

Año 42, Número 79, julio de 2024

ISSN 0185-2647



ELA ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA



Universidad Nacional Autónoma de México

Coordinación de Humanidades

Guadalupe Valencia García, Coordinadora

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

María del Carmen Contijoch Escontria, Directora

Estudios de Lingüística Aplicada

Comité asesor

Mark Amengual, Universidad de California,
Estados Unidos

Christian Fandrych, Universität Leipzig, Alemania

Ana Isabel García Tesoro, Universidad de
Antioquia, Colombia

Sara Gómez Seibane, Universidad de la Rioja,
España

Natalia Ignatieva Kosminina, Universidad
Nacional Autónoma de México, México

Luis Fernando Lara, El Colegio de México,
México

Olivier Le Guen, Centro de Investigación y
Estudios Superiores en Antropología Social,
México

Paulette Levy Brzezinska, Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Fernanda López, Universidad Nacional Autóno-
ma de México, México

Pedro Martín Butragueño, El Colegio de México,
México

Stanislav Mulík, Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Leonor Orozco Vaca, Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Natalia Prunes, Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Álvaro Hernán Quintero Polo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dietrich Rall, Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Ígor Rodríguez Iglesias, Universidad Autónoma
de Madrid, España

Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Virna Velázquez Vilchis, Universidad Autónoma
del Estado de México, México

Comité editorial

Graciela Fernández Ruiz, El Colegio
de México, CELL

Ittay Gil Carrillo, Universidad Nacional
Autónoma de México, ENALLT

Georgia M. K. Grondin, Universidad Autónoma
del Estado de México, Facultad de Lenguas
María del Refugio Pérez Paredes, Universidad
Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
Nadieżdha Torres Sánchez, Universidad
Nacional Autónoma de México, IIFL
Victoria Zamudio Jasso, Universidad Nacional
Autónoma de México, ENALLT

Coordinador del Comité editorial

Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional
Autónoma de México, ENALLT

Equipo editorial

Mariela Elizabeth Pérez Castañeda,
editora responsable

Claudia Isabel Carrillo Sánchez, editora adjunta

Estudios de Lingüística Aplicada está incluida
en los siguientes índices:

CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades)

Dialnet

EBSCO

Infoling, Información global sobre lingüística
hispanica

Latindex, Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal

LLBA (Linguistics and Language Behavior Abstracts)

MLA (MLA International Bibliography)

Revistas UNAM

SERIUNAM

Ulrich's Periodicals Directory

WorldCat

D. R. © 1981

Año 42, número 79, julio de 2024

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística
y Traducción

Circuito Interior, Cd. Universitaria, Ciudad de
México, México, 04510

Dirección electrónica: ela@enallt.unam.mx

Página electrónica: <http://ela.enallt.unam.mx/>

Impreso y hecho en México

ISSN (impreso) 0185-2647

doi: 10.22201/enallt.01852647p.2024.79

ELA ESTUDIOS DE
LINGÜÍSTICA APLICADA

Año 42 ▶ Número 79 ▶ julio de 2024

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

ARTÍCULOS ►

- Las funciones pragmáticas de *mira*, *oye* y *escucha*: características apelativas y significados léxicos 7
Pragmatic functions of *mira*, *oye* and *escucha*:
Appellative characteristics and lexical
Mei Nomura
- La duplicación del objeto indirecto en aprendientes de interpretación, ¿estructuras redundantes o informatividad discursiva? 45
Indirect object doubling in interpreting learners:
redundant structures or discursive information?
Héctor Javier Sánchez Ramírez
- Uso de los tiempos verbales en narraciones infantiles 71
Use of verb tenses in children's narratives
Amor Madai Peña Ramos
& Verónica González Márquez

NOTA ►

- Estudios del discurso y construcción de la identidad entre localidad y translocalidad epistemológica y metodológica: el discurso migratorio en los medios mexicanos como espacio comunicativo, relacional e identitario 113
Discourse studies and identity construction in-between epistemological and methodological locality and translocality: Migrant discourse in Mexican media as a communicative, relational and identitarian space
Sabine Pflieger

RESEÑA ►

- Elisabetta Bonvino & Sandra Garbarino.
Intercomprensione 131
Yolanda Guillermina López Franco
- Lineamientos para publicar en *Estudios de
Lingüística Aplicada* 137



Artículos

Las funciones pragmáticas de *mira*, *oye* y *escucha*: características apelativas y significados léxicos

Pragmatic functions of *mira*, *oye* and *escucha*:
appellative characteristics and lexical meanings

Mei Nomura
Universidad de Kyushu,
Facultad de Lenguas y Culturas
m-nomura@flc.kyushu-u.ac.jp



Recepción: 11 de julio del 2023
Aceptación: 18 de diciembre del 2023
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2024.79.1077

Resumen

Este estudio se centra en clarificar la diferencia que existe entre *mira*, *oye* y *escucha* como marcadores cuyo propósito consiste en llamar la atención del oyente. De acuerdo con Cuenca y Marín (2000) son intercambiables, pero, con el objetivo de aclarar los diferentes contextos en los que se usan, hemos realizado tres encuestas a hablantes españoles. Al analizar los resultados, concluimos que con *mira* y *escucha* el hablante busca que el oyente comprenda el enunciado, aunque con un matiz distinto: con *mira* el hablante presenta su parecer de manera tajante, mientras que con *escucha* explica concretamente el proceso de su juicio. Por otro lado, la función de *oye* se limita a llamar la atención. Seguidamente, comparamos el grado de desemantización de estas tres formas, porque Nomura (2022) evidencia que este contraste de grado se relaciona con sus funciones. A su vez, defendemos que, a pesar de la desemantización que sufren como marcadores discursivos, la diferencia en la función pragmática deriva de su naturaleza, es decir, no pierde completamente su significado léxico: la percepción activa visual (*mira*), la percepción activa auditiva (*escucha*) y la percepción pasiva auditiva (*oye*).

Palabras clave: marcadores discursivos; función apelativa; llamar la atención; acto comunicativo; función fática

Abstract

This article discusses the differences between *mira*, *oye*, and *escucha* as markers used to capture the listener's attention. According to Cuenca and Marín (2000), these terms are interchangeable; however, three surveys were conducted among Spanish speakers aiming to elucidate the distinct contexts in which they are used. The results revealed that the speaker uses *mira* and *escucha* when he/she wants the listener to understand the statement, though with a nuanced difference between the terms. When using *mira*, the speaker presents his/her opinion emphatically, while with *escucha*, the speaker specifically explains the judgment process. The function of *oye* is limited to catching the listener's attention. Afterward, the article compares the degree of desemantization (loss of meaning) of these three forms, as Nomura (2022) indicates that this difference in degree is related to their functions. Additionally, this article argues that despite the desemantization of *mira*, *oye*, and *escucha* as discourse markers, the difference in the pragmatic function of each stems from their nature—that is, they do not completely lose their lexical meaning: active visual perception (*mira*), active auditory perception (*escucha*), and passive auditory perception (*oye*).

