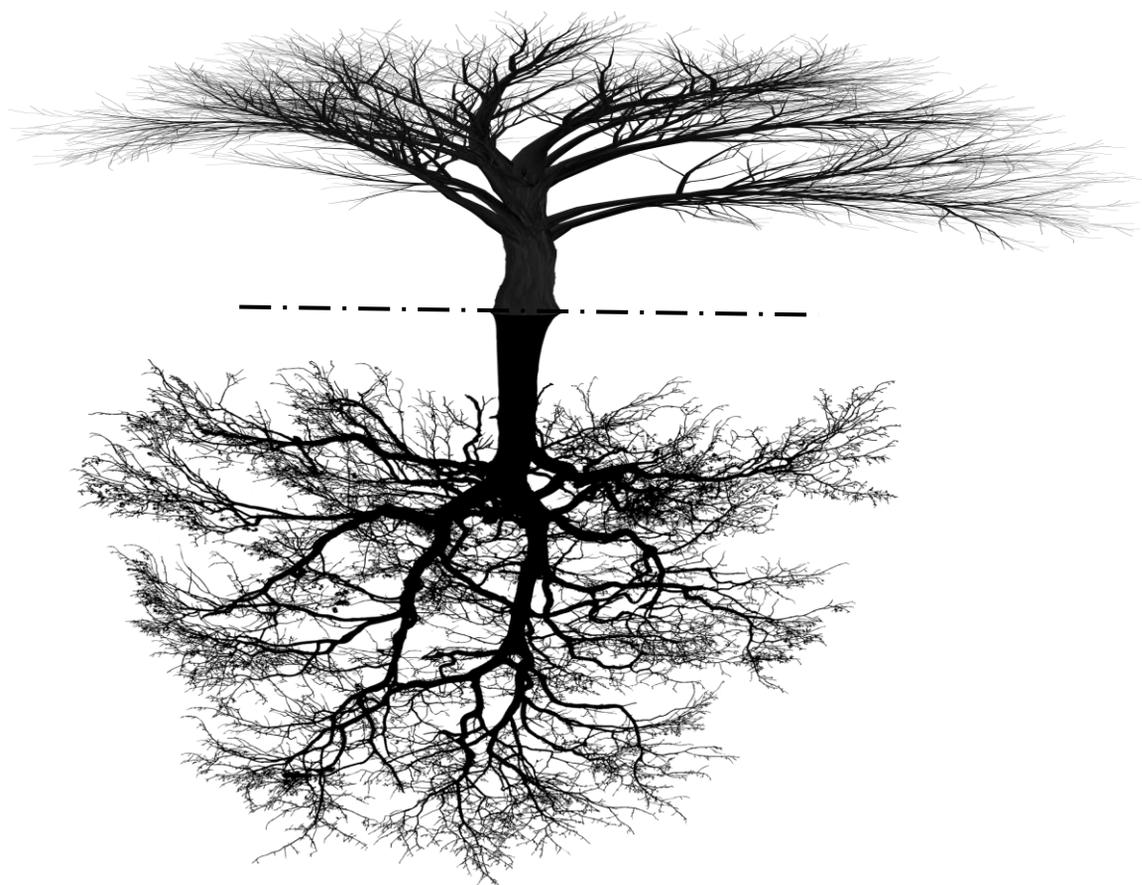


# Variación Lingüística

Estudios sobre el español hablado en Catamarca  
[2016-2020]



Leandro C. Arce (dir.)

Agustina Carranza

Andrés Arroyo

Mónica Décima

Alejandra Seco

Clelia Cruz

Andrea Santillán

Eliana Rivero

HUM  FACULTAD DE  
HUMANIDADES

 UNCA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: ESTUDIOS SOBRE EL ESPAÑOL  
HABLADO EN CATAMARCA

**Leandro C. Arce**

**Agustina Carrazana**

**Andrés A. Arroyo**

**Mónica Elizabeth Décima**

**Alejandra Seco**

**Celia Silvina Cruz**

**Eliana Rivero**

Variación lingüística : estudios sobre el español hablado en Catamarca /  
Leandro C.

Arce ... [et al.]. - 1a ed. - Catamarca : Editorial Científica Universitaria de  
la

Universidad Nacional de Catamarca, 2019.

Libro digital, HTML

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-661-341-5

1. Español. 2. Lingüística. I. Arce, Leandro C.  
CDD 410

ISBN: 978-987-661-341-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

E.C.U. 2020

Avda. Belgrano 300 - Pab. Variante I - Planta Alta - Predio

Universitario - San Fernando del Valle de Catamarca - 4700 -

Catamarca - República Argentina

Prohibida la reproducción, por cualquier medio mecánico y/o electrónico, total o parcial  
de este material, sin autorización del autor.

Todos los derechos de autoría quedan reservados por el autor.





# Variación lingüística

Estudios sobre el español hablado en Catamarca

Leandro C. Arce (dir.)

Agustina Carranza

Andrés Arroyo

Mónica Décima

Alejandra Seco

Clelia Cruz

Andrea Santillán

Eliana Rivero



# Índice

<b>Prólogo</b>	<b>8</b>
1. Estudio preliminar. Variación intralingüística. Marco conceptual para su análisis en el español de Catamarca <i>Leandro C. Arce Nieto</i>	10
2. Perífrasis verbales en el español de Catamarca. Análisis de casos <i>Leandro C. Arce Nieto</i>	19
3. Unidades fraseológicas en el español de Catamarca <i>María Agustina Carranza</i>	31
4. Estructura argumental y temática de las locuciones verbales en español <i>Leandro C. Arce Nieto y María Agustina Carranza</i>	42
5. Particularidades fonético-fonológicas en el habla de la capital catamarqueña: consonantes laterales y nasales <i>Andrés Alberto Arroyo</i>	54
6. Norma, variación y políticas lingüísticas <i>Mónica Elizabeth Décima</i>	73
7. ¿Qué técnica de recolección de datos usar para analizar las actitudes lingüísticas de docentes catamarqueños? <i>Clelia Silvina Cruz</i>	88
8. Secuencia didáctica para trabajar las funciones semánticas en la Nueva Escuela Secundaria (NES) <i>María Alejandra Seco y Andrea Daniela Santillán</i>	99
9. El uso de indigenismos en el habla coloquial de los catamarqueños <i>Andrea Eliana Rivero</i>	118
Los autores	133





## Prólogo

El proyecto de investigación *Variación lingüística: Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos* (02-L554) indaga los rasgos característicos de la variedad de la lengua española hablada en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca y departamentos aledaños de la provincia de Catamarca. La descripción se lleva a cabo desde distintos puntos de vista: la explicación gramatical, el uso en contextos específicos, la interrelación de la variable lingüística con variables socioculturales y algunos aspectos vinculados con la reflexión metalingüística sobre la lengua española y sobre la variedad en diferentes contextos pedagógicos.

Este libro recoge algunos de los trabajos presentados por los integrantes del proyecto en diferentes eventos científicos, en los que han sido validados por pares especialistas.

El objeto principal es volver la mirada sobre las particularidades de la variedad del español que se emplea en Catamarca, y, en general, en todo el noroeste argentino, desde distintos puntos de vista, pero desde un marco epistemológico actual, que permita no solo una descripción detallada del fenómeno, sino, además, que busque encontrar explicaciones a las motivaciones lingüísticas y extralingüísticas que subyacen a estos cambios lingüísticos en relación con las normas estandarizadas del español de Argentina, de Latinoamérica y de España.

El libro se abre con el capítulo “Estudio preliminar. Variación intralingüística. Marco conceptual para su análisis en el español de Catamarca”, de Leandro C. Arce Nieto, en el que se sientan las bases teóricas y metodológicas del proyecto de investigación.

El segundo capítulo, “Perífrasis verbales en el español de Catamarca. Análisis de casos”, del mismo autor, aplica estas líneas al estudio gramatical de las estructuras verbales perifrásticas y contiene una proyección analítica para el trabajo pedagógico en la formación de docentes de Letras.

El tercer capítulo, denominado “Unidades fraseológicas en el español de Catamarca”, de María Agustina Carranza, aborda teóricamente el concepto de unidad fraseológica y se centra en las locuciones verbales. Desde este punto, se analizan algunas locuciones propias del español de Catamarca (y del NOA).

En el cuarto capítulo, “Estructura argumental y temática de las locuciones verbales en español”, Leandro Arce Nieto y Agustina Carranza bocetan una propuesta de análisis de las locuciones verbales en tanto unidades predicativas verbales de estructura fraseológica que seleccionan argumentos y asignan papeles temáticos y ejemplifican con locuciones del español general y del español de Catamarca.

El capítulo 5, “Particularidades fonético-fonológicas en el habla de la capital catamarqueña: consonantes laterales y nasales”, a cargo de Andrés Alberto Arroyo, analiza, desde la propuesta de ASALE & RAE (2011), los rasgos fonético-fonológicos de dos grupos de consonantes, laterales y nasales, en relación con las realizaciones propias del español de Catamarca, muchas de las cuales pueden hacerse también extensivas al noroeste argentino.



En el capítulo 6, “Norma, variación y políticas lingüísticas”, Mónica Elizabeth Décima realiza una reflexión respecto de los conceptos de norma y de variación desde una perspectiva glotopolítica, en tanto indaga el lugar otorgado a la variación en diferentes documentos oficiales relativos a la enseñanza de la lengua materna.

El capítulo 7, “¿Qué técnica de recolección de datos usar para analizar las actitudes lingüísticas de docentes catamarqueños?”, está a cargo de Clelia Silvina Cruz. En él, la autora evalúa las técnicas de recolección de datos para el análisis de las actitudes lingüísticas hacia la propia variedad lingüística que demuestra un grupo de docentes de institutos de formación docente.

Desde un cruce entre teoría gramatical y enseñanza de la lengua materna, María Alejandra Seco y Andrea Daniela Santillán desarrollan, en el capítulo 8, una “Secuencia didáctica para trabajar las funciones semánticas en la Nueva Escuela Secundaria (NES)”. Para esto, describen una secuencia didáctica aplicada concretamente en una escuela de educación secundaria y exhiben los resultados.

Por último, en el capítulo 9, “El uso de indigenismos en el habla coloquial de los catamarqueños”, Andrea Eliana Rivero aborda un estudio lexicográfico en el que rastrea el empleo de lexemas heredados del quechua y que se emplean cotidianamente en el habla de Catamarca. Este estudio es parte del trabajo final de la Licenciatura en Letras que realiza la autora.

Como puede derivarse de estas palabras, los distintos capítulos que integran el libro abren caminos para profundizar, desde distintos puntos de mira, el fenómeno de la variación. Puntualmente, todos buscan construir más y mejor conocimiento en relación con el habla de los catamarqueños, con el doble propósito de, por un lado, realizar un aporte al acervo cultural de la provincia y, por el otro, desmontar el prejuicio lingüístico que presentan los hablantes acerca de que los catamarqueños “hablan mal”. El primero de estos objetivos está cumplido -creemos- que con holgura; el segundo dependerá de que la perspectiva del estudio de la variación se imponga sobre el tono normativista que impera en las aulas y en el colectivo de los hablantes.

Esperamos que el hipotético lector de estas páginas sepa disculpar los errores que pudieran encontrarse y dejamos abierta la vía de comunicación para que nos hagan llegar sus comentarios y sus aportes.

**Leandro C. Arce**

*larce@huma.unca.edu.ar*

San Fernando del Valle de Catamarca, diciembre de 2019



## Capítulo 1 *Estudio preliminar*

### VARIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA. MARCO CONCEPTUAL PARA SU ANÁLISIS EN EL ESPAÑOL DE CATAMARCA

**Leandro C. Arce**  
larce@huma.unca.edu.ar

#### Resumen

La variación lingüística es un interesante fenómeno que ha sido objeto de estudio de la dialectología tradicional y, luego, de la sociolingüística. En la actualidad, los casos de variación importan, además, en virtud de que pueden echar luz sobre la arquitectura de la facultad del lenguaje. Este artículo indaga los rasgos diferenciales de algunos casos de variación morfosintáctica observables en el español hablado en Catamarca (y en la región del NOA) que, *a priori*, obedecen a la transferencia de rasgos gramaticales originados por el contacto prolongado con la lengua quechua (Arce, 2009). Esta transferencia puede ser objeto de descripción y de análisis si se considera que el *locus* de la microvariación se encuentra en los elementos funcionales de las lenguas con manifestación en la morfosintaxis y repercusiones semántico-pragmáticas y sociolingüísticas (Arce, en prensa). El

principal condicionamiento radica en que existen en la lengua indígena categorías que no tienen correlato o manifestación (explícita) en la gramática del español, pero que se encuentran como germen en el contenido de la GU, i.e., son variantes paramétricas o microparamétricas fijadas en la lengua indígena, que se introducen en el español en las “zonas blandas” de la gramática (como se dijo, las categorías funcionales). Como resultado, se producen amalgamas gramaticales de las dos lenguas en construcciones particulares que no se encuentran en español estándar ni en otras variedades en las que el contacto con esa lengua indígena no se produjo. El hecho de que los principales rasgos observados se den en el uso de clíticos, considerados elementos de Concordancia, es prueba de que el marco explicativo adoptado es plausible.

**Palabras-clave:** Gramática del español. Variación lingüística. Variación microparamétrica.



## Introducción

El interés por destacar las particularidades de las variedades geolingüísticas ha dado lugar al nacimiento de disciplinas como la dialectología y, más tardíamente, la sociolingüística. Los aportes realizados desde estas líneas al conocimiento de los rasgos diferenciales que delimitan isoglosas se han detenido casi siempre en la simple descripción de los hechos lingüísticos o en el establecimiento de correlaciones entre variables socioculturales, pero no avanzaron demasiado en la explicación de los condicionamientos lingüísticos, i.e., los rasgos estructurales de una lengua que permiten la existencia misma de distintas variantes. Por esta razón, no son tantos los estudios que procuran aportar desarrollos tanto empíricos como teóricos que fundamenten las causas (internas o externas) que explican las razones que subyacen a cada caso de variación. El presente trabajo se cimenta en la idea de que el mayor y mejor conocimiento de las variedades microparamétricas contribuye al refinamiento del marco cognitivo a partir del cual se aborda el estudio, la descripción y la explicación de los fenómenos vinculados con la facultad del lenguaje. En este sentido, muchos de los casos de variación lingüística del español hablado en Catamarca, lejos de consistir en “errores” o desviaciones de la norma estándar, obedecen a la transferencia de rasgos gramaticales originados por el contacto prolongado con la lengua quechua (Arce, 2009). En la presente comunicación, presentaré un avance del estado de la cuestión en relación con este marco conceptual que permita el abordaje del estudio de la variación lingüística en el español hablado en Catamarca.

## La variación intralingüística

Es un hecho innegable que la variación, en todos los niveles de organización lingüística que puedan considerarse, es un rasgo intrínseco de las lenguas humanas y está en la base de la existencia de las cerca de 7.000 lenguas que existen en el mundo (Grimes, 1992). Las diferencias entre las lenguas obedecen a factores muy diversos: algunos son internos, como los condicionamientos microlingüísticos (fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos o léxico-semánticos), que conllevan a modificaciones paulatinas pero relativamente regulares en la estructura de una lengua; otros son externos, como los aspectos socio-culturales, étnicos, diastráticos, antropológicos, i.e., aquellos que tienen que ver con la idiosincrasia de los hablantes y de las comunidades lingüísticas que emplean una lengua como vehículo de la comunicación. A estos habrá que sumar los factores históricos y geográficos, como el contacto lingüístico, que inciden decisivamente en la forma de las lenguas al entrar en franca convivencia con otras, lo que da lugar al nacimiento de nuevas modalidades dialectales que resultarán, *a posteriori*, en nuevas lenguas.

En la historia de los estudios gramaticales, la variación se ha ubicado casi siempre en el límite de lo considerado “normativamente correcto”. En relación con esto, es categórica la reflexión de Demonte (2005):

[...] la relación entre norma y gramática descriptiva, y entre norma y variación, no está bien establecida en el mundo hispánico, seguramente porque esa relación no es



accesible, o porque el establecimiento de espacios relativos no puede hacerse sobre entidades de distinto rango: un objeto sistemático de rango lingüístico: la gramática, un objeto que refleja presiones externas (sociales e históricas) e internas, sobre la lengua: la variación dialectal, y un objeto puramente cultural y que refleja el poder de las élites lingüísticas: la norma gramatical (Demonte, 2005:7).

Sin entrar en la discusión acerca de la distinción, superficial y, por ende –a mi juicio– inocua, entre lenguas y dialectos, y partiendo del supuesto de que toda modalidad comunicativa de una lengua es, *per se*, una lengua y que, al menos desde el punto de vista sintáctico, no existen justificativos teóricos que sustenten tal categorización, el recuento de lenguas mencionado antes se modifica ostensiblemente. En este sentido, y por tomar sólo un ejemplo, Kayne (1996) señala que en el norte de Italia se han individualizado al menos 25 variedades sintácticamente distintas en función del comportamiento de los clíticos de sujeto. Sobre esta base y estableciendo una proyección conservadora, podría considerarse que en la actualidad, y sólo en Italia, existen no menos de 500 lenguas/dialectos sintácticamente diferentes. (Nótese que en el conteo de Grimes (1992), el italiano cuenta como una sola lengua.) Y si extrapolamos esta estimación a nivel mundial, –y siempre siguiendo a Kayne (1996: xv)– el número de lenguas/dialectos existentes rondaría *grosso modo* los 500.000.

Este nivel de heterogeneidad y de complejidad radica, como señala Fernández Pérez (1999), en la doble naturaleza del lenguaje: por un lado, un fundamento social, asociado al sustento humano y comunitario en el que se origina; por otro, un fundamento biológico, vinculado con el hecho de que el lenguaje se encuentra en la mente-cerebro de los hablantes.

Es en esta línea de razonamiento en la que el estudio de la variación microparamétrica configura un aporte decisivo para el mejor y mayor conocimiento de la facultad del lenguaje. Hasta hace no muchos años, la doble naturaleza del lenguaje significaba una división taxativa dentro de la lingüística, que enfrentaba a aquellos investigadores que consideraban primordial un aspecto por sobre el otro. Es clásico el enfrentamiento de los sociolingüistas, que estudian el fundamento social del lenguaje, con los generativistas, que apuntan a considerar el lenguaje como un órgano mental, cuyo estudio cae dentro de los límites del cognitivismo. En la actualidad, son muchos los intentos por conciliar los aportes de ambas líneas, con el objeto de conjugar ese enorme corpus de conocimientos en un constructo epistemológico que dé cuenta de manera holística del complejo fenómeno del lenguaje.

## Gramática Universal y variación

En el marco del generativismo, el interés por el análisis de la variación es relativamente reciente. Una vez establecido el modelo de Principios & Parámetros y, fundamentalmente, la idea de que las diferentes lenguas humanas están basadas en una serie de principios nucleares generales comunes a todas ellas, que se manifiestan en valores binarios o parámetros específicos de cada lengua particular. Desde este marco conceptual se explica, por un lado, la diferencia entre las lenguas o, específicamente, la variación interlingüística; y, por otro, y no menos importante que lo anterior, es factible proporcionar una explicación precisa de cómo se lleva a cabo el



proceso de adquisición del lenguaje, dado que, si todas las lenguas comparten la misma gramática nuclear, la adquisición consiste en la fijación de los parámetros específicos de cada lengua particular. Por ejemplo, existe un rasgo que permite diferenciar las lenguas y establecer tipologías de acuerdo con la fijación de un parámetro, denominado “parámetro de sujeto nulo o *pro-drop*”, según el cual algunas lenguas expresan obligatoriamente el sujeto en todas las oraciones (e.g., el francés o el inglés), frente a otras que pueden omitirlo (como el español o el italiano):

- (1) a. Viene a casa.  
b. Llueve.  
c. Hay un perro en el parque.
- (2) a. *He's coming home.* / \**Coming home.*  
b. *It rains.* / \**Rains.*  
c. *There's a dog in the park.* / \**Is a dog in the park.*

Como se observa en (2), las versiones sin el sujeto pronominal (“*dummy*” subjects) del inglés son agramaticales, en tanto que las del español son no sólo aceptables, sino que se presentan como las opciones no marcadas. La adquisición, en este caso, consistirá en fijar el valor paramétrico correspondiente a nuestra lengua materna.

Este proceso explica, como se dijo, el proceso de adquisición y la diferencia entre lenguas. Sin embargo, es posible afinar el marco explicativo con el fin de dar cuenta también de las diferencias entre lenguas próximas genéticamente o, incluso, entre variedades de una misma lengua (tradicionalmente, dialectos).

## Variación intralingüística

Existen en la actualidad intentos fructíferos de proyectar esta propuesta a la explicación de la variación intralingüística o dialectal. Véanse los trabajos de Black & Motapanyane (1996), Kayne (1996, 2012), Demonte (2002-2003), entre muchos otros. En esta línea, puede abordarse el estudio no sólo de la diferencia entre lenguas, sino también de las que existen entre dialectos de una misma lengua a partir de los principios de la Gramática Universal (GU) y de los valores (o microparámetros) que escogen para estructurarse.

Kayne (1996), en este sentido, señala que la sintaxis comparativa entre lenguas proporciona dos tipos de resultados primarios: en primer lugar, da cuenta de un conjunto de propiedades sintácticas al demostrar que varias de las propiedades en cuestión pueden ser rastreadas hasta el ajuste de un único parámetro más abstracto; en segundo lugar, muestra que la descripción óptima de ese parámetro depende de supuestos particulares sobre la formulación apropiada o la comprensión de los principios de la GU. En este último caso, la sintaxis comparativa brindaría evidencia sobre cuestiones que no son comparativas por naturaleza.

Parece razonable esperar que la investigación en una sintaxis microparamétrica juegue un rol privilegiado en la respuesta a las preguntas más generales relacionadas con la forma que pueden tomar los parámetros sintácticos. De hecho, desde Chomsky (1995), se sugiere la posibilidad de que toda la variación sintáctica puede expresarse en términos de rasgos fuertes/débiles en varios núcleos funcionales. En este punto radica



la idea de que la investigación de los microparámetros permitirá poner a prueba las hipótesis respecto de lo que podríamos denominar microvariación.

Todos los casos de variación sintáctica en las lenguas romances y en sus dialectos proporcionan una caracterización interna en términos de la noción de parámetro. Dicho de otro modo, podemos considerar que el estudio de la variación microparamétrica proporcionará una base ideal para la hipótesis de que la variación sintáctica puede reducirse a un conjunto finito de parámetros que interactúan con un conjunto de principios universales.

Esto se relaciona con la cuestión de cuántos son los parámetros irreducibles que realmente existen. Una vez más, el trabajo en sintaxis microparamétrica puede ser invaluable y puede echar algo de luz respecto del número de parámetros que contiene la GU. También, el estudio de la variación sintáctica mínima va a aportar evidencia crucial de la sintaxis diacrónica de una lengua, lo que implica el estudio de las diferencias entre diferentes estadios en la evolución de la sintaxis de una lengua. Como señala Demonte:

El estudio de la microvariación sintáctica involucra a lenguas muy similares entre sí (o a variedades de una misma lengua), supone hacer distinciones de grano fino respecto de las propiedades que les son comunes y las que las separan, y se asienta en la estrategia metodológica (no sabemos aún si estrategia sustantiva) según la cual, en última instancia, de la variación microparamétrica podremos llegar a los macroparámetros, pero no viceversa. En definitiva este tipo de acercamiento a la variación permitiría expresar sus parámetros en una versión más afinada. (Demonte, 2003:4)

A pesar de esta afirmación programática, si bien el estudio de los (macro)parámetros conlleva de por sí ciertas dificultades tanto descriptivas como explicativas, el análisis de la microvariación también ofrece zonas débiles en la formulación de su abordaje tanto teórico como empírico. Por ejemplo, la postulación de un estudio microparamétrico supone que la microvariación llevaría a la determinación de una considerable cantidad de microparámetros, que podría entenderse como un efecto de la coexistencia de gramáticas, que, a su vez, puede llevar o no a cambios generales y, por lo tanto, a la fijación de una lengua dentro de un macroparámetro (Demonte, 2003). Ahora bien, en cuanto a los beneficios de ahondar en esta línea, es posible abordar el estudio de las diferencias dialectales en tanto requisitos morfosintácticos de ciertas categorías funcionales o, incluso, de algunas categorías léxicas o, incluso, de algunas categorías vacías.

## **Variación microparamétrica y gramática dialectal. Una hipótesis**

Avellana & Kornfeld (2008:28) consideran que la variación gramatical en el español en general y, en particular, en el de Argentina, se debe a la influencia de las lenguas indígenas con las que se estableció un contacto más o menos prolongado. Más puntualmente, afirman que la variación se encuentra en relación directa con categorías funcionales o con operaciones morfosintácticas. Consideran dos posibilidades: a) los



préstamos léxicos, i.e., cuando el español toma prestado un ítem fonológico de la lengua indígena, lo que ocurre cuando el español carece de una determinada categoría o valor gramatical; b) la influencia de las categorías y rasgos funcionales en un nivel abstracto, que opera cuando lo que se toma no es un ítem léxico, sino que se transfieren rasgos o categorías de la lengua indígena, debido a que no existen formalmente en español. En una investigación anterior (Arce et. al, 2009-2012) hemos realizado el abordaje de algunos rasgos morfosintácticos del español hablado en Catamarca, lo que nos permitió proporcionar explicaciones relativamente sólidas respecto de las razones que dan sustento a la existencia de esos casos de variación. En línea con lo que señalan Avellana & Kornfeld (2008), el planteo que adoptamos en este nuevo proyecto se asienta en el supuesto de que estos casos de variación observables en el español hablado en Catamarca, lejos de consistir en “errores” o vicios de construcción o de desviación de la norma estándar, obedecen a la transferencia de rasgos gramaticales originados por el contacto prolongado con la lengua quechua. Esta transferencia puede ser objeto de descripción y de análisis si se considera, como se dijo, que el *locus* de la microvariación se encuentra en los elementos funcionales de las lenguas y que, a partir de allí, es posible incorporar rasgos funcionales que tienen su manifestación en la morfosintaxis y repercusiones semántico-pragmáticas y sociolingüísticas. El principal condicionamiento radica en que existen en la lengua originaria categorías que no tienen correlato o manifestación (explícita) en la gramática del español, pero que se encuentran como germen en el contenido de la GU, i.e., son variantes paramétricas o microparamétricas fijadas en la lengua indígena, que se introducen en el español en las “zonas blandas” de la gramática (como se dijo, las categorías funcionales). Como resultado, se producen amalgamas gramaticales de las dos lenguas en construcciones particulares que no se encuentran en español estándar ni en otras variedades en las que el contacto con esa lengua indígena no se produjo. El hecho de que los principales rasgos observados se den en el uso de clíticos, considerados elementos de Concordancia, es prueba de que el marco explicativo adoptado es plausible.

## Casos de microvariación en el español hablado en Catamarca

El estudio realizado por los integrantes del proyecto –que retoma los trabajos de Pais (1953)– ha focalizado, mayoritariamente, ciertos aspectos vinculados con el uso peculiar de ciertos clíticos en la variedad del español hablada en Catamarca, muchos de los cuales pueden hacerse extensivos a toda la región del NOA. Esto valida la hipótesis de la influencia de la lengua quechua, a la par de las pruebas sintácticas ofrecidas. Así, hemos indagado y presentado explicaciones a algunos casos como los de (3):

- (3) a. Se me **lo** ha perdido (el perro).
- b. **Me** hace mucho frío.
- c. Traemelo la pinza.
- d. **Nos** vayamos.



El presente estudio se propone profundizar esta línea de trabajo a la luz de un estudio microparamétrico. En este sentido, pretendemos dar cuenta, entre otros, de algunos casos como los que se presentan en (4):

- (4) a. **Le** entregué el apunte a mis compañeros.  
b. Entonces **le** va y **le** dice que yo tenía la culpa.

El primer caso consiste en el empleo de un clítico de dativo (le) que no concuerda en número con el Complemento Indirecto léxico. El segundo refiere la duplicación de un clítico de dativo, que formalmente depende del verbo ditransitivo 'decir', delante de un verbo intransitivo que no lo selecciona. Sucintamente, podemos adelantar la idea de que el microparámetro en cuestión se relaciona con la categoría funcional Concordancia.

## A modo de conclusión

La investigación sobre la variación dialectal del español de Argentina y, en particular, del NOA, ha consistido en abordajes aislados, llevados a cabo desde marcos teóricos provenientes de la dialectología tradicional y desde la sociolingüística. En relación con los primeros, si bien es valorable el hecho de contar con registros de los casos de variación, éstos –por lo general– se centraron en los niveles de descripción más superficiales, como el fonético-fonológico o el léxico-semántico. Son escasas las propuestas que registran casos de variación morfosintáctica y su estudio se limita a la simple mención de su existencia. En el caso de los abordajes sociolingüísticos, ocurre algo similar, dado que el procedimiento opera mediante el reconocimiento de casos de variación, la determinación de las variantes y su posterior correlación con variables socioculturales, como edad, sexo, nivel de instrucción, clase social, etc. Obviamente, estudios de este tipo tienen una innegable importancia y configuran aportes al conocimiento de la relación entre el lenguaje y las coordenadas sociales, geográficas o situacionales en las que tiene lugar. Sin embargo, también es necesario para tener un conocimiento más profundo del fenómeno lingüístico complementar este tipo de investigaciones con otras que se centren en el análisis de los rasgos gramaticales que subyacen a la existencia de variantes dialectales, determinar sus alcances, su origen posible y, a partir de eso, establecer los valores que los hablantes y las comunidades de habla asignan a cada variante.

Llevar a cabo un estudio de este tipo supone tener como base una teoría gramatical que, por un lado, brinde herramientas teóricas y metodológicas y, por otro, que sirva de marco formal para la descripción de los fenómenos sujetos a variación. En este sentido, las gramáticas más actuales del español siguen esta línea de trabajo y han dado como resultado los tratados gramaticales más exhaustivos que se tengan de nuestra lengua. Baste mencionar la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte y la *Nueva gramática de la lengua española*, editada por la Real Academia Española y por la Asociación de Academias de la Lengua Española, en un trabajo conjunto en el que los principales rasgos dialectales de cada región de habla hispánica ha tenido su lugar y ha aportado información lingüística que ha contribuido a tener tratados de gran profundidad y refinamiento descriptivo y



explicativo. El presente proyecto pretende, humildemente, continuar esta línea de trabajo y completar la tarea iniciada en 2009, que ha sido socializada en numerosos eventos científicos y alentada por reconocidos especialistas del área.



## Referencias bibliográficas

- ASALE & RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Arce, L. C. (2009): "Huellas del contacto lingüístico español-quechua en el habla de Catamarca". Investigación inédita realizada en el marco del seminario *Lingüística de Contacto*, dictado por la Dra. Yolanda Hipperdinger. Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Arce, L. C., A. Carranza, A. Arroyo, M. Décima & A. Seco (2009-2012): "Hacia una gramática dialectal del español hablado en Catamarca". Proyecto de investigación UNCA-SECYT 02/F594, Universidad Nacional de Catamarca.
- Avellana, A. & L. M. Kornfeld (2008). "Variación lingüística y gramática: El caso del español de la Argentina como lengua de contacto". *RASAL Lingüística*, N° 1/2: pp 25-50.
- Black, J. R. & V. Motapanyane (eds.) (1996): *Microparametric Syntax and Dialect Variation*, Amsterdam: Benjamins.
- Bosque, I. & V. Demonte (dirs.) (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Colección "Nebrija y Bello". Madrid: Espasa-Calpe.
- Chomsky, N. (1995): *El programa minimalista*, Madrid: Alianza Editorial.
- Demonte, V. (2002-2003). *Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales del español*. Proyecto 06/0005/2001 de la DGI de la Comunidad de Madrid.
- Demonte, V. (2003). "Microvariación sintáctica en español. Rasgos, categorías y virus". En Pilar Álvarez-Santullano, Minerva Rosas, Manuel Contreras & Pablo Jiménez (eds.) *Texto, Lingüística y Cultura*, 9-40. Osorno: Universidad de Los Lagos/ Sociedad Chilena de Lingüística
- Demonte, V. (2005). "La esquiña norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar". En R. Álvarez & H. Monteagudo (eds.) *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego*, 13-30. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega/Instituto da Lingua Galega.
- Fernández Pérez, M. (1999): *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Grimes, B. (1992): *Ethnologue. Languages of the World*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Kayne, R. S. (1996) "Microparametric Syntax. Some Introductory Remarks". En J.R. Black & V. Motapanyane (eds.): *Microparametric Syntax and Dialect Variation*, Amsterdam: Benjamins (reimpreso en Kayne 2000).
- Kayne, R. S. (2000) *Parameters and Universals*. New York: Oxford University Press.
- Kayne, R. S. (2012, en prensa): "Comparative Syntax". En *Lingua 130*: 132-151.
- Pais, F. (1953): *Algunos rasgos estilísticos de la lengua popular catamarqueña*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



## Capítulo 2

# PERÍFRASIS VERBALES EN EL ESPAÑOL DE CATAMARCA. ANÁLISIS DE CASOS

**Leandro C. Arce**

*larce@huma.unca.edu.ar*

### Resumen

En el presente trabajo (enmarcado en el proyecto de investigación *Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos*, Código 02/554) me propongo abordar el tema de las perífrasis verbales del español, desde dos perspectivas: de una parte, presentar una conceptualización general de lo que se entiende por perífrasis verbal y los problemas sintácticos y semánticos que de ella se derivan; de la otra, dar cuenta de algunas construcciones perifrásticas más empleadas en el español hablado en Catamarca, no tanto en relación con su frecuencia, sino más bien en cuanto a las particularidades de sus usos, que no suelen encontrar descripción en trabajos dialectológicos y, menos aún, en los tratados gramaticales. El objetivo es ofrecer una mirada actualizada del panorama de las perífrasis verbales del español y exponer una casuística acotada de algunos usos

particulares del habla catamarqueña. La metodología comporta, en primera instancia, una confrontación bibliográfica por algunas posturas (clásicas y actuales) respecto de las perífrasis verbales (Fernández de Castro, 1999; Rodríguez Ramalle, 2005; García Fernández, 2006; Bosque y Gutiérrez Rexach, 2008; *NGLE*, 2009, entre otros); en un segundo momento, a partir de la interrogación de un corpus lingüístico propio, se empleó el registro y el análisis léxico-semántico y sintáctico de los casos encontrados. Las conclusiones provisionarias permiten reconocer ciertos problemas en la definición misma de perífrasis verbal y en algunas de sus implicaciones tanto sintácticas como semánticas; asimismo, se advierte el empleo en el español de Catamarca de ciertas perífrasis verbales que no suelen ser consideradas en los estudios lingüísticos específicos y que en este trabajo interesa destacar.

**Palabras-clave:** Perífrasis verbales. Variación. Español de Catamarca. Análisis.



## Introducción

En el presente trabajo (enmarcado en el proyecto de investigación *Variación lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos*, Código 02/554) nos proponemos abordar el tema de las perífrasis verbales del español, desde dos perspectivas: de una parte, presentar una conceptualización general de lo que se entiende por perífrasis verbal (en adelante, PV) y los problemas sintácticos y semánticos que de ella se derivan; de la otra, dar cuenta de algunas construcciones perifrásticas más empleadas en el español hablado en Catamarca, no tanto en relación con su frecuencia, sino más bien en cuanto a las particularidades de sus usos, que no suelen encontrar descripción en trabajos dialectológicos y, menos aún, en los tratados gramaticales. El objetivo es ofrecer una mirada actualizada del panorama de las perífrasis verbales del español y exponer una casuística acotada de algunos usos particulares del habla catamarqueña. La metodología comporta, en primera instancia, una confrontación bibliográfica por algunas posturas (clásicas y actuales) respecto de las perífrasis verbales (Fernández de Castro, 1999; Rodríguez Ramalle, 2005; García Fernández, 2006; Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2008; ASALE & RAE, 2009, entre otros); en un segundo momento, a partir de la interrogación de un corpus lingüístico propio, se empleó el registro y el análisis léxico-semántico y sintáctico de los casos encontrados.

## Planteo teórico y análisis

Desde sus inicios, la literatura gramatical del español ha reconocido, con menor o mayor detalle, la existencia de ciertas agrupaciones de dos (o más) verbos que funcionan como una sola unidad en la oración. Esta secuencia de [verbo finito + verbo no finito] ha recibido distintos nombres, diversos tratamientos, análisis completamente divergentes, pero todos acuerdan en reconocer que el primero de los verbos ha perdido parcial o totalmente su contenido léxico-semántico, mientras que el segundo, que carece de flexión de persona, número, tiempo y modo, es el que aporta el significado a la predicación. Los sucesivos tratados gramaticales han ido profundizando el conocimiento que tenemos de las PPVV y han ido ampliando el repertorio de pautas gramaticales, con sus respectivos análisis semánticos, no sin rotundas discrepancias entre unos y otros. En los últimos años del siglo XX, el estudio de las PPVV se asoció al concepto de auxiliaridad como consecuencia de los desarrollos de la gramática generativa para el inglés. Así es como se advierte en los principales estudios del español, como Demonte (1989), Fernández Lagunilla & Anula Rebollo (1994), Bosque & Demonte (1999), Zagona (2002), Eguren & Fernández Soriano (2004), Rodríguez Ramalle (2005), García Fernández (2006), Bosque & Gutiérrez-Rexach (2008) e incluso en ASALE & RAE (2009). Sobre la base de estos antecedentes está construida la presente propuesta.



## Concepto y estructura de las PPVV

En el marco del generativismo, el interés por el análisis de la variación es relativamente reciente. Una vez establecido el modelo de Principios & Parámetros y, fundamentalmente, la idea de que las diferentes lenguas humanas están basadas en una serie de principios nucleares generales comunes a todas ellas, que se manifiestan en valores binarios o parámetros específicos de cada lengua particular. Desde este marco conceptual se explica, por un lado, la diferencia entre las lenguas o, específicamente, la variación interlingüística; y, por otro, y no menos importante que lo anterior, es factible proporcionar una explicación precisa de cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición del lenguaje, dado que, si todas las lenguas comparten la misma gramática nuclear, la adquisición consiste en la fijación de los parámetros específicos de cada lengua particular. Por ejemplo, existe un rasgo que permite diferenciar las lenguas y establecer tipologías de acuerdo con la fijación de un parámetro, denominado “parámetro de sujeto nulo o *pro-drop*”, según el cual algunas lenguas expresan obligatoriamente el sujeto en todas las oraciones (e.g., el francés o el inglés), frente a otras que pueden omitirlo (como el español o el italiano):

- (1) a. Viene a casa.  
b. Llueve.  
c. Hay un perro en el parque.
- (2) a. *He's coming home.* / \**Coming home.*  
b. *It rains.* / \**Rains.*  
c. *There's a dog in the park.* / \**Is a dog in the park.*

Como se observa en (2), las versiones sin el sujeto pronominal (“*dummy*” subjects) del inglés son agramaticales, en tanto que las del español son no sólo aceptables, sino que se presentan como las opciones no marcadas. La adquisición, en este caso, consistirá en fijar el valor paramétrico correspondiente a nuestra lengua materna.

Este proceso explica, como se dijo, el proceso de adquisición y la diferencia entre lenguas. Sin embargo, es posible afinar el marco explicativo con el fin de dar cuenta también de las diferencias entre lenguas próximas genéticamente o, incluso, entre variedades de una misma lengua (tradicionalmente, dialectos).

## Variación intralingüística

Son muchos los conceptos de PV que pueden encontrarse en la tradición gramatical del español. Nosotros partiremos de los más actuales.

Gómez Torrego (1999) señala que una PV consiste en la unión de dos o más verbos (el primero, ‘auxiliar’; el segundo, ‘principal’ o ‘auxiliado’) que constituyen un solo núcleo del predicado. El verbo auxiliar carga con los morfemas de flexión y el auxiliado se encuentra en una forma no personal. Seguidamente, aclara:

Cuando decimos «constituyen un solo núcleo del predicado», queremos dejar claro que ninguno de los verbos desempeña función complementaria o coordinadora con respecto



al otro. Lo único posible en una perífrasis verbal es la segmentación en componente 'auxiliar' y 'auxiliado' (Gómez Torrego, 1999: 3325).

Con esto, Gómez Torrego pretende dejar patente que no existe una relación gramatical que vincule ambos verbos, en el sentido de que no media entre ellos ningún tipo de selección ni de rección.

Por su parte, Yllera (1999), al referirse a las PPVV de gerundio en Bosque & Demonte (1999), reitera la conceptualización anterior y añade una referencia al nivel semántico:

Se consideran perifrásticos los complejos verbales que funcionan como una sola unidad verbal. El significado propio de la perífrasis surge de la conjunción del auxiliar y el gerundio y no se reduce a la suma del significado de sus dos componentes (Yllera, 1999: 3393).

Esta definición parece no solo estar refrendada por una larga tradición gramatical, sino que, además, pareciera dar cuenta de la intuición que los hablantes tienen acerca de estos complejos. De hecho, la NGLÉ refina un poco la conceptualización de las PPVV al describirlas como "combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, principal o pleno, construido en forma no personal, sin dar lugar a dos predicaciones distintas" (ASALE & RAE, 2009:2105). Sin embargo, una mirada un poco más profunda (o, si se quiere, bastante más técnica) comienza a revelar algunas grietas estructurales que no se satisfacen desde esta descripción. Así, García Fernández (2006) inicia su análisis a partir de una concesión no exenta de crítica:

Si se acepta que existen las perífrasis verbales como agrupaciones verbales con características gramaticales específicas –lo que, naturalmente, es discutible–, se puede asumir que una perífrasis verbal es una agrupación de dos o más verbos en la que, de forma prototípica, sólo el primero es flexivo (García Fernández, 2006: 9-10).

La objeción a la generalización tradicional obedece al hecho, quizás por demás meticuloso, de que en las PPVV el auxiliar también puede aparecer en forma no finita (un hecho que habrá podido comprobar en sus clases cualquier docente de gramática española), al funcionar como una oración subordinada de infinitivo, como los segmentos encorchetados en (1):

- (1) a. No necesito [comenzar a escuchar tus reproches].
- b. Juan parece [no poder asistir a la reunión].