Keywords: discourse marker; appellative function; attention-getting; communicative act; phatic function

1. Introducción

Los marcadores discursivos son elementos lingüísticos indispensables para realizar una comunicación eficaz. Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4081), “los enfocadores de alteridad”, que son uno de los marcadores discursivos conversacionales, orientan sobre la forma como el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa. Se incluyen en este grupo los marcadores de formas verbales de segunda persona como *mira*, *oye*, *fíjate*, *escucha*, *ves*, *verás*, *sabes*, *entiendes*... que apuntan al oyente (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4171–4187). En Fuentes Rodríguez (1990) se analizan los apéndices de valor apelativo y se explica que tienen como función apelar al oyente, llamar su atención o pedir su colaboración en el acto discursivo: se trata de elementos intradiscursivos, enunciativos, aunque dirigidos hacia el oyente. Sirven para mantener la coherencia básica de la comunicación: la relación con su interlocutor (Fuentes Rodríguez, 1990: 172). Estos elementos son identificados como apelativos en las obras de Fuentes Rodríguez (1990: 172), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (1996: 198) y Pons Bordería (1998a: 214; 1998b: 31), y agrupan expresiones de los siguientes tipos: formas imperativas, como *fíjate*, *imagínate*, *oye*, *mira*, *escucha*; interrogativas, como *¿verdad?*, *¿no?*, *¿sabes?*, *¿entiendes?*, *¿comprendes?*, *¿ves?*, y vocativos, como *hombre* y *mujer*,¹ que en su mayoría analizamos en Nomura (2014). Entre ellos, las funciones pragmáticas de *mira* y *oye* ya se han tratado en diversos artículos (Fuentes Rodríguez, 1990; Okura, 1992, 1994; Pons Bordería,

* Este estudio fue financiado por JSPS (Grant-in-Aid for Research Activity Startup, JP22K20027).

¹ Portolés Lázaro (1998: 72) considera *hombre* y *mujer* como apelativos. En Nomura (2016, 2018), confirmamos que *hombre*, considerado como interjección, es originalmente un vocativo no marcado que se puede dirigir a cualquiera e igual que *mujer*, que limita a la oyente, cumple una función diferente al inicio y al final de un enunciado.

1998a, 1998b; Briz Gómez, 1998; Cuenca & Marín, 2000; Tanghe & Jansegers, 2014, etcétera). Estas dos formas se usan exclusivamente al inicio de los enunciados para atraer la atención del oyente, sin embargo, todavía restan algunas cuestiones significativas para explicar esta diferencia, que abordaremos en este trabajo.

Tanghe y Jansegers (2014: 248) afirman que *mira* y *oye* son intercambiables, mientras que Fuentes (1990: 179) considera que funcionan de manera diferente: con *oye* el hablante llama la atención del oyente y con *mira* quiere enfatizar una parte de la comunicación. Consideramos que estas definiciones incompatibles provienen de la falta de análisis de sus usos. Además, Cuenca y Marín (2000: 220) opinan que la función fática básica de *mira* y *oye* se dirige normalmente a la enunciación y que en este uso son equivalentes a *escucha*, por lo que el criterio que determina el uso de estas formas se vuelve más confuso, e incluso sugiere que *mira*, *oye* y *escucha* tienen la misma función.

Siguiendo esta línea, la presente investigación se centra en aclarar la diferencia pragmática entre *mira*, *oye* y *escucha*, y explicar sus diferencias funcionales mediante el significado léxico original de cada forma, que no ha sido analizado en profundidad desde esta perspectiva. En el siguiente apartado mostraremos los trabajos previos sobre las funciones de estas tres formas. A continuación, en §3 analizaremos los ejemplos de CORPES según las definiciones de los estudios mostrados y plantearemos algunas cuestiones sin resolver sobre sus usos. Seguidamente, en §4 mostraremos los resultados de las encuestas que hemos realizado a hablantes nativos. En §5 discutiremos sobre el grado de desemantización de estas tres formas para confirmar las definiciones de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). En §6 intentaremos definir sus funciones a partir de su significado léxico y, por último, presentaremos las conclusiones de nuestro estudio.

2. Trabajos previos sobre *mira*, *oye* y *escucha*

2.1. *Mira*

De acuerdo con Fuentes Rodríguez (1990: 178) y Pons Bordería (1998b: 187), *mira* y *oye* tienen la función de llamar la atención y cambiar el turno de habla. Fuentes (1990: 177, 179) comenta que, al usar *mira*, el hablante pone cierto énfasis en lo que se va a decir y tiene el valor de “considera, ten en cuenta”, asimismo, denomina que su función es la de “prestar atención”.

- (1) *Mira*, el coche nuevo es siempre nuevo. (Fuentes Rodríguez, 1990: 177)

En Pons Bordería (1998b: 187) encontramos una definición similar, pues señala que tiene una función fática interna, que dirige la atención al contenido del discurso (enunciado). Okura (1994: 136) afirma que al utilizar *mira* para proporcionar información, el hablante pide al interlocutor que modifique su juicio. Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4184), su uso introduce al oyente en el dominio del hablante y muestra su punto de vista.

- (2) No se lo enseñé porque, *mira*, no tuve tiempo. (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4180)

Asimismo, Okura (1992: 5) sostiene que *mira* va seguido de enunciados que expresan juicio, aserción o petición, pero no de preguntas para obtener información. A este respecto, Porroche Ballesteros (2021) indica que cuando el marcador da lugar a una pregunta, se convierte en una pregunta retórica. En Nomura (2014: 34), se investigan los tipos de enunciados con *mira* y *oye*, y los resultados muestran que la primera se utiliza a menudo en oraciones asertivas y no en preguntas, como señala Okura (1992).

Estas afirmaciones sugieren que *mira* no llama la atención del oyente para transmitir información, sino que favorece la comprensión del contenido del enunciado.

2.2. Oye

Fuentes (1990: 179) argumenta que la función principal de *oye* es llamar la atención del oyente para que atienda a lo que va a decirle el hablante, como vemos en (3). En contraste, esto no sucede con *mira*, por lo que el ejemplo que se presenta en (4) no es aceptable.

(3) *Oye*, ¿dónde se conocieron ustedes?

(4) ? *Oye*, el coche nuevo siempre es nuevo. (Fuentes, 1990: 177–178)

En trabajos previos se enumeran otras funciones, como presentar un tema nuevo o un cambio de tema (Briz Gómez, 1998: 228, Okura, 1994: 133). Según Okura (1994: 136), con *oye*, el hablante ofrece información que quiere compartir con la intención de que el oyente deduzca sus opiniones o sienta determinadas emociones. Esta definición es similar a la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4184), quienes señalan que el hablante intenta introducirse en la esfera del oyente. Según la clasificación de Nomura (2014), *oye* suele preceder oraciones asertivas, directivas e interrogativas. Esto indica que el marcador se utiliza al transmitir información que solo tiene el hablante, porque tanto los actos asertivos como los directivos constituyen una transmisión unilateral. A su vez, aunque la interrogación sea un acto iniciado por el hablante, es el oyente quien posee la información, es decir, la respuesta. Por lo tanto, podemos pensar que la función principal de *oye* es, como afirma Fuentes Rodríguez (1990), llamar la atención del oyente hacia el enunciado posterior.

Tanghe y Jansegers (2014: 248) consideran que *oye* y *mira* son intercambiables, sin embargo, según Fuentes Rodríguez (1990: 178), el primer marcador llama la atención y el segundo busca que

el oyente preste atención. En este sentido, se puede cambiar *oye* por *mira*, pero no *mira* por *oye*, lo cual se debe a que *oye* no tiene el valor de “ten en cuenta” como *mira*. Pons Bordería (1998b: 187) también opina que *mira* no puede sustituirse por *oye* si posee una función fática interna que se refiere al enunciado. Las explicaciones de estos autores coinciden en que con *mira* se enfatiza el contenido de la enunciación, siendo la explicación de Tanghe y Jansegers (2014) discrepante.

2.3. *Escucha*

Aunque hemos encontrado muy pocas definiciones sobre *escucha*, Cuenca y Marín (2000: 220) opinan que su función fática básica se dirige normalmente a la enunciación, y en estos usos *oye* y *mira* son equivalentes a *escucha*. Pons Bordería (1998a: 216), por su parte, indica que *oye* y *mira* pueden ser parafraseados por *escúchame*, pero no explica la diferencia entre *escucha* y *escúchame*.

Como hemos visto hasta ahora, las definiciones de *mira*, *oye* y *escucha* pueden crear cierta confusión sobre su uso, por lo que es necesario especificar en qué contexto es posible sustituir *mira* por *oye* o *escucha*, y la diferencia entre *escucha* y *escúchame*.

3. Ejemplos de CORPES

3.1. Número de ejemplos según la posición

Recogimos ejemplos con *mira*, *oye* y *escucha* en el CORPES XXI. Para evitar las variedades de uso, limitamos la región a España y el tema a “Guión y Teatro”, esto último porque se necesita la información de los interlocutores (en ocasiones, su relación) y el contexto para analizarlos pragmáticamente. Los datos abarcan de 2001 a 2019 y, considerando lo indicado por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4181, 4184) respecto a que *mira* y *oye* como marcadores del discurso no rigen objetos, tratamos los ejemplos sin objeto para ambos. Obtuvimos un total de 581 ejemplos

de *mira*, 729 de *oye* y 135 de *escucha* y los clasificamos en cuatro posiciones (inicial, media, final e independiente), siguiendo el criterio de las unidades segmentales que se definen en Briz Gómez y Pons Bordería (2010), Grupo Val.Es.Co. (2014) y Pons Bordería (2022). Según los autores, la intervención es la unidad monológica máxima estructural, generalmente asociada al cambio de emisor, y el acto es una unidad estructural monológica, jerárquicamente inferior a la intervención, que corresponde a una acción independiente, esto es, a una intención determinada del hablante. Para analizar la influencia sobre el oyente, consideramos de gran importancia clasificar los ejemplos en función de su uso inicial o final tanto en la intervención como en el acto. No obstante, a pesar de no ser analizados en este artículo, también tuvimos en cuenta los usos medios e independientes. Los resultados se presentan en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Distribución posicional de *mira*, *oye* y *escucha*

Posición	Intervención			Acto		
	<i>Mira</i>	<i>Oye</i>	<i>Escucha</i>	<i>Mira</i>	<i>Oye</i>	<i>Escucha</i>
Inicial	327 (56.3%)	429 (58.8%)	32 (32.7%)	248 (42.7%)	245 (33.6%)	80 (59.3%)
Final	0	1 (0.1%)	0	3 (0.5%)	3 (0.4%)	0
Independiente	0	44 (6%)	23 (17%)	3 (0.5%)	7 (1%)	0

Los resultados muestran que *mira* y *oye* se utilizan predominantemente en posición inicial y se emplean en posición final en 1% o menos. No existe mucha diferencia en los porcentajes de uso de *mira* y *oye* en posición inicial de intervención, mientras que, en inicial de acto, el porcentaje de *oye* es menor. Por otro lado, el porcentaje de *escucha* en posición inicial de intervención es el más bajo.

En Nomura (2022), señalamos que *mira* y *oye* están desemanatizados y llaman la atención del oyente, en general, al inicio de las oraciones; en contraste, cuando aparecen al final, su grado

de desemantización es bajo y expresan varias actitudes del hablante según su significado léxico. Por ejemplo, *ffjate*, cuya distribución es más alta en posición final, está menos desemantizado que *mira* y *oye* y su función deriva del significado léxico “atender, notar”. Por razones de espacio, trataremos en otro artículo la función de *oye* y *escucha* en posición independiente, en este solo nos enfocaremos en los usos de *mira*, *oye* y *escucha* en posición inicial, con el fin de aclarar el funcionamiento de cada forma.

3.2. *Mira*

A continuación, examinaremos las funciones de cada forma analizando ejemplos de CORPES. En (5), la oyente (Regina) pregunta a la hablante (Raimunda) sobre lo que le pide:

- (5) Regina: (...) ¿qué cosa me estás pidiendo?
 Raimunda: *Mira*, en el camino te explico. De momento, tenemos que meter el mueble-frigo en la furgoneta.
 Regina: Pero las dos solas no podemos, eso ¡pesa cantidad!
 Raimunda: ¡Que nos ayuden las vecinas! Y ponte algo cómodo.
 (Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

Suponiendo que *mira* indica la importancia del enunciado posterior, como dice Fuentes Rodríguez (1990), en (5), su uso implica que lo que Raimunda va a explicar en el camino es la respuesta a la pregunta y, al mismo tiempo, espera que comprenda que no puede contestarle en ese momento. Regina es convencida y no pregunta más. Examinemos el ejemplo de (6).

- (6) Antonio: No podemos darte ese dinero.
 Alex: ¿Y las pagas atrasadas por haber estado aquí los fines de semana?