Pero, además de esta objeción, existe otra más consistente, que forzaría a pensar en una revisión del concepto de PV, y es el hecho de que existen en el español (y en otras muchas lenguas) construcciones perifrásticas en las que los dos verbos aparecen en forma finita, un fenómeno que ya fuera advertido por Coseriu (1977), encuentra una interesante descripción en Heine (1993), ejemplos de (2), y que hemos abordado en Arce (2016) para el español de Catamarca (3):

- (2) a. Cogió y me insultó.
- b. Entonces, agarro y le digo...
- (3) a. Me viene y me dice...
- b. Y justo la voy y la encuentro en el centro...



- c. Se va y se queda embarazada...
- d. No te digo que se me lo va y se me lo pierde en medio del gentío.

Lo que dejan a la luz estos casos, a pesar de la negativa de la *NGLE*<sup>1</sup>, es el hecho de que existen combinaciones de dos verbos finitos que funcionan como una PV y que son frecuentes en las lenguas serializantes, como el sranan, el ewe<sup>2</sup> o el miskito<sup>3</sup>, en las que se advierten secuencias similares, casualmente (o no) con los mismos verbos *ir* y *venir*. En vista de los datos, sería necesario descartar del concepto de PV el hecho de que el verbo auxiliado deba estar construido en forma no personal, dado que no parece configurar más que una regularidad, sumado al hecho de que, como reconoce la misma *NGLE*, “no toda combinación de un verbo en forma personal con otro en forma no personal da lugar a una perífrasis verbal” (AALE & RAE, 2010:530). En esta línea, García Fernández (2006) propone una nueva conceptualización:

Se trata de agrupaciones verbales en las que, de forma característica, sólo el primer verbo puede ser finito. Este verbo, además, expresa contenidos gramaticales y no léxicos. Es típico asociar las perífrasis gramaticales a la expresión del tiempo, el aspecto, la modalidad o la voz (García Fernández, 2006: 10).

Como el mismo autor señala, esta versión de la definición no deja de tener problemas, dado que no deja de ajustarse a la pauta  $[V_{(\pm)F} + V_{(-)F}]$ . En los párrafos que siguen exploraremos algunos de los problemas derivados de esta conceptualización, para intentar llegar a una propuesta de definición un poco más ajustada a la empiria.

## Problemas sintácticos y semánticos

AUn análisis profundo de la definición tradicional de PV deja a la vista una serie de problemas tanto sintácticos como semánticos que es necesario revisar.

En el orden sintáctico, uno de los principales problemas consiste en establecer cuál es la relación que vincula a los verbos que componen una PV, frente a propuestas como las de Gómez Torrego (1999), que afirman que una segmentación adecuada para secuencias perifrásticas como las de (4) es:

- (4) a. No [AUXILIAR puedo] [AUXILIADO salir]
- b. [AUXILIAR Tenemos que empezar a dejar de] [AUXILIADO buscar] soluciones mágicas.

Una prueba simple que cuestiona esta propuesta de análisis es el hecho de que el orden de aparición de los auxiliares en una secuencia no es aleatoria, sino que se existe una jerarquía de selección de unos tipos de auxiliares por sobre otros, lo que queda a las claras en casos como los de (5) y de (6), en las que la mala formación de las oraciones (b) no puede explicarse por otra vía que no sea la de una incongruencia semántica:

---

<sup>1</sup> “Los dos verbos que las perífrasis verbales asocian (auxiliar y auxiliado) no aparecen coordinados. Se excluyen, por tanto, de las perífrasis las construcciones semilexicalizadas del tipo de *Entonces fueron y dijeron que...* (también *cogieron y agarraron*, etc.)” (ASALE & RAE, 2009:2131).

<sup>2</sup> Sranan es una lengua criolla, basada en el inglés y en el Ewe, que se habla en Surinam. Ewe es una lengua Kwa, hablada en Ghana. Ambas son lenguas serializantes. Cfr. Essegbey (2004) para más datos.

<sup>3</sup> El miskito es una lengua hablada en Honduras y en Nicaragua, variante del sumo (Tawahka de Honduras y Panamahka, Twahka y Ulwa de Nicaragua) y del Matagalpa (Salamanca, 2008).



- (5) a. Suelo tener que dejar de estudiar cuando llegan mis hijos.  
b. \*Tengo que soler dejar de estudiar cuando llegan mis hijos.
- (6) a. María ha de estar llegando.  
b. \*María está habiendo de llegar.

Una segunda prueba sintáctica que contradice la segmentación de (4) es la posibilidad de interponer otro tipo de unidades léxicas en una secuencia de auxiliares, como en (7):

- (7) a. Tiene muchas veces que dejar de estudiar cuando llegan sus hijos.  
b. Comencé lentamente a leer libro que me regalaste.

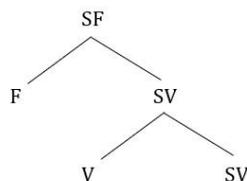
Esto solo es posible si efectivamente si los verbos de la perífrasis se encuentran en nudos sintagmáticos diferentes, como veremos, siguiendo a García Fernández (2006), en breve.

En la misma línea, un tercer argumento en contra de la propuesta de Gómez Torrego (1999) se encuentra en la posibilidad de incluir material léxico entre los auxiliares de una agrupación perífrástica:

- (8) a. Voy a tener que dejar ahora de estudiar para buscar a los chicos.  
b. ¿Puedo no empezar a trabajar mañana?

Todos estos comportamientos patentizan el hecho de que no existe linealidad aleatoria entre los componentes de una perífrasis verbal, sino una estructura jerárquica que responde los principios de dominio y de rección; en otras palabras, cada uno de los verbos proyecta su propio sintagma y uno de ellos, el SV auxiliar, domina al otro, SV auxiliado. Para esto, el núcleo de V auxiliar debería estar ubicado en el sintagma Flexión, a donde sube por necesidad de cotejo de rasgos, como se ilustra en (9):

(9)



Al respecto, García Fernández (2006: 13) señala que “en esta estructura, el sintagma que contiene el verbo auxiliar domina sintácticamente al sintagma verbal auxiliado y el verbo auxiliar rige este sintagma”. A esta solución hay que sumar otras evidencias. En primer lugar, hay que asumir que las desinencias de las formas no finitas son, contra lo que señala gran parte de la tradición gramatical, morfemas flexivos que, como tales, están asociados a proyecciones funcionales cuyos núcleos funcionales son las desinencias de infinitivo, participio y gerundio. Otra evidencia se vincula con la posición en la que se genera el argumento externo (sujeto). Dentro de la gramática generativa, se entiende que el sujeto se genera dentro la proyección del SV a fin de que pueda recibir papel temático dentro del dominio del núcleo que lo selecciona (el verbo)



y que sube luego a la posición del Especificador del Sintagma Tiempo para cotejar rasgo de Caso nominativo. En función de esto, García Fernández concluye:

Si aceptamos esta hipótesis, el hecho de que el argumento externo del verbo auxiliado aparezca en la posición de sujeto del verbo auxiliar podría verse como la consecuencia de que las perífrasis verbales son estructuras de ascenso. Esta afirmación no debe sorprender en absoluto, puesto que la pasiva siempre ha sido considerada –junto con los verbos ergativos y el verbo *parecer*– una estructura de ascenso (García Fernández, 2006: 13).

De entre muchos diagnósticos que podrían confirmar esta hipótesis, aportamos dos:

- Los auxiliares de una PV pueden combinarse con un verbo meteorológico o uno existencial como auxiliado: *puede llover* o *comenzó a haber malestar*, dado que el sujeto del auxiliar no determina la referencia del sujeto del verbo auxiliado y no interviene en la selección argumental del sujeto; en otras palabras, solo hay un sujeto: el del verbo auxiliado.
- El otro argumento es el inverso del anterior: la selección semántica del sujeto es realizada por el verbo auxiliado: *la conexión comenzó a mejorar*/\**la conexión comenzó a reírse*. La agramaticalidad de la última oración evidencia que el auxiliar no interviene en la selección del sujeto, puesto que la incompatibilidad depende solo del verbo auxiliado.

Ahora bien, en relación con los problemas semánticos, la tradición gramatical, al referirse a

las características de los verbos auxiliares suelen afirmar que estos sufren un proceso de “desemantización”. Más allá de las explicaciones diacrónicas de la auxiliarización, deberíamos preguntarnos que, si esto fuera así: ¿de dónde provienen los distintos valores de las perífrasis verbales? O, si los auxiliares no aportan semántica a la PV, ¿no sería suficiente con que existiera un único verbo auxiliar? Para responder estas preguntas podemos apelar a los aportes más recientes de la teoría de la gramaticalización, desde los que se afirma que en todo proceso de reducción semántica se advierte siempre un fenómeno de retención de significado del verbo léxico y es este significado remanente el que determina, por un lado, las restricciones de combinación del auxiliar y, por otro, es el que aporta los contenidos gramaticales de modalidad, aspectualidad, temporalidad y diátesis.

En función de este panorama, presentamos una propuesta de definición de PV que procura captar tanto la regularidad de los comportamientos de sus componentes como las excepciones:

Una perífrasis verbal (PV) se configura a partir de dos (o más) verbos de los cuales el primero ( $V_1$ ) es un auxiliar y el último ( $V_n$ ), un verbo semánticamente pleno. Desde el punto de vista sintáctico, ambos operan como una unidad verbal funcional, en la que los morfemas flexivos pueden adjuntarse a cualquiera de los dos componentes  $[V_{(\pm)F} + V_{(\pm)F}]^4$ . Desde una perspectiva léxico-semántica, es solo el verbo pleno el que selecciona los argumentos de la predicación y les asigna papeles temáticos. En cuanto a la clase semántica resultante a la que pertenece la PV, los distintos valores (funcionales) que la

<sup>4</sup> Una restricción adicional: Si hay morfemas de flexión, se adjuntarán obligadamente al  $V_1$  y solo ocasional y periféricamente al  $V_2$ .



secuencia comporta (aspectual, modal, temporal o diatético) se construyen composicionalmente entre el alcance que proporciona el remanente semántico del auxiliar en interacción con la semántica del verbo pleno.

Este concepto pretende acercar una descripción pormenorizada de los distintos aspectos que comportan las PPVV, tanto a nivel sintáctico como léxico-semántico.

## Algunas PPVV en el español hablado en Catamarca

Una vez delimitado con cierta precisión qué entendemos por PV, comenzamos a analizar un breve corpus de PPVV que se emplean en la variedad del español hablado en Catamarca (y muchas de ellas en todo el NOA e, incluso, en algunas otras áreas geolectales), las que no han sido, hasta donde se nos llega, materia de análisis previos. Presentamos en (10) una casuística registrada de la oralidad informal:

- (10) a. No sabe bailar... **hace que baila**...  
b. Él **hizo por salir** del embrollo, pero no pudo.  
c. **Haceme mostrar** el mensaje de la María.  
d. Quiero **hacerte mostrar** todas las fotos que tengo.  
e. Y mi papá es un b\*\*\*\*. Encima, **le va y le cocina**...  
f. Venía corriendo y se **cagó cayendo**.  
g. Se ponía como loco cuando **estábamos por salir**.  
h. **Andoy ofertando** empanadas para el sábado.  
i. No **andoy teniendo** muy buenos días que digamos.  
j. A veces, a la mañana, me **tienta de arrojarse**.  
k. Cuando me he **querido acordar**, ya era tarde.  
l. **Vivo estudiando** y en los exámenes me va mal.  
m. ¿Cómo me **irá a ir** en el parcial?  
n. El viento era tan fuerte que me **erraba de voltear**...  
ñ. No **va y encuentro** una caja con dos millones de australes.  
o. Un día **agarro** y me **pongo** a ordenar los libros, pero llegué a la mitad no más...  
p. **Principié a querer** irme...  
q. Aquí no **sabía haber** esta humedad...  
r. Ya viejo me **viene a pasar** esto.

Por una cuestión de extensión, abordaremos en esta oportunidad solamente el análisis de los casos (10.a-d), que contienen usos de *hacer* como auxiliar, que repetimos como (11).

- (11) a. No sabe bailar... **hace que baila**...  
b. Él **hizo por salir** del embrollo, pero no pudo.  
c. Me **hizo mostrar** el mensaje de la María.  
d. Quiero **hacerle mostrar** todos los que hay.

Los usos prototípicos de *hacer* en estructuras pluriverbales se remiten a las construcciones factitivas o causativas, explícitas o implícitas, que suponen un “*hacer hacer*”: *Hice cortar el pasto/Me corté el pelo*. Estas secuencias no constituyen PPVV, sino que son verbos plenos que toman una oración subordinada de infinitivo como complemento: *Hice que Juan cortara el pasto/Hice que el peluquero me cortara el pelo*.



Las acciones que denotan dan lugar a efectos que pueden expresarse con adjetivos (*limpiar 'hacer que quede limpio'*), con verbos (*matar 'hacer morir'; sacar 'hacer salir'*) o con ambos (*secar 'hacer que quede seco'; romper 'hacer que quede roto'*) (ASALE & RAE, 2010: 534). Pero no es el caso de las secuencias de (11). Al contrario, en estos usos se advierte un cierto grado de gramaticalización de *hacer*, que lo acercaría a las estructuras perifrásticas.

Un hecho llamativo es que, en todas las lenguas naturales, el proceso de gramaticalización que permite el surgimiento de un verbo auxiliar suele observarse en verbos de significado similar. En palabras de Heine (1993: 28), las unidades verbales que se gramaticalizan como auxiliares están asociados a los siguientes significados (García Fernández, 2006: 22):

- Locación: *estar, permanecer, quedar(se), hallarse, etc.*
- Movimiento: *ir, venir, llevar, etc.*
- Actividad: *hacer, coger, comenzar, terminar, etc.*
- Deseo: *querer, desear, etc.*
- Postura: *yacer, etc.*
- Relación: *ser parte de, estar con, etc.*
- Posesión: *tener, conseguir, etc.*

Si bien esto es una tendencia, el proceso requiere, además, que el contenido de esos verbos sea hiperonímico o superordenado. Esto es lo que parece ocurrir con *hacer* en los casos de estudio. Se trata de un verbo de actividad, quizás el hiperónimo por excelencia, que parece mantener su semántica agentiva y volitiva, pero rescinde la idea transactiva de “producir, fabricar, ejecutar”.

En función de lo anterior, la pauta [*hacer que + infinitivo*] podría traducirse como “simular, fingir que se hace algo”, con un valor modal volitivo. La construcción podría considerarse un caso de incorporación o, posiblemente, deleción de segmentos en construcciones como “hacer de cuenta que” o “hacerse el que”. Las restricciones que impone el auxiliar al verbo léxico de la perífrasis pueden observarse en (12):

- (12) a. Juan hace que {trabaja/estudia/duerme...}  
b. \*hace que {llueve/truena/anochece...}  
c. \*El agua hace que hierve/\*El árbol hace que da fruta...  
d. ??Juan hace que {es rubio/es alto...}  
e. Juan hace que {cree en Dios/sabe inglés/tiene miedo...}

Frente a los usos aceptables de (12.a), la agramaticalidad de (12.b) evidencia que el sujeto del verbo léxico debe tener sujeto y la de (12.c) prueba que tiene que ser agentivo. La ambigüedad de (12.d) parecería denunciar que *hacer* no puede intervenir con verbos estativos en construcciones copulativas caracterizadoras cuyo atributo es un adjetivo que refiere a rasgos físicos, pero sí puede hacerlo con otros predicados estativos que permiten el control por parte del sujeto (12.e).

Por su parte, la pauta [*hacer por + infinitivo*] puede parafrasearse como “intentar hacer algo sin llegar a conseguirlo”. El significado de esta perífrasis es también modal, volitivo, al que se suma un matiz aspectual inceptivo. Al igual que en otros casos, podemos hipotetizar aquí un proceso de incorporación o elipsis del grupo nominal “el intento” o “intentos”:



- (13) a. Juan hizo (intentos) por salir del embrollo, pero no lo consiguió.  
b. María hizo (el intento) por terminar la ponencia...

A diferencia de (12), las perífrasis con “hacer por” no imponen restricciones de selección del núcleo, salvo el caso de las copulativas caracterizadoras (14.d):

- (14) a. La planta hizo por trepar la pared, pero se cayó.  
b. Hizo por llover, pero el viento se llevó las nubes.  
c. Hice por tener el pelo rubio, pero no me tomó la tintura.  
d. \*Hizo por ser inteligente, pero no pudo.

Finalmente, en cuanto a la pauta [*hacer-(CLDAT) + infinitivo*], si bien funciona como una unidad, creemos que se ajusta a los esquemas fraseológicos semiproductivos, dado que no son asimilables completamente a las PPVV, por cuanto existe una restricción léxica a sus posibilidades combinatorias (ASALE & RAE, 2010: 534-5) con la clase de los verbos de percepción sensorial (*mostrar, ver, mirar, observar, oír, escuchar, etc.*) (15):

- (15) a. **Haceme mostrar** el mensaje de la María.  
b. Quiero **hacerte mostrar** todas las fotos que tengo  
c. **Haceme ver** los análisis.  
d. Necesito que me **hagás mirar** tu celular.

La mayor particularidad de esta combinación se advierte con *mostrar* como verbo auxiliado. Usualmente, la secuencia [*hacer + infinitivo*], como ya se dijo, posee valor causativo (15.c) y (15.d). Por su parte, el significado de *mostrar* implica “manifestar o poner a la vista algo, o enseñarlo o señalarlo para que se vea” (DLE, 2018), es decir, implica léxicamente la idea de “hacer ver” por lo que existiría una redundancia de semas que no parece ser advertida por los usuarios, pero que sí se patentizaría en otros verbos de la misma clase:

- (16) a. \**Haceme matar, por matame (matar: hacer morir)*  
b. \**Haceme sacar el perro afuera, por sacame el perro afuera (sacar: hacer salir)*  
c. \**Haceme acortar la pollera, por acortame la pollera (acortar: hacer que X quede corto)*

En estos casos, “*hacer-(CLDAT) + mostrar*” adquiere el simple valor de “hacer ver”, por lo que su uso sería innecesario. Sin embargo, es frecuente su empleo en la variedad del NOA.

## Conclusiones

Hemos presentado hasta aquí los fundamentos teóricos para una revisión del concepto de perífrasis verbal, a partir de la revisión de algunos referentes de la literatura gramatical sobre el tema. A partir de los cuestionamientos posibles y de la demostración de los problemas sintácticos y semánticos, hemos propuesto una nueva definición que, creemos, da cuenta más acabadamente del fenómeno lingüístico que cubre la noción de PV. A partir de esto, presentamos un fragmento de un corpus en el que se registran usos no generales de PPVV, que caracterizan el habla de Catamarca. De este repertorio, seleccionamos el caso de las secuencias pluriverbales construidas



con el auxiliar “hacer”, que no suelen considerarse en los estudios sobre el tema. Presentamos el análisis de estos casos, tanto desde el nivel sintáctico como semántico. Queda para trabajos futuros la posibilidad de seguir acrecentando el estudio de los usos perifrásticos del español de Catamarca, con la intención de contribuir al conocimiento de las particularidades de nuestra variedad.



## Referencias bibliográficas

- Arce, L. C. (2016). «Le voy y le digo...»: subida y replicación de clíticos en el español de Catamarca. En L. C. Arce, *Entramados sociolingüísticos: variación, historia y comunidad* (págs. 164-185). Bahía Blanca: Ediuns.
- ASALE & RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- ASALE, & RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Coseriu, E. (1977). 'Tomo y me voy'. Un problema de sintaxis comparada europea. En E. Coseriu, *Estudios de lingüística española* (págs. 79-51). Madrid: Gredos.
- Demonte, V. (1989). *Teoría sintáctica: De las estructuras a la rección*. Madrid: Síntesis.
- Di Tullio, Á. (1997/2005/2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial/La Isla de la Luna/Waldhuter.
- Eguren, L., & Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.
- Essegbey, J. (2004). Auxiliaries in serialising languages: on COME and GO verbs in Sranan and Ewe. *Lingua* 114, 473-494.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Fernández Lagunilla, M., & Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición: Introducción a la gramática generativa*. Madrid: Síntesis.
- García Fernández, L. (. (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española (Tomo 2)* (págs. 3323-3389). Madrid: Espasa-Calpe.
- Heine, B. (1993). *Auxiliaries. Cognitive Forces and Grammaticalization*. Nueva York-Oxford: Oxford University Press.
- Lafone Quevedo, S. A. (1894/1898). *Tesoro de catamarqueñismos. Nombres de lugares y apellidos indios con etimologías y eslabones de la lengua cacana*. San Fernando del Valle de Catamarca: Dirección General del Centro Editor (Universidad Nacional de Catamarca).
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Salamanca, D. (2008). El idioma miskito: estado de la lengua y características tipológicas. *LETRAS*, (43), 91-122. Recuperado el 14 de 10 de 2013, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/296>
- Yllera, A. (1999). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española (Tomo 2)* (págs. 3392-3441). Madrid: Espasa-Calpe.
- Zagona, K. (2002). *The Syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.



## Capítulo 3

# UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL ESPAÑOL DE CATAMARCA

**María Agustina Carranza**

*acarranza@huma.unca.edu.ar*

### Resumen

En esta comunicación, enmarcada en el proyecto *Variación lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos* (SECYT-UNCA), realizamos el análisis de distintas unidades fraseológicas, entre ellas las locuciones, y describimos su funcionamiento semántico, gramatical y pragmático. Lo anterior tiene la finalidad de comprender que las locuciones o grupos de palabras lexicalizados se constituyen como una sola pieza léxica que ejerce las mismas funciones que la categoría gramatical que les da nombre. De esta manera, siguiendo el *Manual de fraseología española* (1996) de Corpas Pastor, nos referimos a la clasificación de las locuciones según su

estructura y su significado y nos centramos específicamente en el funcionamiento de las locuciones verbales. Asimismo, teniendo en cuenta que las locuciones forman parte del caudal léxico de una lengua o una variedad lingüística y que, por lo tanto, pueden presentar variación geográfica, como en *dar/pasar/hacer pasar/colar/vender/meter gato por liebre*, nos interesa hacer referencia a algunas de las locuciones verbales que se presentan en el español de Catamarca. Por esta razón, tenemos la pretensión de que este trabajo sirva de puntapié inicial para la elaboración de un corpus representativo de las locuciones verbales del español de nuestra provincia.

**Palabras-clave:** Unidades fraseológicas. Locuciones verbales. Español de Catamarca.



## Introducción

Esta comunicación se enmarca en el Proyecto “Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos” (SECyT-UNCA). En ella, analizaremos algunas unidades fraseológicas (UF), especialmente las locuciones, con la finalidad de describir su funcionamiento gramatical y pragmático, ya que conforman grupos de ítems léxicos que presentan características propias que los diferencian de unidades léxicas simples y de otros grupos sintácticos. En este sentido, la gran variedad y la recurrente aparición de estos grupos de unidades léxicas en la lengua oral y escrita obligan a describir y explicar los rasgos que las caracterizan como unidades sintácticas predicativas mediante las cuales se puede expresar una gran cantidad de significados, imposibles de transmitir mediante formas verbales simples. Así, es necesario no solo caracterizarlas desde su aspecto gramatical, sino también pragmático, sobre todo, si tenemos en cuenta que las UFs constituyen fórmulas más o menos fijas que sirven, en muchos casos, para el intercambio comunicativo, puesto que expresan saludos, despedidas o significados específicos que no se desprenden de la suma del significado de cada uno de los elementos léxicos que la componen. Por lo anterior, debemos entender que las UFs actúan fundamentalmente a nivel pragmático y que poder explicar su funcionamiento en un intercambio comunicativo es de suma importancia para entender sus significados. Asimismo, debemos tener en cuenta que forman parte del caudal léxico de una lengua o una variedad lingüística. Por esta razón y dado que en esta comunicación pondremos el foco en las locuciones, consideramos necesario hacer referencia a las que se presentan en el español de nuestra provincia a partir de un corpus extraído de la observación. De esta manera, primero nos referiremos a los elementos de análisis de la fraseología en general; luego, nos centraremos en la caracterización de las locuciones y, por último, describiremos las locuciones verbales en particular. Por lo anterior, pretendemos que este trabajo sea el puntapié inicial para la elaboración de un corpus representativo de las locuciones del español de Catamarca que describa su funcionamiento semántico, gramatical y pragmático.

## Consideraciones generales sobre fraseología

### Características de las unidades fraseológicas (UFs)

La fraseología se constituye como una subdisciplina de la lexicografía. Siguiendo a Corpas Pastor (1996), denominaremos unidades fraseológicas (en adelante, UFs) al objeto de estudio de esta subdisciplina, definidas como “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (Corpas Pastor, 1996: 20). Las características lingüísticas que las definen, según diversos autores (Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 1997; Zuluaga, 1975, 1980; Santamaría Pérez, 2000), son la frecuencia de coaparición de los elementos que las integran, la institucionalización, la estabilidad, que comprende lo que Zuluaga (1975) denomina fijación, la especialización semántica



o lexicalización, la idiomatidad y la variación y gradación potenciales de cada unidad fraseológica (UF).

Respecto de la primera característica, Corpas Pastor (1996) sostiene que debemos tener en cuenta la frecuencia de coaparición de los elementos que constituyen la UF, lo que implica que los elementos que la conforman aparecen combinados con una frecuencia de aparición conjunta mayor a la aparición individual de cada palabra en la lengua; y la frecuencia de uso de la UF como tal que indica que, cuanto más frecuente sea usada una UF, más oportunidades tendrá de consolidarse como una expresión fija. La institucionalización es una característica relacionada directamente con la anterior, ya que refiere a que la repetición o frecuencia de uso de una UF permite su convencionalización o institucionalización para estar disponibles en el léxico mental de los hablantes porque son combinaciones ya creadas y repetidas con frecuencia en el discurso, de lo que se desprende que muchas de ellas estén registradas en el diccionario (Corpas Pastor, 1996).

La estabilidad, según Corpas Pastor (1996), abarca la fijación y la especialización semántica. La primera implica, para el español, la fijación del orden de los componentes (*ni chicha ni limonada* / \**ni limonada ni chicha*); la fijación de las categorías gramaticales, es decir, la imposibilidad de que los componentes varíen morfológicamente (\**ni chichas ni limonadas*); la fijación del inventario de los constituyentes que consiste en la imposibilidad de insertar, suprimir o sustituir elementos de la combinación (\**ni chicha tibia ni limonada* / \**ni chicha* / \**ni aguardiente ni limonada*) y la fijación transformacional (\**No es chicha ni limonada*). La segunda, es decir, la especialización semántica o lexicalización está ligada estrechamente a la fijación y se puede dar de dos maneras:

- a) por adición de significado, como en *rascarse el pupo* ('no hacer nada').
- b) por supresión de significado, como en *hacer la contra* ('contrariar').

Así, una combinación de palabras primero se fija y después se convierte en una unidad pasible de modificar su significado. Por eso, en *ni chicha ni limonada* (algo que no es 'ni una cosa ni la otra'), primero se ha producido la fijación del uso de los elementos y luego se ha constituido un significado unitario y global que no resulta de la suma del significado de cada elemento. Al respecto Corpas Pastor (1996: 26) afirma que toda expresión que presente especialización semántica es fija, pero no toda expresión fija presenta especialización semántica.

La idiomatidad refiere a la lexicalización de una combinación de palabras en su grado más alto, lo que implica "aquella propiedad semántica que presentan ciertas UFs, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos" (Corpas Pastor, 1996: 26). De esta manera, *estirar la pata* ('morir') contiene un significado global que no se deduce del significado aislado de cada una de las palabras que conforman la combinación.

La variación deriva de la idea de que la fijación de las UFs es relativa, lo que implica que muchas de ellas puedan presentar variación léxica, estructural o bien modificaciones (*andar con la boca/jeta a la bulla*).

Por último, la gradación implica que las UFs presentan las características mencionadas arriba en distinto grado y es en esta característica que muchos autores se basan para fundamentar la clasificación que realizan de la UFs (Corpas Pastor, 1996: 31).



## Clasificación de las UFs

Corpas Pastor (1996) propone clasificar, en un primer nivel, las diferentes UFs mediante la combinación del criterio de enunciado con el de fijación. El primer criterio divide a las UFs en dos grupos. Un primer grupo que incluye aquellas UFs que no constituyen enunciados ni actos de habla, es decir, aquellas que necesitan combinarse con otros signos lingüísticos y que equivalen a sintagmas; y un segundo grupo que incluye a aquellas que pertenecen exclusivamente al acervo sociocultural de la comunidad hablante, es decir, las que constituyen unidades del habla (Corpas Pastor, 1996). El primer grupo se subdivide en dos esferas: las que están fijadas solo en la norma, a las que la autora denomina colocaciones; y las que están fijadas en el sistema, a las que denomina locuciones. El segundo grupo se caracteriza por incluir las UFs fijadas en el habla y se denominan enunciados fraseológicos.

UFs	ESFERAS	CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	
		ENUNCIADO	FIJACIÓN
PRIMER GRUPO	LOCUCIONES	-	+
	COLOCACIONES	-	-
SEGUNDO GRUPO	ENUNCIADOS FRASEOLÓGICOS	+	+

*Cuadro 1. Criterios de clasificación de las UFs*

Como vemos en el cuadro anterior, según Corpas Pastor (1996) las UFs pueden dividirse en dos grandes grupos según el criterio de enunciado que implica que la UF constituye un acto de habla en sí misma y que se manifiesta como una unidad mínima de comunicación. En este sentido, dado que las locuciones y colocaciones requieren de otros elementos lingüísticos para constituirse en unidades mínimas de comunicación, es decir, no son enunciados en sí mismas ni representan actos de habla por sí solas, pertenecen al primer grupo. Al contrario, los enunciados fraseológicos se caracterizan por representar una unidad mínima de comunicación y pertenecen al segundo grupo. El criterio de fijación se aplica principalmente al primer grupo y sirve para clasificar y diferenciar locuciones de colocaciones, puesto que es justamente el grado de fijación de los elementos que componen las UFs lo que define si estamos ante una locución o una colocación. Siguiendo lo anterior, las locuciones presentan mayor grado de fijación que las colocaciones (Corpas Pastor, 1996).

A continuación, y para los fines de este trabajo, caracterizamos, en primer lugar, los enunciados fraseológicos, luego, las colocaciones y, por último, nos referiremos a las locuciones.

## Los enunciados fraseológicos

Los enunciados fraseológicos son enunciados completos en sí mismos. Constituyen actos de habla y presentan un alto grado de fijación. Corpas Pastor (1996) los divide en



paremias y fórmulas rutinarias. Estos dos grupos se diferencian fundamentalmente en dos aspectos. Las paremias poseen significado referencial, mientras que las fórmulas rutinarias tienen significado social. Asimismo, las paremias gozan de autonomía textual, mientras que el uso de las fórmulas rutinarias está determinado por situaciones y circunstancias concretas. No obstante, a veces la separación no es fácil y hay casos en que es muy difícil distinguir la paremia de la fórmula. Muchas veces también resulta muy difícil distinguir estas unidades de las locuciones, especialmente en el caso de las paremias, porque muchas locuciones se han originado a partir de una paremia.

## Las paremias

Según Corpas Pastor (1996), las paremias tienen carácter de fragmentos que se reproducen a lo largo del tiempo, por lo que muchas de ellas reflejan estadios antiguos de la lengua. Podemos hallar rasgos arcaicos de tipo léxico o sintáctico. En su estructura abundan también los préstamos de otras lenguas, generalmente del latín, y el uso de figuras retóricas.

A pesar de las similitudes que pueden presentar con las locuciones, Corpas Pastor refiere claramente a sus diferencias:

- a) Las paremias ofrecen a un alto grado de generalidad respecto de las locuciones, que se refieren a situaciones específicas.
- b) Las paremias constituyen enunciados introducidos como tales en el discurso, y no permiten cambios salvo los de concordancia; mientras que las locuciones funcionan como complementos sintácticos dentro de las oraciones en las que se insertan y sí puede presentar ciertas transformaciones.
- c) Las locuciones forman parte del sistema de la lengua, mientras que las paremias son unidades del habla, puesto que son fenómenos culturales más que lingüísticos en sentido estricto (Corpas Pastor, 1996: 135).

Desde el punto de vista semántico, pueden tener significado literal (*más vale tarde que nunca*) o traslaticio (*quien fue a Sevilla perdió su silla*). Dentro del grupo de las paremias,

la autora distingue tres subtipos:

- ✓ Enunciados de valor específico: *Haz el amor, no la guerra; las paredes oyen.*
- ✓ Citas: *la vida es sueño; no hay nada nuevo bajo el sol.*
- ✓ Refranes: *la ocasión hace al ladrón; sólo se vive una vez; así es la vida.*

## Fórmulas rutinarias

Estas unidades incluyen “fórmulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y, hasta cierto punto, ritualizadas” (Corpas Pastor, 1996:171).

En cuanto a los aspectos formales, estas unidades se caracterizan por una irregularidad sintáctica frecuente, puesto que pueden conservar estructuras sintácticas arcaicas.



La mayor parte de estas está formada, generalmente, por sintagmas. Las fórmulas rutinarias presentan, en general, menor grado de fijación que las paremias o las locuciones.

No incluyen recursos retóricos ni prosódicos, pero son muy frecuentes los eufemismos y la ironía. Corpas Pastor las divide en fórmulas discursivas y fórmulas psicosociales.

## Fórmulas discursivas

En la situación discursiva, sirven para organizar el discurso y mantener la fluidez de los intercambios; a su vez, pueden mostrar la actitud del emisor hacia lo que se dice:

- ✓ Fórmulas de apertura y cierre: *¿Cómo estás?; ¿Desea alguna cosa?; ¿Qué va a tomar?; Hasta luego; Que te mejores; Ha sido un placer.*
- ✓ Fórmulas de transición: *A eso voy; Vamos a ver; Qué te digo yo.*

## Fórmulas psicosociales

Estas fórmulas facilitan el desarrollo normal de la interacción social, o bien pueden expresar el estado mental y los sentimientos del emisor. Corpas Pastor (1996) las divide en los siguientes subtipos:

- ✓ Fórmulas expresivas: *Perdone que lo moleste; Ya lo creo; De ninguna manera; Muchas gracias; De nada.*
- ✓ Fórmulas comisivas: *Te doy mi palabra, Te vas a acordar.*
- ✓ Fórmulas directivas: *¿En qué quedamos?, Andate de acá o Déjame en paz; ¿Me permite?; No te pongas así.*
- ✓ Fórmulas asertivas: *Lo dicho; ¡No te digo más!; No me digás; ¡Eso me faltaba!*
- ✓ Fórmulas rituales: *Buenos días; ¿Qué hacés por aquí?; Nos vemos.*
- ✓ Miscelánea: *Más claro, echale agua.*

## Las colocaciones

Según la clasificación de Corpas Pastor (1996), las colocaciones pertenecen al primer grupo de UFs y se diferencian de las combinaciones libres de palabras porque presentan cierto grado de fijación interna establecida por el uso. Como las locuciones, no constituyen enunciados o actos de habla por sí mismas, pero a diferencia de estas son combinaciones prefabricadas en la norma, no en el sistema (Corpas Pastor, 1996: 66).

Las colocaciones señalan la preferencia de aparición de unos elementos junto con otros. Esa preferencia puede ser estricta o algo más laxa. En el primer caso, uno de los elementos se combina únicamente con otro elemento de la lengua (como en *error garrafal*), lo que dificulta distinguirlas de las locuciones, mientras que en el segundo



existen al menos dos opciones de combinación (*alcanzar/ adoptar un acuerdo*) (Ruiz Gurillo, 2001: 34).

Corpas Pastor (1996: 66) clasifica las colocaciones a partir de los criterios de categoría gramatical y de estructura interna.

- ✓ [sustantivo (sujeto) + verbo]: *entablar una amistad, estallar una guerra.*
  - ✓ [verbo + sustantivo (objeto)]: *desempeñar un cargo, asumir una responsabilidad.*
  - ✓ [adjetivo + sustantivo]: *momento crucial, relación estrecha, error garrafal.*
  - ✓ [sustantivo + preposición + sustantivo]: *una rebanada de pan, un diente de ajo.*
  - ✓ [verbo + adverbio]: *llorar amargamente, caer pesadamente.*
- [adjetivo + adverbio]: *profundamente dormido, estrechamente ligado.*

## Las locuciones

La mayoría de los estudios fraseológicos coinciden en que estas unidades presentan un alto grado de fijación y en que funcionan como complementos sintácticos dentro de las oraciones en las que se incluyen, por lo que no constituyen actos de habla ni enunciados en sí mismas. Según Corpas Pastor (1996), las locuciones se diferencian de las combinaciones libres de palabras por tres aspectos fundamentales: la institucionalización, la estabilidad sintáctico-semántica y la función denominativa. Asimismo, se diferencian de las colocaciones porque estas se caracterizan por la preferencia de aparición de unos elementos con otros, pero están menos consolidadas que las locuciones.

Teniendo en cuenta que para Corpas Pastor las locuciones son sintáctica y semánticamente coherentes a partir del rasgo de estabilidad, entendemos que estas unidades presentan cohesión semántica y morfosintáctica. La primera implica que presentan unidad de significación y que manifiestan las mismas características semánticas que el resto de los ítems léxicos de una lengua, esto es, que funcionan como predicados que seleccionan sus argumentos y las funciones semánticas de cada uno. De esta manera, en *Juan estiró la pata* la locución *estirar la pata* ('morir') se presenta como un ítem léxico que selecciona un argumento con la función semántica de experimentante. Respecto de locuciones que se consideran sinónimas podemos mencionar *rascarse el pupo* y *tinguiarse el coto* ('no hacer nada') y antónimas y *abrir la boca* ('hablar') y *callar la boca* ('callar'). También, el rasgo típico de muchas locuciones es su carácter polisémico; por ejemplo, *abrir la boca* puede significar 'hablar' o bien 'distraerse'. Desde el punto de vista sintáctico podemos observar la relación entre la forma y la función de las locuciones. Estas unidades se comportan, en general, como las clases de palabras a las que equivalen.

El criterio semántico se complementa con el de cohesión morfosintáctica que se manifiesta a partir de determinadas pruebas y operaciones formales:

- **Sustitución:** consiste en sustituir un elemento de la combinación por un sinónimo, hipónimo o hiperónimo. El resultado es una secuencia gramatical que ya no conserva la cohesión semántica de la locución, por ejemplo, *tinguiarse el coto* ('no hacer nada', 'estar al vicio') no es reemplazable por *\*tinguiarse el bocio / la nuez de adán*.
- **Eliminación:** eliminar o suprimir uno de los elementos de la combinación de manera que la secuencia resulte gramatical, pero no conserve el significado de



la locución. Por ejemplo, *que se hagan agua los helados* ('despreocuparse por algo') no es equivalente a *\*que se hagan los helados*.

- **Deficiencias transformativas:** implica la imposibilidad de reordenación de los elementos que integran la locución. Por ejemplo, *comerse los mocos* ('asustarse', 'amedrentarse') no es equivalente a *\*los mocos comerse*. Tampoco es posible el cambio de artículos, ya que *\*comerse el moco* no conserva el significado de la locución (Corpas Pastor, 1996: 90).

## Clasificación de las locuciones

En este apartado, seguiremos la clasificación que Corpas Pastor realiza en su *Manual de fraseología española* (1996) teniendo en cuenta la función sintáctica que desempeñan las locuciones, sin olvidar que existen algunas que son plurifuncionales, por lo que también se tiene en cuenta el criterio de la clase basado en el núcleo del sintagma en el que se encuentra (Corpas Pastor, 1996: 93).

De esta manera, la autora reconoce los siguientes tipos de locuciones:

- **Locuciones nominales:** pueden desempeñar la misma función que un sustantivo o sintagma nominal, por ejemplo: *lágrimas de cocodrilo, conejillo de indias, patas de gallo*.
- **Locuciones adjetivas:** desempeñan las funciones básicas de atribución y predicación de un adjetivo, por ejemplo: *más muerto que vivo, sano y salvo, de armas tomar*.
- **Locuciones adverbiales:** son, en general, sintagmas prepositivos que desempeñan en la oración la misma función que los adverbios, por ejemplo: *de golpe y porrazo, de pies a cabeza, más tarde o más temprano*.
- **Locuciones preposicionales:** son locuciones susceptibles de constituir el núcleo de un sintagma prepositivo, por ejemplo: *a pesar de, frente a, a falta de*.
- **Locuciones conjuntivas:** al contrario del resto de las locuciones no forman sintagmas por sí mismas ni pueden ser el núcleo de estos y son coordinantes o subordinantes, por ejemplo: *de manera que, puedo que, si bien*.
- **Locuciones interjectivas:** que funcionan como interjecciones, como *¡A ver!, ¡Ni hablar!, ¡Desde luego!*
- **Locuciones clausales:** son locuciones de diversa índole formadas por varios sintagmas, de los cuales al menos uno de ellos es verbal. Poseen sujeto y predicado, pero no constituyen oraciones completas porque a) necesitan actualizar algún actante según el discurso en el que se insertan o b) son cláusulas finitas que funcionan como complementos oracionales. Por ejemplo, *revolvérsele a alguien las tripas, subírsele a alguien el agua a la cabeza, salirle a alguien el tiro por la culata, etc.*
- **Locuciones verbales:** Las locuciones verbales están constituidas por un núcleo verbal, acompañado por sus complementos. Según Corpas Pastor (1996:102-104), presentan una gran diversidad en la combinatoria morfosintáctica:
  - dos verbos + conjunción: *ir y venir, dar y tomar, etc.*
  - verbo + pronombre: *arreglárselas, vérselas, sabérselas, etc.*



- verbo + determinante + nombre: *abrir la mano, bajar la guardia, enseñar los dientes, lavarse las manos, tirar la toalla, correr un tupido velo, volver la espalda, perder la cabeza, etc.*
- verbo + nombre (SN escueto): *ir camino, pasar factura, ser dueño, traer cola, tocar techo, pedir permiso, sacar pecho, etc.*
- verbo copulativo + atributo: *ser el vivo retrato de alguien, ser el último orejón del tarro, ser el chivo expiatorio, etc.*
- verbo + complemento circunstancial: *dormir como un tronco, irse por las ramas, consultar con la almohada, jugar con fuego, poner de relieve, llevar adelante, salir adelante, etc.*
- verbo + objeto directo: *costar un ojo de la cara.*

## Unidades fraseológicas en el español de Catamarca

Como adelantamos antes, no debemos perder de vista que las UFs están sujetas a la variación lingüística, cuestión que se advierte si tenemos en cuenta que cada comunidad de habla fija fórmulas de intercambio comunicativo y construye grupos de ítems léxicos que mantienen una especificidad semántica que, en muchos casos, pueden explicarse únicamente desde la variedad lingüística en la que están insertas.