Antonio: *Mira*, que te quede claro. Si ayudas aquí es porque todos comemos de esto. ¿No te han dado una beca? Si quieren que vayas, que te lo paguen todo. Y si no, pues no vas. ¡Y listo!

(Ferreira, Patricia; Yagüe, Virginia: *Los niños salvajes*. Madrid: Distinto Films, Áralan Films, TVC, 2012, CORPES)

En (6), al igual que en (5), el hablante (Antonio) no responde a la pregunta del oyente (Alex). El uso de *mira* sugiere que la aclaración del hablante debe ser aceptada por el oyente, con lo cual se enfatiza la fuerza persuasiva de los enunciados que siguen.

A partir de (5) y (6), podemos afirmar que al emplear *mira* el hablante intenta dirigir la atención del oyente al enunciado posterior para que lo entienda, tal como lo explican Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4181), es decir, el hablante busca atraer al interlocutor hacia su propio ámbito.

3.3. Oye

En la escena mostrada en (7), dos mujeres se encuentran por casualidad en la calle.

(7) Raimunda: ¡Inés! ¿Ya has vuelto del pueblo?

Inés: Volví ayer. ¿Cómo estás?

Raimunda: *Oye*, ¿por casualidad no te habrás traído unos choricillos, o unas morcillas?

Inés: Pues sí. Las morcillas buenísimas, siempre que voy al pueblo llamo a mi suegra que me las encarga, ya sabes.

(Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

Tanto Briz Gómez (1998) como Okura (1994) argumentan que la presencia de *oye* al inicio de la oración denota un interés por cambiar el tema de conversación e introduce una nueva información. Además, el enunciado no está situado al principio del discurso, puesto que las interlocutoras ya están hablando, es decir, como

hemos discutido en Nomura (2022), no se trata de un acto en que se busque que la oyente perciba auditivamente lo que comenta la hablante, sino que dirija su atención hacia el enunciado. Veamos otro ejemplo.

- (8) Presentador: Bueno, ¿y cómo conseguiste tus poderes?
 Sarcasmo Man: (De nuevo en tono sarcástico.) ¿Que cómo conseguí mis poderes? ¿Que cómo conseguí mis poderes? ¿Como si los poderes se compraran en El Corte Inglés, en la sección de... helados de vainilla! “¡¡Ponme medio kilo de poderes, bonita!!”
 Presentador: *Oye*, ya hemos visto cómo lo haces, pero ¿puedes dejar de ser sarcástico un momento, por favor? Si continuamos así va a ser difícil seguir con la entrevista.
 (Especialistas secundarios: *Podría ser peor*. Barcelona: Libros del Silencio, 2010, CORPES)

En (8), la anotación “de nuevo en tono sarcástico” nos indica que Sarcasmo Man ha hablado de manera similar antes de esta escena, como consecuencia, el presentador le dice que entiende su personalidad y critica su actitud. En este ejemplo, siguiendo lo postulado por Okura (1994), mediante el uso de *oye* el hablante presenta su molestia e intenta que el oyente infiera que debe dejar tal actitud. Por otra parte, en Nomura (2022: 37), discutimos que expresar la actitud de sorpresa del hablante es una función secundaria de *oye*, derivada de dirigir la atención de su interlocutor hacia el enunciado posterior. De esta forma, la función principal del marcador es llamar la atención para transmitir información, tal como aseguran Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4184), quienes defienden que con su uso el hablante busca introducirse en la esfera del oyente.

3.4. *Escucha*

Ahora, observaremos la función de *escucha*, considerada intercambiable con *mira* y *oye*.

- (9) María Callas: Tengo algo que decirte. Por eso he venido.
Cantante: Dígamelo aquí.
María Callas: ¿Aquí mismo?
Cantante: Sí.
María Callas: *Escucha*, tienes una bonita voz para cantar en un coro, pero no lo suficiente para hacerlo como solista.
[Pausa.]
Cantante: ¿Eso ha venido a decirme?
María Callas: Sí.
Cantante: ¿Para eso persigue a las cantantes, para decirles que no sirven?
(Cunillé, Lluïsa: *Conozca usted el mundo*. Madrid: Huerga & Fierro Editores, 2010, CORPES)

En (9), la hablante (María Callas) explica el defecto de la oyente como cantante en el enunciado posterior a *escucha*. El marcador no cumple la función de cambiar de tema, debido a que la hablante ya le ha dicho que viene a decirle algo. Tampoco introduce información nueva, como *oye*, sino que cumple una función similar a *mira*, pues busca la comprensión de la oyente.

- (10) Custo Dalmau: A todas las camisetas de manga larga que ya tenemos hechas vamos a recortarles las mangas, y con la tela que nos sobre haremos más camisetas de manga larga.
Presentador: Pero eso es pan para hoy y hambre pa mañana. Os ahorráis una pasta, pero si volvéis a hacer camisetas de manga larga estáis igual que antes.
Custo Dalmau: Ya, no me lo había planteado así. Espera, voy a llamar a Antonio.
Antonio: ¿Sí?
Custo Dalmau: Antonio, soy Custo. *Escucha*, ¿has recortao las mangas de todas las camisetas?
Antonio: Sí, ya he hecho miles con la tela que ha sobrao.
Custo Dalmau: ¿Todas las nuevas son de manga larga?
Antonio: Claro, como dijiste.

Custo Dalmau: Pues córtales a éstas también las mangas y haces más camisetas.

Antonio: ¿Otra vez? Joder, a ver si te aclaras. Me lo podías haber dicho antes.

Custo Dalmau: Antonio, por favor, obedece.

(Especialistas secundarios: *Podría ser peor*. Barcelona: Libros del Silencio, 2010, CORPES)

En (10), *escucha* está situado al inicio de una oración interrogativa no retórica, en la que el hablante busca una respuesta del oyente, es decir, se trata de un uso similar al de *oye* y diferente del de *mira*, puesto que en trabajos previos se ha señalado que *mira* no conduce a preguntas para obtener información.

Como hemos discutido hasta ahora, *mira* y *oye* se distinguen en la manera de llamar la atención: con *mira* el hablante intenta llevar al oyente a entender el enunciado, lo que llamamos “prestar atención”, mientras que con *oye*, el hablante procura despertar el interés del oyente para transmitir información. Hasta aquí, hemos explicado los usos de estos marcadores a través de las definiciones de trabajos previos. No obstante, al analizar los ejemplos de CORPES, encontramos que *escucha* tiene tanto funciones de *mira* como de *oye*, así que para aclarar sus propiedades las compararemos con los resultados de las encuestas realizadas.

4. Encuestas

Para dilucidar las diferencias en el uso de los marcadores sería eficaz compararlos en un mismo contexto, sin embargo, esto es difícil a partir de los ejemplos en CORPES. Por este motivo, nos pareció necesario realizar encuestas a hablantes nativos con el objeto de obtener datos que reflejen su intuición sobre el empleo de estas formas. Como estudio exploratorio, en este apartado presentamos los resultados de tres encuestas realizadas a hablantes nativos (nacidos en España y cuya lengua materna es el español peninsular),

a fin de demostrar ciertas hipótesis sobre las diferencias y puntos en común entre las funciones de *mira*, *oye* y *escucha*.

En las encuestas colaboraron seis españoles (cuatro hombres y dos mujeres entre los 30 y 50 años): dos madrileños (señalados como A, mujer de 30 años, y B, hombre de 40 años), dos castellanos (C, mujer de 40 años, y D, hombre de 50 años), un catalán (E, hombre de 40 años) y un valenciano (F, hombre de 40 años). Los primeros cinco participantes mencionados son profesores de español como lengua extranjera en universidades japonesas y cuentan con más de 10 años de experiencia, mientras que el último vive en España y enseña español por internet desde hace una década. Como profesores, los encuestados tratan de hablar un español estándar en clase, por lo que podemos pensar que los resultados de las encuestas tienen poca influencia dialectal. Realizamos la encuesta en Google Forms, mostrándoles a los participantes ciertos contextos, para posteriormente pedirles que escribieran enunciados adecuados a estos.

4.1. Tarea de completación del discurso

La primera encuesta incluyó una tarea de completación del discurso (*discourse-completion task*, DCT), en la que presentamos un contexto a los hablantes nativos y les pedimos que produjeran un enunciado completando frases encabezadas por *escucha* y *oye* o *escucha* y *mira*. Supusimos que, al comparar los enunciados obtenidos en esta encuesta, era posible deducir las funciones pragmáticas de las tres formas cuando aparecen al inicio de los enunciados. En este sentido, el análisis de los resultados constituye un estudio cualitativo, pues se examinan las respuestas de los encuestados para buscar puntos comunes derivados de las funciones de las tres formas. El contexto de la primera cuestión puede verse en (11).

- (11) (A y B son pareja y están discutiendo sobre las tareas domésticas que comparten en casa.)

A: Me has prometido mucho y estás errando.

B: Escucha / Oye, ().

Las respuestas de los hablantes nativos aparecen en (12), las letras representan a cada uno de los encuestados.

(12) Escucha,

A: entiéndeme que para mí tampoco es fácil todo esto, pero intento dar lo mejor de mí.

B: te prometo que te ayudaré más en las tareas domésticas.

C: voy a hacer todo lo que prometí. Ayer lavé los platos y hoy he hecho la compra. No te preocupes, está todo bajo control.

D: no me presiones y todo saldrá tal como te había prometido. Solamente necesito un poco más de tiempo.

E: trabajo doce horas cada día y no tengo ni tiempo ni energía para sacar a pasear a los perros y fregar los platos cada noche.

F: dame tiempo y verás que mis promesas se cumplen.

En las respuestas de A, D y E los hablantes explican una situación personal o ponen excusas en relación a las tareas domésticas. Muchas de las respuestas constituyen también explicaciones en las que el hablante manifiesta su decisión o promete a la oyente que va a ayudar de ahora en adelante (A, B, C, D y F). En este tipo de respuestas es habitual que el hablante intente persuadir a su interlocutor para mantener una buena relación entre ellos; al utilizar *escucha*, el hablante busca que el oyente preste atención al enunciado. Por otro lado, las respuestas con *oye* son más severas, como se aprecia en (13).

(13) Oye,

A: bonito/a, que yo también tengo una vida y últimamente se me está juntando todo, ¿sabes?

B: que tú tampoco haces nada, ¿eh?

C: tú tampoco eres perfecta, ¿eh? Esta mañana he olvidado poner el lavavajillas pero iba a hacerlo esta noche.

D: que no estoy errando tanto. Ayer puse dos lavadoras y tendí toda la ropa. Tienes que darte cuenta de que estoy haciendo mi mejor esfuerzo.

E: que no hay para tanto. Si quieres cambiar algunas tareas que te molesten más, lo hablamos.

F: no seas tan dura conmigo y confía en mí.

Las respuestas de B, C y D implican críticas al oyente, que tampoco ha hecho las tareas domésticas o no se ha dado cuenta de lo que hizo (o intentó hacer) el hablante. En las respuestas de A, B y C aparecen *¿sabes?* o *¿eh?*, con los que se pide el entendimiento del oyente, lo cual señala que *oye* no tiene ese matiz. En muchas de las respuestas de *escucha* (12), se promete la realización de las tareas domésticas, pero en el caso de *oye*, el hablante protesta porque ya las ha hecho y los enunciados son más duros. Lo que sugieren estos ejemplos es que *oye* no tiene la función de promover el entendimiento del enunciado posterior que sí tiene *escucha*, pues los participantes incluyeron enunciados que contienen críticas o dan una impresión de dureza, en los cuales el hablante no busca la complicidad de su interlocutor, más bien, trata de contradecirle o insistir en su posición, llamando su atención sobre la situación que le reprocha. Esta impresión deriva no del matiz que tiene *oye* mismo, sino de su uso, puesto que el hablante muestra la actitud de llamar la atención para que el oyente escuche bien el enunciado posterior, es decir, el marcador solo sirve como preámbulo para transmitir información.

Veamos a continuación la situación de (14), que contrasta el uso de *escucha* y *mira*. Como en el anterior ejemplo, les mostramos a los nativos un contexto similar, una discusión, y hemos visto una clara diferencia de matiz.

(14) (A y B son esposos y están peleando.)

A: Tu trabajo es lo único que te interesa. Lo demás te importa un rábano...

B: Escucha/Mira, ().

Las respuestas con *escucha* son las siguientes (15).

(15) Escucha,

A: entiendo que estés enfadado/a, pero es que me han encargado un proyecto muy importante y no les quiero fallar..

B: necesitamos el dinero.

C: lo más importante para mí es la familia, ya lo sabes. A veces tengo que hacer horas extras y vuelvo tarde a casa, pero eso no significa que mi trabajo sea lo más importante.

D: mi amor, mi trabajo es importante, pero tú eres el centro de mi vida. Lo sabes, ¿verdad?

E: esto no puede seguir así. Estoy trabajando para sacar adelante a toda la familia y lo único que recibo al volver a casa son gritos y más gritos.

F: para mí el trabajo es importante, pero tú lo eres más.