A continuación, presentamos algunas de las locuciones que se presentan en el español de Catamarca recopiladas de la oralidad en contextos de habla informales.

- **Locuciones nominales:** *pata'i lana* (amante), *uniforme prestado* ('policía'), *poca soda* ('borracho'), *ojo'i cuchi* (ano).
- **Locuciones adjetivas:** *caído del catre, abre boca, cabeza trancada* ('distráido', 'tonto'); *está que pela* ('caliente'); *no es ni chicha ni limonada* ('indefinido'); *pata pila* ('descalzo').
- **Locuciones adverbiales:** *bajo poncho* ('a escondidas'), *a los ponchazos* ('rápidamente'), *la loma del pila* ('lejos'), *llegar a gatas, hacerse hilacha* ('llegar o hacer con dificultad').
- **Locuciones clausales:** *echársele la burra a alguien* ('cansarse'), *andar alguien con la boca a la bulla* ('andar quejándose'), *estar meta algo* (hacer algo de manera asidua, constante' o 'pretender insistentemente algo'), *ponerse alguien hasta el aca* ('emborracharse'), *caérsele la paletilla a alguien* ('asustarse').
- **Locuciones verbales:** *andarse andando* ('moverse de un lugar a otro'), *tener sucio* ('golpear'), *meter la mula, hacer la bicicleta* ('engañar'), *hacer el oso* ('amagar').



## Conclusiones

Como dijimos, la gran variedad y la recurrente aparición de las locuciones en diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas obligan a describir y explicar los rasgos que las caracterizan como unidades sintácticas predicativas mediante las cuales se puede expresar una gran cantidad de significados, imposibles de transmitir mediante formas léxicas simples. Asimismo, debemos tener en cuenta que las locuciones forman parte del caudal léxico de nuestra variedad lingüística. Por esta razón, hemos explicado aspectos de la fraseología en general para centrarnos en el análisis que diferencia unas unidades fraseológicas de otras y así poder analizar el comportamiento gramatical y pragmático de las locuciones en particular. Por último, hemos hecho referencia a un registro de locuciones usadas en el español de nuestra provincia para explicar su significado y características gramaticales. De esta manera, pretendemos que este sea el puntapié inicial para la elaboración de un corpus representativo de las locuciones del español de Catamarca.



## Referencias bibliográficas

- ASALE & RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- ASALE, & RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Di Tullio, Á. (1997/2005/2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial/La Isla de la Luna/Waldhuter.
- Fernández Lagunilla, M., & Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición: Introducción a la gramática generativa*. Madrid: Síntesis.
- Lafone Quevedo, S. A. (1894/1898). *Tesoro de catamarqueñismos. Nombres de lugares y apellidos indios con etimologías y eslabones de la lengua cacana*. San Fernando del Valle de Catamarca: Dirección General del Centro Editor (Universidad Nacional de Catamarca).
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Ruiz Gurillo, L. (2001): *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.



## Capítulo 4

# ESTRUCTURA ARGUMENTAL Y TEMÁTICA DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN ESPAÑOL

**Leandro C Arce**

larce@huma.unca.edu.ar

**María Agustina Carranza**

acarranza@huma.unca.edu.ar

### Resumen

En este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación acreditado *Variación lingüística. Aspectos gramaticales, pragmalingüísticos y pedagógicos* (SECYT-UNCA, 2016-2019), presentamos un abordaje de algunas características léxico-semánticas y sintácticas de las locuciones verbales del español. Partimos del concepto general de estructura argumental entendida como la configuración sintáctica proyectada por un ítem léxico y las relaciones estructurales que median entre este y los complementos que selecciona (Hale & Keyser, 1993, 2002). Concomitantemente, concebimos las locuciones verbales (en adelante, LLVV) como unidades fraseológicas pluriverbales lexicalizadas, habitualizadas y especializadas semánticamente (Corpas Pastor, 1996). Se sigue de esto y del hecho de que, sintácticamente, funcionan como núcleos gramaticales de las construcciones que encabezan, que las LLVV han de ser consideradas unidades predicativas que seleccionan los argumentos que las

acompañan y que les asignan un determinado papel temático. En este punto, nuestro objetivo es analizar el comportamiento gramatical de las LLVV del español con el foco puesto en la manera como estos núcleos complejos lexicalizados se proyectan en la sintaxis. La metodología es la propia de la gramática descriptiva. El corpus de análisis está compuesto por las LLVV catalogadas en distintos diccionarios fraseológicos y en el *Diccionario de la lengua española*, con especial atención a los usos particulares del habla de Catamarca registrados por este equipo de investigación. Las conclusiones preliminares permiten confirmar la idea de que las LLVV constituyen unidades pluriverbales lexicalizadas que, junto al significado especializado que desarrollan, proyectan en la sintaxis su propia estructura argumental y temática, definida, de una parte, por el verbo del que derivan, pero, de la otra, por la interacción entre este y los complementos seleccionados, lo que define una estructura argumental y temática inédita para cada LLVV.

**Palabras-clave:** Locuciones verbales. Estructura argumental. Gramática descriptiva.



## Introducción

En este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación acreditado *Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos* (SECYT-UNCA, 2016-2019), nos interesa abordar algunas características léxico-semánticas y sintácticas de las locuciones verbales del español. Partimos del concepto general de estructura argumental entendida como la configuración sintáctica proyectada por un ítem léxico y las relaciones estructurales que median entre este y los complementos que selecciona (Hale & Keyser, 1993, 2002). Concomitantemente, concebimos las locuciones verbales (en adelante, LLVV) como unidades fraseológicas pluriverbales lexicalizadas, habitualizadas y especializadas semánticamente (Corpas Pastor, 1996). Se sigue de esto y del hecho de que, sintácticamente, funcionan como núcleos gramaticales de las construcciones que encabezan, que las LLVV han de ser consideradas unidades predicativas que seleccionan los argumentos que las acompañan y que les asignan un determinado papel temático. En este punto, nuestro objetivo es analizar el comportamiento gramatical de las LLVV del español con el foco puesto en la manera como estos núcleos complejos lexicalizados se proyectan en la sintaxis. La metodología es la propia de la gramática descriptiva. El corpus de análisis está compuesto por las LLVV catalogadas en distintos diccionarios fraseológicos y en el *Diccionario de la lengua española*, con especial atención a los usos particulares del habla de Catamarca registrados por este equipo de investigación. Las conclusiones preliminares permiten confirmar la idea de que las LLVV constituyen unidades pluriverbales lexicalizadas que, junto al significado especializado que desarrollan, proyectan en la sintaxis su propia estructura argumental y temática, definida, de una parte, por el verbo del que derivan, pero, de la otra, por la interacción entre este y los complementos seleccionados, lo que define una estructura argumental y temática inédita para cada LLVV.

## Teoría argumental y teoría temática. Algunas precisiones

El encuadre conceptual de este abordaje descansa en los desarrollos de la Teoría de Principios y Parámetros (básicamente, Chomsky 1981, 1986; Chomsky & Lasnik, 1991; Hale & Keyser, 1993, 2002; Levin & Rappaport Hovav, 2005). Desde esta matriz, uno de los supuestos centrales concierne al hecho de que la configuración de todos los niveles de representación se proyecta desde el léxico, i.e., que las piezas léxicas que predicar contienen en su estructura de significado la información necesaria para restringir las posibilidades combinatorias con otras piezas léxicas. Asimismo, las posiciones que satisfacen las restricciones impuestas por un núcleo predicativo se denominan posiciones temáticas (o posición- $\theta$ ). Un rol o papel temático indica la manera como una entidad determinada está relacionada con el predicado que la selecciona. Los papeles- $\theta$  se ubican en la interfaz entre sintaxis y semántica, ya que guían la organización de las representaciones semánticas con las estructuras sintácticas, es decir, funcionan como responsables de la transferencia del significado al nivel de la forma (Manouilidou & de Almeida, 2009). La noción de papel temático posee una larga y variada historia en la lingüística del siglo XX: son las “relaciones



semánticas” de Katz (1960), las “relaciones temáticas” de Jackendoff (1972) o los “casos” de Fillmore (1975), por nombrar a algunos (Eguren & Fernández Soriano, 2004: 122); y siguen siendo hasta hoy tema de debate, sobre el cual no hay demasiadas precisiones establecidas y aceptadas. De hecho, no existe un inventario universalmente aceptado respecto de la cantidad de papeles temáticos. Sí hay acuerdo en el hecho de que los papeles- $\theta$  son asignados por un núcleo léxico a uno o más argumentos. También, en cuanto a que debe existir un filtro que evite la asignación de un mismo papel- $\theta$  a más de un argumento y viceversa, i.e., el Criterio Temático, propuesto inicialmente por Chomsky (1981: 36). La teoría temática se relaciona también con el Principio de Proyección, que regula la relación entre la estructura argumental de un predicado y su configuración sintáctica. Todo este conjunto, y otro mayor que simplificamos por economía explicativa, de principios generales de la gramática procura resguardar la buena formación de las estructuras sintácticas en la proyección del léxico en la sintaxis.

Estas escuetas precisiones sobre la Teoría Argumental están formuladas en relación con el comportamiento lingüístico de un predicado simple, formado por un verbo pleno<sup>1</sup>, pero en pocos trabajos se problematiza el caso de aquellas unidades pluriverbales que, de una parte, poseen una estructura sintáctica particular y, de la otra, codifican un significado léxico, con relaciones argumentales y temáticas propias. Trataremos de desandar este complejo problema en las líneas que siguen..

## Conceptualización de las LLVV

Corpas Pastor define las unidades fraseológicas de la siguiente manera:

Unidades léxicas formadas por más de dos palabras graficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (Corpas Pastor: 1996:20-24).

Los rasgos definatorios de las UFs se resumen en los siguientes puntos (Corpas Pastor, 1996:20):

- **frecuencia** de coaparición de sus elementos integrantes y frecuencia de uso de una unidad fraseológica como tal;
- **institucionalización**: el uso, la repetición y la frecuencia de aparición son los factores que permiten el paso de las expresiones neológicas del discurso a la lengua y además el uso frecuente puede desembocar en su institucionalización, por ejemplo, en un diccionario;

---

<sup>1</sup> Dejamos de lado otras categorías léxicas predicativas, cuyo análisis debería entrar en esta misma línea de análisis.



- **estabilidad:** comprende la fijación y especialización semántica. La fijación puede ser de diversos tipos (interna, externa, etc.) y significa que no es posible sustituir o suprimir un elemento; tampoco se puede insertar algo entre ellos. En cuanto a la especialización semántica, primero se produce la fijación y posteriormente, como consecuencia, puede darse un cambio semántico;
- **idomaticidad:** el significado no se deduce del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos; además, no todas las unidades fraseológicas son idiomáticas;
- **variación:** dado que la fijación de las unidades fraseológicas es relativa, muchas de ellas pueden presentar cierta variación léxica o estructural o bien modificaciones;
- **gradación:** las unidades fraseológicas presentan muchas de las características anteriores en diverso grado. Además, este criterio tiene gran importancia para establecer un principio de clasificación.

En la NGLE (2009), se aborda la descripción de las locuciones en varios párrafos, si bien no se advierte un abordaje específico. Así, al definir los denominados *grupos sintácticos*, se mencionan los casos del grupo sintáctico libre, es decir, el creado mediante la combinación de categorías gramaticales de acuerdo con los principios de la sintaxis, frente a las locuciones o grupos de palabras lexicalizados —es decir, ya formados y generalmente incluidos en los diccionarios—, que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre. Así, una locución nominal como *moco de pavo* designa, en su conjunto, la propiedad valorativa de cierta entidad o evento, y una locución verbal, como *no subirle (a alguien) agua al tanque*, proporciona una evaluación respecto de las cualidades cognitivas de cierta persona. Una propiedad determinante de las LLVV que señala la NGLE es el hecho de que el significado de estos grupos no se obtiene composicionalmente, es decir, mediante la suma de los significados de las voces que los constituyen, sino que es idiomático y debe aprenderse, del mismo modo que ocurre con cualquier pieza léxica. Otro rasgo que destaca la NGLE es que las locuciones conservan, en distinta medida, sus propiedades sintácticas, es decir, presentan diferentes grados de lexicalización. En cuanto a la semántica de las LLVV, son pocos los trabajos que ahondan en esta compleja cuestión, si bien existen algunas propuestas de análisis desde Chomsky (1981) y Marantz (1984) o Jackendoff (1997), entre otros.

## La semántica de las LLVV

Svenonius (2005) aborda el problema de las estructuras idiomáticas (para nosotros, locuciones) en tanto estructuras sintácticas listadas en el léxico, que interactúan con la sintaxis del mismo modo que las palabras simples, y que desencadenan procesos semánticos no predecibles de las palabras que las componen. Estas unidades fraseológicas, en términos de Corpas Pastor, están formadas por más de una pieza léxica o palabra fonológica.



Jackendoff (1997) señala que, para mantener el significado de una unidad fraseológica, debe existir una configuración sintáctica específica, v.g., una locución como *rascarse el pupo* significa algo como 'no hacer nada', significado que no se transmite en *rascarse en el pupo* o en *rascarle el pupo*. Se sigue de esto que la estructura sintáctica de una locución debe estar incorporada también al léxico, del mismo modo que los ítems léxicos que forman parte de ella y las relaciones sintácticas que comparten. En términos de Jackendoff, una locución o expresión idiomática posee una estructura sintáctica que determina los elementos del léxico que deben incorporarse y que devienen una interpretación semántica particular (Estructura Léxico-Conceptual). Jackendoff propone la existencia de reglas de asociación (*linking rules*) que determinan cómo los argumentos de la locución se organizan en las casillas vacías de la Estructura Léxico-Conceptual (ELC), de acuerdo con una jerarquía temática definida en los primitivos de la ELC.

Veamos un ejemplo, siguiendo el razonamiento de Jackendoff:

(1) A Juan se le echó la burra.

En (1), con el significado de *cansarse, quedarse sin fuerzas o sin ánimos*, tenemos una estructura oracional con un verbo de cambio de posición (*echarse*, pero nunca *acostarse* ni *sentarse*), un sujeto (*la burra*, pero nunca *el burro* o *la mula*) y un complemento indirecto siempre animado (*a Miguel*, pero nunca *a la mesa* ni *al helecho*<sup>2</sup>) doblado (*le*). La configuración de [*echársele la burra a X*] sugiere que existe información estructurada bien específica que ha de estar listada en la ELC de la locución y que la relación de la sintaxis y la semántica es relativamente laxa. Ahora bien, un examen más detallado de la semántica de las locuciones pondría esto en tela de juicio. Es lo que hacen Marantz (1997) y Svenonius (2005). Para Marantz, la solución de Jackendoff va demasiado lejos al separar la forma del significado, puesto que el significado de las expresiones idiomáticas no viola las correlaciones forma-significado que rigen las expresiones compuestas no idiomáticas. Por su parte, para Svenonius gran parte de la estructura sintáctica de una locución es predecible y no necesita estar codificada en el léxico, por lo que no es necesario postular una ELC distinta de la sintaxis, sino que esta ha de estar provista por la información enciclopédica que posee el hablante y que ha de inferir el significado de las partes de la locución (Svenonius, 2005: 4).

Inicialmente, la propuesta de Svenonius puede resultar contraria al sentido común. Sin embargo, su propuesta radica en que la expresión idiomática suele estar, por lo general, relacionada con un verbo simple existente en el léxico, del que toma su estructura sintáctica y conceptual; en nuestro ejemplo, *cansarse*. Señala Svenonius que este verbo:

[...] has exactly the same syntax as the multi-word idiom. This is a quite general fact; idioms have meanings that single words can have, hence the same structures. Importantly, the structure that is listed here [...] as part of the lexical entry is built by regular syntactic rules; having been built, it can also be listed. No word or idiom, I assume, can have a structure that could not be built by regular syntactic rules. I will henceforth represent idioms in a kind of shorthand, using more or less traditional

<sup>2</sup> En este caso, sería posible en sentido figurado.



category labels for syntactic-semantic primitives and attaching phonological words to the nodes to which they are linked (Svenonius, 2005: 5)<sup>3</sup>.

La argumentación de Svenonius se basa en la existencia de regularidades en las locuciones, que no deberían dejarse de lado al abordar su análisis.

## Las regularidades de las LLVV

Respecto de las regularidades que manifiestan las expresiones idiomáticas, Svenonius destaca que es un hecho notable y casi universal que las LLVV poseen, por un lado, estructuras sintácticas estables y, por otro, equivalentes léxicos simples; véanse los ejemplos de (2) para el inglés y de (3) para el español:

- (2) a. *kick the bucket*: 'die' (lit. "patear el balde": morir)  
b. *pass the hat*: 'request donations' (lit. "pasar el sombrero": pedir donaciones)  
c. *bring down the house*: 'stimulate an audience to an enthusiastic response' (lit. "tirar la casa abajo": estimular a una audiencia para que responda de manera entusiasta)  
d. *climb the walls*: 'become agitated with boredom' (lit. "trepar las paredes": agitarse con el aburrimiento)  
e. *miss the boat*: 'be too late' (lit. "perder el bote": llegar tarde)

Tomados de Svenonius (2005: 6)

- (3) a. *Parar/estirar la pata*: morir  
b. *Pasar la gorra*: pedir donaciones  
c. *Sobarle el lomo a alguien*: apañar, consentir  
d. *Hacerse hilacha(s)*: esforzarse al máximo  
e. *Gastar pólvora en chimango*: emplear energías en algo que no lo merece.  
f. *Caer piedra sin llover*: llegar inesperadamente.  
g. *Arrastrar el poncho*: presumir, cortejar.  
h. *Estar boquita qué querés*: satisfacer los deseos de alguien.  
i. *Irse para el lado de los tomates*: Hacer o entender algo en sentido contrario.  
j. *Meter púa/sembrar cizaña*: Intrigar, procurar que dos personas se distancien.

Por otro lado, Svenonius destaca que las expresiones idiomáticas presentan posiciones abiertas libres, a las que denomina *expresiones idiomáticas discontinuas*, en las que queda disponible un espacio para llenar con información contextual. Generalmente, esta posición es la del complemento indirecto (4) y la del sujeto (5), menos veces la de CD (6), pero casi nunca la de los complementos regidos o la de los adjuntos.

- (4) a. Ponerle/meterle los cuernos [a X].  
b. Subírsele [a X] los humos.  
c. Importarle [a X] un camino.

<sup>3</sup> [Este verbo] tiene exactamente la misma sintaxis que la expresión idiomática pluriverbal. Esto es un hecho probado; las expresiones idiomáticas tienen los mismos significados que tienen las palabras simples y, por lo tanto, poseen la misma estructura. Decididamente, la estructura que se enlista aquí como parte de la entrada léxica está construida mediante reglas sintácticas comunes; si pudo ser construida, entonces puede estar previamente listada. De aquí en más voy a representar las expresiones idiomáticas de manera abreviada (taquigráfica), empleando etiquetas categoriales más o menos tradicionales para los primitivos sintáctico-semánticos y proporcionando palabras fonológicas a los nodos a los cuales estas están asociadas (Svenonius, 2005: 5) (Traducción propia).



- d. No dársele [a X] la gana.
  - e. Írsele la mano [a X].
  - f. Chuparle un huevo [a X].
  - g. No caérsele los anillos [a X].
- (5) a. [X] Estar hasta el moño/jopo/la coronilla...  
b. [X] Quedarse frito.  
c. [X] Estar loco/a de atar.  
d. [X] e [Y] Ser dos gotas de agua.  
e. [X] No tener dos dedos de frente.  
f. A buen monte fue [X] por leña.
- (6) a. Cazar [X] al vuelo.  
b. Sacar [X] a relucir.  
c. Consultar [X] con la almohada.  
d. Cortar [X] por lo sano.  
e. Mandar [a X] a freír churros/lavar los platos.  
f. Dejar [X] en las manos de Dios.
- (7) a. Cruzarse en el camino [de X]  
b. Hacer causa común [con X]  
c. Inclinar la balanza [para/a favor de X]  
d. Ir al encuentro de [X]  
e. No mover un dedo [para/por X]  
f. Agarrársela [con X]

En función de esta propuesta, en el párrafo siguiente acercamos una posibilidad de abordaje para el análisis de las características léxico-semánticas y sintácticas de las LLVV.

## La Teoría Argumental (TA) y Temática (TT) en las LLVV

### Las propiedades predicativas de las LLVV

La gran mayoría de los estudios que abordan la descripción de las LLVV o que aluden a ellas acuerda en que, sintáctica y semánticamente, estas forman una unidad gramatical y predicativa. Sin embargo, son muy pocos los que ahondan en esta línea. Entre ellos, la tesis doctoral de Bobes Soler (2016) es una excepción, dado que establece, de una parte, un análisis de la composición interna de las LLVV y, de la otra, reconoce que las LLVV poseen estructura argumental, si bien lo hace desde una línea teórica distinta de la que seguimos en esta propuesta.

Respecto de lo primero, Bobes Soler (2016) señala:

[...] en este trabajo distinguimos a menudo entre verbo o núcleo verbal de la locución y parte fija. Esta, a su vez, en algunas ocasiones puede descomponerse o subdividirse en dos o más partes conexas, que se reconocen fácilmente porque forman sintagmas relativamente independientes y porque, al igual que entre el verbo y la parte fija, entre ellas pueden aparecer palabras ajenas a la locución (Bobes Soler, 2016: 89).



Los ejemplos siguientes ilustran esta afirmación:

(8)

<i>echar</i>	<i>leña</i>	<i>al fuego</i>
<i>agarrar</i>	<i>la sartén</i>	<i>por el mango</i>
<i>salir</i>	<i>con los tapones</i>	<i>de punta</i>
<b>Núcleo verbal</b>	<b>Parte conexas 1</b>	<b>Parte conexas 2</b>
	<b>Parte fija</b>	
<b>Locución verbal</b>		

Cuadro 1: Estructura de las LLVV

El núcleo de la LV es un verbo, que acarrea los rasgos morfológicos flexivos y que va acompañado de una parte fija con alto grado de fijación; esta parte fija puede constar de una o más partes conexas. La posibilidad de flexionar es un rasgo inherente de las LLVV, dado que permite su libre inserción en cualquier instancia discursiva al adaptarse formalmente para establecer relaciones de concordancia y de *consecutio temporum* con los elementos externos a la locución (Bobes Soler, 2016: 96).

Otros autores, como Koike (1991) y Mendivil (1999), analizan los componentes internos de las LLVV, en referencia al núcleo verbal, en argumentos fijos y argumentos libres. Así, en los ejemplos de (9), la estructura interna de cada locución es la que se recoge en (10):

- (9) a. Gallardo no [*esquivó el bulto*] y habló sobre su continuidad en River. (diariouno.com.ar)  
b. El hombre le [*echa la culpa*] a la mujer y la mujer a la serpiente. (sipse.com)

- (10) a. [S + V + CD]  
b. [S + V + CD + CI]

Por su parte, Mendivil (1999) distingue aquellos argumentos que conforman elementos constantes o fijos de una LV (C), i.e., aquellos que no varían más que dialectalmente, y los elementos libres (N) o posiciones vacías, que no están saturadas por argumentos fijos, sino que dejar libres esos lugares para que sean llenados con elementos del contexto del hablante (Cfr. § 3.2):

- (11) a. Nadie le [*pone los puntos sobre las íes*] a esta empresa: [V + C<sub>1</sub> + Prep N<sub>2</sub>]  
b. Kicillof le [*pagó... a Peña ...con la misma moneda*]: [V + N<sub>1</sub> + Prep C<sub>2</sub>]  
c. La OCDE le [*contó las costillas*] a la Argentina: [V + C<sub>1</sub> + Prep N<sub>2</sub>]

Ahora bien, en relación con el rasgo de predicación, Bobes Soler (2016) reconoce que “se ha prestado relativamente poca atención a esta particularidad” (p. 97), ya que muchas veces se da por sentada. El hecho de que las LLVV sean unidades predicativas se manifiesta en el hecho de que establecen relaciones de dependencia con una serie de argumentos, del mismo modo que lo hacen los predicados verbales no fraseológicos (ejemplos de Bobes Soler, 2016: 98):

- (12) a. *Alguien*<sub>Arg.1</sub> anda de capa caída.  
b. *Alguien*<sub>Arg.1</sub> consulta con la almohada *algo*<sub>Arg.2</sub>.  
c. *Alguien*<sub>Arg.1</sub> echa la culpa a *alguien*<sub>Arg.2</sub> de *algo*<sub>Arg.3</sub>.



Para nosotros, además, esta relación argumental se complementa con las funciones semánticas que ese predicado asigna a los argumentos que selecciona, i.e., los papeles o roles temáticos, como veremos en el parágrafo siguiente.

En cuanto al hecho de que las LLVV constituyen una unidad predicativa en su conjunto se demuestra en que los componentes de las partes conexas carecen independencia referencial por estar lexicalizados o reanalizados con el verbo (fijación), lo que los hace individualmente no visibles a la sintaxis y a la semántica (idiomaticidad). En los ejemplos que siguen se patentiza este rasgo:

- (13) a. El Vaticano le escupió el asado a Macri. (argentinatoday.org)
- b. Mamá se puso las pilas para la organización de la fiesta.
- c. El presidente Ollanta Humala agarró el toro por las astas y le puso el cascabel al gato. (andina.pe).

En (13.a), *el asado* no es un argumento de *escupir*, sino que el conjunto fijo [*escupir + el asado*], con el significado de “arruinar o perjudicar a otro”, selecciona el sujeto (*el Vaticano*) y el complemento indirecto (*a Macri*). De igual modo, en (13.b), el segmento *las pilas* no es complemento de *ponerse*, sino que el conjunto [*ponerse + las pilas*], en el sentido de “entusiasmarse o poner energías en algo” selecciona al sujeto (*mamá*). Finalmente, en (13.c), el conjunto [*agarrar + el toro + por las astas*], con el significado de “enfrentar un problema”, y el segmento [*ponerle + el cascabel + al gato*] seleccionan cada uno su sujeto, que referencialmente es *el presidente Ollanta Humala*. La estructura interna de las LLVV respeta relaciones sintácticas existentes entre el núcleo y las partes conexas (*escupir algo, ponerse algo, agarrar algo de algún lugar y ponerle algo a alguien*), lo que probablemente sea la razón que llevó a muchos estructuralistas a separarlas en constituyentes, sin advertir la fraseologización existente. La explicación del proceso de fijación podría referirse en términos de incorporación de complementos a la base verbal para dar lugar a la conformación de un nuevo núcleo predicativo. La incorporación puede obligar a la redefinición de la estructura argumental del conjunto, como en (14.a), en la que la locución es intransitiva, o esta puede mantenerse en la unidad fraseológica (14.b), en la que la misma locución es transitiva:

- (14) a. Le [prendió fuego] al coche y huyó.
- b. Lo [prendió fuego] y huyó.

A esta serie de propiedades sintácticas y de selección argumental, añadiremos a continuación, sus propiedades temáticas

## Las propiedades temáticas de las LLVV

En sintonía con la propuesta de la Teoría de Principios y Parámetros, consideramos que si una unidad predicativa selecciona los argumentos que la acompañan, necesariamente debe asignar a cada uno de ellos una valencia semántica o papel temático. En este sentido, consideramos que, si la creación de un núcleo predicativo fraseológico conlleva la redefinición de su contenido semántico, que desde luego no es componencial, el contenido semántico de la LV configurará necesariamente no solo los participantes que necesita saturar en la sintaxis para que la oración resultante esté



bien formada, sino también los papeles temáticos que les serán asignados en pos de que puedan ser interpretados conceptualmente. Obsérvense los siguientes ejemplos y las correspondientes glosas con verbos simples:

- (15) a. A esta mujer no me la fumo.  
 a'. No soporto a esta mujer.  
 b. A la hora de trabajar, ella brilla por su ausencia.  
 b'. A la hora de trabajar, ella no aparece.  
 c. Juan se gana la vida de jardinero.  
 c'. Juan trabaja de jardinero.

En (15.a), la LV [*no fumarse a alguien*] se equipara semánticamente al verbo *soportar* de (15.a'), en el sentido de que se trata de un verbo psicológico que selecciona dos argumentos, un sujeto y un complemento directo, a los que se les asignan, respectivamente, los papeles temáticos de Experimentante y Tema. La LV [*brillar por su ausencia*] es congruente con (*no*) *aparecer*, un verbo inacusativo que selecciona un sujeto con el papel temático de Tema. Similarmente, la LV [*ganarse la vida*] de (15.c) es próxima a *trabajar*, verbo de acción voluntaria que selecciona un sujeto con papel- $\theta$  de Agente. De esta casuística se deduce que, por lo general, las LLVV contienen en la lengua equivalentes léxicos con contenido semántico equiparable, a partir de los cuales podemos elicitar su estructura argumental y temática.

A partir de lo expuesto, proponemos en este punto completar los análisis de Koike (1991), de Mendivil (1999) y de Bobes Soler (2016), incorporando a la determinación de la aricidad de las LLVV su consecuente dimensión temática, asociada a la selección de los argumentos y la configuración sintáctica que estos proyectan. Seguimos, a tal fin, las formulaciones de Bosque & Gutiérrez Rexach (2009) para la explicitación de los argumentos y los papeles temáticos de los predicados, como se muestra en la acotada casuística de (16):

(16)

LOCUCIÓN VERBAL	ESTRUCTURA ARGUMENTAL Y TEMÁTICA	EQUIVALENTES LÉXICOS
Parar la ushuta	<1. T>	morir
Perder los estribos	<1.Exp>	encolerizarse
Poner de patitas en la calle	<1.Ag.; 2.{T/B-}>	Echar, despedir
Romperse la cabeza	<1.Ag>	meditar, estudiar con empeño
Quitar el sueño	<1.T>	preocuparse
Rasgarse las vestiduras	<1.Exp; 2.Ca>	escandalizarse
Sacar fuerzas de flaqueza	<1.Ag.; 2.{Ca/Fi}>	esforzarse
Sentar la cabeza	<1.Ag>	Moderarse, corregirse
Tender la mano	<1.Ag.; 2.T; 3.Fi>	ayudar
Ver con buenos ojos	<1.Ag.; 2.T>	aprobar
Darse(le) vuelta la tortilla	<1.T; 2.B->	invertírsele las cosas a
Agachar la cabeza	<1.Ag.>	Humillarse, doblegarse
Subirse a un pony	<1.Exp.>	engreírse
Cargar las tintas	<1.Ag.; 2.T>	exagerar
Hacerse el chancho rengo	<1.Ag>	Simular, fingir
Levantar la perdiz	<1.Ag>	Evidenciar, descubrir
Hacer de tripas corazón	<1.Exp.; 2.Fi>	Animarse, sobreponerse

El examen de estos casos pone de manifiesto que la clase de las LLVV constituye un grupo heterogéneo y difícil de clasificar desde el punto de vista de su configuración



interna, pero que, abordado desde sus propiedades de selección argumental y de la asignación temática, pueden integrarse fácilmente al análisis de los predicados (formalmente) simples.

## Conclusiones

En este breve estudio hemos intentado realizar una exploración de las características sintácticas y semánticas de las LLVV. En relación con lo primero, advertimos que es posible desarrollar una clasificación de las LLVV en función ya de los elementos categoriales que la integran, como lo hace Corpas Pastor (1996), o de las funciones sintácticas sobre las cuales opera la gramaticalización (Mendivil, 1999). En cuanto a lo segundo, y sobre la base de las regularidades observadas por Svenonius (2005), Jackendoff (1997) y Marantz (1997), hemos visto que es posible organizar el complejo conjunto de las LLVV en relación con la estructura argumental que codifican en su significado léxicográfico (Bobes Soler, 2016). Nuestra propuesta ha consistido en completar este panóptico con determinación del potencial temático de estas unidades fraseológicas, basándonos en su indubitable naturaleza predicativa. Desde el punto de vista de la gramática descriptiva, esta formulación reúne evidencias válidas orientadas a deslindar el carácter de unidad de predicación de las LLVV, asimilable a la de cualquier verbo léxico. Desde el punto de vista sintagmático, hemos adherido a la idea de Bobes Soler (2016), referida a la validez del reconocimiento de las partes constitutivas de una LV, a saber, el núcleo verbal y la parte fija, esta última constituida, a la vez, por una o más partes conexas, que pueden ser fijas o libres. Desde un punto de vista semántico, hemos aportado algunos fundamentos para poner de manifiesto el valor asignador de las LLVV, y de su relación temática con los argumentos seleccionados. Por último, y desde una perspectiva pedagógica, consideramos que la extensión del análisis de los predicados simples a estas unidades verbales fraseológicas puede contribuir a unificar las herramientas analíticas de la gramática y a restituir de una vez las LLVV a la esfera de los predicados verbales.



## Referencias bibliográficas

- ASALE & RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa
- Bobes Soler, E. (2016). *Información gramatical asociada a las locuciones verbales del español*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Bosque, I. & J. Gutiérrez-Rexach (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bosque, I. & V. Demonte (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Chomsky, N. (1991). "Some notes on economy of derivation and representation". In *Principles and Parameters in Comparative Grammar*, pp. 417–454. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on Government and Binding*. Studies in Generative Grammar 9. Dordrecht: Foris.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Eguren, L. & O. Fernández Soriano (2004): *Introducción a una sintaxis minimista*, Madrid: Gredos.
- Hale, K. & S. J. Keyser (2002). "Prolegomenon to a Theory of Argument Structure". No. 39 en *Linguistic Inquiry Monograph*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1990). "Semantic Structures". No. 18 in *Current Studies in Linguistics*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Koike, K. (1991), «Estructuras sintácticas de las locuciones verbales en español (1)», en *Languages Studies* 64: 81-89.
- Kratzer, A. (1996). "Severing the external argument from the verb". En J. Rooryck and L. Zaring (ed.) *Phrase Structure and the Lexicon*, pp. 109–137. Dordrecht: Kluwer.
- Manouilidou, C. & R. G. de Almeida (2009). "Canonicity in argument realization and verb semantic deficits in Alzheimer's disease". En S. Featherston & S. Winkler: *The Fruits of Empirical Linguistics Volume 1: Process*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Marantz, Alec (1984). "On the Nature of Grammatical Relations", vol. 10 of *Linguistic Inquiry Monographs*. Cambridge, Ma.: MIT Press,
- Marantz, Alec (1997). "No escape from syntax: Don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon". En *Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium*, edited by A. Dimitriadis and L. Siegel, University of Pennsylvania *Working Papers in Linguistics*, pp. 201–225. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Marantz, A. (2001). *Words*. Ms.: MIT.
- Mendívil, J. L. (1998), «Aspectos teóricos del estudio de las unidades fraseológicas: gramática, pragmática y fraseología», en WOTJAK, G. (ed.) *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 39-55.
- Mendívil, J. L. (1999), *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Radford, A. (2004): *Minimalist Syntax. Exploring the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Gurillo, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia
- Svenonius, P. (2005). Extending the Extension Condition to Discontinuous Idioms. *Linguistic Variation Yearbook* 5, 227-263.
- Van Riemsdijk, H. & E. Williams (1990): *Introducción a la teoría gramatical*, Madrid: Cátedra.



## Capítulo 5

# PARTICULARIDADES FONÉTICO-FONOLÓGICAS EN EL HABLA DE LA CAPITAL CATAMARQUEÑA: CONSONANTES LATERALES Y NASALES

**Andrés A. Arroyo**

*andresaryo03@gmail.com*

### Resumen

El presente trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación *Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos*. En este caso, presentaremos el estudio del comportamiento de las consonantes laterales y nasales en el habla de Catamarca en el nivel fonético-fonológico. Para esto, además de atender a los condicionamientos meramente lingüísticos, indagaremos sobre la manera como se manifiestan estas particularidades en correlación con lo social. En este sentido, tendremos en cuenta la edad, nivel de instrucción y sexo de los informantes, sin dejar de lado las situaciones comunicativas en las que se realicen tales manifestaciones. Para una

mejor apreciación de los fenómenos, emplearemos el programa de computadora Praat, lo que nos permitirá presentar un espectrograma y un sonograma de cada uno de ellos. En cuanto a las consonantes nasales, trabajaremos las siguientes particularidades: 1) Metátesis del fonema /n/ en verbos en segunda persona del plural del modo imperativo con un pronombre personal enclítico; 2) Epéntesis del fonema nasal /n/ en el pronombre indefinido *nadie*: [na.ðjen] y 3) Epéntesis del fonema nasal bilabial /m/ en la expresión *a ver*: [ma.βe<sup>r</sup>]. En lo que respecta a las consonantes laterales, describiremos el comportamiento de los alófonos en nuestra comunidad lingüística.

**Palabras-clave:** Nivel fonético-fonológico. Variedad lingüística. Consonantes laterales. Consonantes nasales.



## Introducción

La variación lingüística puede ser abordada desde distintas perspectivas. Una de ellas es la verificación de realizaciones concretas a partir de factores lingüísticos o extralingüísticos que excedan la conciencia lingüística del hablante particular, pues estas realizaciones particulares están condicionadas histórica, social y culturalmente. Otra perspectiva es la que se interesa por las variaciones lingüísticas por el hecho de que se trata de un conjunto de rasgos que caracterizan a una comunidad de habla, delimitan su perfil cultural y definen una identidad sociocultural. Teniendo en cuenta esto, el presente trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación *Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos*. Este proyecto tiene como objetivos identificar y describir los fenómenos particulares que presenta el habla de nuestra comunidad lingüística, la del departamento Capital de la provincia de Catamarca, para luego tratar de explicarlos a la luz de las nuevas corrientes de investigación lingüística. Además, se busca que la identificación, la descripción y la explicación de los fenómenos aporten nuevas reflexiones con respecto a la variación lingüística, cambiando así la mirada peyorativa que suele tenerse sobre estas manifestaciones. En este sentido, la investigación estará centrada en las realizaciones de algunos fenómenos en el nivel fonético-fonológico que los hablantes de dicha comunidad lingüística presentan. Además, se tratará de relacionar estos fenómenos con los factores sociales edad, nivel de instrucción y sexo, lo que nos permitirá llevar a cabo un análisis más profundo de los casos analizados. De esta manera, podremos explicar de manera solvente por qué estas variantes no constituyen errores o desviaciones de la normativa de la lengua española, sino construcciones plenamente justificadas desde los principios generales de la gramática. En este caso, los fonemas abordados serán las consonantes nasales, /m/ y /n/ y las consonantes laterales, /ʎ/ y /j/, en sus distintos lugares de aparición, con sus respectivas variantes. Finalmente, esperamos que los resultados sirvan de presupuesto para definir esquemas de acción que fundamenten la enseñanza de la lengua, la enseñanza de la gramática y el lugar de la reflexión sobre la variedad lingüística local en las prescripciones curriculares y en su soporte metodológico.

## Las consonantes laterales

En este apartado, haremos referencia al comportamiento de las consonantes laterales. La *NGLE* (2011:210) las incluye dentro de las consonantes sonantes porque en su articulación el aire sale sin fricción ni turbulencia apreciables. La onda sonora de estas consonantes es periódica y presentan estructura formántica, al igual que las vocales. En su realización, el aire es expulsado por las aberturas de los lados de la cavidad bucal. El español presenta dos subsistemas de segmentos sonantes laterales: el que distingue entre las consonantes /ʎ/ y /j/, por lo que cuenta con dos consonantes laterales que contrastan, que son /l/ y /ʎ/, y el subsistema no distinguidor entre /ʎ/ y /j/. En este último caso, la primera consonante de las palabras *llave* y *yeso* será /j/: [ˈjaβe] [ˈjeso]. En la mayoría de los casos, este sonido se caracteriza como fricativo palatal sonoro, puesto que, en su realización, se aproximan el dorso de la lengua y el paladar, presentan



la energía aperiódica propia de las consonantes fricativas y las cuerdas vocales realizan una actividad vibratoria<sup>1</sup>. El yeísmo está relacionado con el modo de articulación en la cavidad oral. En este caso, debido a la cercanía articulatoria, acústica y perceptiva que existe entre los sonidos palatales sonoros /ʎ/ y /j/, se produce una fusión a favor del segundo. La consonante /ʎ/ se caracteriza por el cierre central del conducto vocal, que, al producirse el debilitamiento, la lengua deja de estar en contacto con la parte central y anterior del paladar, y el aire ya no se expulsa por la parte lateral de la lengua y el paladar, sino por el centro del canal bucal. Esto produce una articulación central, coincidente con la consonante obstruyente fricativa /j/. Este sonido puede manifestar otras realizaciones, que tienen que ver con el debilitamiento del contacto entre el dorso de la lengua y la zona palatal. De esta manera, la consonante puede realizarse como aproximante palatal sonora plena [j], debilitada [j̥] o como una vocal alta no silábica [i] (NGLE 2011: 221). El yeísmo es un fenómeno extendido en España y América.

En el caso de Argentina, la NGLE (2011:224) se refiere al centro de Argentina, donde “se registra una vocal no silábica como [ˈkaie] *calle* u [ˈoio] *hoyo*” y esporádicamente la pérdida de la consonante [ga.ˈi.na] *gallina*. En la provincia de Salta, se registran realizaciones prepalatales. La realización rehilada se registra en la zona oriental del país, en las zonas porteñas, Patagonia y Tierra del fuego, y al este de línea entre Córdoba y Bariloche, en la frontera con Chile. El proceso [j̥] > [ʒ] es de origen urbano, irradiado desde Buenos Aires y otras ciudades en la zona litoral pampeana hacia el interior del país; llega a ser general en Salta y Tucumán. El ensordecimiento [ʒ] > [ʃ]<sup>2</sup> está ampliamente documentado en Buenos Aires y Bahía Blanca; en Rosario está en pleno avance (NGLE 2011:225).

En el caso de Tucumán, Rojas (1981:61) señala que “se registran la j̥ y la ʎ como una palatal fricativa sonora en todos los niveles, aunque entre la gente de escasa cultura y los niños, es frecuente oír una africada, a veces sorda”. De esto, se interpreta que la realización normal es la fricativa palatal sonora y que las demás realizaciones se dan en ciertos contextos y en ciertos hablantes.