Al igual que en las respuestas de (12), *escucha* suele ir seguido de un enunciado que explica la situación y los sentimientos del hablante. Además, en las respuestas de C, D y F se trata de convencer al oyente de que es más importante que el trabajo. Como hemos visto en el ejemplo (9), *escucha* funciona como *mira*, que presta atención al oyente.

A continuación, veremos las respuestas con *mira* (16), que hemos asumido tiene una función similar a *escucha*.

(16) Mira,

A: eso no es verdad, que yo también hago mi trabajo. Es injusto que siempre me eches la culpa de todo. Ya está bien, ¿eh?

B: si no fuera por mí te morirías de hambre.

C: no quiero seguir discutiendo. Ya hemos hablado de esto antes. Mi trabajo no es lo más importante, pero no puedes pretender que cancele el viaje de este sábado con mi jefe. Creo que van a ascenderme. Podemos salir a cenar tú y yo otro día más adelante.

D: si eso fuera así, no te llevaría a cenar todos los sábados por la noche, ni te escucharía atentamente cada vez que necesitas mi

consejo, ni mucho menos te habría comprado ese coche tan bonito que luces y que es la envidia de todas tus amigas.

E: mujer, me tienes hasta las narices ya.

F: siempre me dices lo mismo, estoy cansado.

Como en el caso de *escucha*, la mayoría de los encuestados (A, B, C y D) emplean enunciados que describen la situación del hablante, pero se diferencian en que presentan la situación real o el juicio del hablante como hechos (A, B, C, D y F). En particular, las respuestas de C y D corresponden a explicaciones concretas, en las que expresan el deseo de dar prioridad a ir de viaje con su jefe para ascender en el trabajo o aclaran que han pasado tiempo con el oyente todos los sábados, en este sentido, no se critica a la oyente como con *oye* (13), más bien, se intenta persuadirla. Por ejemplo, comparando las respuestas del encuestado B en (15) y (16), observamos que explica de manera diferente que no se puede vivir sin trabajar. En (15), se describe la situación tanto del hablante como del oyente usando como sujeto la primera persona del plural, mientras que en (16) se cambia de sujeto para convencer a la oyente. De modo análogo, en la respuesta de D en (15) el hablante explica a la oyente que le importa más que su trabajo. A su vez, en (16), el hablante describe lo que ha hecho con el fin de tranquilizar a la oyente. Considerando estos resultados, podemos resumir las diferencias entre marcadores como sigue:

i) Aunque *escucha* y *mira* tienen la función común de dirigir la atención hacia el enunciado posterior para convencer al oyente, su proceso es totalmente diferente: en el caso de *escucha*, se expone la situación o los sentimientos del hablante, mientras que, en el caso de *mira*, se presentan exclusivamente los hechos.

ii) *Oye* manifiesta hechos al igual que *mira*, pero no lleva al oyente a la comprensión del enunciado, sino que solo sirve para llamar su atención a fin de transmitir información.

4.2. Encuesta de paráfrasis

Para comprobar la diferencia de matiz de las tres formas que hemos analizado en el apartado anterior, realizamos otra encuesta de paráfrasis. Con este tipo de encuesta podemos excluir las opciones que no se ajustan a los contextos presentados, y de esta manera confirmar si nuestro análisis tiene sentido. Además, discutiremos las razones de las opciones elegidas y excluidas consultando resultados de la encuesta. Para ello, se presentó un contexto a los mismos encuestados y se les preguntó si la parte subrayada podía o no sustituirse con las otras formas, permitiéndose respuestas múltiples.

Mostramos a continuación el ejemplo (10), visto en §3.4, reproducido aquí como (17).

- (17) Custo Dalmau: Antonio, soy Custo. *Escucha*, ¿has recortao las mangas de todas las camisetas?
(Especialistas secundarios: *Podría ser peor*. Barcelona: Libros del Silencio, 2010, CORPES)

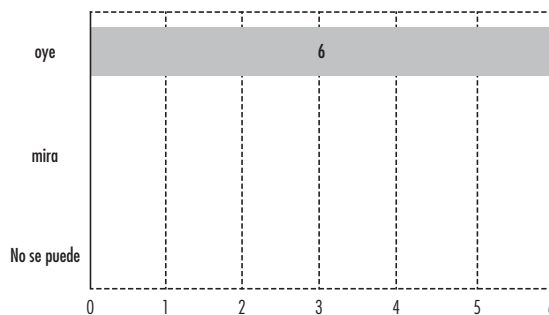


FIGURA 1. Posibilidad de parafrasear *escucha* en una pregunta

En este ejemplo, todos los encuestados respondieron que *escucha* puede intercambiarse por *oye* y ninguno eligió *mira* (Figura 1). Como indica Porroche Ballesteros (2021), *mira* lleva a preguntas retóricas, pero este enunciado no es retórico, sino una pregunta

interrogativa, por lo que *mira* no es aceptable. Por otro lado, *oye* y *escucha* pueden utilizarse con preguntas para captar la atención del oyente hacia el enunciado posterior. Sin embargo, *escucha* no siempre se ajusta a preguntas. En (7), reproducido como (18), se presenta una pregunta pura con *oye*. Los resultados de la encuesta se muestran en la Figura 2.

- (18) Raimunda: *Oye*, ¿por casualidad no te habrás traído unos choricillos, o unas morcillas?
 (Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

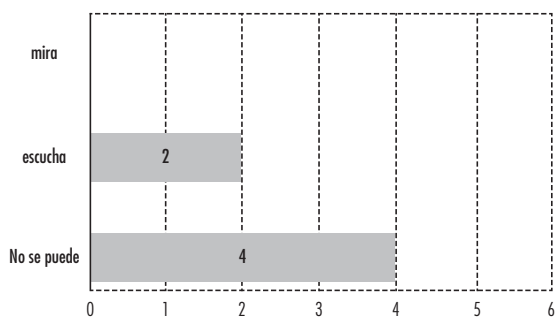


FIGURA 2. Posibilidad de parafrasear *oye* en una pregunta

En el caso de la pregunta con *oye*, cuatro encuestados respondieron que el marcador no se podía cambiar. La diferencia entre (17) y (18) es que, en (17), el hablante ha hablado antes con el presentador sobre cortar las mangas de las camisetas, es decir, antes del enunciado con *escucha* es ya un tema en curso, aunque para el oyente sea un tema nuevo, por otro lado, en (18), la hablante introduce un tema completamente nuevo para las dos interlocutoras. La baja aceptabilidad de *escucha* en (18) indica que *escucha* es inadecuado para cambiar de tema, es decir, su uso es más estrecho comparando con *oye*. El resultado también muestra, de nuevo, que las preguntas puras no admiten *mira*.

Veamos un ejemplo en que solo se permite *oye* (19).

- (19) [Ignacio sonríe un poco avergonzado, los dos se miran divertidos y felices, definitivamente han superado sus malos rollos.]
Oye, perdona por lo de los billetes, tenía que hab ertelo dicho.
 (Chavarr as, Antonio, *Volver as*. Madrid, Ocho y medio, 2002, CORPES)

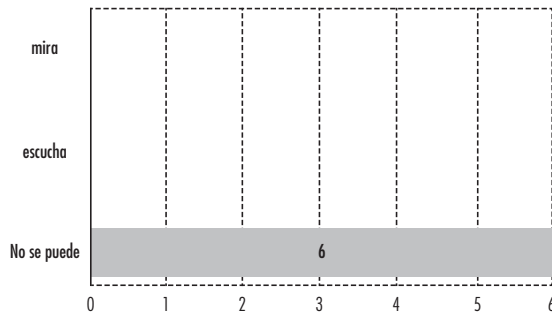


FIGURA 3. Posibilidad de parafrasear *oye* en una disculpa

En este contexto, *oye* va seguido de una disculpa. Como hemos visto hasta ahora, con *mira* el hablante busca la comprensión del oyente presentando hechos y con *escucha*, expresando su situación. Estas dos formas no son adecuadas en (19) porque en la disculpa el hablante reconoce su error y le pide perdon  al oyente, no busca que el oyente comprenda su disculpa. En los resultados se confirma que solo es aceptable *oye* (Figura 3), ya que su función se limita a llamar la atención para transmitir información.

En (9), reproducido como (20), *escucha* atrae la atención del oyente, como *mira*.

- (20) María Callas: *Escucha*, tienes una bonita voz para cantar en un coro, pero no lo suficiente para hacerlo como solista.
 (Cunillé, Llu sa: *Conozca usted el mundo*. Madrid: Huerga & Fierro Editores, 2010, CORPES)

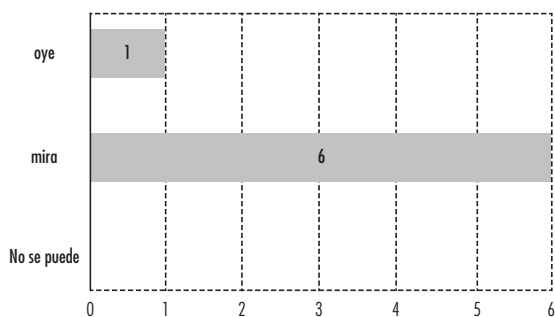


FIGURA 4. Posibilidad de parafrasear *escucha* en una persuasión

En (20), todos los encuestados indicaron que la sustitución por *mira* era posible (Figura 4). Como ya se ha comentado, el uso de *escucha* para entrar en materia en una situación en la que la hablante ha dicho que viene a decirle algo al oyente tiene la función de llevar al oyente a la comprensión del enunciado posterior, más que para introducir una información nueva; dicha función es común a *mira*. Este matiz no lo tiene *oye*, porque su función principal es solo llamar la atención.

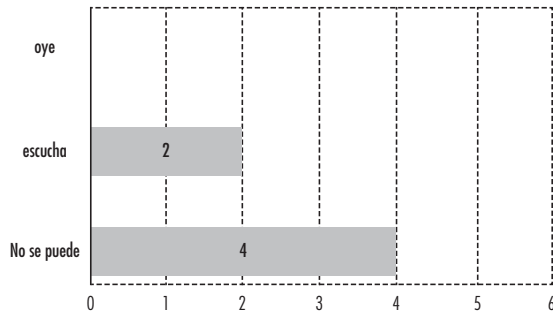
En el ejemplo (21), que ya hemos visto anteriormente (5), se muestra un uso de *mira*. Por su función parecida con *escucha*, supusimos que era aceptable parafrasear *mira* por *escucha*, sin embargo, el resultado fue diferente.

(21) Regina: (...) ¿qué cosa me estás pidiendo?

Raimunda: *Mira*, en el camino te explico. De momento, tenemos que meter el mueble-frigo en la furgoneta.

(Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

Cuatro encuestados eligieron “no se puede cambiar” (Figura 5). Comparando el contexto de (20) con el de (21), en este último la hablante no contesta concretamente a la pregunta de la oyente que quiere saber qué es lo que le está pidiendo. Como se ha comentado en los resultados del análisis de DCT, con *escucha* el hablante

FIGURA 5. Posibilidad de parafrasear *mira* en una persuasión

explica prolijamente su situación, es decir, expone detalles de su situación y del proceso de su pensamiento o juicio. En cambio, con *mira* intenta conducir al oyente a la comprensión del enunciado mediante la presentación de hechos. En (21), la hablante tampoco ofrece una explicación de por qué no puede contestar a la pregunta, sino que presenta el hecho de contárselo en el camino. La forma en que se lo comunica consiste realmente en transmitir la conclusión de manera tajante, en lugar de explicarlo. En el ejemplo (16), el encuestado A articuló el marcador *mira* con la afirmación “eso no es verdad”, lo cual sugiere que con su uso el hablante intenta convencer al oyente presentando hechos o su juicio de manera definitiva. Okura (1994) asegura que con *mira* el hablante ofrece información y pide una revisión de juicio al oyente, y que esta función cambia en la manera de transmitirla. Por consiguiente, aunque *mira* y *escucha* tienen la función de ayudar al oyente a comprender el enunciado, el hablante no explica detalles de su situación y, por ello, es poco aceptable cambiar *mira* por *escucha*.

Hasta aquí, los resultados muestran que *oye* y *escucha* tienen la función común de ser antepuestos a preguntas, pero es poco natural cambiar de tema con *escucha*. Esto se debe a que *oye* es una forma no marcada para llamar la atención, en el sentido de que sirve solo para eso, mientras que *escucha* posee características más similares a *mira*, que busca comprensión del oyente, aunque se diferencia en la manera de transmitir información. Consecuente-

mente, Cuenca y Marín (2000: 220) tienen cierto grado de razón al opinar que *oye* y *mira* son equivalentes a *escucha*, sin embargo, los resultados de la encuesta muestran que no se puede cambiar *oye* ni *mira* por *escucha*, sino *escucha* por *oye* o *mira*, en otras palabras, el uso de *escucha* es más limitado que el de *mira* y *oye*.

En (22), reproducido antes como (6), trataremos la posibilidad de parafrasear *mira* y *oye* que señala Tanghe y Jansegers (2014).

(22) Alex: ¿Y las pagas atrasadas por haber estado aquí los fines de semana?

Antonio: *Mira*, que te quede claro. Si ayudas aquí es porque todos comemos de esto. ¿No te han dado una beca? Si quieren que vayas, que te lo paguen todo. Y si no, pues no vas. ¡Y listo!