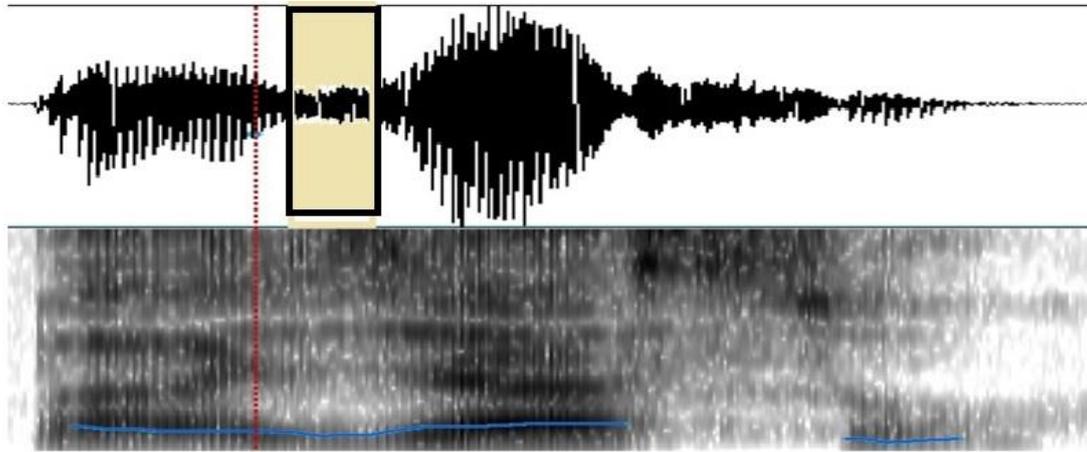
Nuestra comunidad lingüística presenta el subsistema no distinguidor, es decir, es *yeísta*, pues solamente manifiesta el fonema fricativo palatal sonoro, que presenta al menos dos alófonos: 1) el aproximante palatal sonoro [j̥]; 2) el semiconsonántico o vocalizado [j]. El fonema puede aparecer como ataque silábico en posición inicial de palabra como en *llave* [ˈjaβe] y en interior de palabra, donde puede estar entre vocales, *payaso* [paˈjaso] o después de consonante, *adyacente* [adjaˈsente]. Las variantes de este fonema se realizan en todos estos contextos fónicos. Lo interesante es establecer las variables sociales y lingüísticas que favorecen a cada alófono. Por esta razón, además de atender al lugar de aparición del fonema, lo relacionaremos con los factores sociales edad, nivel sociocultural y sexo de los informantes. Los lugares de aparición tenidos en cuenta en el trabajo son: a) posición inicial de palabra; b) posición intervocálica y c) posición postconsonántica.

<sup>1</sup> Debo aclarar aquí que Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007:98-ss.), en un estudio muy detallado sobre las consonantes fricativas, propone que dicho sonido es aproximante y no fricativo, debido a que no posee la precisión articulatoria que requiere un sonido fricativo. Sin embargo, en este caso, opto por la propuesta de la NGLE, 2011.

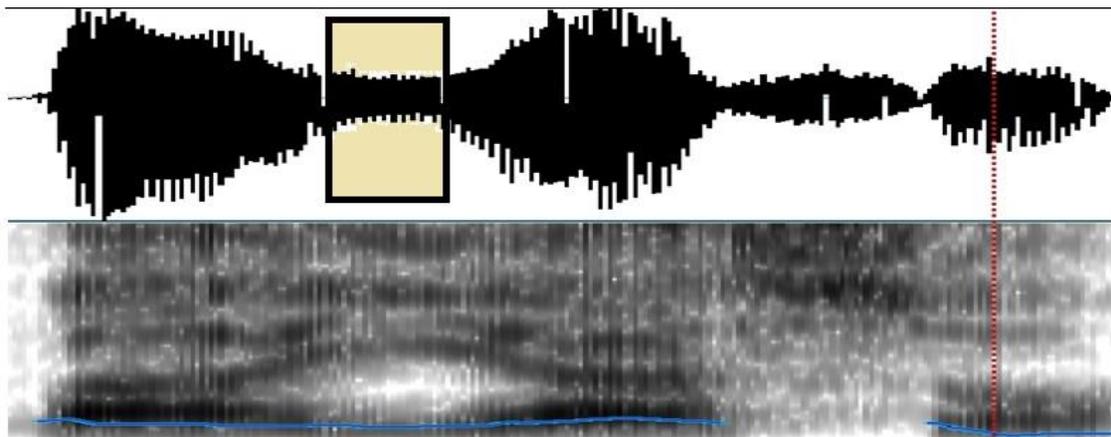
<sup>2</sup> En Catamarca, el sonido fricativo palatal sordo se da en palabras de origen extranjero, en las que se utilizan las grafías *sh* short [ˈfort], *ch* [ʃamˈpan (nasalizada)] y la terminación *je* garaje [gaˈraʃ]. En esta última palabra, el fonema aparece en posición implosiva. Esta pronunciación es general en todos los niveles socioculturales tanto en estilo formal como informal.



Para una mejor apreciación de los alófonos que presenta nuestra comunidad, insertaremos los sonogramas y los espectrogramas obtenidos de cada uno mediante el Praat, para luego realizar una breve descripción de ambos:



Sonograma y espectrograma 1: Realización fonética de la palabra *payaso* [pa.'ja.so]



Sonograma y espectrograma 2: Realización fonética de la palabra *payaso* [pa.'ja.so]

La palabra utilizada para los gráficos es *payaso*. En el primero de los gráficos, está presentada la realización fricativa palatal sonora del fonema: [j]; en el segundo, su realización semiconsonántica: [j̥]. Ambas realizaciones son comunes en el habla de la comunidad lingüística abordada. Si observamos los gráficos con detenimiento, desde el punto de vista acústico, se observan claramente diferencias entre ambos alófonos. En el primer espectrograma, la forma fricativa muestra el ruido típico de este tipo de sonidos, aunque en menor medida en comparación, por ejemplo, con el sonido [s] que se encuentra en la sílaba siguiente de la palabra; en cambio la semiconsonante se muestra en el espectrograma como un espacio en blanco en la zona alta del espectro, más emparentado con el sonido vocálico anterior y cerrado /i/.



## Realizaciones del fonema fricativo palatal sordo en el habla de Catamarca

En los gráficos que presentamos a continuación, mostraremos de manera sintética los resultados a los que arribamos mediante el estudio detallado del comportamiento de los alófonos en la comunidad lingüística catamarqueña. Para esto, en primer lugar, insertaremos un gráfico que muestre la totalidad de las realizaciones. En los gráficos subsiguientes, desglosaré dicha totalidad y atenderé a cada factor por separado. Aquí, primeramente, plasmaré el comportamiento del fonema atendiendo al factor sexo; luego, al estilo; seguidamente, al factor edad y, por último, al lugar de aparición del fonema en la cadena fónica.

Observemos los gráficos.

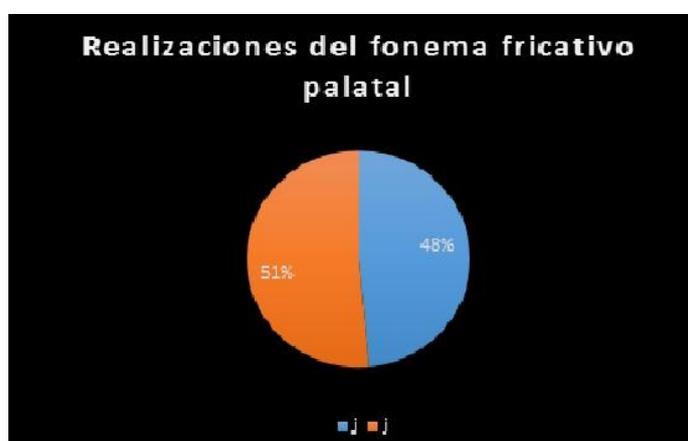


Gráfico 1: Realizaciones del fonema fricativo palatal

Este gráfico confirma y muestra claramente la equidad en la distribución de las variantes que han sido tenidas en cuenta en esta investigación, pues ambas rondan el 50% de la totalidad de las realizaciones. Esto permite afirmar que ambos alófonos forman parte de la comunidad lingüística catamarqueña. Esta equidad en la distribución se plasma también en el gráfico referido al factor social, que es el siguiente:

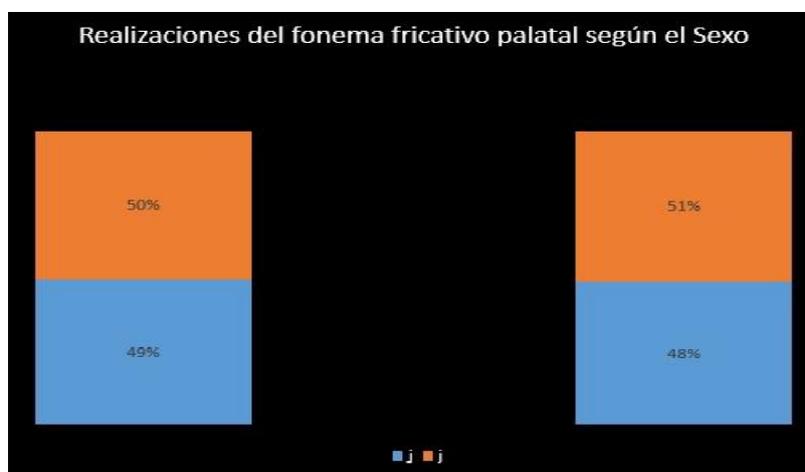


Gráfico 2: Realizaciones del fonema fricativo palatal según la variable 'sexo'.



En lo que se refiere al estilo, como se observa en el gráfico que sigue, la forma fricativa predomina en el estilo formal y, de manera complementaria, es la semiconsonante la predominante en el estilo informal.

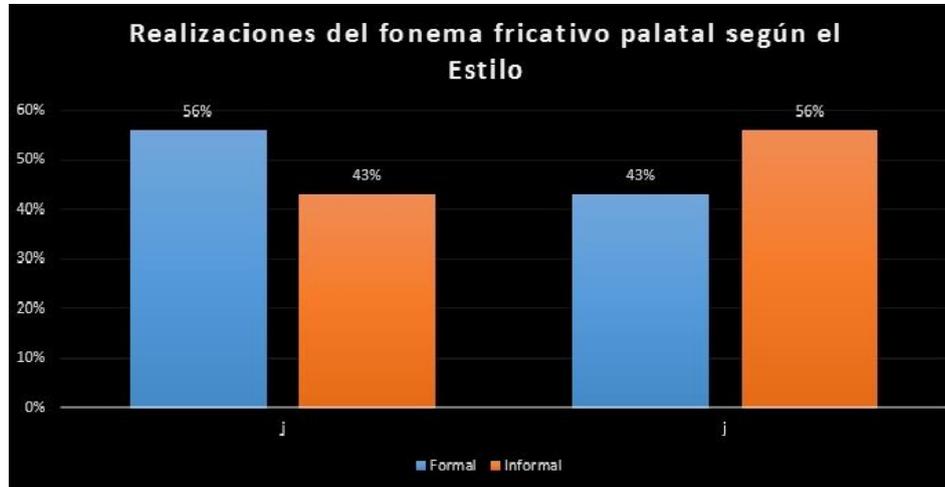


Gráfico 3: Realizaciones del fonema fricativo palatal según la variable 'estilo'.

En lo que concierne a la edad, la forma fricativa predomina solamente en la primera generación, mientras que en las otras dos generaciones prevalece la otra variante. A medida que bajamos de generación, la variante fricativa va ganando terreno. Las diferencias establecidas no hacen avizorar un cambio, pero es un aspecto que habrá que atender en investigaciones futuras acerca de este tema.

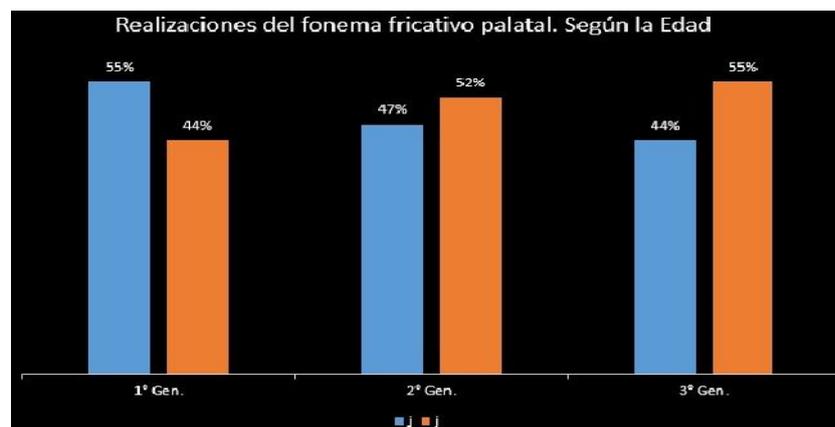


Gráfico 4: Realizaciones del fonema fricativo palatal según la variable 'edad'.

Por último, en lo que se refiere al lugar de aparición del fonema, la forma fricativa se ve favorecida por la posición postconsonántica. Del mismo modo, la variante semiconsonántica se da en mayor medida en las posiciones inicial e intervocálica. De esta manera, apreciamos que este factor lingüístico es productivo en lo que respecta a la variación que presenta el fonema en esta comunidad lingüística.



Gráfico 5: Realizaciones del fonema fricativo palatal según la variable 'edad'.

A partir del estudio presentado sobre el comportamiento de la consonante fricativa palatal del habla de la Capital catamarqueña, es posible bosquejar las siguientes conclusiones:

- Esta comunidad lingüística es una comunidad *yeísta*, es decir que no distingue entre las consonantes /ʎ/ y /j/. Está presente sólo el segundo de estos fonemas.
- El habla catamarqueña presenta al menos dos variantes del fonema fricativo palatal /j/: [j̞] y [j]. Ambos alófonos se distribuyen de manera más o menos equitativa.
- En lo que respecta al estilo, la forma fricativa se realiza con mayor frecuencia en estilo formal y la semivocal más frecuentemente en estilo informal.
- La posición postconsonántica favorece a la variante fricativa; la semivocal, en inicio y posición intervocálica.

En lo que respecta a lo generacional, a medida que bajamos de generación aumentan las pronunciaciones fricativas de este fonema. De manera complementaria, la forma semiconsonántica aumenta conforme aumenta la edad de los informantes.

## Las consonantes nasales

En español, contamos con tres fonemas consonánticos nasales: /m/, /n/ y /ɲ/. Estas consonantes se clasifican como sonoras, por el hecho de que en su realización las cuerdas vocales vibran. En estos segmentos consonánticos, el aire sale tanto por la cavidad oral como nasal. A esto debe su denominación. Las nasales se distinguen entre sí por el lugar o zona de articulación. La *m* es labial y [-redondeado], ya que el obstáculo a la salida del aire se produce en los labios y estos no se adelantan como en la realización de la vocal *u*; en el caso de *n*, un punto de la lengua toma contacto con los alveolos por lo que se define como coronal, y además presenta los rasgos [-distribuido] y [+anterior]; estos dos últimos distinguen a la *n* de la *ɲ*, que presenta los rasgos [+distribuido], pues la lengua toma una forma convexa, lo cual hace que una superficie amplia participe en la realización del fonema, y [-anterior], debido a que la obstrucción se realiza en el paladar. (NGLE, 2011:234).



Estas consonantes pueden presentar distintas variantes, que, en la mayoría de los casos, son producto del contacto con los demás sonidos. Así, suelen aparecer realizaciones *labiodentales* [ɱ] ante la consonante /f/, *bilabiales* [m] ante /p/, /b/ y /m/, y en ocasiones ante /f/, las *interdentales* [nθ] ante /θ/, las *dentales* [ɲ] ocurren ante las consonantes dentales /t/ o /d/, las *alveolares* [n] ante consonantes velares, vocal o pausa, se *palataliza* [ɲ] ante las consonantes palatales ʝ y j, y se realizan como *velares* [ŋ] cuando se anteponen a las consonantes /k/, /g/ y /x/ (NGLE:240).

En posición de ataque silábico, el segmento /n/ puede palatalizarse y realizarse como *ɲ*. Esto se da en muchas regiones de habla hispana tanto en España como en América. Por ejemplo, en Asturias, León, Zamora y Salamanca podemos tener realizaciones como [ɲa.'θer] *nacer* o [ɲu.βe] *nube*. En el español americano, esta realización es producto de la influencia de *yod*, la vocal no silábica palatal. De esta manera, tendremos en Puerto Rico, México (Jalisco), Colombia, el Ecuador, Chile y Argentina pronunciaciones palatales del segmento [ɲ]: [de.'mo.ɲo] *demonio*; [ki.'neɲ.tos] *quinientos*. Esto es posible en el español catamarqueño: *Daniel* [da.'ɲel]. También se puede producir la palatalización por el contacto con otras vocales como en [ka.'ɲu.tos] *canutos*; [ɲe.'βli.na] *neblina*. Es posible también el proceso contrario, la despalatalización, mayormente en América: Colombia, México y Argentina. En este último caso, en hablantes de poca instrucción, en palabras como *niño* ['ni.njo], caña ['ka.nja], entre otras palabras (NGLE 2011:244).

En posición final de palabra, se registra en la zona valluna del área andina occidental casos de labialización [n] > [m]: *tren* [trem] *fin* [fim]. Esta característica también es común en nuestra comunidad lingüística, la catamarqueña. En el caso de Tucumán, se registra este fenómeno después de las vocales *a* y *e* tónicas en palabras como *Tucumán* [tu.ku.'mam] y *terraplén* [te.ʃa.'plem] (Rojas, 1981:64).

La comunidad catamarqueña, en los casos en que las consonantes están formando grupos consonánticos, se observan distintas realizaciones fonéticas. En el caso de ns+consonante, puede reducirse a [s] o a [n] *constiparse* [kos.ti.'par.se] ~ [koɲ.ti.'par.se].

Las secuencias /mn/, /nm/ y /mb/ presentan variadas realizaciones. En el caso de las dos primeras, conviven realizaciones como [ko.'lu.na] ~ [ko.'lum.na] ~ [ko.'lug.na] ~ [ko.'luɲ.na] para *columna* o [kon.'mi.ɲo] ~ [ko.'mi.ɲo]. En el caso de *también* y *cambiar*, la consonante oclusiva bilabial se elide en conversaciones espontáneas [ta.'mjen] *también* y [ka.'mjar] *cambiar* (NGLE, 2011:245).

Con respecto a estos casos, Rojas (1980:64-65) señala que, en el habla tucumana, en el nivel sociocultural alto, se conserva el grupo *mn*, en el nivel medio a veces se observa una geminación de la *n* [alúnno], o la sustitución de *m* por una oclusiva bilabial sonora [alúbno], o sorda [alúpno], y en el nivel medio, la *m* se relaja y llega a desaparecer [alúno]. Para el grupo *ns*, la autora sostiene que entre vocales se pronuncia claramente en todos los niveles socioculturales, mientras que si va seguido de una consonante puede perder la *s* o la *n*.

La *m*, cuando se encuentra en posición coda silábica final de palabra, suele registrar al menos tres alófonos: [m], [n] y [ɲ] en vocablos como *currículum*, *islam*, *ítem*, *réquiem*, *Surinam*, *tótem* o *vademécum*. En consecuencia, es habitual que en el habla coloquial la pronunciación [n] o sus variantes se mantengan en plurales no normativos con *-es* (NGLE, 2011:314). En algunos lugares, se registra el proceso contrario, como en México, Andalucía, Pacífico colombiano y Cuba; en estas zonas el segmento /n/ puede



pronunciarse como [m] en coda final de palabra ante pausa: *pan* ['pam], *fin* ['fim]. Finalmente, agrega que en Yucatán puede deberse a la influencia maya.

En Catamarca, este fenómeno es común y se observa en sustantivos como Iván [i.'βam], *pan* ['pam], *polen* ['po.lem] o en verbos en las marcas del plural, ya sea por asimilación *cambien* ['cam.bjem] o no *suelen* ['sue.lem].

En este trabajo, vamos a analizar tres fenómenos relacionados con las consonantes nasales, presentes en la comunidad lingüística catamarqueña: 1) *Metátesis del fonema n en verbos en segunda persona del plural del modo imperativo con un pronombre personal enclítico*; 2) *Epéntesis del fonema nasal /n/ en el pronombre indefinido nadie*: ['na.ðjen] y *Epéntesis del fonema nasal bilabial /m/ en la expresión a ver*: [ma.'βer].

Estos fenómenos serán descritos en los apartados siguientes, en el que además estableceremos de qué manera se manifiesta en la comunidad de habla abordada en relación con los factores sociales. A primera vista, este fenómeno se registra solamente en situaciones comunicativas en las que el hablante presta escasa atención a sus realizaciones y no en las lecturas del texto y de la lista de palabras elaborada en esta investigación. Por esta razón, solamente atenderé al estilo informal.

## Metátesis del fonema /n/ en verbos

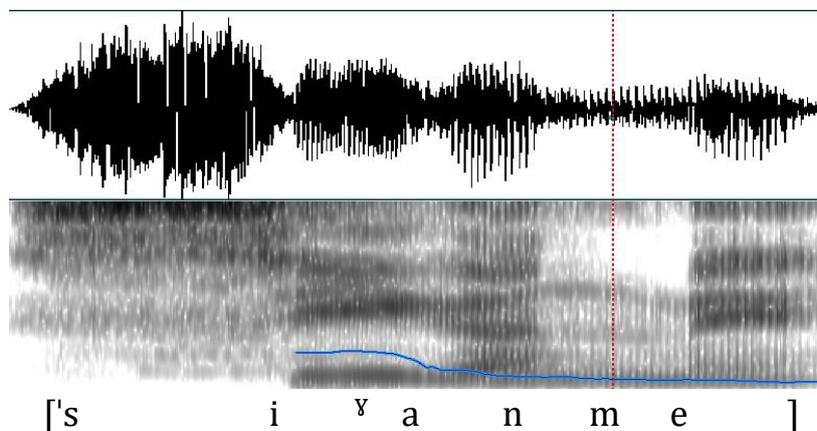
Esta particularidad es común en el español catamarqueño. El término *metátesis* suele ser utilizado en el campo disciplinar de la fonética y la fonología y se refiere al desplazamiento de un determinado fonema de una sílaba a otra en determinadas palabras. Esto produce una variación en la forma de la palabra pero que no conlleva un cambio de significado. En este caso, sucede con la consonante nasal *n*, que en los verbos en segunda persona del plural en tiempo presente del modo imperativo cambia su lugar en la palabra, puesto que se traslada desde la posición implosiva interior de palabra hacia la posición final de palabra ['si.gan.me] > [si.ga.'men] *síganme*. Esto se debe al desplazamiento de la sílaba tónica que lleva a que estas palabras, esdrújulas desde el punto de vista normativo, se realicen como agudas. El desplazamiento acentual en verbos que tienen pronombres personales enclíticos se da tanto en plural como en singular. Al parecer, el hablante catamarqueño enfatiza o focaliza el referente del pronombre por lo que convierte a esta palabra en la sílaba tónica. En consecuencia, aquí vamos a escuchar [trae.'me.lo] o [trae.me.'lo] de manera frecuente. En muy pocas excepciones ['tra.e.me.lo]. Esto puede apreciarse en las distintas facetas de la sociedad, especialmente en estilos de habla menos cuidados. El desplazamiento acentual que sufren estos verbos estando en plural conlleva al desplazamiento de la consonante nasal. De esta manera, la *n*, que ocupaba la posición interior de palabra se desplaza hacia la posición final.

La metátesis se registra solamente en el estilo informal, ya que los hablantes reconocen este tipo de pronunciaciones como 'incorrectas' y lo evitan en estilos de habla más cuidados, especialmente en la escritura, aunque no descarto que se realice.

Mediante el Praat, graficaré las realizaciones más comunes que presenta este fenómeno en el habla catamarqueña. En este caso, el gráfico estará constituido por un sonograma y un espectrograma. En este último, se inserta una línea azul horizontal que marca la actividad de las cuerdas vocales, con lo cual podemos diferenciar los segmentos sordos de los sonoros. Las formas que graficaré serán: a) ['si.ʲan.me], que es la asociada a la pronunciación del español general, en especial con la zona tuteante;



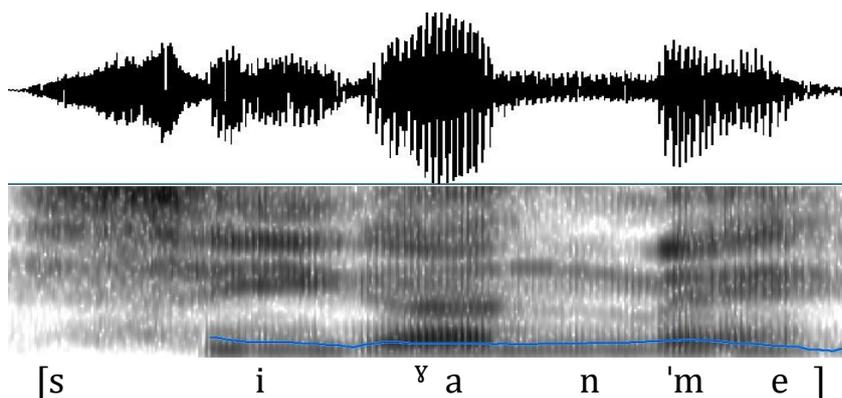
b) [si.<sup>ɣ</sup>an.'me], que es la realización considerada 'correcta' en nuestra comunidad lingüística; c) [si.<sup>ɣ</sup>a.'men], en el que produce la metátesis de n; d) [si.<sup>ɣ</sup>an.'men], en que se produce la duplicación del segmento nasal.  
Observemos los gráficos:



Sonograma y espectrograma 3: Realización estándar del verbo *síganme*: [si.<sup>ɣ</sup>an.me]

Como podemos apreciar en el espectrograma, la línea azul comienza con la vocal [i], que, por la mayor elevación con respecto al resto, inferimos que se trata de la sílaba tónica de la palabra. Esta realización corresponde al español general y se asocia a las zonas que utilizan el 'tú' en segunda persona del singular. En el español catamarqueño, esta realización es escasa -prácticamente inexistente- en todos los niveles socioculturales.

En el siguiente gráfico, se muestra la variante [si.<sup>ɣ</sup>an.'me], en el que se produce el desplazamiento de la sílaba tónica pero que no desplaza ningún segmento fonológico. Esta forma se asocia a la 'correcta' en nuestra comunidad lingüística.



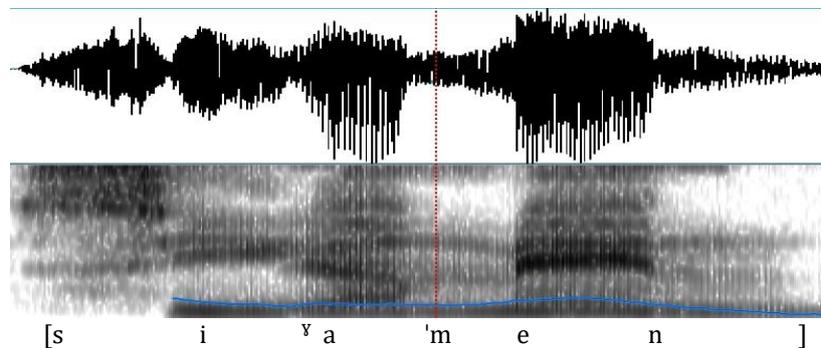
Sonograma y espectrograma 4: Realización del verbo *síganme* con desplazamiento acentual y sin metátesis de /n/: [si.<sup>ɣ</sup>an.'me]

Como se puede apreciar, la línea horizontal dejó de tener su cúspide en la vocal [i] y manifiesta una pequeña elevación hacia la [e]. Este segmento es el que pasó a ser el tónico.

En el gráfico que sigue, mostraré el espectrograma y el sonograma de la variante de este verbo, pronunciado como una palabra aguda, además de observarse en la



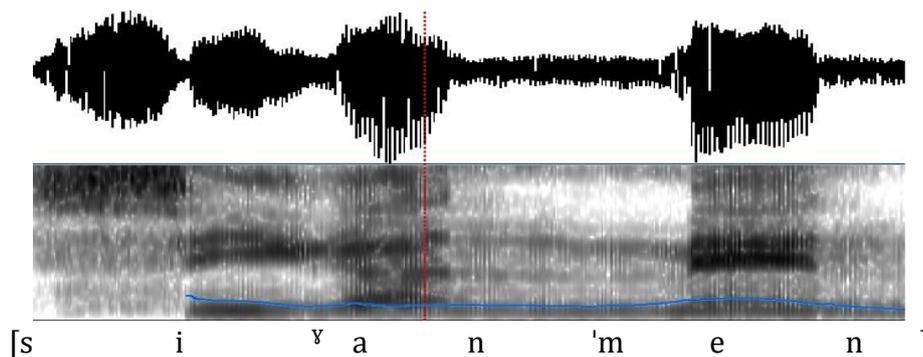
pronunciación la metátesis del fonema nasal *n*, que pasa de estar en posición interior de palabra a ocupar la posición final.



Sonograma y espectrograma 5: Realización del verbo *síganme* con desplazamiento acentual y metátesis de /n/: [si.ʎa.'men]

Al observar el espectrograma en la parte inferior del gráfico, vemos que la línea horizontal se eleva en la realización del segmento vocálico *e*, que en este caso se ubica en la última sílaba de la palabra. Además, se ve claramente el traslado de la consonante nasal /n/, que, si lo comparamos con el gráfico anterior, pasa de ocupar la posición interior de palabra ubicarse en posición final, producto, desde mi punto de vista, del desplazamiento acentual.

El gráfico que sigue muestra otra posible variante que se puede dar en el habla catamarqueña. En este caso, la sílaba tónica es la última, por lo que es una palabra aguda. Además, es visible en el espectrograma la duplicación del segmento consonántico nasal /n/, que, este caso, se realiza en posición interior de palabra y en posición final.



Sonograma y espectrograma 6: Realización del verbo *síganme* con desplazamiento acentual y duplicación de /n/: [si.ʎan.'men]

En suma, en el español catamarqueño, podemos escuchar cuatro variantes: 1) ['si.ʎan.me], que es la identificada con el español estándar, 2) [si.ʎan.'me], considerada la 'correcta', 3) [si.ʎa.'men], que se relaciona con las pronunciaciones en el habla cotidiana y 4) [si.ʎgan.'men], que duplica el fonema nasal.

Como dijimos anteriormente, solo atenderemos a las realizaciones en el estilo informal, puesto que no es posible que 3 y 4 se realicen en las lecturas propuestas. Por esta razón, los gráficos insertados atienden a los factores sociales tenidos en cuenta



anteriormente: edad, sexo y nivel de instrucción. Entonces, las grabaciones con las que trabajamos para este fenómeno son aquellas en las que los hablantes prestan poca atención a sus realizaciones puesto que se trata de conversaciones espontáneas, propias de la cotidianidad.

Los gráficos obtenidos son los siguientes:



Gráfico 6: Metátesis de /n/ en verbos con clíticos

En este gráfico, se muestra la totalidad de las realizaciones escuchadas en el estilo informal, esto es: las tres generaciones, ambos sexos y los niveles de instrucción medio y alto. Como vemos, la forma predominante es la que presenta el desplazamiento acentual y la metátesis del fonema /n/. Si bien esta no es la variante que se considera correcta, es la que predomina en el estilo informal, donde el hablante presta poca atención a sus realizaciones. Otra variante que se realiza de manera frecuente es la que manifiesta el desplazamiento acentual, pero sin metátesis. Esta forma se asocia con la correcta, con la que 'está bien' y también forma parte de la norma catamarqueña. En menor medida, la pronunciación [si.ʎan.'men] supera el 10% de la totalidad de las realizaciones. Al parecer, esta variante manifiesta una vacilación de los hablantes con respecto al lugar en el que se debería pronunciar la consonante nasal. Finalmente, la forma menos presente es la que se relaciona con el español general, que, en este caso, no alcanza el 10% de las pronunciaciones.

En el siguiente gráfico, mostraremos de qué manera se manifiesta este fenómeno atendiendo al factor edad. De esta manera, estableceremos qué generación favorece o desfavorece a cada una de las variantes.



Gráfico 7: Metátesis de /n/ en verbos con clíticos según edad



Como podemos observar en este gráfico, las diferencias entre una generación y otra no son tan elocuentes, aunque sí podemos realizar algunas consideraciones que llaman la atención. La realización relacionada con el español general es pronunciada con mayor frecuencia por la tercera generación. De la misma manera, la forma que duplica la consonante nasal en la palabra es pronunciada más frecuentemente por la primera generación, que también muestra mayor predominio en la variante que muestra la metátesis. El que se refiere a este fenómeno, la tercera generación es la que manifiesta mayor porcentaje en las formas relacionadas con lo ‘correcto’.

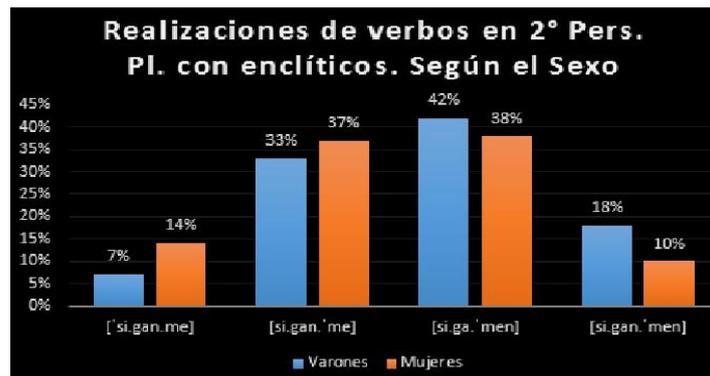


Gráfico 8: Metátesis de /n/ en verbos con clíticos según sexo

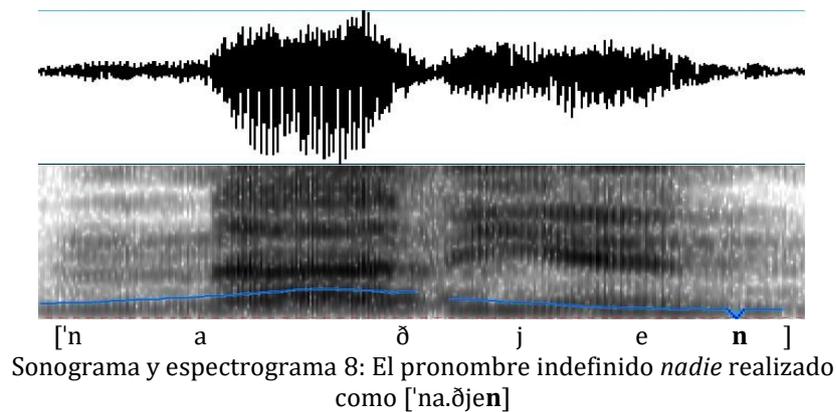
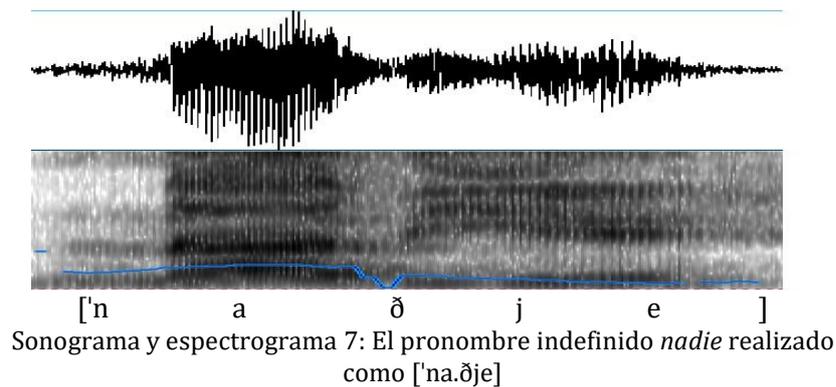
En el caso del factor social sexo, para esta particularidad no se registraron diferencias considerables, puesto que no supera una diferencia del 5%. Solamente hay alguna diferencia mayor, del 7 y 8%, en las formas [ˈsi.ɡan.me] y [si.ˈva.ˈmen], en que las mujeres realizan más frecuentemente aquella forma mientras que esta última registra más realizaciones de la variante con metátesis.

A modo de síntesis, en primer lugar, debemos decir que las formas más frecuentes en el estilo informal del habla catamarqueña [si.ˈva.ˈme] y [si.ˈva.ˈmen]. Es esta última la que predomina. En lo que respecta a la edad, hay una pequeña tendencia por parte de la tercera generación a las realizaciones consideradas ‘correctas’. En cuanto al factor sexo, esta particularidad manifiesta una distribución equitativa.

## Epéntesis de /n/ en el indefinido *nadie*: [ˈna.ðjen]

Otro fenómeno relacionado con las consonantes nasales es la epéntesis en posición final de palabra del fonema nasal alveolar en el pronombre indefinido *nadie* [ˈna.dje] > [ˈna.djen]. Esta particularidad, típica del habla catamarqueña, se manifiesta aparentemente por una necesidad del hablante de pluralizar este pronombre a fin de que concuerde con la cantidad de personas a las que está haciendo referencia. De esta manera, pronunciará [ˈna.ðje] cuando se refiera a una sola persona y [ˈna.ðjen], en los casos que el referente sea más de un individuo. De esto, se desprende una cuestión interesante, que podría ser comprobado a partir de entrevistas, que echen luz a esta cuestión, pues tiene que ser el hablante mismo quien explique esta particularidad.

Para una mejor apreciación de estas realizaciones y con el fin de lograr mayor profundidad y precisión en la descripción, mediante el Praat presentaremos las dos formas que se registran en el habla catamarqueña de esta palabra:



Como podemos apreciar en los espectrogramas y sonogramas, esta palabra varía hacia el final. Ya que, si comparamos el segundo con el primero de los gráficos, el sonograma muestra que aquel presenta un pequeño golpe en el sonograma que equivale a la consonante nasal, ausente en el primero. Además, el primer espectrograma muestra los formantes propios de un segmento vocálico que se extienda hasta el final del gráfico.

En cuanto a la manera como se manifiesta en lo social, para este fenómeno tuvimos en cuenta solamente las realizaciones obtenidas en el estilo informal, puesto que no es un rasgo que se dio en la lectura que realizaron los informantes. De esta manera, atendimos a los varones y mujeres de las tres generaciones en los niveles de instrucción medio y alto.

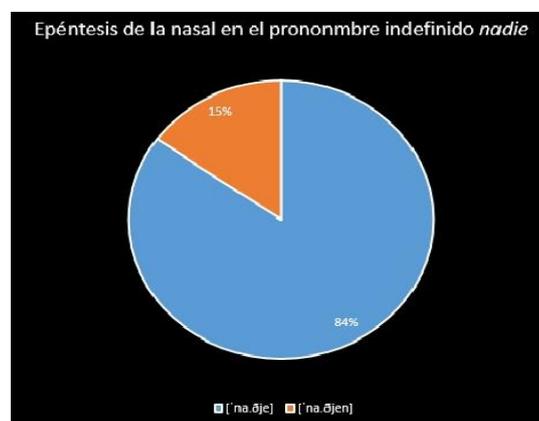


Gráfico 8: Epéntesis de /n/ en pronombre indefinido *nadie*



El gráfico presenta el total de las realizaciones obtenidas del pronombre indefinido *nadie* en los niveles socioculturales medio y alto en el estilo informal. Como podemos ver, las realizaciones con epéntesis forman parte del habla de nuestra comunidad lingüística y alcanzan el 15% de las realizaciones mientras que la forma estándar llega al 84%.

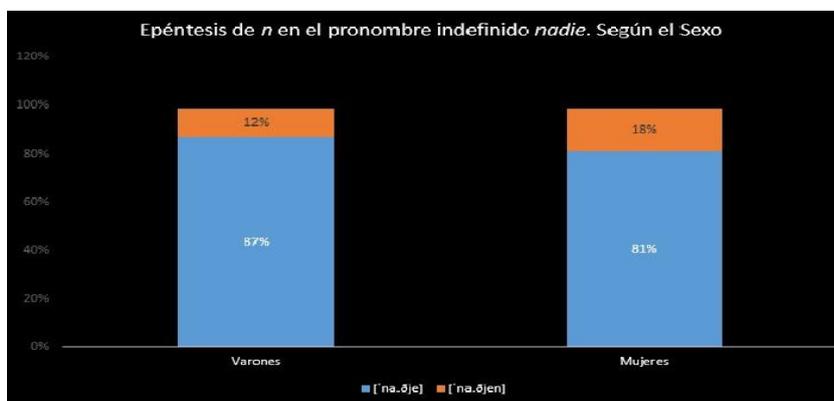


Gráfico 9: Epéntesis de /n/ en pronombre indefinido *nadie*, según sexo.

En este caso, observamos que la epéntesis se da con mayor porcentaje en las mujeres que en los varones, aunque la diferencia no es muy considerable.

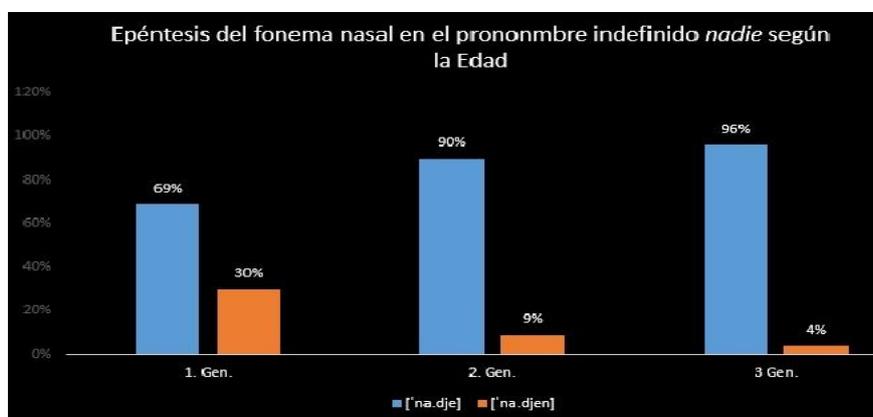


Gráfico 10: Epéntesis de /n/ en pronombre indefinido *nadie*, según edad.

En cuanto a la edad de los informantes en relación con este fenómeno, es llamativo el hecho de que el mayor porcentaje se da en la primera generación, que visiblemente pronuncia más frecuentemente la consonante nasal al final de la palabra. A partir de esto, podemos inferir que se trata de un fenómeno que está extendiéndose en esta comunidad lingüística. Consideramos que debería ser estudiado con mayor detenimiento en un trabajo que esté centrado en esta particularidad y se valga de otras disciplinas lingüísticas, especialmente mirar este fenómeno desde la pragmática. A partir de los datos presentados más arriba, es posible afirmar que la variante con epéntesis, ['na.ðjen], forma parte de las posibles realizaciones del pronombre indefinido *nadie*.

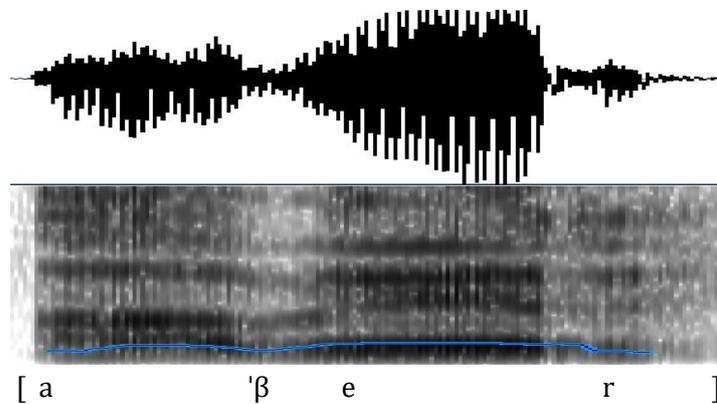


## Epéntesis de /m/ en la expresión *a ver*: [ma.'βer]

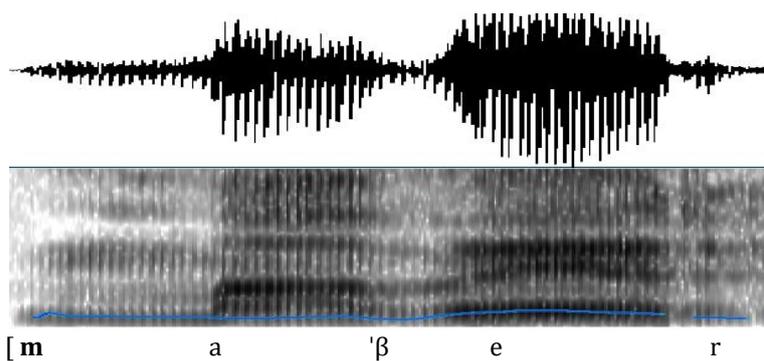
También relacionado con las consonantes nasales, se encuentra la epéntesis del fonema bilabial nasal /m/ en la expresión *a ver*. En esta expresión, prevalece la función apelativa, es decir, que el hablante busca influir en el receptor, que es donde el hablante centra su atención.

De esta manera, la expresión *a ver* se realiza como una sola palabra a la cual el hablante catamarqueño le agrega la consonante nasal bilabial en posición inicial de palabra: [a.'βer] > [ma.'βer] ~ [ma.'βe:]. Además, como podemos apreciar, la consonante adosada ocupa la posición de ataque silábico. En algunas ocasiones, la *m* se realiza como *n* y se registra la forma [na.'βer]. A diferencia de la epéntesis de *n* en el pronombre indefinido, este fenómeno se da en toda la región del NO argentino.

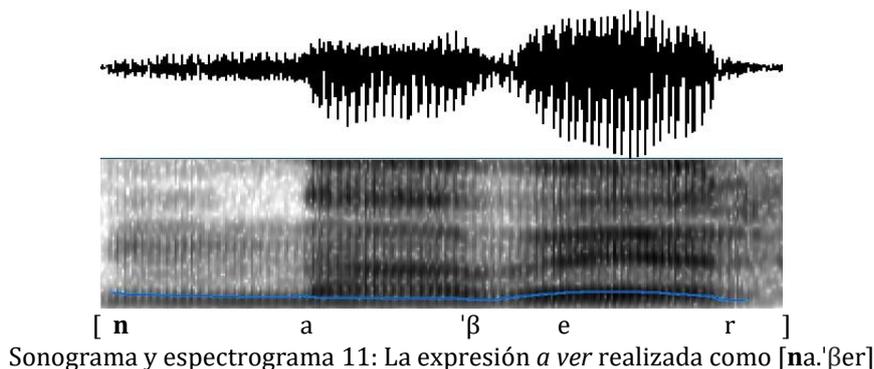
Seguidamente, mostraremos el sonograma y el espectrograma de las variantes antes mencionadas.



Sonograma y espectrograma 9: La expresión *a ver* realizada como [a.'βer]



Sonograma y espectrograma 10: La expresión *a ver* realizada como [ma.'βer]



El primero de los gráficos muestra la forma estándar de realización y se observa claramente en él que inicia con un segmento vocálico. En cambio, los últimos dos gráficos muestran la pronunciación del segmento adherido. En el primero de los casos, la epéntesis de la /m/, en el segundo caso, de la nasal /n/. Esta última realización es una variante de la segunda de las formas mencionadas. Las variantes recuperadas a partir de las grabaciones y las anotaciones del estilo informal dan cuenta de que la variante con epéntesis de /m/ o /n/ se da aproximadamente en poco más de una de cada diez realizaciones y que estas realizaciones son escasas y acaso prácticamente nulas en el nivel sociocultural alto, mientras que, en el nivel sociocultural bajo, presenta mayor porcentaje de realizaciones. Por esto, considero que este fenómeno corresponde a otra investigación que tenga en cuenta este nivel sociocultural. Recordemos que esta investigación se centra en los niveles medio y alto.

A partir del estudio realizado sobre las particularidades que las consonantes nasales presentan en el habla catamarqueña, es posible establecer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, las consonantes nasales presentan cierta predisposición a la adherencia, en contraposición con lo que sucede con la mayoría de los segmentos fonológicos, que muestran cierta tendencia a la aspiración y en casos más extremos a la elisión. Como venimos viendo, la aspiración y la elisión se dan en especial en aquellas consonantes que ocupan la posición de coda silábica. En este sentido, las consonantes nasales son muy particulares, pues se podría decir que siguen la corriente inversa en los casos desarrollados anteriormente. Esta particularidad responde a un condicionamiento interno del español, pues son fenómenos que tienen lugar en otras regiones del mundo hispánico.
- Al parecer, estos fenómenos se dan solamente en el estilo informal, puesto que no se registraron en las lecturas propuestas en esta investigación.
- En el caso de la metátesis del fonema *n* en verbos en segunda persona del plural del modo imperativo con un pronombre personal enclítico, la variante que predomina es [si.ga.'men], es decir, desplazamiento acentual con metátesis de la consonante nasal de interior de palabra a posición final.
- La epéntesis del fonema nasal *n* en el pronombre indefinido *nadie* se da aproximadamente en un 20% de las realizaciones de este pronombre. En cuanto a lo social, esta particularidad se da con mayor frecuencia en las mujeres y en la primera generación.

En lo que respecta al fenómeno de epéntesis de /n/ en posición inicial en la expresión *a ver*, se observa que este fenómeno es escaso en los niveles tenidos en cuenta en esta investigación, puesto que no alcanza el 10% de las realizaciones. Es un fenómeno que merece un abordaje que incluya otros niveles de análisis, en especial, el pragmático.



## A modo de conclusión

Lo primero que debemos resaltar, a partir de este trabajo, es la heterogeneidad y riqueza que presenta el español como lengua histórica, riqueza que se manifiesta en las distintas comunidades de habla que posee, de lo que la comunidad lingüística catamarqueña no es la excepción. La heterogeneidad que presenta es el reflejo de las diferencias de las diferentes facetas sociales, que atienden, por un lado, a los condicionamientos históricos y, por otro, a las necesidades pragmáticas de los hablantes.

Por otro lado, un tema para reflexionar es cómo, a pesar de la histórica implementación de políticas lingüísticas tendientes a homogeneizar la forma de hablar y de la influencia de los medios de comunicación que instalan como variedad prestigiosa la de la zona rioplatense sobre nuestra comunidad de habla, el español catamarqueño mantiene aquellos rasgos que lo hacen particular. Sin embargo, es moneda corriente escuchar a los propios catamarqueños expresar valoraciones negativas sobre su habla. Esta apreciación es una cuestión que puede ser abordada desde una mirada social y cultural con el fin de conocer cómo viven los sujetos su relación con la lengua. Consideramos que este tipo de trabajos puede contribuir a la reflexión sobre el valor de nuestra variedad como manifestación de nuestra identidad, para comenzar a dejar de lado esta apreciación negativa sobre nuestra propia forma de hablar. Por esta razón, brindamos una descripción que permita conocer una de las tantas facetas que configuran nuestra identidad cultural.



## Referencias bibliográficas

- AALE & RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Bs. As: Espasa Calpe.
- AALE & RAE (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Bs. As: Espasa Calpe.
- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS (2011): *Diccionario argentino de dudas*. Bs. As.: Santillana.
- Almeida, M. (1999): *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Alarcos LLorach, E. (1965): *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alvar, M. Dir. (1996a): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- Blanco Canales, A. (1995): *Análisis fonético de una red social en Alcalá de Henares*. Tesis de licenciatura, Universidad de Alcalá de Henares.
- Blas Arroyo, J. L. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid: Cátedra.
- Canfield, D. (1962): *La pronunciación del español en América*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Fasold, R. (1998): *Sociolingüística del lenguaje*. Bs. As.: Ed. Docencia.
- Fernández Ramírez, S. (1951): *Gramática española, 2. Los sonidos*. Madrid: Arco/Libros.
- García Jurado, A. & M. Arenas (2005): *La fonética del español: análisis e investigación de los sonidos del habla*. Ed. Quórum-UMSA. Bs. As. (p. 101)
- Martínez Celdrán, E. & A. M. Fernández Planas (2007): *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Pais, F. (1953): *Algunos rasgos estilísticos de la lengua popular catamarqueña*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Quesada Pacheco, M. Á. (2010): *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Madrid: Iberoamericana y Vervuert.
- Quilis, A. & Fernández, J. (1965): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Consejo superior de investigaciones científicas-Instituto "Miguel de Cervantes". Madrid. Quinta Edición: 1971.
- Quilis, A. (2000): *Principios de fonología y fonética españolas*. Cuadernos de lengua española 43. Madrid: Arco/Libros.
- (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos.
- Rojas, E. (1980): *Aspectos del habla en San Miguel de Tucumán*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Ruiz Martínez, A. (2003): *Estudio fonético del nordeste de la Comunidad de Madrid*. Alcalá: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Vaquero DE Ramírez, Ma. (2003): *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco/Libros.
- Vidal de Battini, B. E. (1964): *El español de la Argentina*. Bs. As.: Centro general de Educación.



## Capítulo 6

### NORMA, VARIACIÓN Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

**Mónica Elizabeth Décima**  
*medecima@gmail.com*

#### Resumen

En el marco del proyecto de investigación: Variedad lingüística. Aspectos gramaticales, pragmasociolingüísticos y pedagógicos (UNCA-SECYT, 2016-2019), el propósito de este trabajo, desde una perspectiva de análisis exploratoria, fue indagar en las políticas lingüísticas para entender cuáles son los posicionamientos teóricos actuales con respecto del español panhispánico, de Argentina y Catamarca, en particular. Es decir, visualizar si prima un discurso hegemónico y purista, donde se reconoce una nación lingüísticamente homogénea, que defiende la unificación del español a través de la norma peninsular, o si el discurso político-ideológico apela a revalorizar la diversidad lingüística, interesada en revitalizar variedades vernáculas, dialectos y/o usos autóctonos de cada región, en consonancia con la actual norma policéntrica del español. Para ello, se investigó desde un enfoque glotopolítico la intervención del Estado en la educación. Dicha

injerencia está presente en los lineamientos ministeriales en los que aparece reflejado el discurso imperante en relación con las lenguas, variedades y usos del colectivo social en una comunidad lingüística. Por tal razón, se llevó a cabo una revisión y seguimiento de las leyes educativas estrechamente vinculadas a los proyectos políticos-sociales del Estado, teniendo como principal referente la ley de Educación Nacional N°26.206. Fue muy significativo realizar este cruce de datos, porque ello nos sitúa con mayores certezas ante las representaciones lingüísticas que circulan sobre la lengua y las variedades de menor prestigio lingüístico en la escuela, ámbito decisivo para la conformación de actitudes y construcción de identidades. Siguiendo este lineamiento, se recuperó el concepto de norma, ya que juega un papel crucial en las políticas lingüísticas implementadas a nivel panhispánico, nacional y provincial.

**Palabras-clave:** Glotopolítica. Política y planificación lingüísticas. Norma. Variación.



## Introducción

La Sociolingüística es una ciencia interdisciplinar que estudia las relaciones existentes entre lenguaje y sociedad. Le interesa el lenguaje en su contexto sociocultural, de modo específico, la lengua cotidiana como hecho lingüístico. Para los sociolingüistas, existe covariación lingüística y social, es decir, cuando se estudia la variación en contexto, se investigan dos formas de decir lo mismo con implicancias socialmente significativas. Hay autores, como Fishman (1971:18 *apud* Rotaetxe 1990: 13), que sostienen una diferencia entre Sociolingüística y Sociología del lenguaje, otros, incluyen la segunda disciplina en la primera. Por esa razón, resulta necesario dejar claro que adherimos a la segunda opción. En todo caso, estimamos la Sociología del lenguaje parte de los estudios macrosociolingüísticos, ya que en ellos existe un interés por entender de qué manera la sociedad utiliza la lengua, enmarcados dentro de estos estudios ubicamos al bilingüismo y diglosia; norma estándar y no estándar, identidad y actitudes lingüísticas, entre otros, mientras que las investigaciones microsociolingüísticas se detienen en el sistema, es decir, se inclinan por conocer cómo los factores sociales condicionan los usos o la variación, ejemplos de ello son la etnografía del habla o la sociolingüística interaccional.

Prosiguiendo con la demarcación del término, al considerar la Sociolingüística que el lenguaje no puede ser estudiado fuera del ámbito social, queda planteado su carácter interdisciplinar con distintas esferas del conocimiento, como por ejemplo la Sociología, Historia o Antropología. De modo que, en esta imbricación de saberes, la glotopolítica es una subdisciplina más de la Sociolingüística. El término *glotopolítica* fue acuñado en 1986 por Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin en su artículo “Pour la Glottopolitique”. De esta manera, exploraremos, con un enfoque glotopolítico, desde una mirada historicista y decolonialista, las políticas vigentes sobre el español en el territorio argentino. Dicha intervención se presenta por medio de lineamientos ministeriales en los que aparecen reflejadas las políticas y planificaciones lingüísticas en relación con las lenguas y sus usos dentro de la sociedad. Por dicha causa, esta comunicación tiene por finalidad buscar datos concretos que den cuenta de cómo opera lo político-ideológico en las disposiciones educativas que afectan el uso de la lengua y aquellas variedades que no gozan del mismo prestigio lingüístico. Para mayor precisión mencionamos los objetivos que se pretende alcanzar son indagar las políticas lingüísticas para entender cuáles son los posicionamientos teóricos actuales con respecto del español de Argentina, en general, y de Catamarca, en particular, e investigar desde un enfoque glotopolítico la intervención del Estado en la educación. Dicha injerencia está presente en los lineamientos ministeriales.

Si bien este trabajo tiene un alcance exploratorio, es conveniente este estudio, porque la integración de los dialectos regionales depende de cuánto conozcamos de la variación como norma para sentar un posicionamiento valorativo con respecto a ellos, siendo fundamental la capacitación docente en estos nuevos paradigmas lingüísticos.

## Cuestiones glotopolíticas

Cuando nos interesamos en estudiar las relaciones entre lenguas, variedades y usos dentro de una misma comunidad lingüística, podemos analizar estos fenómenos desde



la gestión institucional del Estado, es decir, a través de la política y planificación lingüísticas implementadas. Por lo tanto, son estudios enmarcados dentro de la Sociolingüística, ya que esta disciplina estudia, al ser consideradas las lenguas estructuras no homogéneas, la sistemática covariación entre estructura lingüística y social. Ahora bien, ¿cómo definiríamos política lingüística? Bein (2010) da una definición en su artículo “Política y legislación políticas”:

La política lingüística abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua como lengua oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, ordenar una reforma ortográfica, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar el estándar de la capital. Todas estas son decisiones que se tomaron en algún momento en la Argentina.

De acuerdo con esto, las políticas lingüísticas son intervenciones guiadas intencionalmente por agentes, interesados en que una lengua, variedad o uso siga un camino determinado dentro de los límites de un Estado. En cuanto al alcance de las significaciones de la denominación *política lingüística*, estudiosos como Covarrubias (1986:192-3), consideran sinónimos los términos política lingüística y glotopolítica. En tanto, Di Tullio (2003, 40) sostiene, en sentido amplio, que la glotopolítica engloba a aquella, ya que estudia las acciones que se ejercen sobre y a través de la lengua mediante diferentes instancias normativas, institucionalizadas o no, con lo cual la primera denominación se restringiría a la toma de decisiones por parte únicamente de un gobierno o una institución gubernamental, aunque no siempre estas decisiones sean reconocidas explícitamente por ellos. Otro significado lo conocemos a través de Rotaetxe (1990: 152), quien a modo de ejemplo da los nombres de Marcellesi o Guespin, debido a que ellos “usan el término glotopolítica con un sentido específico, que permite neutralizar, frente a “política lingüística”, la triple oposición lengua/habla/discurso”. Esta investigación adhiere a la acepción de Di Tullio, por lo que se realizará dentro de los límites de la glotopolítica.

En otro orden de ideas, la *planificación lingüística* es considerada una subdisciplina. Algunos establecen entre la política y la planificación una relación de causalidad entre ambas, mientras para otros se trata tan solo de aspectos complementarios. Lo cierto es que, para la autora, *planificación lingüística* puede definirse como *las distintas formas de intervención consciente sobre una lengua*. En otras palabras, la reestructuración deliberada de una lengua; o lo que afirma Bein, conjuntamente, en Política y legislación políticas (s.f.), que la planificación lingüística es:

La puesta en práctica de una política lingüística, como la creación de escuelas, la confección de material de estudio, la formación de docentes y traductores, la asignación de dineros para lograr esos fines y también la sanción concreta de los usos lingüísticos indebidos.

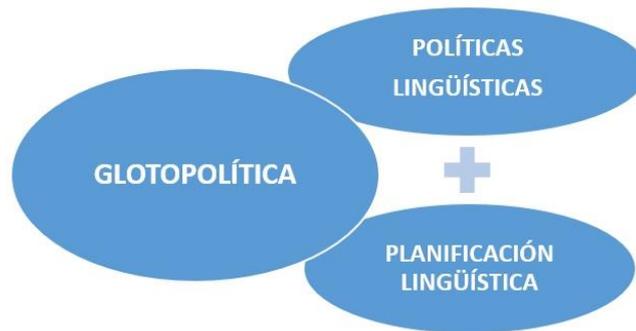


Gráfico 1. Campo de la Glotopolítica

De cualquier modo, existen distintos modelos de planificación. Diremos que Heinz Kloss (1978, *apud* Di Tullio, 2003: 41) distingue dos: a) planificación del corpus y b) planificación del estatus. En la primera, se tiende a modificar la forma de la lengua – preservándola de las influencias extranjeras, fijando o reformando la ortografía, ampliando el léxico, elaborando la gramática, lo que en otros términos sería una manipulación de la lengua. Las maneras más conocidas de este tipo de intervenciones son la normativización y la estandarización. La normativización es la “codificación y aceptación, por parte de una comunidad de usuarios, de un sistema formal de normas que definen el uso correcto” (Rotaetxe, 1990: 26). Esta tarea está a cargo de las personalidades de la cultura y de las letras de un país, como así también de las instituciones oficiales que detentan el poder para llevarla a cabo. En manos de los hablantes queda la aceptación o no de tales imposiciones. Stewart, también clasifica la norma de forma monocéntrica o policéntrica, es decir, propone un solo modelo o se contemplan varios. Esta dicotomía a su vez es conocida como norma unitaria o variacionista. Para este investigador puede distinguirse además entre normativización formal, o sea codificada plenamente, opuesta a una normativización informal, entendida como una intervención en menor grado que la anterior, lo que significa que no elaborará una nueva norma, sino simplemente tendrá propuestas de solución, por ejemplo: de corrección de errores, de diagnósticos de conflictos que ameritan una medida de defensa. Esta normativización informal se conoce como estandarización, mientras que la planificación de estatus tiene por objetivo intervenir en el estatus que una lengua o variedad tiene en comparación de otras. En tal caso, las modificaciones no afectan al sistema de la lengua, sino que se toman medidas extralingüísticas. Un ejemplo de intervención en la planificación de estatus sería la adopción de una lengua o variedad como idioma oficial o lengua nacional y su consiguiente uso en la política, en la educación, en la ciencia y en la cultura. Por ejemplo, de todas las formas de español hablado en territorio nacional la variedad que goza de mayor prestigio es la rioplatense, por una cuestión de estatus.



Gráfico 2. Campo de la Planificación Lingüística

## Lengua vernácula y dialecto: casos de no estandarización

Di Tullio (2015) distingue los conceptos de lengua estándar, lengua vernácula y dialecto, y señala que la distinción reside en que estas dos últimas no han pasado por un proceso de estandarización, aunque reúnen los requisitos para ser consideradas lenguas complejas y con sus propias organizaciones. Piensa que la lengua estándar ha estado vinculada a la formación de los estados europeos, y que en dentro de esas políticas lingüísticas era pieza fundamental. En la actualidad, el español posee carácter policéntrico, sin embargo, no puede imponer su propia norma porque no existe autonomía ni fuerza real para lograrlo. Considera que existe variación diatópica, normas policéntricas, pero la norma panhispánica es un ideal. De hecho, plantea una aporía, ya que advierte que hay una intención de defender la norma policéntrica con dos instituciones creadas para defender la norma céntrica o peninsular. El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) (en adelante, *DPD*) y la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) (en adelante, *NGLE*). Entre ambos priman diferentes criterios, en el *DPD* se sigue un patrón de prescripción, no de descripción. Y, en ese contexto, surge una normativa siempre subjetiva, basada en criterios valorativos absolutamente políticos, mientras que en la *NGLE* se hace presente la descripción del gramático y es objetiva. Además, reflexiona que para que una lengua sea policéntrica no es suficiente la variación. Sostiene que entre las condiciones necesarias hay que tener en cuenta la estandarización, que es un proceso que se desarrolla en el tiempo. En el caso del español es un proceso que se lleva a cabo desde los tiempos de Alfonso X, de manera informal, aunque adquirió carácter formal desde la fundación del Real Academia Española (RAE) en 1713.

## Políticas lingüísticas a nivel nacional

En la actualidad, la coyuntura nacional se encuentra atravesada por políticas de “inclusión social”, presentes en la mayoría de las decisiones del Estado. No es la excepción el área de educación que ha puesto en marcha políticas educativas que consideran múltiples realidades étnicas, culturales y lingüísticas. Sin embargo, la historia da cuenta de que en la República Argentina se han sancionado tres leyes



nacionales de educación, intervenidas por dispares líneas de pensamiento acordes a cada época de la historia institucional del país:

- ✓ La Ley de Educación Común N°1.420, en 1884.
- ✓ La Ley Federal de Educación N° 24.195, en 1993.
- ✓ Y, por último, la Ley de Educación Nacional N°26.206, en 2006.

En la primera legislación, Ley de Educación Común N°1.420, no se hace mención de las lenguas extranjeras ni de las indígenas. Lo aparentemente extraño es que, surge en un momento en que el país recibía una fuerte oleada de inmigrantes europeos y aún existía una importante población aborígen que se comunicaba en sus propias lenguas. En este contexto, la ley hace referencia tan solo al idioma nacional, el español. Por lo que, ya comienza a dibujarse la idea de un país monolingüe, interesada en amparar la posición romántica, surgida en el siglo XIX, de Estado Nacional. El uso de la lengua se entiende desde una posición monolítica, como un solo bloque identitario que rechaza cualquier proyecto de país representado por la “barbarie” de Sarmiento, en la figura del indio y por el extranjero, que no adquiere el estatus de ciudadano por no hablar la lengua.

La segunda legislación, representada en la Ley Federal de Educación N° 24.195, después de ciento nueve años de sancionada la primera, no evidencia detalladas menciones sobre el uso del español. Parece ser que la Ley no es el espacio para debatir sobre su uso. Lo único que queda planteado es que su enseñanza trasciende el nivel primario y abarca obligatoriamente todo el sistema educativo. Otra cuestión por tener en cuenta es que, por primera vez, se reconocen derechos a las comunidades aborígenes tanto para preservar su cultura, como para el aprendizaje y su enseñanza por medio de sus propias lenguas, pero la discusión no pasa de ser políticamente correcta en años del menemismo.

En 2006, la Ley de Educación Nacional N°26.206 da un salto cuantitativo, ya que contempla y manifiesta una valorización de la multiculturalidad, la pluriétnicidad y el multilingüismo, lo que garantiza a las minorías étnicas, regionales y locales ser reconocidas y respetadas en sus propias lenguas, dialectos y usos. Es en este marco donde surge la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Acorde a lo dicho, el artículo 52 se pronuncia a favor de la Educación Intercultural Bilingüe como un aprendizaje que debe enriquecernos a todos por igual.

**ARTÍCULO 52:** La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Por su parte, el artículo 54 declara que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en relación con el Consejo Federal de Educación son los encargados de trazar los contenidos curriculares que promulguen la enseñanza multicultural en todas las



escuelas nacionales como un signo positivo en la formación de los integrantes de la sociedad.

**ARTÍCULO 54.-** El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Muestra de esa tolerancia e inclusión de la diversidad, que abarca de manera conjunta lo lingüístico, se comunica en el Artículo 11 que:

**ARTÍCULO 11:** Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:  
[...] d) “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.”  
ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Esta consideración integradora vuelve a repetirse en el artículo N° 92, ya no en un plano nacional, sino regionalista, si se tiene en cuenta la posición geopolítica de la Argentina en el hemisferio sur:

**ARTÍCULO 92.-** Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:  
a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.  
e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el Artículo 54 de la presente ley.

Se advierte en la lectura de esta ley que, si bien a lo largo de todos estos artículos se pone de manifiesto un pensamiento inclusivo e integrador de las diferencias (incluso las lingüísticas), no se refleja una postura clara y expresa que refiera específicamente a lo relacionado con la lengua española u otras, es decir, lenguas, dialectos y usos que formen parte del mapa lingüístico argentino. Se da por sentado que están incluidas tales diferencias en “particularidades locales”, aunque no especificadas como usos lingüísticos propios de cada región, por ejemplo, con respecto del español estándar. De todos modos, esta ley contempla que se lleven a cabo las medidas necesarias para una revisión de los diseños curriculares desde una plataforma con criterios didácticos, organizativos y pedagógicos, a fin de revisar y actualizar los núcleos de aprendizaje comunes. De igual forma, resuelve, a través del Artículo 130, quiénes emprenderán esta labor y cómo se cumplirá en todo el territorio argentino.

**ARTÍCULO 130.-** El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación<sup>1</sup>, la implementación y

---

<sup>1</sup> El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su



seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, entre otras disposiciones, se establecerán: [...]

b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.

## Políticas lingüísticas a nivel provincial

Por medio de la Secretaría de Planeamiento Educativo, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que tiene entre sus responsabilidades los diseños curriculares, se recrea y redefine el alcance de la ley, atendiendo específicamente a la realidad privativa de la provincia. Es el caso del Diseño Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria de Catamarca, encuadrado no solo por la Ley de Educación Nacional<sup>2</sup> y los acuerdos del Consejo Federal de Educación N° 084/09, 088/09 y 093/09, sino por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, otras leyes provinciales y de manera especial por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

## Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)

Los NAP son acuerdos curriculares aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2011. Fueron pensados para dar unidad al sistema educativo, que hasta entonces se encontraba en una situación de fragmentación y heterogeneidad en cuanto a los contenidos mínimos curriculares. Los NAP para la educación Inicial, Primaria y Secundaria fueron elaborados mediante un proyecto que incluyó consultas regionales, discusiones y acuerdos federales con el propósito de establecer una base común para la enseñanza en todo el país. Están atravesados por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que modificó la estructura del sistema educativo argentino y cambió la denominación de los niveles<sup>3</sup>. Los NAP han

---

presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

El Consejo Federal está compuesto por tres órganos: la Asamblea Federal, el Comité Ejecutivo y la Secretaría General. Asimismo, cuenta con el apoyo de tres Consejos Consultivos: de Políticas Educativas, Económico y Social y de Actualización Curricular.

<sup>2</sup> La Ley de Educación Nacional 26.206 consagra la obligatoriedad del nivel secundario y establece en su artículo 32, entre otras, la revisión de la estructura curricular de la educación secundaria, con el objeto de actualizarla y fijar criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional, como asimismo, las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as [...]

<sup>3</sup> **ARTÍCULO 17** -La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades<sup>3</sup>. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y



sido entendidos como referentes para la enseñanza, sin que eso impida que cada jurisdicción goce de libertad para diseñar su propio currículo de acuerdo con requerimientos y necesidades particulares de cada provincia.

Este es el marco en que se ha diagramado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia.

En lo que respecta a las políticas lingüísticas (PL) intervinientes, los modos cómo se definen y proyectan se relacionan recíprocamente con los diseños curriculares. Es decir, la propuesta relacionada con el lenguaje también está orientada a ser integradora, intercultural y plurilingüista. No obstante, mencionaremos dos casos concretos de PL que aparecen a nivel nacional en los NAP y, a nivel provincial, en el Diseño Curricular Secundario Obligatorio. Ambos proponen una legislación que acompaña con una postura de aceptación y reivindicación la diversidad lingüística local, regional, provincial y nacional, pero no por ello se abandona una mirada común de la educación a través de la enseñanza-aprendizaje casi excluyente<sup>4</sup> en una misma y única lengua, el español.

En el primer ejemplo, el “sentido de los aprendizajes” en la elaboración de los NAP en los niveles de enseñanza inicial, que aparecen también proyectadas en los niveles primario y secundario, plantea:

- a) Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.
- b) Y promover la alfabetización inicial, reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos.

En este artículo no se menciona de manera expresa al español como lengua del Estado, pero sí reconoce en el lenguaje la llave para la alfabetización. A la vez, se subraya la valoración de la diversidad y las particularidades en las expresiones.

En el segundo, el Diseño Curricular de la Secundaria con Orientación Lenguas de la provincia expresa:

Creemos que la diversidad de geografías, de modos de vida, de historias y experiencias de los docentes, de los alumnos y de sus respectivas familias enriquecerá la enseñanza de estos conocimientos, y los convertirá al mismo tiempo en una oportunidad para expresar nuestras particularidades, a través de un lenguaje que nos incluya a todos.

En este caso, lo notable de estas palabras se centra en el sintagma “lenguaje que nos incluya a todos”; si bien la propuesta es integradora, también es excluyente, ya que se

---

pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

<sup>4</sup> El Ministerio de Educación de la Nación, imparte la enseñanza en español en comunidades aborígenes, pero a través de la presencia de intérpretes en lengua wichi, guaraní, entre otras.



circunscribe a un modelo único de integración, cuyas posibles diferencias multilingüísticas se neutralizarán a través de una sola posibilidad de lengua, sobreentendiéndose que es el español, ya que es la lengua del Estado. En este punto, se hace necesario definir lengua nacional como:

La lengua principal de una nación [...] Un gobierno puede declarar una determinada lengua o dialecto la lengua nacional de una nación [...] Normalmente una lengua nacional es también la lengua oficial; es decir la lengua usada por la administración y los tribunales, y en los negocios oficiales. Sin embargo, en naciones plurilingües puede haber más de una lengua oficial, y en tales casos se prefiere el término “Lengua Oficial” al de “Lengua Nacional”. Por ejemplo, La República de Singapur tiene cuatro lenguas oficiales: el inglés, el chino (mandarín), el malayo y el tamil. (*Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanzas de Lenguas*, pág. 243.)

Por lo general, la variedad estándar o la variedad lingüística con mayor estatus de un país, basada normalmente en la lengua hablada y escrita de los hablantes nativos educados de esa lengua, es la variedad que se reconoce como ‘nacional’ y se distingue de la variedad con menor prestigio o también conocida como variedad regional, entendida como la variación del habla ocasionada por el área geográfica de procedencia del hablante; en tal caso, puede darse variación en la pronunciación, el vocabulario o la sintaxis.

De todos modos, las propuestas de Educación al ser pensadas con un alto contenido inclusivo y plurilingüístico, son acordes a las PL vigentes, propensas a resguardar las diferencias en los usos del lenguaje. En la Resolución N° 225/04 del Consejo Federal de Educación, se hace hincapié sobre aquellas diferencias culturales y simbólicas que deben ser consideradas en cualquier diseño curricular:

[...] la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. [...] Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular.

## **El ámbito educativo y los medios de comunicación**

Por lo que se pudo observar, el sistema educativo constituye un campo apropiado para la política y la planificación lingüísticas. Existen manifestaciones con respecto a lo lingüístico en constituciones y legislaciones provinciales en el área de educación, todas ellas se refieren al derecho legítimo de cada ciudadano del territorio argentino a defender su identidad lingüística ya sea como perteneciente a una comunidad aborígen o como hablante de una variedad regional de español. Tanto en la Constitución Nacional y Provincial, en la Ley de Educación Nacional N°26.206 el posicionamiento es de aceptación y reivindicación de la diversidad y plurilingüismo, sin embargo, la lengua española es de manera casi exclusiva el idioma a través del que circula el saber de la educación oficial. En cuanto a lo observado, esta no es la investigación que se ocupará



de ello, pero se deberá indagar en la suerte que han corrido las lenguas aborígenes, habladas en cada zona geográfica del mapa argentino, debido a que en el imaginario colectivo el país es pura y exclusivamente monolingüe.

Cabe señalar, por otro lado, que, en la Argentina, teniendo en cuenta lo planteado, existen fluctuaciones y desacuerdos en la normativa de una legislación que se manifieste a favor del español a nivel Institucional. Podemos mencionar la Ley de Radiodifusión de 1980, que establecía el uso obligatorio del idioma nacional en las distintas transmisiones radiales, como en los anuncios publicitarios, pero que nunca había sido aplicada. Otro caso, el doblaje de películas extranjeras, en el artículo 102 de una ley sancionada por el Congreso en 1988, que dejaba constancia de la preeminencia de la variedad argentina por sobre la peninsular, pero esta medida caduco en 1998 y desaparecieron las prohibiciones de utilización de lenguas extranjeras en los medios de comunicación hasta que en el 2013, en el gobierno de Cristina Kirchner, se reglamentó la ley N° 23.316, decreto 933, la cual actualizaba la anterior ley de doblaje y agregaba que debía estar expresada en el idioma oficial o en los idiomas de los Pueblos Originarios.

En la actualidad, si bien existen dos proyectos de ley sobre la defensa del español, ambos no han recibido respaldo oficial. Ellos son la *Ley del idioma* que fue presentada por el diputado Jorge Vanossi, en diciembre de 1992 y la *Ley de preservación de la lengua castellana*, presentada por el ex Secretario de Cultura de la Nación, Jorge Asís, en 1994. Los dos proyectos poseen una doble finalidad: declarar al castellano idioma oficial y plantear medidas que regulen su uso en la educación, en los medios de comunicación y en la ciencia. El antecedente más cercano que da cuenta de una propuesta similar es el proyecto de ley, presentado por Indalecio Gómez, diputado salteño, que, en 1896, pretendía imponer el uso obligatorio del español en la enseñanza pública y privada de todas las escuelas nacionales, aunque el contexto era absolutamente distinto. Fueron épocas en la que se hacía imprescindible normalizar (“homogeneizar”) el Estado por medio de una educación monolingüe con una clara orientación nacionalista. Tiempos en los que se había sancionado la primera Ley de Educación N°1420 (1884), en un país, que, debido a la inmensa masa de inmigrantes, debía lidiar con situaciones donde, por ejemplo, en Misiones las colonias de alemanes impartían la educación en su lengua. Gasquet (2009: 12). Estanislao Zeballos, en 1887, hacía un llamado de atención al Estado:

... puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente. Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios, las sociedades, llenas de retratos e insignias extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos extranjeros, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, por que [sic] no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente”. Concluyendo poco después que “ha llegado el momento de que el Congreso se preocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero que se asimile en esta tierra sea afecto a la nacionalidad argentina” (Gasquet, 2009: 13).

## Identidad lingüística

En el mundo actual, pensar cuestiones relacionadas con el uso de las lenguas requiere no sólo conocimiento lingüístico, se necesita trazar previa y conjuntamente



coordinadas sociales, geopolíticas e históricas, por nombrar algunas, de modo que pueda anclarse el fenómeno lingüístico en la coyuntura social. Es por lo que, conceptos antagónicos como globalización versus regionalismo contextualizan la cuestión. En la segunda mitad del siglo XX, surge la idea de aldea global en el mapa geopolítico mundial, lo que comprende un consabido reduccionismo cultural, lingüístico, político-económico. En este modelo de globalización impuesto, es imperioso unificar la pluralidad de voces, la multiplicidad de lenguas; es necesaria la preeminencia fundamentalmente de una lengua hegemónica por sobre el resto. Como contrapartida a este modelo el concepto regionalismo esboza la necesidad de identidad local, de una impronta que dé cuenta de nuestros orígenes, capaz de reconocernos parte de una comunidad y, a su vez, diferenciarnos de las demás. Aquí, en este cruce, adquiere otra dimensión el tema de la identidad lingüística.

Desde una primera aproximación, rescatamos lo que sostiene Di Tullio (2003, 24):

Una identidad tiene un núcleo motivado y un margen más o menos amplio de construcción. En cada individuo confluye una pluralidad de identidades: sexual, religiosa, étnica, nacional y también lingüística. Cada una de estas identidades lo identifica como miembro de un colectivo, formado por quienes la comparten, y lo diferencia de los otros. [...]

El mismo criterio es adoptado por Taboada (2008, 308): “identidad implica la conciencia social e individual de sí/nosotros, que nos permite reconocernos a la vez como semejantes y diferentes de los demás”. Ambas autoras entienden dicho concepto, como un proceso consciente de pertenencia a un grupo y, de igual manera, como proceso de diferenciación con los que sienten, piensan y poseen una historia distinta, que no indica ningún marco de referencia identitaria para el colectivo. Quiroga (1998: 308) va más allá en sus consideraciones, y destaca un proceso de configuración constante de identificación en y con otros, un andamiaje de relaciones en permanente transformación, basadas en sentimientos, vivencias, creencias e historias comunes, donde la lengua de un pueblo organizaría, representaría y comunicaría la expresión cabal de sus miembros.

## **Relación entre identidad lingüística y políticas lingüísticas**

A través de ejemplos de Políticas Lingüísticas concretas, aplicadas en España, América Latina y en Argentina, es posible responder este interrogante. La realidad en todo el mundo hispano es multiétnica y se encuentra atravesada por la convivencia de múltiples lenguas aborígenes como por distintas variedades regionales de la lengua española, aunque recién en los últimos años han comenzado a pensarse y delinarse PL que contemplen esa realidad a través de programas políticos y educativos en cada región, en cada nación. Otro ejemplo sería el lugar que se les asigna a las lenguas en las constituciones de cada país, Jansen, en el artículo de “La defensa del español en Hispanoamérica (2008, 241-242)”, observa a través de un recorrido por la lectura de las Constituciones latinoamericanas el lugar dado al español en relación con las demás lenguas nativas:



La cuestión del idioma oficial se maneja de manera diferente en las Constituciones de América, de acuerdo con la presencia de lenguas indígenas en el territorio nacional y la importancia que se les concede. En Cuba, país sumamente homogéneo en el plano lingüístico, el español consecuentemente es la única lengua oficial. También Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá le otorgan la oficialidad solamente al español, a pesar de la presencia importante de lenguas indígenas en ciertos territorios. Las Constituciones de El Salvador y Guatemala declaran a las lenguas autóctonas como “patrimonio cultural”, digno de respeto y conservación de parte del Estado, sin concederles, sin embargo, los títulos legales a nivel administrativo, educacional o jurídico que implica la oficialidad.

En Colombia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, el español comparte su estatus oficial con una o varias lenguas indígenas, cuya oficialidad sin embargo se limita- con la excepción de Paraguay-, a determinados estados federados o a las zonas donde predominan. El guaraní, segunda lengua oficial del Paraguay al lado del español, es la única lengua indígena que goza de un estatus oficial a nivel de un Estado soberano. Por diferentes razones, en las Constituciones de Argentina, Bolivia, Chile, México, la República Dominicana y Uruguay no se especifica ninguna lengua oficial, pero en todos estos países el español *de facto* es el idioma predominante en la administración, la educación y los medios de comunicación, aunque no lo sea *de jure*. [...]

Resulta curioso comprobar la uniformidad de criterios en las consideraciones con respecto al posicionamiento del español en cada país, si se tiene en cuenta que todas son naciones, cuyas lenguas originarias, incluso muchas habladas en la actualidad, no ofician de idiomas nacionales y seden su lugar a una lengua de conquista o heredada. En consecuencia, la pregunta sería ¿cuál es la relación entre las Políticas Lingüísticas y las realidades sociales regionales? Porque el objetivo primordial de las políticas y las planificaciones lingüísticas no debería de ser otro que el de mejorar la situación de los usos tanto de lenguas minoritarias como de variedades no estándares del mismo español dentro de las sociedades en las que circulan. Se debe recordar que detrás de cada política lingüística fluyen intereses político-culturales y económicos que justifican la toma de decisiones lingüísticas en cada región y que las identidades locales o nacionales no dejan de ser una construcción ideológica sujeta al devenir histórico de cada país y fundamentalmente al paradigma ideológico vigente.

Por otra parte, también es cierto que el español como lengua hablada en casi todo el continente pretende seguir ejerciendo su poderío como lengua de cultura común. Por un lado, existe una política conservadora, podría decirse ‘purista’ que ha tomado medidas legislativas para distanciar al español del contacto lingüístico con el inglés y con los extranjerismos. Al respecto, Jansen (2008) sostiene que la inmensa mayoría de países latinoamericanos han tomado medidas legislativas relativas al idioma nacional, las cuales pueden resumirse bajo el término de defensa. Medidas con un largo historial en la defensa de la lengua castellana en España. Y una de las herramientas proteccionistas institucionalizadas más efectivas fue la construcción de la RAE, más tarde, se fundarían las restantes academias en Latinoamérica. Otra medida efectiva resultó ser el surgimiento de instituciones como el Instituto Cervantes (1991) y la organización de los diferentes congresos relacionados con la lengua española. Además, de los ya mencionados diccionarios y gramáticas. Por el otro, una política integracionista, concedora de la necesidad imperiosa de mantener la totalidad de los hablantes nativos del español unidos por la lengua con fines políticos, culturales y económicos. De hecho, el lema de la RAE ha cambiado desde el vetusto y obsoleto



“Limpia, fija y da esplendor” al inclusivo y políticamente correcto “Unidad en la diversidad”.

## Conclusiones

Como reflexión final, expresaré que se ha observado en los lineamientos de las Políticas Lingüísticas vigentes en Catamarca y en el Estado Nacional un claro posicionamiento a favor de la diversidad lingüística. Este criterio pluralista aparece reflejado a través de la política y planificación lingüísticas vigentes. No obstante, el saber se construye y se divulga por medio de la variedad estándar del español, lengua del Estado. Pese a esta afirmación, no aparece por escrito en ningún artículo de la Ley de Educación Nacional N°26.206, el nombre propio de la lengua con que se rige el Estado. Menos aún hay documento o legislación que mencione su nombre como lengua oficial, pese a que lo es. Teniendo en cuenta el contexto político, se registra en algunas legislaciones fluctuantes un enfoque glotopolítico con consideraciones hegemónicas, puristas y centralistas de la lengua. Lo que evidencia que el policentrismo y la variación lingüística no han sido asimilados como cambio de paradigma generalizado en la sociedad, por lo que tampoco se reconoce la variación lingüística como una característica de toda lengua y que es consecuencia de la vitalidad de toda lengua viva.

Una segunda consideración nos remite a pensar que se manifiesta una fuerte presencia de políticas lingüísticas policéntricas en la mayoría de los países de América del Sur. Hay una misma tendencia en todo Latinoamérica, incluso en sus constituciones, lo que demuestra que el español es una lengua supranacional conformada por una pluralidad de normas.

Otra cuestión destacada en esta investigación es que España advierte antes que cualquier otro país la imperiosa necesidad de mantener la lengua unida en todos los territorios hispanoparlantes; por lo tanto, precede a las políticas nacionales que contemplan el concepto de diversidad lingüística en Argentina y demás países hispanohablantes del continente.

No es arriesgado pensar que la norma policéntrica es defendida por todos los Estados, sin embargo, no por las mismas razones. Mientras en los países latinoamericanos se busca la emancipación lingüística, su propia identidad, España alienta el respeto por la diversidad con el propósito de favorecer la unidad de su lengua oficial, porque es el único modo de no romper su imperialismo lingüístico. Esto explica la necesidad de que instituciones españolas, como la RAE y el Instituto Cervantes ejerzan su vigilancia a través de políticas de Estado.

Por último, y a la luz de estas nuevas teorías sobre políticas lingüísticas, que contribuyen a formar un posicionamiento en relación con un bien simbólico y cultural, como es la lengua, se hace insoslayable la capacitación docente y la conformación de espacios para el aprendizaje de temas glotopolíticos que, en definitiva, dan cuenta de cómo nos vamos construyendo como colectivo que responde a una identidad nacional.



## Referencias bibliográficas

- Albarracín, L.I. & Alderetes, J.R. (2003) *Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas*. En *Encuentro Nacional de Educación e Identidades "Los Pueblos Originarios y la Escuela"*, Universidad Nacional de Luján, Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, CTERA, 26 y 27 de Setiembre de 2003, Luján, prov. de Buenos Aires.
- Alvar, M. (coord.) (1996): *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez González, A. (2006) *La variación lingüística y el léxico: Conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. Hermosillo, Sonora: Editorial Universidad de Sonora.
- ASALE & RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ASALE & RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa
- Avellana, A. & L. Kornfeld (2008) "Variación lingüística y gramática: el caso del español de La Argentina como lengua de contacto". *Lingüística: N°1/2*. 25-50 .
- Bein, R. (2010.) *Política y legislación políticas* (Recuperado de [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm))
- Blas Arroyo, J. L. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Di Tullio, A. (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, A. (2015) "Condiciones para una normativa del español". *Lengua policéntrica*. 11-33. (Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar>)
- Fontanella de Weinberg, M. B. [Coord.] (2000): *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
- Gasquet, A. (2009) "Escuela y normalización idiomática en la formación de la nacionalidad argentina (1852-1910)". *Revista de Historia Americana y Argentina*, 44. 195-221.
- Labov, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Lavandera, B. (1984): *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Martínez, A. (2009): *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Ministerio Nacional de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación*, Buenos Aires.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Narvaja de Arnoux, E. & R. Bein (2010) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. & R. Bein (Comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pais, F. (1953): *Algunos rasgos estilísticos de la lengua popular catamarqueña*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Palacios, A. [coord.] (2008) *El español en América*. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica. Barcelona: Ariel Letras.
- Penny, R. (2000): *Variation and Change in Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. Esp. *Variación y cambio en español*, Madrid: Gredos, 2004).
- Raiter, A. & J. Zullo (2004): *Sujetos de la lengua*. Introducción a la lingüística del uso, Barcelona: Gedisa.
- Richards, J., J. Platt & H. Platt (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de las lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe Amusategi, K. (1990): *Sociolingüística*, Madrid: Síntesis.
- Süselbeck, K., U. Mühlischlegel & P. Masson (Eds.) (2008) *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Taboada, M. S. (2008). "Identidad y conciencia sociolingüísticas en Tucumán: escenario de tensiones y contradicciones". *Humanitas, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Tusón, J. (2010): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Ed. Octaedro.



## Capítulo 7

# ¿QUÉ TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS USAR PARA ANALIZAR LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE DOCENTES CATAMARQUEÑOS?

**Clelia Silvina Cruz**

*cleliacruz50@gmail.com*

### Resumen

El presente trabajo se titula ¿qué técnica de recolección de datos usar para analizar las actitudes lingüísticas de docentes catamarqueños? Para responder el interrogante planteado mencionamos las técnicas que se emplean en el estudio de las actitudes lingüísticas para mostrar algunas de las propuestas conceptuales y metodológicas que han surgido en torno a este tema. El objetivo es reflexionar sobre la entrevista para conocer sus características esenciales y

así, hacer un uso apropiado y efectivo en el terreno de una investigación cualitativa. En nuestro marco teórico recuperamos los aportes de reconocidos estudiosos de las ciencias del lenguaje para conceptualizar el término actitudes lingüísticas desde un enfoque sociolingüístico. Esperamos a partir de la descripción de la entrevista contribuir a brindar claridad al momento de elegir la técnica apropiada para esta investigación.

**Palabras-clave:** Entrevista. Actitudes lingüísticas. Sociolingüística. Investigación cualitativa.



## Introducción

En la presente comunicación reflexionamos acerca de la técnica elegida para analizar las actitudes lingüísticas de docentes de una reducida comunidad de un Instituto de Estudios Superiores de Catamarca. En concordancia con el enfoque teórico sociolingüístico seleccionamos la entrevista y damos a conocer su origen y características.

Destacamos la necesidad de estudiar las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo pues es importante que los docentes analicen la implicancia que este tema tiene en educación. Según Álvarez (2001,162) la escuela juega un rol decisivo en la creación de las actitudes lingüísticas. Ella sostiene que la institución educativa genera mayores cambios que la familia y que desde la educación se debe de contribuir a desarrollar actitudes favorables hacia la diversidad lingüística pues este es el lugar indicado para estudiar este tema. Por su parte, Silvia Corvalán (1989:12), coincide con Álvarez y sostiene que las actitudes lingüísticas no se heredan, sino que se aprenden. Y, en consecuencia, pueden modificarse también, fundamentalmente, a través del sistema educativo. Asimismo, ella aclara que una forma lingüística se evalúe como “correcta” o “incorrecta” se debe sólo a apreciaciones subjetivas: la corrección es social, no lingüística. Por ello, los docentes deben de ayudar a los alumnos a reconocer y utilizar eficientemente todas las variedades lingüísticas, cuidando su uso según el contexto comunicativo.

Antes de responder el interrogante planteado en el título del trabajo conceptualizamos el término actitudes lingüísticas y variedades lingüísticas desde un enfoque sociolingüístico y describimos la comunidad educativa de la que forman parte nuestros informantes. Se trata de profesores de primer año de la carrera del Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Estudios Superiores Clara Jeanette Armstrong<sup>1</sup> de Catamarca (C.J.A). El recorte de los informantes lo realizamos porque consideramos que estos profesionales son los que mantienen el contacto inicial con los alumnos y con su realidad lingüística y educativa.

## El estudio de las actitudes lingüísticas

El término actitud ha sido definido desde ámbitos diversos. Como consecuencia de lo expresado, este concepto es abordado en este trabajo desde un enfoque sociolingüístico. El estudio de las actitudes lingüísticas es un tema interesante en los modernos análisis sociolingüísticos. De acuerdo con Alvar (1975: 93) “plantearse qué pueda ser una sociolingüística es, ante todo, enfrentarse con la cuestión del concepto que el hablante tiene de su propio instrumento lingüístico”. Aunque las actitudes no siempre se dirigen a la lengua como objeto de conocimiento sino más bien, al uso social de la lengua y, a su sentido, en muchas ocasiones, es difícil distinguir si las actitudes lingüísticas se refieren a un uso lingüístico o bien, a la persona o grupo social que usa la lengua.

Recordemos que las actitudes lingüísticas nos dan la visión de cómo el lenguaje es un poderoso instrumento de categorización social, es decir, de cómo clasificamos a las

---

<sup>1</sup> La sigla IES C.J.A corresponde a Instituto de Estudios Superiores “Clara Jeanette Armstrong”.



personas en grupos sociales en función de la evaluación que hacemos de su forma de hablar. En este sentido, las actitudes respecto a una lengua pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua. Coincidimos con Moreno Fernández quien sostiene que las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua. La lengua como objeto histórico está siempre asociada a la existencia de una determinada sociedad, grupo o nación. Las actitudes hacia ella responden a un carácter dinámico ya que cambian debido a factores como la edad, el género, el nivel educativo, la profesión, aspectos sociales, políticos, entre otros. Como puede verse los aportes de la sociolingüística con relación a este tema son varios. Por un lado, la concepción de la lengua, el hecho de no prescindir de las variedades lingüísticas, la relación entre actitudes lingüísticas y el estudio de la lengua e identidad, de la lengua y prestigio (estatus), de la lengua y variedades (riqueza). De su estudio se desprenden nociones socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden al sistema y afectan a quienes lo usan.

Por otro lado, la sociolingüística enfatiza la importancia de las condiciones socio contextuales en el uso de la lengua; la incidencia de la familia, los compañeros, la influencia del sistema educativo, de los medios de comunicación, las creencias de la comunidad, además del significado social de los usos lingüísticos.

Las actitudes lingüísticas y las variedades lingüísticas se vinculan puesto que la primera de ellas es una manifestación de la actitud social de los individuos ya que está centrada en el uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de “lengua” se incluye cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos, sociolectos, dialectos o lenguas naturales diferentes. En este sentido, las actitudes respecto a una lengua pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua y, además, como señala Blas Arroyo: (1994:14) [...] las actitudes pueden contribuir, en general, “a una serie amplia de fenómenos estrechamente relacionados con la variación lingüística en la sociedad”. Es decir, pueden reflejar la evaluación social de la variación lingüística. Del mismo modo que nos hemos referido a las actitudes lingüísticas aclaramos el concepto de variedad lingüística y de comunidad de habla.

El concepto de variedad lingüística puede ser definido de manera amplia o restringida. En ambos casos, lo habitual es tratar las variedades como conjunto de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos: contextos situacionales, ámbitos profesionales, grupos sociales, áreas geográficas. En este sentido, al estudiar las variedades lingüísticas quedan incluidas las lenguas de un hablante o de una comunidad de habla, dialectos, estilos, registros, jergas y, cualquier otra manifestación lingüística en la que se pueda observar un determinado uso o valor social. Los hablantes suelen tener una clara conciencia del prestigio de su variedad y de la distancia que la separa de otras variedades. En este punto el concepto de comunidad de habla resulta de gran utilidad.

Nos resulta operativo recuperar el concepto de comunidad de habla ya que de su definición expuesta desde los lineamientos teóricos procedentes de la sociolingüística se desprenden componentes lingüísticos y sociales. Hay una correlación entre factores extralingüísticos de orden social – edad, sexo, nivel social, económico, cultural- y usos lingüísticos particulares. Esto significa que la composición de esta comunidad del IES C.J.A no se concreta sólo a partir de acuerdos sociales sino también de peculiaridades lingüísticas y educativas compartidas.

Esta comunidad se define a partir de que sus miembros hablan una lengua, interactúan verbalmente mediante un repertorio afín, comparten reglas, desempeñan roles,



ocupan un espacio físico común y además tienen un sentimiento determinado hacia esa lengua. O sea, los docentes del Instituto C.J.A son integrantes de la misma comunidad pues hablan una variedad del español, mantienen permanentes intercambios comunicativos compartiendo: un código lingüístico, normas lingüísticas, un sentimiento común hacia su lengua, preferencias en sus elecciones léxicas. Además, sus miembros también forman parte de la misma comunidad educativa ya que mantienen propósitos e intereses educativos afines, un edificio, largas jornadas de trabajo, la profesión docente, la lucha por el salario y la mejora educativa. Al mismo tiempo, se ven sacudidos por conflictos que los afectan, en definitiva, son parte de este establecimiento educativo, de sus logros, sus dificultades, sus proyectos, su realidad socioeconómica.

Alvar (1976) sostiene que las actitudes lingüísticas son un elemento intrínseco de la comunidad de habla y hasta de la cosmovisión particular de ésta. Por ello, una de las principales tareas de la sociolingüística es determinar qué elementos forjan tales lazos de solidaridad comunitaria. Al usar el término comunidad se hace referencia al hecho de compartir algo. Cuando en sociolingüística se maneja el concepto de comunidad de habla se está pensando en algo más concreto que el conjunto de hablantes de una lengua histórica a lo que se ha llamado comunidad idiomática o de una lengua en un momento y en un territorio determinado. Los miembros de esta comunidad también juzgan, valoran e interpretan de forma semejante las variables que permiten diferenciar sociolingüísticamente a sus hablantes.

A los fines de describir el marco educativo en el cual ha sido creado el Instituto de Estudios Superiores C.J.A nos remitiremos brevemente a sus antecedentes. Este IES surge de una vasta trayectoria iniciada en 1878 como Escuela Normal por Clara Jeanette Armstrong quien formó a las primeras maestras normales nacionales. De ahí su prestigio y su estatus por brindar a la sociedad catamarqueña maestros abnegados a la tarea docente. Inicialmente esta institución fue creada para ser formadora de formadores. Luego, deja de ser Escuela Normal como consecuencia de los procesos de transformación educativa que se llevan a cabo en el país y la provincia y desde 1.995 adquiere independencia institucional como IES pasando a depender de la Dirección de Educación Superior. Actualmente no sólo ofrece carreras docentes sino también técnicas. Posee una alta matrícula y un perfil de alumno que trabaja para costearse los gastos de sus estudios y para mantener a su familia. La sede central del Instituto ahora se encuentra ubicada en la zona sur de la localidad de San Fernando del Valle de Catamarca mientras que su anexo continúa situado a dos cuadras de la plaza principal de nuestra capital.

Sus docentes forman parte de distintas generaciones y tienen experiencia en los diferentes niveles educativos: superior, medio y primario. En cuanto a su formación algunos responden a una matriz de base estructural y tradicional y otros, a un enfoque actualizado de la enseñanza- aprendizaje. Asisten a cursos de perfeccionamiento ofrecido o bien avalado por la provincia de Catamarca pues estos son válidos para mejorar su ubicación en el listado de orden de mérito y, además, son gratuitos. En pocos casos toman cursos por internet o en instituciones privadas o universidades nacionales de otras provincias.

Ahora, nos remitimos al título del trabajo para reflexionar sobre la técnica elegida y en concordancia con el enfoque teórico seleccionado definir la entrevista y dar a conocer su origen y características.



El inicio de esta técnica responde a la antigüedad egipcia con motivo de los censos poblacionales (Fontana y Frey, 2005). No obstante esto, Lucca y Berríos (2003) señala el siglo XIX como el momento a partir del cual se empezó a documentar el uso de la entrevista en investigación. A partir de 1965 se establece la distinción entre la entrevista y el cuestionario y se comienza a perfilar la diferencia entre la entrevista estructurada y la no estructurada. A principios de la década de los ochenta, el estudio del rol del entrevistador (qué y cómo preguntar) se profundiza. En la actualidad, existe cierto consenso entre los etnógrafos posmodernos sobre la tendencia a considerar en la indagación cualitativa elementos como la raza, el género, el estatus y la edad. La autora Vargas Jiménez siguiendo a Fontana y Frey (2005) define la entrevista cualitativa como la técnica de recopilación oral de información detallada en un contexto compartido por el investigador/a y el entrevistado/a. Asimismo, luego enumera las características de la entrevista cualitativa según Rubin y Rubin (en Lucca y Berríos, 2003). Estas son:

- La entrevista cualitativa es una amplificación de una conversación normal con la finalidad de entender el sentido de lo indagado por el entrevistador/a.
- El entrevistador/a, a través de su conocimiento y la percepción del entrevistado/a, se instala en la comprensión más que en la clasificación del entrevistado/a.
- El contenido de la entrevista y la selección de los temas cambia, en función del conocimiento y de los sentimientos del entrevistado/a.

Por otra parte, Vargas Jiménez adhiere a la perspectiva de Creswell (en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), al considerar característicos, en este tipo de entrevista, los rasgos de intimidad y flexibilidad. Asimismo, concuerda con Alonso (2007) al plantear que la finalidad de esta técnica es propiciar una producción conversacional duradera, con cierta línea argumental, no segmentada y precodificada por un cuestionario direccionado al tema determinado en la investigación. También, coincide con Fernández (2001) en que la entrevista cualitativa “es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto” (Vargas Jiménez, 2012: 124), dada la interacción que se entabla entre el investigador/a y el entrevistado/a. En este sentido, con esta técnica se busca comprender el objeto de investigación al interior de un contexto específico y así evitar las generalizaciones forzadas. Finalmente, la autora señala las condiciones (descritas por Gurdián, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2005 y Lucca y Berríos, 2003) a tener en cuenta para una eficaz utilización de este procedimiento. Estas son:

- Identificarse y ser cordial con el entrevistado/a.
- Dejar concluir al entrevistado/a su relato.
- Realizar preguntas sencillas de comprender.
- Actuar con naturalidad (el entrevistador/a).
- Escuchar con tranquilidad y paciencia (el entrevistador/a).
- Respetar las pausas y los silencios del entrevistado/a.
- Promover (el entrevistador/a) respuestas abarcadoras con relación al objetivo de la investigación.
- Correrse del rol de autoridad (el entrevistador/a).
- Evitar la emisión de consejos y de juicios de valor por parte del entrevistador/a.



- Suscitar la empatía (el entrevistador/a).
- Soslayar las discusiones (el entrevistador/a).
- No refutar al entrevistado/a.
- Dar tiempo para responder (el entrevistador/a).
- Ser comprensivo/a (el entrevistador/a).
- Revelar al entrevistado/a la seriedad e importancia de la entrevista.

La autora Vargas Jiménez aclara que la entrevista varía según las estrategias utilizadas en la interacción y la situación en la que se desenvuelve y deja explícitamente planteada su postura con relación a la entrevista en la investigación cualitativa como un “arte” jamás neutral, en el que al menos dos personas (entrevistador/a-entrevistado/a) construyen la realidad de la situación de entrevista. Argumenta que de los tres tipos de entrevista que ella expone, ejemplifica solamente la entrevista no estructurada para demostrar su flexibilidad y libertad. Insiste en la idea de que el entrevistador/a debe contar con habilidades y destrezas para llevar adelante una entrevista, dada la complejidad humana y el cambio vertiginoso de los estilos de vida. En esta misma dirección, sostiene que el entrevistador/a no debe dejar de considerar que una persona es un individuo que tiene una vida, una historia social y una perspectiva del mundo que le son propias. Además, sobre el final de su conclusión, Vargas Jiménez resalta que la entrevista como técnica de investigación se actualiza permanentemente.

Ella presenta la entrevista como una técnica de recolección de datos, cuya ejecución proporciona información valiosa con relación a las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes de los entrevistados. Asimismo, ella aclara que la investigación en cuyo contexto se enmarca la entrevista, se desenvuelve en una “representación compleja de políticas” (Vargas Jiménez, 2012: 120).

Por otra parte, existen varios métodos directos e indirectos desarrollados principalmente por la psicología social y la sociolingüística en el ámbito de las ciencias sociales para estudiar el tema de actitudes lingüísticas. Las técnicas más usuales son: las entrevistas, el *matched-guise*, los cuestionarios de gramaticalidad/aceptabilidad, el *test*, la técnica de los pares ocultos. El procedimiento para su aplicación ha sido descrito por varios autores (Trudgill, 1983; Fasold, 1993).

Durante los últimos años, en el ámbito sociolingüístico hay un profundo interés por explicar los usos del lenguaje en el contexto sociocultural específico.

Concordamos con Silva-Corvalán (1989) quien señala que el estudio de las actitudes lingüísticas no es sencillo. La investigación sociolingüística se inicia en el momento mismo en que se planifica la obtención del corpus que luego se analizará. Previa a la acción de planificación se realiza la observación de la comunidad. Y es durante ese proceso que deben considerarse aspectos metodológicos como las técnicas empleadas en el estudio, así como qué variables cuentan a priori con incidencia en el trabajo, y cuál ha de ser el tamaño de la muestra.

Al momento de realizar la entrevista el principal de los obstáculos, según Labov (1972), es la paradoja del observador. Ella podrá ser remediada si el investigador logra conseguir que la interacción verbal se dé en un ambiente propicio que garantice el óptimo resultado de la entrevista. Así, el entrevistado podrá brindar su valioso aporte relajándose al tener en claro el propósito de dicha entrevista, sus alcances y los medios en los que circulará. A su vez, Silva-Corvalán (1989: 26) también se refiere a este tema y sostiene que una de las soluciones para evitar el inconveniente de que nuestro informante se quede paralizado, sea poco colaborativo, no sea espontáneo es, sin duda,



preparar bien el contacto inicial. En este sentido, Trudgill (1974:24) recomienda para el inicio de la investigación sociolingüística “establecer un primer contacto con el informante, ya sea con una conversación previa o con una carta de anuncio; presentar al investigador/ observador, así como consignar el propósito de la visita y la institución que respalda la investigación”. Y, de acuerdo con lo que señala López Morales (1994: 87), “la ayuda de las autoridades educativas siempre crea una atmósfera de cooperación”. Por lo cual es conveniente previamente a interactuar con los docentes solicitar la autorización y aval de las autoridades de la institución y poner en su conocimiento en qué radica el trabajo de investigación y cuáles serán los aportes que brindará. De esta manera cumplimos con el principio laboviano del deber contraído, puesto que así quedamos al servicio de la comunidad, por medio de sus informantes, ofreciéndoles cuantos datos y conclusiones se obtengan con la investigación. Además, lo ético guía todo el proceso pues siempre cuidamos no dañar ni perjudicar a los docentes. Es por ello que, previo a la entrevista les informamos: el tema, los objetivos, procedimientos y la posibilidad que tienen a retirarse si sienten que se vulneran sus derechos. La tarea es desarrollada en un ámbito en el que el docente se siente cómodo y seguro, la sala de profesores. La entrevista ha sido pensada para ser anónima por lo cual algunos datos que pudieran servir para la identificación de los participantes entrevistados serán deliberadamente camuflados, respetando su anonimato. El vínculo entre el entrevistador y el entrevistado está determinado por la cordialidad y el respeto.

Trabajamos con datos empíricos, no experimentables ni cuantificables, tomados del contexto educativo. Los datos serán interpretados tratando de buscar el significado que tienen las actitudes lingüísticas de docentes catamarqueños de primer año hacia las variedades del lenguaje usadas por los alumnos en el Instituto de Estudios Superiores C.J.A.

La entrevista constituye una herramienta poderosísima por la calidad de las respuestas, las cuales nos permitirán optimizar la comprensión de las actitudes lingüísticas de los docentes hacia las variedades usadas por sus alumnos. En Sociolingüística la entrevista forma parte del método directo de estudio de actitudes lingüísticas. Este método implica preguntar de manera abierta a los docentes cuáles son sus actitudes acerca de las diversas conductas lingüísticas. Las actitudes hacia el lenguaje son tomadas directamente por el investigador a través de la entrevista. En consecuencia, preguntar de esta manera a nuestros informantes permite al investigador explorar muchas más cosas acerca de las variedades lingüísticas y las actitudes lingüísticas.

En cuanto a su diseño la entrevista no ha sido armada a partir de un listado de preguntas sino de un guion temático que incluye los siguientes aspectos:

- a) Datos del informante (edad, sexo, título/s, antigüedad en la docencia, zona de residencia, nivel educativo en los que trabaja). Además, le pedimos a los informantes lo siguiente:
- b) Describir ejemplos de expresiones lingüísticas usadas comúnmente por sus alumnos en el aula.
- c) Nombrar las características de la variedad lingüística utilizada por sus alumnos y describir cómo se expresan en el aula en situaciones comunicativas concretas.
- d) Emitir una valoración sobre la variedad lingüística usada por sus alumnos.
- e) Comparar dicha variedad con otras normas cercanas y de similar prestigio.



- f) Comentar si se reconocen en esa forma de hablar y justificar su respuesta.
- g) Opinar sobre el futuro de la variedad lingüística de sus alumnos.
- h) Brindar una apreciación sobre la variedad de lengua catamarqueña usada por sus alumnos en el aula.
- i) Explicar las causas que determinan el prestigio (estatus) de una lengua y aclarar lo que piensa y siente por la lengua catamarqueña.
- j) Hablar sobre la relación entre lengua y variedades (riqueza).
- k) Reflexionar sobre el vínculo entre lengua e identidad.

Este guion nos permite trabajar actitudes lingüísticas y nos da la posibilidad de formular las preguntas, replantearlas, ampliarlas y adecuarlas al interlocutor. A su vez la flexibilidad de este guion brinda, por un lado, al entrevistador, mayor libertad y, por otro, al entrevistado, una participación más activa y reflexiva gracias a la posibilidad de preguntar y repreguntar del entrevistador quien efectúa los ajustes pertinentes en la formulación de sus preguntas durante la interacción. De esta manera, lo más significativo es el proceso cooperativo de construcción del conocimiento entre entrevistador y entrevistado.

A partir de la interacción entre entrevistador y entrevistado se reconoce la participación activa y reflexiva del docente en la interacción comunicativa, la validez de sus formas de conocer y por ende el proceso cooperativo de construcción del conocimiento que tiene lugar durante ese intercambio. Esta concepción dialógica de la interacción cognitiva puede posibilitar, asimismo, la construcción de nuevas imágenes y permite conocer los múltiples discursos y sistema de creación de significado (Oliva, 2000:52 citado en Vasilachis, 2003: 45) llevando también al investigador a reflexionar sobre su propia experiencia y sobre sus formas de comprensión de la realidad (Banister, 1999:21 citado en Vasilachis, 2003: 45)

El análisis de las respuestas del guion temático muestra como nuestros informantes docentes destacan la importancia de investigar este tema en el ámbito educativo. Ellos sostienen que a partir del estudio de las actitudes lingüísticas visualizan un modo de ser, una manera de relacionarse con los alumnos, un sentido de pertenencia. Sus actitudes lingüísticas responden al apego y a la emotividad que sienten por su lengua. Asimismo, agregan que a través del empleo de la lengua ven la variedad de uso cotidiano y la identidad sociolingüística de la comunidad de la que forman parte. Es por ello que los docentes aseveran que el contexto educativo es uno de los ámbitos favorables para estudiar este tema. En las respuestas de los docentes predominan las tramas narrativas, descriptivas y argumentativas. Las entrevistas realizadas evidencian valoraciones que se objetivan en y por el discurso. Es por ello que discurso y sujeto se conforman y construyen de manera influyente, los sujetos crean y generan discursos de acuerdo con el contexto y situación social en donde se desenvuelven cotidianamente, pero a su vez los discursos crean a los sujetos. A través de ellos los sujetos se materializan, se reflejan, se construyen y hacen conocer su saber, pensamientos y sentimientos.

Consideramos que fue un acierto haber planteado el tema de investigación desde un enfoque sociolingüístico. A medida que más nos acercamos a nuestros informantes adquirimos otra visión de acceder al conocimiento de la realidad social. Para ello, de acuerdo con Irene Vasilachis (2013:21) “esa mirada del investigador tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas”.



Afortunadamente, el modo de llevar a cabo la investigación fue óptima: el acceso al campo y el vínculo construido con los entrevistados dotó a la entrevista de un carácter de mayor intimidad. Durante la indagación estuvimos abiertos a lo inesperado y contamos con la posibilidad de revisar conceptos y demás aspectos del tema que estudiamos. De ahí, el valor asignado a las entrevistas que se realizan en situaciones naturales, es decir, en un contexto que ayuda a interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan; o sea, el entrevistador capta reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto entrevistado en el que se establece una íntima relación entre el investigador y su objeto de estudio poniendo énfasis en los fenómenos sociales. En este sentido, la investigación cualitativa es interpretativa, multimetódica, naturalista, reflexiva e implica un proceso interpretativo de indagación. La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa nos permite volver al campo, a la situación, al encuentro con los entrevistados, al corpus, una y otra vez. Entonces, reconocemos que es necesario poder revisar y reajustar la investigación a partir de lo que surge en el intercambio con los docentes. De esta manera coincidimos con diferentes teóricos en que uno de los aspectos a destacar de la investigación cualitativa es que es un proceso siempre abierto y en movimiento.

Para cerrar sostenemos que es importante que el tema actitudes lingüísticas sea analizado por los docentes formadores de futuros formadores, en este caso de maestros. De este modo, los docentes reflexionan no sólo sobre la conceptualización teórica de las variedades lingüísticas y las actitudes lingüísticas sino fundamentalmente sobre la implicancia que ambas tienen en la educación, en la vida cotidiana y profesional del alumno. Calificar y asignar cualidades a una lengua es una práctica comunicativa normal de los sujetos, lo que no implica que sea una actividad constante, continua y sobre todo consciente.

En el ámbito de la educación lingüística es importante contribuir a la adquisición de las actitudes que favorezcan una conciencia crítica del papel que desempeña el uso lingüístico, no sólo en la interacción comunicativa entre los hablantes sino también, en la construcción de la identidad cultural. La lengua y la cultura se implican mutuamente. Ambas al ser dinámicas integran la tradición con la transformación según los nuevos aportes socioculturales. En toda sociedad existe la necesidad de nombrar la realidad de sus condiciones básicas de vida y, también el interés de vincularse según valores compartidos y sentimientos de pertenencia. El comportamiento que el hablante manifieste hacia su lengua o hacia una variedad de su lengua, define ante sí y ante los otros un aspecto de su identidad. En este sentido, la actitud lingüística cumple una función ego-protectora. Los miembros de esta comunidad de habla comparten más de una variedad lingüística, juzgan, valoran e interpretan de forma semejante las variables que permiten diferenciar sociolingüísticamente a sus hablantes. Además, comparten un conocimiento sobre los usos y los significados de la variedad catamarqueña. De esta manera, desde la institución educativa del IES CJA, se educa no el prejuicio lingüístico sino el amor por la diversidad.

La lengua proporciona contenidos sociales. Una lengua, dialecto, sociolecto está sometido a valoraciones, expuesta a estimaciones. De la entrevista realizada a los docentes de primer año se reconoce una valoración positiva hacia las actitudes lingüísticas de sus alumnos, hacia la enseñanza de las variedades lingüísticas. Se registra un sentimiento compartido de formar parte de una misma comunidad de habla, de ser parte de un mismo grupo de pertenencia ya que no sólo se identifican con



la estética de su variedad catamarqueña, sino que se sienten vinculados emocionalmente con su tradición cultural local. Los docentes afirman que el hecho de que los miembros de diferentes estratos sociales hablen de manera distinta tanto desde el punto de vista de la forma como del contenido, no implica que uno sea mejor que el otro. Por eso, el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertenencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar sus discursos a las normas y a los valores compartidos. Los individuos, al hablar entre sí, son capaces de distinguir los que pertenecen a su misma comunidad de los que son ajenos a ella (Moreno Fernández, Francisco 2010) En este sentido, las actitudes lingüísticas son importantes para la delimitación del concepto de comunidad de habla.

De acuerdo con lo desarrollado vimos como la elección de la entrevista como técnica de recolección de datos nos permitió acceder a un flujo de información de primera fuente de nuestros docentes informantes de manera espontánea, reflexiva y autorreferente. En cuanto a las dificultades reconocemos que “las entrevistas tienen como problema principal el volumen de trabajo que conllevan” (Blas Arroyo 2005: 327); además de ello, suele aducirse como inconveniente “su poca representatividad: estadísticamente, existe un margen de error alto cuando se trata de comunidades muy amplias, especialmente las urbanas”. Sin embargo, en este trabajo al tratarse de una comunidad reducida del IES CJA, la ratio esfuerzo-rendimiento es altamente satisfactoria.

## Conclusiones

Para concluir diremos que reflexionar sobre la entrevista para conocer sus características esenciales y así, hacer un uso apropiado y efectivo en el terreno de una investigación cualitativa constituye parámetros importantes para ponderar las posibilidades de acceso a la naturaleza subjetiva del concebir y razonar sociolingüístico. El ejercicio intelectual que implica la reflexión sobre el discurso de los hablantes permite explorar un mundo subjetivo lleno de implícitos, de creencias y valoraciones; aunque al mismo tiempo abordar la subjetividad conlleva el peligro de tergiversar algún aspecto de los datos por lo cual se debe minimizar o eliminar los posibles prejuicios del investigador. Por ello, para complementar los datos obtenidos de la entrevista consideramos productivo también tomar los aportes de la etnografía del habla y del análisis del discurso.



## Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1975): *Actitud del hablante y sociolingüística. Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona: Planeta.
- Álvarez, A. Martínez H & Urdaneta, L (2001): "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo :otra cara de la identidad". *Boletín Antropológico* 2, 144-166.
- Blas Arroyo, J. L. (1994): "Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas de la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana", *Hispania*.
- Blas Arroyo, J. L. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*, Madrid: Cátedra.
- Denzin, N & Lincoln Y (2008): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Hernández Campoy, J. M. & M. Almeida (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*. Granada: Ed. Comares.
- Labov, W. (1972): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- López Morales, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- Meneses, J. & D. Rodríguez (2011): "La entrevista" en *El cuestionario y la entrevista*. Universidad Oberta de Catalunya.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel
- Moreno Fernández, F. (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Silva-Corvalán, C. (1989): *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Trudgill, P. (1974): *Sociolinguistics. An Introduction*. Nueva York: Penguin.
- Vargas Jiménez, I. (2012): "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos". *Calidad en la Educación Superior, Programa de Autoevaluación Académica*, Universidad Estatal a Distancia, n° 1, vol. 3, pp. 119139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003): *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013): *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs. As.: Gedisa.



## Capítulo 8

# SECUENCIA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LAS FUNCIONES SEMÁNTICAS EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA (NES)

**María Alejandra Seco**

*alejandrasedo@gmail.com*

**Andrea Daniela Santillán**

*santillanandreadaniela@gmail.com*

### Resumen

En este artículo reflexionamos acerca del limitado espacio que se otorga a la gramática en las escuelas secundarias de Catamarca y sobre cómo se aborda su enseñanza. Luego de este panorama, presentamos y analizamos los resultados del desarrollo de una secuencia didáctica sobre las funciones semánticas básicas de la oración, implementada en un curso de primer año del Colegio Privado Santa Rosa de Lima y Cristo Rey. Antecedentes a este trabajo una indagación bibliográfica que se centra en los aportes de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) y en diversas publicaciones que han revisado el cambio en el abordaje teórico y metodológico que implica su enseñanza; entre ellas, el *Documento Intercátedras* (2015), de las tres cátedras de Lengua Española del Departamento Letras de la Facultad de Humanidades, UNCA. A partir de

este recorrido, diseñamos la secuencia didáctica, cuyos principales objetivos son propiciar la reflexión metalingüística de los estudiantes y facilitar su acercamiento a la teoría gramatical, de manera que pueda constituir una herramienta para mejorar sus prácticas de escritura. Consideramos que el abordaje de este tema en las clases de Lengua de la NES (Nueva Escuela Secundaria) puede ser la bisagra entre la gramática tradicional y la actual. Asimismo, es un contenido fundamental de los diseños curriculares, puesto que favorece un análisis integral de la oración, que no se limita a reconocer y a delimitar funciones sintácticas, sino que, a través de nociones semánticas, aprovecha la competencia de los estudiantes como hablantes de la lengua y promueve la reflexión sobre la lengua en uso.

**Palabras-clave:** Gramática léxico-semántica. Secuencia didáctica. NES. Funciones semánticas.



## Introducción

La enseñanza de la gramática ha sido muy cuestionada en los últimos tiempos, principalmente a fines del siglo XX y a principios del siglo XXI. Interrogantes como “¿Para qué les sirve a los estudiantes reconocer y delimitar funciones sintácticas? ¿Esto permite que los alumnos lean y escriban mejor?” ha sido frecuentes en el ámbito educativo, poniendo en duda la relevancia de los contenidos de gramática abordados en las clases de Lengua.

Al respecto, Di Tullio (2010) sostiene que “su nulidad pedagógica ha sido proclamada insistentemente por docentes y pedagogos por lo que ha sido prácticamente eliminada y sustituida, al menos en nuestro medio, por otros contenidos y enfoques” (p.13). Esta situación fue la reacción de las políticas educativas frente a los modelos imperantes en la escuela, especialmente, frente al estructuralista. En consecuencia, la gramática en la escuela se ha ido desplazando paulatinamente, en favor de una serie de nuevas perspectivas de estudio del lenguaje, cuyos alcances teóricos y metodológicos son cada vez más amplios y al mismo tiempo, difusos.

En este sentido, analiza Di Tullio (2010):

La asignatura Lengua se ha convertido en una asignatura omnicomprendiva que se hace cargo de los problemas más arduos de la escuela media al ir incorporando sucesivamente una serie de nuevas perspectivas inexistentes en la enseñanza tradicional: análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, teoría de la comunicación, técnicas de estudio, entre otras. En cambio, cuando se la incluye, la gramática por lo general, no se ha renovado. Y es necesario que lo haga para que la lengua se convierta en un objeto interesante de observación y estudio. (p. 16)

Por otro lado, los desarrollos más actuales en la investigación en gramática, lejos de su tradicional propósito exclusivamente normativo, pretenden describir y explicar el sistema lingüístico y se sustentan en un aparato teórico que, aunque tiene un gran potencial pedagógico, aún no cuenta con un desarrollo exhaustivo de las herramientas necesarias para su aplicación en la enseñanza media.

Así, por ejemplo, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (ASALE & RAE, 2009) propone un abordaje gramatical de base semántica y otorga un lugar central a la variación lingüística, aspectos que no eran relevantes para el enfoque tradicional o estructuralista. En esta publicación, la Academia trabaja por primera vez con las academias americanas y se hace eco de los aportes para el estudio del español que habían proliferado en la segunda mitad del siglo XX. Esto implicó un giro rotundo en su concepción de la norma, considerada ahora panhispánica, y en el abordaje de la gramática propiamente dicha.

Sin embargo, a diez años de la publicación de la NGLE, en la escuela media en Catamarca, cuando se enseña gramática, parecen prevalecer por completo los criterios tradicionales y es difícil encontrar propuestas didácticas que encaren el estudio de la lengua desde una perspectiva léxico semántica.

Advertimos esto, a través de la observación de clases, en el marco de las prácticas y residencias del Profesorado en Letras y lo indagamos a través de un cuestionario realizado a profesores que enseñan la materia Lengua y Literatura en distintas escuelas secundarias de San Fernando del Valle de Catamarca.

Por estas razones, en este artículo compartimos algunos aportes teóricos que pueden ser útiles a los docentes de la Nueva Escuela Secundaria y una secuencia didáctica para



enseñar funciones semánticas, implementada en un curso de primer año del Colegio Privado Santa Rosa de Lima y Cristo Rey, durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2019.

Para su diseño, tomamos como referencia la publicación colectiva bajo la coordinación de Ana Camps y Felipe Zayas, *Secuencias Didácticas para Aprender Gramática* (2006), en la que los autores reflexionan sobre qué contenidos de gramática y para qué enseñarlos, a la vez que realizan una propuesta metodológica ante una demanda similar en España, hace poco más de una década.

## Fundamentación

En los diseños curriculares avalados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y elaborados para la Educación Secundaria Obligatoria de Catamarca, publicados en el año 2012, se explicita la importancia del aprendizaje gramatical que tenga como eje una gramática de base semántica. De hecho, la unidad destinada a su estudio se denomina “Reflexión sobre la lengua y los textos” y pone de manifiesto la relevancia que se le otorga a la conciencia metalingüística “entendida como capacidad metacognitiva que parte de la introspección respecto del propio saber convertido en objeto de observación, de estudio, de análisis y de conocimiento” (Arce et al., 2012:35). La idea primordial que gira en torno a su enseñanza consiste en aprovechar el conocimiento informal que los estudiantes poseen sobre la lengua materna para guiarlos a la construcción de un saber formal que les permita acrecentar su competencia lingüística para así mejorar sus prácticas de lectura y escritura.

Desde esta perspectiva, la idea es que en el ciclo básico los alumnos puedan aprovechar sus saberes lingüísticos adquiridos de forma inconsciente, no formal, en sus primeros años de vida, así como los impartidos de forma sistemática en la escuela primaria para iniciarse en el ejercicio de la reflexión metalingüística. De esta forma, en el ciclo orientado, los estudiantes serán capaces de analizar procedimientos textuales, advertir subjetividades implícitas, encontrar ideologías, así como utilizar conscientemente mecanismos para la elaboración de distintos tipos de textos. Todo esto con el fin último de formar lectores críticos y escritores autónomos. Es decir que los diseños curriculares de la provincia han tenido en cuenta el cambio de perspectiva y el viraje metodológico necesario en la enseñanza de la gramática.

Asimismo, los docentes de las cátedras de Lengua Española I, II y III de la UNCA han confeccionado y publicado el *Documento Intercátedras* (DIC) en 2015 para transmitir a los docentes en formación las nuevas nociones relacionadas con la gramática española. Sin embargo, la universidad no es la única institución de formación docente en el medio, por lo cual esta línea de trabajo no necesariamente es compartida por todos los egresados de los profesados en la provincia y ni siquiera en la ciudad capital.

Por otro lado, en el mercado editorial, son pocas las alternativas que se encuentran con propuestas integrales para la enseñanza de gramática basada en la NGLE. En esta línea, y surgida de una necesidad similar a la que dio origen al DIC, podemos mencionar *Nueva Gramática para Trabajar en el Aula* (2014), de Irma Varela y Elena Pérez Moreno, resultado del estudio y aplicación de la NGLE en las cátedras Lengua Castellana del Ciclo de Nivelación y de Lengua Castellana 1, Cátedra B, de la Facultad de Lenguas, de Córdoba. Es decir, que, si bien existe material bibliográfico dirigido a los



profesores en formación, en la mayoría de las aulas de nivel medio, no se implementa de forma integral y definitiva.

En muchos casos, los docentes del sistema educativo provincial catamarqueño son conscientes de lo expuesto anteriormente respecto del cambio de abordaje, pero siguen “trabados” sin poder terminar de dar forma a las propuestas de enseñanza de una gramática de base semántica o, en algunos casos, sin lograr empezar a implementar este enfoque de forma eficaz, real y concreta.

¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en torno a la enseñanza de la nueva gramática? ¿Por qué motivos se continúa encarando la clase de sintaxis desde una perspectiva estructuralista? Para indagar acerca de estos interrogantes, propusimos un cuestionario a docentes de Lengua y Literatura de la capital. Los inconvenientes y vallas manifestados por ellos son de diversa índole, pero se repiten como lugares comunes en todas las respuestas obtenidas.

Los enumeramos a continuación:

1. Falta de lectura y conocimiento de la nueva propuesta teórica.
2. Desconocimiento sobre estructura argumental o papeles temáticos.
3. Poca o nula ejercitación en gramática de base semántica.
4. Dificultad para adaptarse a la nueva nomenclatura.
5. Desacuerdo entre los docentes de una misma institución para propiciar el cambio de forma progresiva.
6. Inconveniente para alejar a los alumnos de la nomenclatura y del análisis tradicional y, por ende, acercarlos a un abordaje léxico semántico.
7. Problemas para crear ejercicios nuevos, diseñados por cada docente de forma contextualizada para sus alumnos.
8. Desorientación en relación con su abordaje en el aula.

Todos los puntos nombrados se relacionan y condicionan. Respecto del quinto podemos decir que es colectivo y, por lo tanto, complejo, puesto que atañe a todos los integrantes del área Lengua de una misma institución educativa, quienes deberían aunar criterios para decidir en conjunto la implementación progresiva de la *NGLÉ* en las planificaciones anuales. Para esto deben cumplirse las condiciones anteriores, las expresadas en los puntos 1, 2, 3 y 4 relacionadas con la actualización docente en el tema que, en principio, es individual, propia de cada agente educativo.

A su vez los ítems 6, 7 y 8 ponen de manifiesto una problemática que gira en torno a la enseñanza, a la implementación de la gramática en el aula: ¿Cómo encarar la *NGLÉ* en las clases de lengua? ¿Cómo crear propuestas didácticas adecuadas para cada grupo de alumnos? ¿Cómo alejarlos del análisis tradicional y acercarlos al abordaje léxico semántico? Se advierte en las respuestas al cuestionario incertidumbre y cierto temor ante lo desconocido.

En este sentido, y para empezar a responder estos interrogantes, surge la propuesta de esta secuencia didáctica para trabajar funciones semánticas en la NES, elaborada para primer año de ciclo básico, cuyos principales objetivos son propiciar la reflexión metalingüística de los estudiantes, a partir de sus saberes previos formales e informales y facilitar su acercamiento a la teoría gramatical actual, de manera que pueda constituir una herramienta para mejorar sus prácticas de lectura y escritura y desarrollar su competencia comunicativa.



Consideramos que la enseñanza de funciones semánticas básicas puede ser el primer paso para emprender este cambio de abordaje de la enseñanza de la lengua, proponiendo actividades que posibiliten poner en juego el saber intuitivo que tienen los estudiantes como hablantes del español. Se trata de un contenido que los diseños curriculares pautan para 1er año de ciclo básico, con el propósito de empezar a consolidar una base de enseñanza lingüística reflexiva desde el inicio de la Secundaria

## Planteo teórico

### Estructura argumental

Tal como sostiene Felipe Zayas (2006) en *Hacia una gramática pedagógica*, lo primero que hay que tener en cuenta al momento de encarar la elaboración de una secuencia didáctica para enseñar sintaxis de base semántica es que:

La estructura básica de la oración no es una relación sintáctica sujeto + predicado, caracterizada por unas marcas formales, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos. El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos. Así, «palidecen» requiere un único argumento («Alguien palidece»), el verbo «redactan» requiere dos («Alguien redacta un texto») y «prometen», tres («Alguien promete algo a alguien»). (Zayas, 2006:21)

Se llama estructura argumental a esa propiedad inherente al significado del verbo de seleccionar una determinada cantidad de complementos que van a constituir la oración. Si bien no solo los verbos tienen la posibilidad de predicar, ya que también pueden hacerlo algunos nombres, adjetivos y adverbios, por fines prácticos, de aquí en más solo nos referiremos al verbo.

La oración es concebida como una unidad mínima de predicación por la *NGLE*. El predicado es “la expresión que selecciona uno o más participantes para que la oración que se construya esté bien formada. A cada uno de esos participantes se los denomina argumentos” (Herrera et al., 2015: 4).

Por ejemplo, el verbo “traer” y “poner” exigen dos y tres argumentos respectivamente:

Alguien trae algo  
¿quién? ¿qué?

Alguien pone algo en algún lugar  
¿quién? ¿qué? ¿dónde?

Es decir que la estructura argumental de *traer* prevé el espacio para dos argumentos, mientras que la de *poner*, para tres argumentos. Si alguno de estos faltara, el resultado sería una oración agramatical: <sup>1</sup> \**Mi abuela trae*; \**Mi abuela puso el guiso*.

---

<sup>1</sup> Por *gramaticalidad* se entiende la propiedad de una secuencia que se ajusta a los principios combinatorios del sistema lingüístico. Así, la oración *La niña corre por la plaza* es gramatical porque está bien formada, de acuerdo al sistema gramatical del español pero \**La plaza niña corre por* no lo está y por lo tanto es agramatical. Por convención, se utiliza el asterisco para indicar agramaticalidad. (Bosque & Gutiérrez Rexach, 2008: 28)



Según la cantidad de argumentos que un predicado selecciona, puede clasificarse en *ceroádico* o *avalente* (amanecer), *monádico* o *monovalente* (bailar), *diádico* o *bivalente* (tener), *triádico* o *trivalente* (dar), *tetrádico* o *tetraivalente* (alquilar).

Convencionalmente, la manera de indicar la cantidad de argumentos es con números arábigos, entre corchetes angulares y separados por comas. Por ejemplo:

Amanecer: <0>  
Bailar: <1>  
Tener: <1,2>  
Dar: <1, 2, 3>  
Alquilar: >1, 2, 3, 4>.

## Papeles temáticos

A su vez, el verbo asignará determinadas funciones semánticas a sus argumentos, que están en relación directa con su contenido léxico. Estas funciones se conocen con el nombre de *rol* o *papel temático*.

Una metáfora recurrente en la bibliografía pertinente, para explicar la manera en que el verbo selecciona los participantes en la oración y les atribuye un papel temático, es la de una puesta en escena de una obra de teatro, en la que el verbo es el director que asigna un determinado rol a cumplir a cada actor o participante (los argumentos), en la escena (la oración).

Así, por ejemplo, un verbo como *caminar* requiere de un participante que lleve a cabo voluntariamente la acción. Por esa razón, son aceptables oraciones como *Juan camina*; *El gato camina*, pero no *\*El árbol camina*. Este papel temático requerido por el verbo *caminar* se denomina agente. Asimismo, verbos como *arrepentirse* o *temer* necesitan que el primer participante (sintácticamente el sujeto) sea capaz de experimentar emocionalmente el evento que designan. Por ello, no funciona bien una oración como *\*El auto se arrepintió*. Este papel temático se llama *experimentante*.

En otras palabras, en la asignación de un determinado papel temático por parte de un verbo, se pone en juego la compatibilidad semántica, necesaria entre las piezas léxicas. Así, en los ejemplos anteriores, *árbol* no es compatible con *caminar*, porque *árbol* no tiene los rasgos semánticos que *caminar* requiere; es decir las propiedades de un agente.

Al tratarse de nociones semánticas, existen algunas discusiones entre los teóricos acerca de la cantidad de papeles temáticos y sus denominaciones, pero hay un determinado grupo constituido por los más comunes. La lista seleccionada en el *DIC* (2015) propone quince papeles temáticos: agente, experimentante, tema, destinatario, beneficiario, origen, causa, meta, trayectoria, locativo, cantidad, instrumento, finalidad, compañía y manera.

Para el diseño de la secuencia didáctica seleccionamos solo cuatro, teniendo en cuenta el nivel educativo de las destinatarias. Estos son: agente, experimentante, tema y causa. Como ya mencionamos, se denomina *agente* al participante de la oración que lleva a cabo una acción voluntariamente: *Clara cocinó los panes*; *El hombre disparó su arma*.

Se llama *experimentante* al participante que percibe sensorialmente o experimenta física, emocional o psíquicamente el evento o suceso: *Los chicos contemplaron el mar*, *Elena se emocionó al ver a su hija en el escenario*.



*Tema* es el participante que resulta afectado, se altera o es desplazado por el suceso. La llave se trabó en la puerta, Los López movieron los muebles de la habitación.

Y, finalmente, *causa* es el motivo o razón que induce la alteración asociada con el evento. El fuego consumió varias hectáreas del bosque, La inundación provocó destrozos en el pueblo.

En los siguientes ejemplos, podemos ver distintos papeles temáticos, en el marco de una oración:

El ciudadano puso su voto en la urna  
AGENTE                      TEMA LOCATIVO

Eréndira mira la foto de perfil de Ulises.  
EXPERIMENTANTE      TEMA

El grito provenía de la caja de juguetes.  
TEMA                      ORIGEN

La lluvia arruinó la fiesta de egresados.  
CAUSA                      TEMA

Por último, es relevante en este marco introductorio considerar dos reglas básicas, que constituyen el denominado criterio temático:

- a) Cada argumento puede recibir un papel temático y solo uno.
- b) Cada papel temático se aplica a un argumento y solo a uno.

Esto implica que, en una oración, a cada argumento le corresponderá solo un papel temático y que no puede haber un papel temático repetido, por ejemplo, dos agentes o dos temas.

## Argumentos y adjuntos

Los elementos que pueden aparecer en una oración, pero no forman parte de la estructura argumental se denominan *adjuntos*. Estos elementos pueden quitarse o agregarse libremente sin afectar la gramaticalidad de la oración. Por ejemplo, la oración *El ciudadano puso su voto en la urna*, podría estar constituida como *Esa mañana de domingo, el ciudadano puso con mano temblorosa, por primera vez, su voto en la urna*, donde los elementos subrayados constituyen adjuntos.

## Secuencia didáctica sobre funciones semánticas

### Contenidos

El verbo. Definición y caracterización.

Funciones semánticas básicas en la oración: predicados y argumentos.

Papeles temáticos: agente, experimentante, causa y tema.

Escritura. Texto explicativo.



## Objetivo general

Estimular la reflexión metalingüística, a partir de un desarrollo gradual de la teoría y la redacción de un texto explicativo.

## Objetivos específicos

Que las alumnas:

- Sean capaces de reconocer y analizar la estructura argumental de los predicados verbales.
- Reconozcan los rasgos semánticos de los papeles temáticos asignados por el verbo.
- Adviertan la importancia de los papeles temáticos en la construcción del sentido.
- Sean capaces de redactar un texto de circulación social que dé cuenta de lo aprendido.

**Destinatarias:** 1er año – División C – Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey.<sup>2</sup>

## Metodología

El modelo organizativo de la secuencia didáctica, entendido como una serie de acciones coordinadas y dirigidas a un fin y en el que cada actividad tiene un sentido en sí misma, nos ha permitido articular las actividades en torno a una producción final, trabajando los diferentes pasos de los procesos de comprensión y producción en un marco contextualizado.

En este sentido, la reflexión lingüística y la evaluación forman parte activa del proceso, enfocadas ambas al fomento de la implicación y motivación de las estudiantes en el desarrollo de la secuencia. Por esta razón, en esta experiencia, desde el primer momento se comunicó a las estudiantes que los temas que iban a empezar a estudiar culminarían con la escritura de un texto explicativo sobre gramática que sería publicado en un diario digital de la comunidad.

En la secuencia se pueden distinguir dos fases bien determinadas: el desarrollo de la teoría y el proceso de escritura.

### Fase 1

Para el desarrollo de la teoría, es necesario comprender que guiar la reflexión basándose en la intuición del hablante es un proceso mucho más complejo que dar cuenta de la lengua desde el sentido común. Pero partimos de su conocimiento intuitivo como hablantes nativos de la lengua para ir formalizando paulatinamente el conocimiento gramatical.

De este modo, en los ejercicios propuestos, las actividades de observar ejemplos (de oraciones o enunciados), analizarlos, discutir, argumentar y formular reglas son siempre previas al conocimiento de la terminología y desarrollo de la teoría. Esto

---

<sup>2</sup> Dado que el colegio privado Santa Rosa de Lima y Cristo Rey recibe solo alumnas mujeres y esta secuencia ha sido desarrollada en un curso de esta escuela, nos referimos a las estudiantes en femenino.



implica cierta flexibilidad en el análisis, atendiendo más a la explicación del funcionamiento de la lengua que a las nomenclaturas propuestas por la bibliografía. Las precisiones teóricas –que son necesarias- llegarán después.

Por esta razón, en un primer momento, es preciso proponer ejemplos de enunciados cercanos al uso cotidiano y “flexibilizar” la terminología, de manera que las ideas se hagan más aprehensibles.

Por ejemplo, para introducir la noción de argumentos, se puede hablar de los “elementos”, “partes”, “participantes” que son necesarios para que una oración quede completa o bien formada. Asimismo, si la idea de que el verbo “selecciona” argumentos resulta ambigua, se pueden ofrecer equivalentes como “elige”, “decide”, “pide” o “necesita”, según su constitución interna.

El desarrollo del concepto y la especificación de los términos deben realizarse posteriormente y con la guía del docente<sup>3</sup>.

## **Fase 2**

El proceso de escritura comienza con el registro gradual de las conclusiones de cada ejercicio y las precisiones teóricas del docente para cada paso. Estos registros servirán luego de base para la redacción del texto final.

En la experiencia aquí relatada, una vez concluida la primera fase, se procedió a la redacción del texto explicativo. La propuesta consistió en que las estudiantes redactaran una nota de interés general, en la que explicasen a la comunidad el tema desarrollado.

Esto implica que, al momento de planificar el texto, se revisan los objetivos, los destinatarios, el medio de difusión, etc. y a partir de estas reflexiones se definen las características que debe tener.

Finalmente, la puesta en texto se da mediante un constante ida y vuelta entre las estudiantes y el docente, hasta obtener una primera versión completa que luego será revisada y editada.

A continuación, para el desarrollo de las actividades, presentaremos la fase 1 dividida por clase, con un título referido al tema. Por tratarse de una secuencia ya aplicada, iremos intercalando algunos comentarios acerca de los propósitos, resultados obtenidos, observaciones y sugerencias.

Nos permitimos la libertad de presentar la secuencia de este modo y no con las restricciones formales propias de un proyecto, dado que nuestra intención es compartir esta primera experiencia para que pueda ser enriquecida y repensada.

## **Fase 1. Desarrollo de la teoría.**

**Clase 1.** Recuperación de conocimientos previos: El verbo. Ampliación del concepto. El verbo no es solo una acción.

### **Actividad de inicio**

De manera oral, la docente propone un juego. El juego consiste en que alguien piense en un verbo sin mencionarlo y el resto debe adivinar de qué verbo se trata. Para

---

<sup>3</sup> Según la propuesta y el nivel al que esté dirigida, la especificación teórica puede realizarse a través de lecturas pertinentes.



hacerlo, deben pedir pistas, utilizando como comodín un verbo que no existe (*chiringuliar*), que irán conjugando para formular preguntas del tipo: *¿A qué hora solés chiringuliar?* *¿Chiringuliás solo/a o acompañado/a?*, *¿Qué necesitás para chiringuliar?*, *¿Te gusta chiringuliar?*, Etc.

Los verbos propuestos por las estudiantes durante el juego se anotan en el pizarrón. A partir de la lista surgida se propone la reflexión acerca de si todos los verbos indican acciones físicas propiamente dichas.

### Actividad de registro

En esta clase, registramos en las carpetas la idea de que además de acciones físicas - que es el conocimiento previo que se espera que tengan incorporado- los verbos pueden indicar acciones intelectivas (percepción, pensamiento, sentimiento y habla), procesos y estados<sup>4</sup>.

Luego se propone una actividad de clasificación de los distintos verbos, según el tipo de evento que indican.

### Actividad de cierre

Consigna

1) En las siguientes oraciones, indiquen si los verbos se refieren a acciones físicas, procesos, estados o bien a acciones intelectivas (de pensamiento, de sentimiento o de habla):

- Ese árbol creció mucho durante el último año.
- El abuelo esperaba al médico en el consultorio.
- Marina tosió varias veces, hoy.
- Mi perro tiene una patita quebrada.
- Luis les mintió a sus padres sobre la prueba de Lengua.
- La bebé está muy tranquila hoy.
- El vecino arregló mi bicicleta.
- Mi tía pintó todos los cuadros que hay en esta casa.
- Anoche, escuchamos ruidos extraños en la calle.

### Clase 2. Estructura argumental: ¿Cómo se forman las oraciones?

#### Actividad de inicio

Se propone una serie de ejercicios para que las estudiantes incorporen la noción de estructura argumental. El ejercicio consiste en reconocer las oraciones agramaticales y explicar qué problema presentan.

Consignas

---

<sup>4</sup> Esta clasificación semántica de los verbos es solo una de las posibles. La aquí propuesta fue tomada de Varela, I & E Pérez Moreno (2014: 79- 80) que a su vez, está basada en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009).



- 1) Marquen con un asterisco las oraciones que les parezcan mal formadas o incompletas y expliquen qué problema identifican.
- 2) Reescriban las oraciones para que queden bien formadas o completas.
  - María peló la manzana con un cuchillo bien afilado.
  - La abuela de Luis toda la vida desconfió.
  - Esa tarde llovía copiosamente.
  - Adentro de la caja estaban.
  - Después de mucho trabajo, Juan completó.
  - Luciana sonrío cuando escucha esa música.
  - El gato persigue.

En el desarrollo grupal de esta actividad, las estudiantes rápidamente identificaron cuáles son las oraciones mal formadas y algunas de ellas, inmediatamente comenzaron a dar sus explicaciones desde la intuición. Las primeras respuestas fueron del tipo “Porque no dice qué estaba adentro de la caja”, “Falta que persigue el gato”. Se les pidió, entonces, que propongan alternativas de oraciones bien formadas y luego se orientó la reflexión para desentramar por qué sabemos que faltan elementos en algunos casos y en otros no.

Mediante este intercambio, se les hizo notar que el verbo es quien selecciona los elementos que componen la oración. A partir de sus deducciones, se incorporó la noción de argumento y la idea de que este conocimiento forma parte de su propia competencia como hablantes de la lengua.

### Actividad de registro

Se van tomando registros en la carpeta de estas ideas. Según el grupo y los tiempos, se les pedirá que redacten la explicación o se propondrá un texto previamente armado por el docente, como el siguiente:

*Los predicados verbales tienen capacidad de exigir la presencia de otros elementos lingüísticos. Para que una oración esté bien formada estos elementos deben aparecer sí o sí en ella, o bien poder recuperarse en un contexto determinado.*

*\*Juan perseguía.*

*Pedro estornudó.*

*Tengo auriculares nuevos.*

*Los elementos requeridos por el predicado verbal forman parte de nuestra competencia como hablantes y se llaman argumentos.*

### Actividad de cierre

Para fijar esta noción, se propone un ejercicio en el que representen los argumentos que requiere un verbo, a partir de términos semánticamente neutros. Se explica cómo funciona la identificación de los argumentos requeridos por el verbo.

*Para representar los argumentos que requiere un verbo, usaremos estructuras semánticamente neutras:*

*Alguien persigue algo/a alguien.*

*Alguien estornuda.*

*Alguien tiene algo.*

Consigna



1) Siguiendo los ejemplos anteriores, indiquen los argumentos que necesitan los siguientes verbos. Al lado, indiquen con un número, cuántos argumentos son imprescindibles.

*Reírse, poner, comprar, suponer, mentir, esperar, correr, cocinar, bailar*

Luego de esta última actividad, resulta muy productiva la puesta en común. En la comparación de las respuestas de cada estudiante o grupo de trabajo, es esperable que aparezcan algunas diferencias. Por ejemplo, durante el desarrollo en el Colegio Cristo Rey, se dieron discusiones en torno a preguntas como: ¿La estructura argumental de *reírse*, puede representarse como *alguien se ríe* o *alguien se ríe de algo*?, ¿En el caso de *suponer*, es *alguien supone algo* o *alguien supone algo de algo* o *alguien*?

En general, si el grupo es participativo las respuestas suelen surgir de las reflexiones colectivas. En su trabajo de orientación, el docente puede proponer algunas pruebas como quitar o agregar elementos, para comprobar la gramaticalidad de las oraciones. Por ejemplo, decir “mi mamá se ríe fuerte” ¿Tiene sentido? ¿O es imprescindible que diga de qué se ríe?

Creemos que es muy productivo que estas discusiones tengan lugar, aun cuando las dudas se generen en los docentes también. Este tipo de situaciones deberían ser las disparadoras para afinar el ejercicio de la reflexión metalingüística y orientar la investigación teórica sobre el tema.

### **Clase 3. Argumentos y adjuntos.**

Retomando la discusión sobre los elementos imprescindibles en la oración y los que no lo son, de la clase anterior, se introduce la noción de adjuntos.

#### **Actividad de inicio**

Consignas

- 1) En las siguientes oraciones identifiquen el verbo conjugado y luego, subrayen con colores distintos los complementos argumentales y los que no lo son.
- 2) Observen y respondan ¿La oración pierde su sentido básico, si sacamos los elementos que no son los argumentos?
  - Es tarde, Luis caminó por el parque, pensativo, con la compañía de su perro.
  - Marina y Juana se cruzaron casualmente, después de mucho tiempo, en la esquina de su infancia.
  - El niño jugó toda la tarde en la arena.
  - Un poco tristes, los hermanos se despidieron en el andén.
  - Con mucha ternura, la madre puso un paño frío en la frente de su hijo.

#### **Actividad de registro**

Luego de la puesta en común, se registra en la carpeta la noción de *adjuntos*, ya sea a partir de la elaboración propia o con la guía del docente.



### Actividad de cierre

#### Consignas

- 1) Indiquen la estructura argumental de los siguientes verbos.
- 2) Construyan oraciones con ellos y agreguen en cada una, al menos dos complementos adjuntos.

Correr- observar- andar (en bicicleta)- esperar- estudiar – leer-

### Clase 4 Papeles temáticos: agente, experimentante, tema y causa

Una vez que tienen incorporada la noción de argumentos y adjuntos (esto puede requerir dos o más clases), se propone un ejercicio para distinguir los rasgos semánticos de los argumentos, según el tipo de verbo.

Para ello, se presentan cuatro grupos distintos de oraciones, cuyos argumentos externos (el sujeto) tienen asignados distintos papeles temáticos: agente (A), experimentante (B), tema (C) y causa (D), respectivamente.

No se explica la noción de papel temático ni los nombres que da la teoría, hasta después de que las estudiantes han registrado sus respuestas en las carpetas.

### Actividad inicial

#### Consignas

- 1) En el siguiente grupo de oraciones, indique con un asterisco cuáles están mal formadas y explique por qué.
- 2) ¿Qué características semánticas, en general, debe tener el sujeto apropiado para estos verbos?

#### Grupo A

- El miedo atravesó la puerta.
- El perro cruzó la calle.
- Mi geranio cocina galletas deliciosas.
- La chica bailó toda la noche.

3) Ahora observen el grupo B. Identifiquen las oraciones que presenten algún tipo de problema en su composición y explíquenlo con sus palabras.

4) ¿Qué características debería tener el primer argumento (sujeto) de estos verbos?

#### Grupo B

- Mi perro les teme a los truenos.
- Mi ventana le teme al árbol de la vereda.
- Lucía se arrepintió de las mentiras que le dijo a su mamá.
- Mi abuela se conmueve con las novelas.
- La mesa se conmueve con Elif.

5) Observen las oraciones del grupo C, ¿Qué características en común tienen los sujetos de estas oraciones en relación con el evento indicado por el verbo? ¿Qué diferencias pueden advertir en comparación con los sujetos del grupo A?

#### Grupo C

- La acusación vino de los periodistas.
- Las milanesas a la napolitana me agradan mucho.
- La orden llegó de la dirección.
- María fue reprendida por su conducta.



6) Observen las oraciones del grupo D ¿Qué características en común tienen los sujetos de estas oraciones en relación con el evento indicado por el verbo? ¿Qué diferencias pueden advertir en comparación con los sujetos del grupo A y C?

### Grupo D

- El viento volteó los árboles.
- La ventana le apretó la cola al gato.
- El fuego está desbastando el Amazonas.
- La piedra rompió la ventana.

### Actividad de registro

En estos ejercicios, el desarrollo por escrito de las consignas constituye el registro. Una vez más, consideramos que la orientación del docente en las deducciones y la reflexión colectiva son fundamentales para que los estudiantes puedan escribirlas, luego.

A modo de ejemplo, presentamos algunas respuestas registradas por las estudiantes del Colegio Cristo Rey:

*La oración “El miedo atravesó la puerta” está bien gramaticalmente pero este sustantivo abstracto no va bien acompañado con este verbo porque no tiene las capacidades que se requiere (para atravesar), por ejemplo: animación, locomoción, razonamiento. (Sofía)*

*Las oraciones “El miedo atravesó la puerta” y “mi geranio cocina galletas deliciosas” están mal formadas porque los elementos que acompañan al verbo no poseen vida, ni locomoción y la posibilidad de querer y poder hacer esa acción. (Lizenth)*

*Los verbos del grupo B necesitan que los sujetos sean capaces de sentir esas sensaciones o sentimientos. Por eso están mal la segunda y la última oración porque la ventana no puede temer, ni la mesa conmovirse con una novela. (Luz)*

*Los sujetos del grupo D se parecen a los del grupo A porque ambos hacen cosas (realizan acciones), pero los del grupo D, no lo hacen voluntariamente. (Dana)*

Las indicaciones entre paréntesis son las correcciones realizadas posteriormente por la docente.

### Actividad de cierre

Luego de estas actividades, se introduce la noción de papel temático y los nombres que la teoría propone para cada uno. Se realiza un registro en las carpetas del nombre y de los rasgos semánticos atribuidos por la teoría, a cada papel temático.

Por último, se propone un ejercicio de reconocimiento de papeles temáticos en cada uno de los grupos de oraciones trabajados anteriormente y, posteriormente, se pueden proponer otros ejercicios para fijar la noción.

### Fase 2. Proceso de escritura. Texto explicativo.

Presentaremos el desarrollo de esta fase con el formato de un relato, basado en la experiencia concreta.



### **Planificación**

Luego de culminar con el desarrollo de la teoría, se informó a las estudiantes que empezaríamos a redactar un texto que sería publicado en un diario digital local, acerca de los que habían aprendido en las últimas clases. A partir de una serie de preguntas y de la revisión de sus registros en carpetas, se recuperaron los conceptos aprendidos para recapitular de manera ordenada, la teoría.

Luego, se explicó que el texto que deberían escribir para ser publicado debería tener la forma de una explicación gramatical de por qué cierta oración está mal formada, retomando los ejercicios realizados por ellas anteriormente.

A partir del diálogo dirigido, se especificaron las características que debía tener ese texto: breve, claro, preciso, pero no demasiado técnico, interesante, etc.

El grupo decidió que el título se plantearía en forma de pregunta para llamar la atención a los lectores. Algunas de las preguntas propuestas fueron:

*¿Por qué el miedo no puede cruzar la puerta?*

*¿Por qué mi loro no se conmueve con Elif?*

*¿Por qué mi ventana no les teme a los truenos?*

Se optó por la primera.

### **Borrador y reescritura**

Se elaboró un primer borrador de manera grupal. A través del diálogo dirigido se realizaron acuerdos sobre la manera en que debería comenzar el texto y cómo se presentaría el tema. Luego, las estudiantes escribieron “con sus propias palabras” lo que se acababa de acordar.

Al finalizar esta actividad, la docente revisó la redacción en general, hizo anotaciones en los borradores y las estudiantes debieron reescribir en función de las observaciones hechas.

Se repitió esta dinámica con cada uno de los párrafos.

Es relevante aclarar que el proceso de escritura implica un trabajo arduo que requiere tiempos sumamente flexibles. Redactar un borrador completo puede llevar varias clases, tiempos dispares entre los estudiantes, si se plantea un trabajo individual, entre otros factores que los docentes de Lengua conocen bien. Así, esta dinámica se repetirá durante las clases que sean necesarias, hasta obtener una primera versión del texto completo.

### **Edición y publicación**

Una vez que obtenida una última versión, se les indicó la “tarea” de pasar en limpio y mostrar a una persona de su entorno familiar lo escrito para que comprobaran si se entendía.

Finalmente, para decidir qué versión sería publicada, cada alumna leyó para sus compañeras su producción y luego, se consensuó cuáles eran los párrafos mejor logrados. A partir de este acuerdo se escribió una nueva versión, integrada por estos fragmentos.

En el anexo 1 presentamos el texto publicado el martes 3 de septiembre de 2019, en La Unión Digital, recuperado de <http://launiondigital.com.ar/noticias/231099-por-miedo-no-puede-cruzar-puerta>.



## Conclusiones

Cómo encarar la NGLE en las clases de Lengua es el interrogante que interpela a muchos docentes de Catamarca y que dificulta y demora el abordaje de una gramática de base semántica en el aula. Este cuestionamiento nos incitó a la creación de una secuencia didáctica que tiene como objetivo introducir a los alumnos de la NES en este cambio que no es solo lingüístico, sino también pedagógico, ya que la enseñanza del español debe dar lugar primordial al sentido, al metalenguaje y a la metacognición.

Si bien el tema a enseñar son las funciones semánticas, el eje transversal que sostiene esta propuesta es la problemática de la lectura y la escritura. Consideramos que estas prácticas pueden ser mejoradas a través del abordaje secuenciado de este tema de gramática, que estimula la reflexión acerca de los saberes sobre su lengua materna, que los estudiantes poseen como hablantes del español.

Asimismo, creemos que la gramática de base semántica tiene un gran potencial para la enseñanza en la NES porque:

- Acostumbra a los estudiantes a la introspección en el análisis de la lengua (frente al etiquetaje), ya que permite mayor discusión en el aula e implica más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Favorece la observación y el contraste de su competencia lingüística.
- Se puede convertir en una herramienta compartida de corrección y mejora de los textos escritos.

Sin embargo, es importante no perder de vista que basarse en la intuición del hablante para orientar la reflexión metalingüística es un proceso mucho más complejo que dar cuenta de la lengua desde el sentido común, por lo cual es necesario el compromiso en la formación e indagación bibliográfica por parte de los docentes.

Con respecto al trabajo de escritura, está demostrado que es mucho más significativo cuando tiene destinatarios concretos y un objetivo que trascienda las paredes del aula. Finalmente, consideramos que, para implementar este enfoque en la enseñanza, es imprescindible el trabajo en equipo entre los docentes y una incorporación gradual pero sostenida de este tipo de actividades.

Esperamos que “el miedo no cruce la puerta” del aula, parafraseando el texto elaborado por las estudiantes de 1° año del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey, como resultado final de esta secuencia didáctica.



## Referencias bibliográficas

- ASALE & RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- ASALE, & RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Arce, L. et. al. (2012). *Diseños curriculares. Educación Secundaria obligatoria*. Catamarca: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Arce, L. C.; M. A. Carranza; L. Herrera; A. Arroyo; J. Moreno; M. Ferraresi (2015): *Introducción a la NGLE. Documento intercátedras*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Arce, L. C.; M. A. Carranza; L. Herrera; A. Arroyo; J. Moreno; M. Ferraresi (2018): *Elementos de gramática léxico-semántica. Documento intercátedras*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Bosque, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Bosque, I. & J. Gutiérrez Rexach (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal. S. A.
- Bravo, Ma. J. (2000): *Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Camps, A. & F. Zayas (coords) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ed. Graó.
- Demonte, V. (2006): "Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica: hipótesis y conjeturas". *Signo & Seña*, 15, julio de 2006. 17-42.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Lozano Jaén, G. (2012): *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005): *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Santiago Guervós, J. (2013): *Estrategias para el análisis sintáctico*. Madrid: Arco/Libros.
- Varela, I. y E. Pérez Moreno (2014). *Nueva Gramática para trabajar en el aula*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Viramonte, M. & A. M. Carullo [Eds.] (2000): *Lingüística en el aula. Epa... ¿y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad*. N° 4. Centro de Investigaciones Lingüísticas. Facultad de Lenguas. UNC.

La Unión Digital. "¿Por qué el miedo no puede cruzar la puerta? (3 de septiembre de 2019)". <http://launiondigital.com.ar/noticias/231099-por-miedo-no-puede-cruzar-puerta>



## Anexo 1

### ¿Por qué el miedo no puede cruzar la puerta?

Aunque podríamos decirlo metafóricamente, todos nos damos cuenta de que en la vida cotidiana decir que “el miedo cruzó la puerta” suena raro. En esta nota, unas estudiantes de primer año de la escuela secundaria nos dan una explicación gramatical.

Al leer la oración “El miedo cruzó la puerta” nos damos cuenta de que está mal formada, ya que el miedo es algo inanimado que no tiene la capacidad de querer y decidir lo que va a hacer. Pero ¿Cómo nos damos cuenta de que la oración está mal formada? Lo descubrimos porque está en nuestra competencia como hablantes del español; es decir, que somos capaces de formar oraciones y distinguir si funcionan bien o mal, ya que tenemos más información de la que pensamos.

¿Y cómo se forman las oraciones? En general, las oraciones se forman a partir de un verbo conjugado. El verbo tiene en su “genética” la capacidad de elegir los elementos (otras palabras o grupos de palabras) que lo acompañan en la oración. Esos elementos seleccionados por el verbo se llaman argumentos y deben aparecer sí o sí en una oración para que tenga sentido. Por ejemplo, el verbo caminar necesita un argumento: alguien camina; “María camina”, “el perro camina”. En cambio, el verbo “tener” requiere dos argumentos: Alguien tiene algo; “María tiene una mochila nueva”. Si decimos “María tiene” reconocemos que la oración está incompleta.

Pero eso no es todo. El verbo no solo decide la cantidad de argumentos –suelen ser entre uno y tres-, sino también las características semánticas que estos deben tener. En otras palabras, a cada argumento le asigna un rol que debe cumplir. Ese rol se llama papel temático.

Así, en el caso de “el miedo cruzó la puerta”, están los dos argumentos que necesita “cruzar” pero “el miedo” no puede cumplir con el rol que asigna el verbo, porque el miedo no tiene la capacidad y la decisión de cruzar. Tiene que poder y querer hacerlo. Por eso, sí funcionan bien oraciones como “Mi abuela cruzó la puerta” o “el loro cruzó la puerta”. Este papel temático que indica que alguien hace algo por su propia voluntad se llama “agente” y también aparece con verbos como “correr”, “bailar” o “escribir”.

Si les quedan dudas sobre nuestra explicación o quieren saber más sobre papeles temáticos, esperamos sus comentarios. Atentamente, 1º C del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey.

## Anexo 2

### **Informe de diagnóstico de 1º C del Colegio Privado Santa Rosa de Lima y Cristo Rey**

**Materia: Lengua y Literatura.**

**Abril de 2019**

#### **Características generales del grupo observadas**

A partir de las actividades realizadas en el período de diagnóstico y del análisis de sus resultados, se pudo observar que la mayor dificultad que presenta el grupo, en general, es en la expresión escrita, principalmente en la separación y conexión de las ideas (cohesión textual,



manejo de los signos de puntuación), así como en la adecuación a la normativa: ortografía en general, concordancia de género y número entre sustantivos y sus determinantes y adjetivos, concordancia de persona y número entre sujeto y verbo, selección léxica y uso de los tiempos verbales. Por esa razón, decidimos con la docente de las otras dos divisiones, mantener el acuerdo realizado en 2018, de dar una especial importancia a la lengua escrita y al desarrollo procesual de las habilidades necesarias para el desarrollo de una escritura eficiente, en la programación anual de la materia. En este sentido, se considera a la producción escrita como un proceso permanente de construcción y perfeccionamiento, que implica siempre las etapas de planificación, redacción y revisión.

Con respecto al manejo de conceptos básicos de gramática, se pudo establecer que, en general, las estudiantes distinguen algunas clases de palabras, pero aún no tienen incorporado el lenguaje propio de la disciplina para describirlas de manera pertinente.

En cuanto a la literatura, la mayoría demostró haber tenido experiencias positivas de lectura en la escuela y recuerdan los algunos libros leídos con precisión. Desde el principio, mostraron una buena predisposición para la lectura de textos literarios.

Asimismo, en lo que respecta a la expresión oral, la mayoría de las alumnas se muestra desinhibida y comunicativa.

Con respecto a sus hábitos y actitudes en la resolución de tareas, el grupo en general es participativo y predominan las alumnas con una buena disciplina de trabajo en el aula. En este sentido, una característica que considero positiva de este grupo es que es más homogéneo en las edades de sus integrantes que el de 2018 y, por lo tanto, las estudiantes parecen estar atravesando etapas madurativas más similares entre sí.



## Capítulo 9

# EL USO DE INDIGENISMOS EN EL HABLA COLOQUIAL DE LOS CATAMARQUEÑOS

**Andrea Eliana Rivero**

*eliana\_rivero@hotmail.com*

### Resumen

El repertorio lingüístico de una comunidad está compuesto por palabras originarias o extranjeras, que lograron sobrevivir al paso del tiempo. La comunidad de habla catamarqueña conserva, entre tantas otras riquezas idiomáticas, palabras propias de los pueblos originarios de América que subsistieron como sustrato a la españolización, sin embargo, existe un estigma relacionado con ellos que supone que el uso de los indigenismos es mayoritario en el habla de personas de sectores socioculturales bajos. Esta idea que está fuertemente arraigada en los catamarqueños considera que el uso de indigenismos es un rasgo característico del habla coloquial de las personas pertenecientes a un sector sociocultural bajo y marginal, e incluso se presupone que se trata de formas de habla incorrectas o vulgares. Debido a este

preconcepto, la investigación intentará desmitificar mediante uno de los prejuicios lingüísticos que durante siglos ha imperado en la sociedad catamarqueña. Por ello, la investigación espera dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las clases socioculturales de la capital de Catamarca que usan con más frecuencia indigenismos en el habla coloquial? Asimismo, se procurará conocer en qué situaciones y con qué finalidad comunicativa. Por ello, la atención se centrará en la intención comunicativa que gobierna el uso de estas palabras en los sectores diferenciados para poder determinar si los actos de habla en los cuales se ven inmersos los indigenismos son utilizados con una finalidad determinada o simplemente son realizaciones espontáneas.

**Palabras-clave:** Sociolingüística. Dialectología. Indigenismos.



## Introducción

El acervo lingüístico de una comunidad, entendido como el conjunto de elementos de la lengua acumulados por tradición y herencia que pertenecen a un grupo humano circunscripto a un determinado espacio geográfico, está conformado por aquellas voces, originarias o extranjeras, que lograron sobrevivir al paso del tiempo y que le sirven a una sociedad para relacionarse y lograr sus finalidades comunicativas.

La comunidad de habla catamarqueña conserva, entre tantas otras riquezas idiomáticas, el uso de indigenismos, es decir, palabras propias de los pueblos originarios de América que subsistieron como sustrato a la españolización. Estos componentes léxicos provenientes de las lenguas indígenas americanas se incorporaron al español en forma de préstamos lingüísticos principalmente para designar objetos, paisajes, relaciones humanas y -en suma- una nueva realidad para los conquistadores.

Se puede afirmar que, hasta la actualidad, los indigenismos forman parte de las comunicaciones cotidianas de todos los hablantes catamarqueños -de forma consiente o no-; puesto que se trata de palabras conocidas mayormente por toda población y utilizadas en la expresión oral por una gran parte de ella.

Sin embargo, existe en esta comunidad lingüística un estigma relacionado con el uso de los indigenismos. ¿Está mal usarlos?, ¿los indigenismos son palabras propias del habla de las personas de sectores socioculturales bajos?, ¿los usan solamente los que no tienen educación? ¿con qué finalidad se utilizan? Estos son algunos de los interrogantes que este artículo desarrolla.

El imaginario social de Catamarca presupone ligeramente que se trata de un uso de la lengua asociado con los sectores socioculturales bajos y marginados. Por ello, no es de extrañar que los hablantes catamarqueños conozcan el significado de una gran cantidad de indigenismos, no obstante, nieguen utilizarlos debido a que los consideran usos vulgares, desprestigiados o gramaticalmente erróneos.

Todos los hablantes de una lengua, por el hecho de ser sus usuarios, nos sentimos tentados de emitir valoraciones y afirmaciones sobre su uso debido a nuestro conocimiento intuitivo de la lengua. Una de las ideas que está fuertemente arraigada en nuestra comunidad lingüística catamarqueña revela que generalmente se considera el uso de indigenismos como un rasgo característico del habla coloquial de las personas pertenecientes a un sector sociocultural bajo y marginal, e incluso se presupone que se trata de formas de habla incorrectas o vulgares.

Debido a este preconcepto sobre el uso de los indigenismos que existe en la comunidad lingüística, este artículo intenta explicar y desmitificar uno de los prejuicios lingüísticos que durante siglos ha imperado en la sociedad catamarqueña.

Por ello, mediante el estudio del uso de los indigenismos, especialmente provenientes de la lengua quechua, se espera dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuáles son las clases socioculturales de la capital de Catamarca que usan con mayor frecuencia indigenismos en el habla coloquial? asimismo, se procurará determinar en qué situaciones y con qué finalidad comunicativa son utilizados.

La relevancia de dicho tema es principalmente teórica, debido a que el objetivo es demostrar en qué sectores socioculturales se utilizan con mayor frecuencia los indigenismos de la lengua quechua. El propósito del trabajo es desmentir la creencia de que son las personas con menos ingresos económicos y escaso acceso a los bienes culturales los que utilizan mayormente el léxico proveniente de las lenguas aborígenes.



Esta idea ya profundamente arraigada en el sentido común será objeto de crítica puesto que se trata solamente de un prejuicio sustentado por el desprestigio hacia los pueblos originarios de América en general y, consecuentemente, a sus lenguas en particular.

Por lo tanto, este artículo pretende anclar su relevancia en una mirada crítica respecto del arraigo de una idea de sentido común que se observa en el imaginario social de la comunidad lingüística catamarqueña.

Se intentará esclarecer si el uso de indigenismos procedentes del quechua en el habla coloquial de los catamarqueños es un rasgo característico del habla de personas de sectores socioculturales bajos o si, por el contrario, esta afirmación es un prejuicio lingüístico con arraigo social.

Finalmente, la atención se centrará en la intención comunicativa que gobierna el uso de americanismos en los sectores socioculturales diferenciados para poder determinar si los actos de habla en los cuales se ven inmersos los vocablos de origen indígena son utilizados con una finalidad determinada o simplemente son realizaciones espontáneas.

## Planteo teórico

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque sociolingüístico debido a que se correlacionan variables lingüísticas -los indigenismos- con variables sociales. La Sociolingüística es la disciplina que estudia cómo los distintos aspectos de la sociedad influyen en el uso de la lengua, es decir, se ocupa de la lengua como sistema de signos dentro de un contexto social y determinado por él.

Dice al respecto Arce de Blanco (2007) en su artículo “¿Diferencias o déficit: problema lingüístico o social...?”

La sociolingüística estudia el modo en que los distintos grupos sociales utilizan el lenguaje en diferentes contextos. Su objetivo es reconocer y explicar las diferencias existentes. (...) Es una disciplina que reconecta el lenguaje con la sociedad al estudiar las variables lingüísticas y correlacionarlas con variables sociales que difieren en patrones sonoros y discursivos, según provengan de una cultura con mayor influencia de la escritura o de una cultura oralizada. (2007: 9-11)

Igualmente se emplean nociones de Dialectología puesto que se entiende al uso de indigenismos como un rasgo dialectal léxico catamarqueño. Ambas disciplinas se abocan al estudio de la lengua oral y las relaciones que existen entre determinadas sociedades y las características lingüísticas que les pertenecen.

Por otro lado, se analiza el uso de indigenismos en las diferentes situaciones comunicativas en que aparecen desde una perspectiva Pragmática, ya que esta disciplina se encarga de estudiar la lengua en uso, esto es, se ocupa de los factores extralingüísticos que condicionan el uso de la lengua. Entre estos factores se encuentra el contexto témporo-espacial y la relación interpersonal existente entre los sujetos de la comunicación, ya sea simétrica o asimétrica.

Asimismo, se intentará determinar la intención comunicativa que poseen los hablantes al utilizar indigenismos en contextos determinados. Por ejemplo, designar simplemente objetos, personas o situaciones de la realidad, es decir, una función puramente informativa, designativa; agrandar o crear una relación amistosa con el



interlocutor; entablar un vínculo identitario entre emisor y receptor; aportar un rasgo estético literario al propio discurso, entre otras.

Al respecto, País (1967) sostiene que los hablantes cultos utilizan determinados indigenismos con valores estilísticos, es decir, que los eligen para expresar de una manera más estética ciertas sensaciones, sentimientos o ideas. Asimismo, al usarlos - en vez de utilizar un sinónimo proveniente del español- expresan una interioridad que acerca al hablante con su grupo humano, como una manera de reafirmar la pertenencia a una determinada comunidad dialectal de la cual se forma parte y que se diferencia del resto. Por ello, su uso es también una expresión de arraigo, de simpatía y acercamiento al propio pueblo.

Quien elige conscientemente utilizar un indigenismo deja en evidencia una determinada postura ideológica -en favor de los culturas aborígenes-, también demuestra el lugar geográfico al que pertenece y la intención evidente de generar una “complicidad” o reconocimiento con el otro, que es su par.

En relación con el uso de los indigenismos, agrega País (1967): “Son recursos estilísticos, utilizados conscientemente, o subconscientemente, con finalidad y contenido emocional especiales, que es posible captar e indagar (...) es la afirmación de la personalidad americana”.

En este sentido, personas con un nivel socio cultural alto en muchas ocasiones optan por utilizar un indigenismo estratégicamente y no por desconocimiento de un sinónimo equivalente de la lengua española. Así, por ejemplo, el doctor que le pregunta a una mamá: “¿el bebé hace la caca *chuya*?” en vez de *líquida*, “¿tiene *chuchos* a la noche?” en vez de *frío*, la maestra que reta a su alumno diciendo: “¿qué *changuito* travieso!” en vez de *chico*, o el veterinario que dice: “¿Qué hermoso *michi*!” en vez de *gato*; dejan en evidencia que la elección léxica de indigenismos está motivada por una necesidad afectiva de generar simpatía o acortar distancias entre el emisor y receptor, sobre todo cuando entre ellos existen diferencias jerárquicas.

## El cacán como lengua de sustrato

Ahora bien, ¿de dónde provienen estas palabras? y ¿por qué son tan utilizadas en Catamarca y todo el noroeste argentino?

Los aborígenes que habitaron el territorio de la actual Provincia de Catamarca eran los diaguitas, quienes hablaban la lengua kaká, kakán o cacano, difícil de aprender para los españoles debido a su fonética muy gutural. “Por las referencias conocidas el aprendizaje de esa lengua era difícil para el español, incluso para los propios misioneros que hacían del dominio de las lenguas autóctonas un deber apostólico” (Bazán, 1996: 33).

Hacia 1480-1535 hubo una invasión perpetuada por el pueblo inca en la región del Tucumán que produjo una situación de lenguas en contacto -cacán y quechua-, además de una influencia política y cultural que cundió en la región. A este periodo se lo denominó *Periodo imperial o Inca* (Arce, 2013). El cacán convivió con el quechua hasta que este último preponderó como lengua dominante -superestrato- en el habla de los nativos, por ser una lengua vehicular, entre los propios indígenas y luego con los españoles.

A cerca de las lenguas aborígenes anteriores a la imposición del quechua, Susana Martorell de Laconi nos dice que:



Según el padre Alonso de Bárzana (1594), en la región del Tucumán se hablaban tres lenguas “más generales” de los indios que serían: la cacana, la tonocoté y la sanavirona (...) Tenemos hoy la certeza de que el imperio incaico anexó al Collasuyo del Tawantisuyo toda la región que hoy denominamos NOA. (2006: 103)

Se puede decir entonces que el quechua fue introducido en el territorio actual del NOA entre 1480-1536, cuando el Tawantisuyo (imperio incaico) extendió sus dominios. Sin embargo, algunos diaguitas conservaron su lengua materna, el cacán, así lo demuestran los topónimos de ese origen que se conservan, como *Tinogasta*, *Fiambalá*, *Pipanaco*, *Saujil*, *Siján*, *Andalgalá*, *Aimogasta*, entre otros.

## El quechua como lengua invasora

La manera en que el quechua se impuso a los pueblos sometidos se asemeja a la conquista del imperio romano -cuando al conquistar nuevos territorios se impuso una romanización y latinización que extinguió numerosas lenguas vernáculas-. Los hijos y familiares de los jefes de las tribus conquistadas fueron educados en esta nueva lengua impuesta por el imperio inca -el quechua-, lo que generó una situación de bilingüismo histórico.

Nardi (1962), citado por Arce (2013), sostiene que posiblemente la propagación del quechua se haya producido luego de la conquista española, es decir, mediante una difusión poshispánica por parte de los conquistadores ya que los colonizadores españoles utilizaron el quechua como lengua vehicular para la evangelización y de esta manera se extendió más allá de donde había llegado el imperio incaico.

Dice al respecto Martorell de Laconi:

En el español del NOA, se advierte la influencia de lenguas aborígenes, especialmente de una no vernácula, sino invasora: el quichua, lengua viva hoy en varios países andinos (Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia) que influye no solo en el acervo léxico, sino también en aspectos gramaticales. (2006: 104)

El quechua fue la única lengua nativa de América del Sur que desempeñó, en la época precolombina, el papel de una lengua de civilización. También la lengua aimara, probablemente la de mayor extensión geográfica durante la época preincaica, tiene gran incidencia en el español actual, sin embargo, cedió terreno al quechua. El aporte lingüístico de estas lenguas es de gran importancia debido a la asimilación que muchos países andinos hicieron de la entonación y de sus particularidades morfosintácticas y léxicas.

## El español en América

Tiempo después, como consecuencia de la llegada de los españoles a América convivieron en el mismo territorio: el español impuesto por los colonizadores -cuya variedad dialectal predominante fue la andaluza-, el quechua con sus diferencias dialectales y el cacán que era la lengua vernácula de la actual provincia de Catamarca.



Por lo tanto, el quechua pasó de ser una lengua invasora, a ser la lengua de sustrato ante la llegada del español y esta última funcionó como superestrato. A este *Periodo hispano-indígena* podemos ubicarlo entre los años 1530-1665 (Arce, L. 2013).

En un principio, entre el quechua y el español –lengua koiné<sup>1</sup> de distintos dialectos del español peninsular- se produjo una situación de adstrato<sup>2</sup> debido a la influencia recíproca. Los españoles aprendieron algunas palabras de las lenguas aborígenes debido a una necesidad inmediata: para poder comunicarse, evangelizar y nombrar una nueva realidad que en muchos casos no tenía una denominación equivalente en la lengua española.

En relación con las palabras del quechua que se incorporan al español, Arce asume la siguiente postura:

Personalmente, adhiero a la idea de que la interferencia tiene más probabilidades de éxito cuando en el sistema de la lengua receptora, existen “huecos” estructurales que favorecen la inclusión de elementos de la lengua donante, sea cual fuere el nivel de organización que se trate. (2004. p. 21)

Una vez que el español se logró imponer en los nativos de la región, el quechua pasó a ser lengua de sustrato como anteriormente lo había sido el cacán. Los vocablos que subsistieron fueron principalmente topónimos, nombres de animales y alimentos.

El hablante indígena que tenía al quechua como lengua materna y el que la aprendió como segunda lengua (la primera sería: cacán, tonocoté, lule, sanavirona), al aprender el español durante el proceso de conquista y colonización, impregnaron con algunos rasgos del quechua -fonológicos, morfosintácticos y léxicos- a la lengua invasora. Estos representan huellas de identidad que preservaron los aborígenes de la región frente a la dominación española.

A pesar de la sustitución de una lengua por otra, las lenguas sustrato -quechua y cacán- influyeron sobre la que se impuso –el español-. Por ejemplo, sobrevivieron determinados quechuisms<sup>3</sup> como: *llama, guanaco, vicuña, antarca, cuncuna, chuyo, moto, jarana, shulka, tincudo, cancha*, entre otras. y se atribuye la tonada de los hablantes de la región del NOA a la influencia del quechua y de otras lenguas americanas.

El quechua ha enriquecido notablemente el vocabulario de la lengua invasora, incluso algunos términos se han convertido en panhispánicos y han traspasado a otras lenguas. Muchos de los indigenismos han llegado a ser universalmente conocidos y usados, no solo en el español peninsular, sino también en otras lenguas de cultura como consecuencia de la amplia difusión de los productos a los que designan, tal es el caso de *chocolate, maní, canoa*, entre otros.

Muchos de estos vocablos hacen referencia al medio natural y familiar: animales (*cuchi*), plantas (*tatora*), geografía (nombres de pueblo con terminación *-vil, -huil, -ao, -gasta*), alimentos (*capia*), defectos físicos (*tincudo*), miembros de la familia (*shulka*). Algunos son de uso y conocimiento extendido entre los hablantes de la Provincia de Catamarca, es decir, que la asimilación en el lenguaje coloquial es evidente. Otros, en cambio, solamente son utilizados o conocidos por pocas personas.

<sup>1</sup> Una koiné “es el resultado estabilizado de la mezcla de subsistemas lingüísticos tales como dialectos regionales o literarios”. Es decir que la koineización es la formación de una nueva variedad a partir de las diferentes variedades en contacto. (Arce de Blanco, 2006).

<sup>2</sup> Influencia de una lengua sobre otra debido a la convivencia en el mismo territorio.

<sup>3</sup> Ver glosario de quechuisms utilizados en la actual provincia de Catamarca.



## Valoración de las lenguas

Existen variadas percepciones acerca de las lenguas, algunas son consideradas simples, otras complejas, cultas o primitivas, con gramáticas o sin ellas, vivas o muertas, mejores o peores. Esta actitud de desprecio hacia determinadas lenguas puede considerarse ya arcaica pues estaba presente en la civilización helena que llamaba *bárbaros* a aquellos que no utilizaran la lengua griega, es decir, todo el que era diferente y parecía que balbuceaba.

Estas valoraciones sobre las lenguas son inherentes a los hablantes en general. Por eso, no es sorprendente encontrar un ideal de prestigio en territorio americano. Martorell de Laconi cita al P. Sarmiento de Gamboa (1572) en su trabajo titulado *Lengua y Costumbres en el NOA, evidencias de una identidad mestiza*, 2006:

P. Sarmiento de Gamboa (1572) dice que el inca Pachacútec: ...les mandó aprender las lenguas de los naturales donde los poblaban y que no olvidasen la lengua natural. La lengua oficial era prestigiosa "la hablaban con vanagloria entre los suyos, por ser lengua de gente que ellos tenían por divina" (Sarmiento de Gamboa, 1572. Citado en Martorell de Laconi, 2006: 108)

Por ello, se puede afirmar que las lenguas no son simples sistemas de signos que permiten la comunicación sino vehículos de estimaciones, prestigio, juicios y prejuicios sociales que repercuten en la manera en que los hablantes se relacionan. Dice a propósito Arce de Blanco:

La lengua proporciona contenidos sociales. Esto significa que una lengua, dialecto, sociolecto está sometida a valoraciones, expuesta a estimaciones, por eso ciertas formas del lenguaje normalizadas resultan más apreciadas y se desestima al hablante que emplea otra forma lingüística, dialecto, sociolecto. (2008, p. 26)

Sin embargo, se sabe que todas las lenguas son sistemas de comunicación que cumplen perfectamente la finalidad para las que fueron creadas: la comunicación. Son los factores extralingüísticos -económicos, políticos, sociales y culturales de los pueblos- los que determinan que sus lenguas sean más o menos prestigiosas.

El uso de indigenismos, nombrados incluso bajo etiquetas como *barbarismos*, *provincianismos*, *regionalismos* o *vulgarismos*, está íntimamente condicionado por las valoraciones que los hablantes tienen de los pueblos nativos de la región que fueron exterminados durante la colonización española.

El uso o no de un indigenismo está relacionado con la estimación que el hablante tiene de los pueblos nativos de América, con la tradición e idiosincrasia catamarqueña y con el conocimiento que de ellos se tiene.

Así, por ejemplo, en cuanto al español americano y peninsular, dicen Milagros Aleza Izquiero y José M. Enguita Utrilla en *Lengua española en América y usos actuales*:

Los filólogos y lingüistas coinciden en señalar que el español de América y el español de España constituyen tradiciones parcialmente diferentes, pero igualmente legítimas. Ambos proceden de una única tradición, la del español clásico. En algunos casos el español de América ha sido más innovador que el de España, y a la inversa.



Este es un enfoque que el siglo XX nos ha podido confirmar. Pero las centurias anteriores situaron al español americano en desventaja frente al español estándar peninsular. (2010)

Agregan, además, Aleza Izquiero y Enguita Utrilla que los testimonios recogidos durante el siglo XVII por Guitarte (1991) evidencian que en la época colonial tanto los metropolitanos como los criollos consideraban al español de América como una modalidad inferior sin prestigio:

Los americanos consideraban las peculiaridades de su habla regionalismos sin dignidad para entrar en la lengua literaria y tenían como modelo lingüístico el español de Toledo o Madrid, es decir, el español culto de la metrópoli. (2010)

Se observa entonces que las apreciaciones sobre las variedades dialectales se remontan a diversos momentos de la historia y se conservan vigentes en la actualidad: durante la época colonial el español americano se consideraba una modalidad desprestigiada y aún en la actualidad algunos hablantes siguen considerando que solamente la variedad dialectal de España es la estándar y, por lo tanto, la de mayor prestigio social.

Pais (1954), en su artículo “Arcaísmos e indigenismos en el habla popular catamarqueña” señala que para que el uso de indigenismos constituyera una realidad lingüística viva fue necesario que las personas más instruidas los usasen. Es decir, se debía producir un proceso de arriba hacia abajo, era necesario que los hablantes cultos encontraran un valor original, expresivo y pintoresco en los indigenismos para que éstos se integraran a la lengua y llegaran a tener un verdadero valor expresivo.

## **El uso de indigenismos según las clases sociales**

El uso de indigenismos quechuas entre hablantes catamarqueños no es patrimonio exclusivo de los sectores socioculturales bajos como erróneamente se cree, sino que alcanza a todos los niveles de la sociedad con la misma frecuencia de uso, aunque de diversos modos y con diferentes propósitos.

Las situaciones de uso y las motivaciones predominantes que llevan a emplear indigenismos en vez de una palabra del español varían según el sector sociocultural: mientras que las personas pertenecientes a sectores socioculturales bajos utilizan este léxico de origen indígena de forma espontánea, las de sectores altos lo hacen de manera premeditada con la intención de agradar, buscar aprobación e inclusión social, generar simpatía, hacer más estético su enunciado, entre otras causas.

Esta aseveración parte de los resultados obtenidos de una serie de encuestas sobre indigenismos realizadas a personas de dos sectores socioculturales muy diferentes. En dicho trabajo<sup>4</sup> se corroboró que tanto las personas con escasos recursos y baja formación cultural, como las que poseen altos ingresos y amplios saberes culturales utilizan con la misma frecuencia indigenismos.

---

<sup>4</sup> Trabajo de investigación con encuestas realizado por la profesora Eliana Rivero para la cátedra *Metodología de la Investigación Lingüística* de la carrera Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Catamarca en el año 2015.



Los resultados de estas encuestas determinaron que el 92,85% de los indigenismos analizados son utilizados en igual o similar medida en personas de niveles socioculturales ampliamente diferentes.

Estos datos certifican que el uso de indigenismos no es privativo de los sectores socioculturales bajos como se suele creer, sino que se trata de palabras conocidas y de uso generalizado en la población de San Fernando del Valle de Catamarca.

Asimismo, es necesario destacar algunas observaciones realizadas sobre los encuestados:

- Los encuestados del nivel sociocultural bajo aparentemente se sintieron “evaluados” durante la recolección de datos y por esto se mostraron incómodos (dieron pocas y pobres respuestas, mostraron timidez, vergüenza y en algunos casos negaciones rotundas, por ejemplo: “¡No!, yo jamás uso esa palabra”). Las respuestas posiblemente hubieran sido más completas y ricas si no se hubieran sentido juzgados. Se podría decir que era evidente en ellos la idea de que al ser interrogados sobre el uso de indigenismos en su habla cotidiana se los estaría acusando de malos hablantes. Al preguntar sobre determinados indigenismos se observó una dificultad para admitir que los utilizan tal vez debido al prejuicio de que son palabras vulgares o incorrectas.
- En cuanto a los encuestados del nivel sociocultural alto, no se observó dicha reacción, al contrario, las personas se mostraron confiadas, amables e interesadas en responder de la mejor manera la encuesta. Al escuchar los indigenismos seleccionados mostraban una actitud de simpatía. Si bien para ellos muchos de los indigenismos analizados no son de uso diario, debido a su formación cultural amplia, los conocen a través de libros, estudios y escucha atenta del habla de la población general.

El uso de indigenismos en el habla catamarqueña, en mayor o menor medida, es un rasgo distintivo de los hablantes de todos los sectores socioculturales. Sin embargo, no son utilizados por igual en todos los contextos situacionales.

A través del análisis de las frases con indigenismos que aportaron los encuestados se pudo corroborar que estas palabras son usadas solo como parte de un registro circunscripto al ámbito familiar principalmente. Se trata de un uso particular vinculado con las relaciones simétricas entre emisor-receptor que expresan confianza, seguridad, afectividad, etc.

Entonces, se puede aseverar que el uso de indigenismos es un rasgo característico del dialecto catamarqueño, con igual frecuencia en los diferentes sociolectos, pero solamente vinculado con el registro familiar, barrial y amistoso.

Algunas de las frases aportadas por los encuestados son:

- Iba **antarca** con su padre.
- El asado te quedó **charqui**. (en tono de burla)
- Dale el **chichi** al niño. (le dice a su esposa)
- Doña, ¿vende **chipá** de queso?
- ¡Yo soy **chúcaro**!
- Te voy a pegar una **chuscheada**. (a sus hijos)
- Cortate las **chuschas**. (sus hijos)
- Te **chuscha** cuando te peina. (refiriéndose a su madre)



- No **chuschés** a tu hermana.
- Se agarraron de las **chuschas**.
- Se hace el malo el **cusco**.
- Correlo a ese **cusco**.
- ¡Perro **cusco** me ha mordido!
- ¡Qué **guacho** que sos! (a un amigo)
- Vos vivís de **jarana**. (a los amigos)
- ¿Qué sos **moto** vos que no te podés pasar las cosas solo? (a sus amigos)
- ¡Tá **moto** ese!
- Hijito, usted y su **ñaña**.
- Viejo **ñañoso**.
- Le tiene **ñaña** a la araña. (refiriéndose a un niño)
- El abuelo tiene **ñaña**.
- Pablo es el **shulka** (su hijo menor)
- Ahí viene la **shulka** de la abuela
- Mi **tata** nos mandaba siempre a cosechar.
- Extraño a mi **tata**.
- Con ese **tata** que tiene ¿qué podés esperar?
- ¿Qué anda haciendo **tata**?
- Sos un poco **tincuda**.
- Juan es **tincudo** como su padre.
- ¡Má esas **tincas**!

Las palabras de origen indígena son utilizadas mayormente en contextos en que los hablantes se sienten cómodos, en confianza, con amigos y familiares.

Sin embargo, las personas del nivel sociocultural alto, debido a su mayor exposición a la variedad dialectal estándar, han desarrollado más la capacidad para adecuar sus registros a las diversas situaciones comunicativas que se les presentan y tienen mayor conocimiento de la lengua denominada estándar (sin marcadas variedades dialectales) que les permite expresarse con éxito en situaciones de comunicación formales.

Cabe destacar, que, si bien en este estudio se demostró que ambos sectores socioculturales utilizan indigenismos con la misma frecuencia, las personas de nivel sociocultural alto se valen de ellos -de una manera puramente intencional- para su comunicación familiar, íntima y en situaciones en las que desean generar simpatía hacia los demás, empatía con el próximo y sentido de identidad.

También, se observa que las personas de nivel sociocultural alto usan indigenismo en contextos eruditos, más formales y hasta poéticos.

Un abogado expresó:

- La **tatora** es demandada por el pueblo por su utilidad.
- El **chasqui** se demoró por las inclemencias del tiempo.

Una profesora en Letras dijo:

- Florecieron las **achiras**.
- La reunión es pura **jarana**.

Un profesor de Inglés indicó:

- Cuando voy a un restaurante, me sirven primero las **achuras**.



Estos vocablos muchas veces son utilizados en frases para lograr un efecto artístico, original y atractivo. Este uso particular puede deberse a que algunos indigenismos evocaron el recuerdo de algún poema o canción folclórica, o de otras lecturas literarias. Se puede afirmar que la utilización de vocablos de origen indígena en personas de nivel sociocultural alto está íntimamente vinculada con la necesidad de aceptación social que experimentan frente a personas que podrían llegar a sentirse inferiores frente a ellos, al interés por generar simpatía con el prójimo, a resaltar su origen catamarqueño, a entablar una complicidad con el otro, de quien se presupone que también utiliza esas palabras.

La elección de un indigenismo para la comunicación cotidiana se encuentra atravesada por diversos factores e intereses debido a que las personas somos seres sociales que nos relacionamos mediante las palabras y construimos vínculos a través ellas.

La información obtenida en las encuestas permitió reconocer y comprender cómo utilizan los indigenismos los catamarqueños, para qué los usan, cuánto los emplean en sus comunicaciones cotidianas y qué estimaciones personales tienen sobre ellos.

En primera instancia se puede corroborar que la frecuencia de uso no difiere en las personas de niveles socioculturales diferentes, como se suele creer, puesto que el uso de estos vocablos forma parte del repertorio lingüístico de los catamarqueños en general, quienes a lo largo de sus vidas los han conocido y utilizado en variadas situaciones ya sea porque así se habla entre sus familiares y amigos o porque forma parte de una elección lingüística para remarcar la propia identidad.

Sobre este tema dice Pedro Luis Barcia que el pueblo tiende a acentuar las formas diferenciales que denotan sentido de pertenencia. (2006: 16)

Esta necesidad de remarcar lo propio se puede percibir en los ejemplos que las personas del nivel sociocultural alto expresaron, puesto que en algunos enunciados eligieron utilizar un indigenismo, no por desconocimiento de otras palabras similares, sino por la necesidad de resaltar una expresión que connota pertenencia e identidad.

Barcia dice al respecto:

La identidad entendida como continuidad, es un ser de un haz de rasgos propios, por los cuales se lo reconoce y distingue de otros seres, se proyecta en la lengua, vista como “el alma de la nación” (Humboldt, Herder), esto es un conjunto de valores, preferencias, notas históricas y caracteres que cifran el perfil espiritual del pueblo que la habla. La lengua es un firme y sensible marcador de identidad. (2006: 13)

Además, queda demostrado que los indigenismos son palabras que presentan una estrecha relación con las vivencias personales, debido a que cada una de las voces seleccionadas conocidas por los encuestados despertaron recuerdos de la niñez, de viajes, de escenas familiares y amistosas, momentos cotidianos marcados por la intimidad y la confianza. Con lo cual se afirma que estas palabras están estrechamente vinculadas con la cotidianeidad y la emotividad.

Se observó que los indigenismos resultaron ser algo más que vocablos con significados denotativos que nombran cosas sino pequeñas marcas de identidad cargadas de valor. La acción de leerlas, escucharlas, usarlas, imprime en los usuarios una marca de orgullo por lo propio, por lo catamarqueño.

Dice Pais (1954 p. 36): “... es el reflejo del anhelo de afirmar la propia personalidad, no solo frente a la circunstancia y a sus cambios, sino, además, frente a la misma metrópolis”.



Se puede decir que lo más llamativo de este estudio es el reconocimiento de diversas funciones sociales y estéticas en el uso de los indigenismos: por un lado, el uso está estrechamente asociado a los ámbitos informales -entre familiares y amigos-, por otro lado, responde a una intención claramente intencionada de causar en el receptor la sensación de igualdad, estrechar las diferencias socioculturales, generar simpatía y cariño, acercar al otro, hermanarlo con uno mismo.

Muchos de los encuestados pertenecientes al nivel sociocultural alto han evidenciado, a través de los ejemplos proporcionados, que utilizan voces indígenas en contextos en los cuales hay una relación asimétrica, precisamente para estrechar esa brecha. El uso de la lengua en general y de los indigenismos en particular se convierte entonces no solo en vehículo de comunicación sino también en una forma de homogeneizar las diferencias y de autoidentificación con las raíces histórico-sociales:

Aporta al respecto Nélide E. Donni de Mirande.

La autoidentificación individual o grupal por medio de la lengua, remite a una norma de pertenencia por la cual un conjunto de hablantes se identifica con determinados usos lingüísticos, o, mejor aún, con una serie de normas de las que participa. Así, “una lengua es señal de identidad y vehículo histórico- cultural de un pueblo” (De Pablos Pons, Juan. 1999: 420). El hablante se identifica con su lengua como instrumento de expresión y comunicación y tal instrumento está asociado con un sistema de valoraciones acerca de la propia lengua o modalidad lingüística. (2006: 26)

En síntesis, se puede decir que, a pesar de existir una frecuencia similar en el uso de indigenismos en dos sectores socioculturales diferentes, las intenciones con las que se utilizan estas palabras son variadas y complejas, según necesidades sociales, culturales y hasta estéticas.

Si bien existe una gran diversidad de funciones que cumplen estas palabras en la sociedad, podemos concluir que todos estos usos responden a la necesidad de conservar aquellas palabras que remiten a una identidad perdida, la de los pueblos aborígenes originarios

## Conclusiones

Luego de analizar los resultados de las encuestas, de establecer comparaciones en la frecuencia de uso de los indigenismos y de registrar frases cotidianas con esas voces, expresiones y valoraciones personales, se puede concluir que:

El uso de indigenismos provenientes del quechua en el habla coloquial se da con igual frecuencia en los dos sectores socioculturales diferenciados -alto y bajo- en San Fernando del Valle de Catamarca. Es decir, que el uso de palabras de origen quechua no es un fenómeno privativo de los sectores socioculturales bajos como se suele creer, sino una forma de expresión propia de todos los sociolectos de la ciudad, con similar frecuencia.

Mediante la tabulación de los resultados de las encuestas se pudo determinar que el uso de indigenismos se da con la misma frecuencia en personas de niveles socioculturales diferentes.

Sin embargo, las personas con nivel sociocultural alto presentan una mayor variedad de motivaciones que contribuyen al uso de palabras provenientes del quechua. Se puede decir que los utilizan con distintas finalidades: por familiaridad, por confianza,



por empatía con el otro, por estética, etc. Se trata de un uso no siempre natural y espontáneo sino muchas veces meditado y estratégico.

En cambio, los encuestados del nivel sociocultural bajo, demostraron que utilizan los indigenismos de forma más espontánea, entendida como la manifestación de acciones irrazonadas.

En los distintos sectores socioculturales se manifestaron variados propósitos referidos al uso de indigenismos: los sectores socioculturales altos utilizan estas palabras con finalidades específicas: por un lado, con una función estética, es decir, como un rasgo lingüístico que estiliza sus textos orales dándoles valor expresivo, originalidad y pintoresquismo; de esta manera les otorga a ellos, como hablantes, el estatus de conocedores competentes de su propia lengua.

Asimismo, este sector socio-cultural también se vale de los indigenismos para lograr empatía o aceptación con determinadas personas o grupos sociales (jerárquicamente diferentes como profesor/alumno, médico/paciente) ya que el uso de estos vocablos, al ser un rasgo distintivo de la comunidad catamarqueña y poseer connotaciones de pertenencia a un determinado grupo -el de los indígenas o descendientes de indígenas del noroeste argentino- genera la sensación de preferencia por lo ancestral y popular, sentimiento de ligazón fuertemente afectiva.

Por el contrario, las personas pertenecientes al sector sociocultural bajo los utilizan de manera espontánea, son las formas lingüísticas que han aprendido desde su nacimiento, en su familia y con sus amigos y que perduran de una generación a otra gracias a la aceptación y el alto grado de afectividad, expresividad y funcionalidad comunicativa que poseen.

Por ello insistimos en la idea de que el uso de indigenismos no es una característica propia de dialectos considerados inferiores, sino un uso particular de la lengua igualmente eficaz y comunicativo como otras variedades dialectales.

En relación con la investigación realizada, debemos explicitar la complejidad y dificultad que conlleva el estudio de factores sociales en relación con los hechos lingüísticos debido a que cada discurso pronunciado se encuentra siempre condicionado por múltiples factores externos (tiempo, lugar, intención) que influyen en él con diferentes grados de relevancia. En determinados rasgos lingüísticos son pertinentes unas variables sociales y otras no, esta situación se complejiza aún más si atendemos al contexto histórico y cultural en que se encuentra inmerso el elemento lingüístico a analizar.

Otro problema propio del estudio sociolingüístico es la dificultad para poder registrar usos de habla puramente espontáneos. Las encuestas, son instrumentos de medición que predisponen a los encuestados de una manera particular: algunos se sienten incómodos, inseguros, juzgados, etc. y responden a lo solicitado con temor y vergüenza. Particularmente las indagaciones acerca de la forma de hablar y el uso de indigenismos dejaron entrever que los encuestados poseen valoraciones socialmente compartidas sobre los dialectos que les impidieron responder con completa sinceridad lo solicitado. Para finalizar se puede decir que los dialectos, como el de Catamarca, son manifestaciones lingüísticas que surgen en comunidades delimitadas geográficamente y condicionadas en diferentes medidas por variados factores: temas, lugares, interlocutores, características de los hablantes (sexo, edad, raza, procedencia, ocupación, ingresos, etc.) y contexto histórico, entre otros. Y debido a esto, todo análisis que se realice de los dialectos solo puede ser ejemplificador, ilustrativo y nunca una



calificación taxativa puesto que son expresiones vivas tan complejas como los hablantes que los utilizan.

A pesar de ello, este estudio efectuado mediante encuestas sobre el uso de indigenismos permitió arrojar un poco de claridad sobre la falsa creencia de que las personas de niveles socioculturales bajos son las que utilizan mayormente este tipo de palabras.

Se trata de un pequeño paso para empezar a replantear los juicios críticos y las miradas despectivas que los propios hablantes de San Fernando del Valle de Catamarca suelen tener sobre su propia variedad dialectal en general y el uso de los indigenismos en particular y comprender que la riqueza idiomática se logra -en parte- mediante la preservación de la diversidad.



## Referencias bibliográficas

- Alderetes, J. R. (2019) Asociación de Investigadores en Lengua Quechua. "El Quechua en la República Argentina". *Diccionario Quichua-Castellano. Argentina*. Recuperado de: <http://www.adilq.com.ar>
- Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (coords.) (2010) *Universidad de Valencia. Lengua española en América y usos actuales*. Valencia: Los autores.
- Arce de Blanco, M. (2006) *Punto de partida para el estudio de la Historia de la Lengua*. Catamarca: ECU.
- Arce de Blanco, M. (2008) *Cuaderno de Cátedra Dialectología de 4º año de la carrera Profesorado y Licenciatura en Letras*. Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades. Departamento Letras. Catamarca.
- Arce, L. (2013) "Huellas del contacto lingüístico español-quechua en el habla de Catamarca". *Aportes para una gramática dialectal del español hablado en Catamarca*. Catamarca: Editorial científica.
- ASALE & RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- ASALE, & RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Barcia, P. L. (2006) *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. "Identidad lingüística y globalización". Buenos Aires: Rescta Sustenta
- Bazán, A. R. (1996) *Historia De Catamarca*. Buenos. Aires. Plus Ultra
- Bosque, I., & V. Demonte (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Di Tullio, Á. (1997/2005/2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial/La Isla de la Luna/Waldhuter.
- Donni de Mirande, N. E. (2006) *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. "Cultura, lengua e identidad". Buenos Aires, Argentina. Recta Sustenta.
- Lafone Quevedo, S. A. (1894/1898). *Tesoro de catamarqueñismos. Nombres de lugares y apellidos indios con etimologías y eslabones de la lengua cacana*. San Fernando del Valle de Catamarca: Dirección General del Centro Editor (Universidad Nacional de Catamarca).
- Martorell De Laconi, S. (2006) *III Congreso Internacional De La Lengua Española. Academia Argentina De Letras*. "Lengua y Costumbres en el NOA, Evidencias de una identidad mestiza". Buenos Aires: Recta Sustenta.
- Pais, F. E. (1967) *Hacia un estudio integral de la toponimia catamarqueña*. Catamarca. Arumán.
- Pais, F. E. (1954) *Arcaísmos e Indigenismos en el Habla Popular Catamarqueña*. Catamarca. Arumán.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.



## LOS AUTORES

### **Leandro C. Arce**

*larce@huma.unca.edu.ar*

Leandro Arce es Profesor en Letras, por la Universidad Nacional de Catamarca, y Magíster en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje, por la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como Profesor Concursado en las cátedras *Lengua Española III*, *Psicolingüística*, *Metodología de la Investigación Lingüística* y *Seminario de Lingüística*. Asimismo, es docente regular del seminario Escritura Académica en varias carreras de grado y de postgrado. Ha dirigido y codirigido numerosos proyectos de investigación sobre el español hablado en Catamarca y sobre aspectos psicolingüísticos de la lectura, la comprensión y la escritura. Es coordinador del Programa de Investigación y Desarrollo de Habilidades de Escritura Académica y Científica, de la Facultad de Humanidades. Es autor de libros y capítulos de libros. Ha publicado artículos científicos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Ha dirigido la revista *Letralia*, del Departamento Letras, y la revista *Aportes Científicos desde Humanidades*. Actualmente, se desempeña como Director de Publicaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca.

### **Andrés Alberto Arroyo**

*andresaroyo03@gmail.com*

El Dr. Andrés A. Arroyo se desempeña actualmente como docente de *Lengua Española I* en el Profesorado en Letras y de *Lengua y Gramática Española I* en los Profesorados de Inglés y Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Además, ha sido docente de *Lingüística*, *Gramática Aplicada* y *Sociolingüística* en el Instituto de Educación Superior "Gobernador José Cubas" en el Departamento Valle Viejo de la Provincia de Catamarca. En cuanto a su formación, es Profesor en Letras, Especialista en Estudios Sociales y Culturales –ambos títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Catamarca– y Doctor en Humanidades, con mención en Letras, por la Universidad Nacional de Tucumán.

### **María Agustina Carranza**

*acarranza@huma.unca.edu.ar*

Profesora en Letras, Especialista en Estudios Sociales y Culturales y Doctora en Humanidades. Actualmente, es docente-investigadora en el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Dicta *Psicolingüística*, *Tecnologías de la*



*Información y la Comunicación* orientada a la enseñanza de la Lengua y la Literatura y colabora en la cátedra *Lengua Española III*. Se desempeñó como investigadora y codirectora en diferentes proyectos de investigación que abordaron la descripción y el análisis de la variedad lingüística de Catamarca.

### **Clelia Silvina Cruz**

*cleliacruz50@gmail.com*

Es profesora en Letras (Universidad Nacional de Catamarca). Se desempeña como docente investigadora en la Facultad de Humanidades. Es profesora adjunta (dedicación Exclusiva) en la cátedra de *Lingüística I, Lingüística General e Historia de la Lengua*. Publicó diferentes artículos en *Aportes Científicos desde Humanidades*. Actualmente es miembro del honorable Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades, UNCA.

### **Mónica Elizabeth Décima**

*medecima@gmail.com*

Licenciada en Letras. Actualmente, cursa la Maestría en Estudios de Lectura y Escritura en la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, inscripta en la Catedra UNESCO. Posee una vasta trayectoria en docencia terciaria y universitaria. A la fecha se desempeña como docente-investigadora en la Facultad de Humanidades y en la Escuela de Arqueología de la UNCA. Ha participado de numerosos eventos científicos y entre sus publicaciones, se destacan las publicadas en revistas y libros especializados en temas lingüísticos.

### **Andrea Eliana Rivero**

*eliana\_rivero@hotmail.com*

Andrea Eliana Rivero es profesora en Letras por la Universidad Nacional de Catamarca. Actualmente, es alumna avanzada de la Licenciatura en Letras y de la Maestría en Estudios de Lectura y Escritura que dicha universidad dicta. Se encuentra trabajando en el trabajo final de ambas especializaciones. Es docente en el nivel secundario -en la materia *Lengua y Literatura*- y en el nivel terciario de la provincia en Institutos de formación docente: en el Instituto Superior San Pío X -en la carrera de Profesorado en Filosofía, Profesorado en Ciencias de la Educación y Profesorado en Inglés- dicta las cátedras *Alfabetización Académica* y *Lectura y Escritura Académica*; y en el Instituto Superior de Arte y Comunicación (ISAC) -en las carreras Profesorado en Música, Profesorado en Danza y Profesorado en Teatro- está al frente de la cátedra *EDI: Oralidad, Lectura y Escritura*. Trabajó también como auxiliar docente de la cátedra *Taller de Elaboración de Proyecto de Trabajo Final*, dictada en el marco del Ciclo Complementario Curricular de Licenciatura en Letras, en la Universidad Nacional de Catamarca en el año 2016.



### **Andrea Daniela Santillán**

*santillanandreadaniela@gmail.com*

Andrea Daniela Santillán es Profesora en Letras recibida en la Universidad Nacional de Catamarca. Allí se desempeña como JTP de las cátedras *Didáctica de la Lengua y la Literatura y Práctica II y Residencia*. En esa Institución, además, cursa la Maestría en Lectura y Escritura. A su vez, es investigadora y extensionista. Sus publicaciones estuvieron relacionadas con la enseñanza de la escritura literaria: “La escritura de ficción en el aula como problemática” y “La producción de textos dramáticos y su espacio en los documentos didácticos del área Lengua y Literatura”, artículos publicado en *Revista Aportes Científicos desde Humanidades*; “El lugar de la escritura de invención en los documentos didácticos en uso”, artículo publicado en *Traslaciones*, -“El lugar de la escritura de textos dramáticos en el espacio curricular Lengua y Literatura”, artículo publicado en *Letralia*.

### **María Alejandra Seco**

*alejandrasedo@gmail.com*

María Alejandra Seco se graduó como de Profesora en Letras en la Universidad Nacional de Catamarca, en 2005. Ejerció la docencia en nivel medio, terciario y universitario e investiga en el área de la gramática dialectal desde 2006. Desde 2010 integra proyectos de investigación orientados a la descripción y el análisis de la variación en el español de Catamarca. En 2012 obtuvo una beca doctoral del CONICET y actualmente cursa el doctorado de la UBA, con orientación en Lingüística, con el tema *Temporalidad y la aspectualidad del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en el español actual y sus particularidades en la variedad del español hablado en Catamarca*, bajo la dirección de la doctora Mabel Giammatteo. Los campos a los que ha orientado su formación de postgrado incluyen gramática general, lingüística general, dialectología y sociolingüística. En el marco la enseñanza en nivel superior y universitario ha adquirido experiencia, especialmente en lingüística general, gramática y lectura, comprensión y producción de textos.

Se editó en la Editorial Científica Universitaria  
Secretaría de Investigación y Posgrado  
Universidad Nacional de Catamarca  
Octubre de 2020