(Ferreira, Patricia; Yagüe, Virginia: *Los niños salvajes*. Madrid: Distinto Films, Áralan Films, TVC, 2012, CORPES)

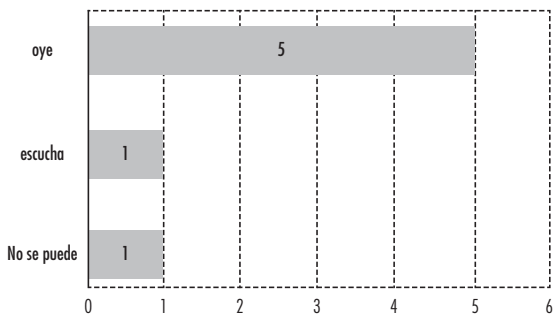


FIGURA 6. Posibilidad de parafrasear *mira* en una explicación

Como en (21), el hablante no responde claramente a la pregunta del oyente, sino que presenta una conclusión definitiva con la frase “que te quede claro”, que expresa su juicio y no constituye una respuesta concreta. Aunque los enunciados del hablante son parecidos en (21) y (22), hay una diferencia en el contexto y actitud del hablante, pues en (21) intenta conseguir que su petición sea aceptada por parte del oyente, y en (22) no está presente ese matiz, ya que muestra tajantemente la situación a su interlocutor. A pesar

de que un encuestado eligió *escucha*, su aceptabilidad es baja, lo cual indica que el uso de *mira* es más amplio que el de *escucha*. Por otra parte, cinco encuestados consideraron aceptable cambiar *mira* por *oye*, a pesar de que este no tiene la función de buscar la comprensión del oyente (Figura 6). Esto puede deberse al hecho de que ambos marcadores presentan hechos. Como la función de *oye* se limita a transmitir información, puede llevar cualquier tipo de oraciones de esta naturaleza, tanto hechos como juicios, ya que es una expresión no marcada para llamar la atención. Por consiguiente, debido a la naturaleza común para presentar hechos, *mira* puede ser sustituido por *oye* en este ejemplo.

De hecho, en (8), reproducido aquí como (23), todos los encuestados respondieron que era aceptable cambiar *oye* por *mira* (Figura 7).

- (23) Presentador: *Oye*, ya hemos visto cómo lo haces, pero ¿puedes dejar de ser sarcástico un momento, por favor? Si continuamos así va a ser difícil seguir con la entrevista.
(Especialistas secundarios: *Podría ser peor*. Barcelona, Libros del Silencio, 2010, CORPES)

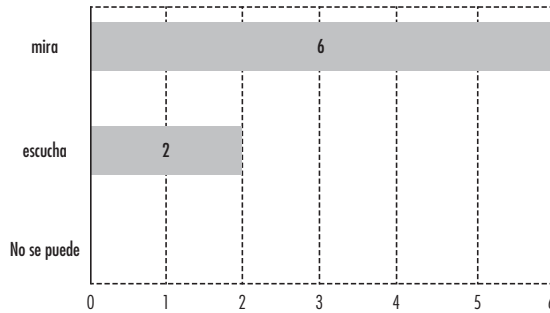


FIGURA 7. Posibilidad de parafrasear *oye* en una crítica

En (23), el hablante presenta el hecho con *oye*, por lo que podría parafrasearse por *mira*, que informa de manera tajante. Este resultado sugiere que los encuestados interpretaron el enunciado “hemos

visto cómo lo haces” como la presentación de un proceso de toma de decisiones. Sin embargo, los resultados de la tarea de DCT mostraron que los enunciados con *oye* o *mira* eran más severos que con *escucha*. Es probable que *oye* o *mira*, que presentan hechos, sean más adecuados para criticar al oyente, pero esta coincidencia constituye una función secundaria de ambos marcadores, ya que fundamentalmente se diferencian en la manera de transmitir información.

En el Cuadro 2 resumimos las funciones de cada expresión que hemos visto hasta aquí.

CUADRO 2. Diferencias en la manera de llamar la atención de *oye*, *mira* y *escucha*

Función	Oye	Mira	Escucha
Presentar información	✓	✓	✓
Buscar la comprensión del oyente		✓ (manifiesta tajantemente el pensamiento o juicio del hablante)	✓ (presenta el proceso de juicio del hablante)

Se usan *oye*, *mira* y *escucha* para llamar la atención del oyente, en general al inicio de oraciones, aunque cada uno de ellos de manera diferente. *Oye* es una forma no marcada en su función de transmitir información y no se usa cuando el hablante busca la comprensión del oyente, como *mira* o *escucha*. Este marcador se puede utilizar en cualquier situación, pero *mira* o *escucha* se utilizan de forma más activa a la hora de influir de algún modo en el oyente, por ejemplo, para expresar el deseo de ser comprendido o suavizar un enunciado. Con *mira* y *escucha*, el hablante busca la comprensión del oyente presentando hechos (*mira*) y explicando el juicio del hablante (*escucha*).

5. El grado de desemantización

Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4180, 4181, 4183), *mira* y *oye* reflejan un claro proceso de desemantización y

han perdido su significado originario, aunque *oye* en menor medida que *mira*. Peñalver Castillo (2009: 237) asegura que el grado de gramaticalización de *escucha* es menor que el de *mira* y *oye*. En Nomura (2022), confirmamos las funciones de *mira*, *oye* y *fíjate*, y concluimos que se usan para llamar la atención del oyente en sentido amplio, pero no son intercambiables y se diferencian en el grado de desemantización. En el artículo, señalamos que *mira* puede clasificarse en: tipo I, que está desemantizado y alienta al oyente a prestar atención al contenido del enunciado, y tipo II, que conserva el significado léxico de *mirar* y hace que el oyente dirija su mirada hacia algún objeto. Por otro lado, propusimos que *fíjate* constituye una forma imperativa de la acción mental de “atender, notar”, que a veces incluye un acto concreto de mirar algo en su proceso, es decir, el marcador conserva su significado léxico y está poco desemantizado. En cuanto a *oye*, Cuenca y Marín (2000: 224) aseguran que siempre que hablamos con alguien, suponemos que nos está escuchando o al menos oyendo, por lo que el cambio semántico es menor. Sin embargo, se observa el uso de *oye* en situaciones en las que el oyente está escuchando, o en lenguaje escrito y redes sociales (Padilla, 2016). Estos hechos sugieren que *oye* es una forma desemantizada.

Así, algunas formas de llamar la atención tienen un alto grado de desemantización mientras que otras están poco desemantizadas, en el caso de *escucha* hemos comprobado en un alto grado de desemantización, que hemos comparado con los datos de *mira* y *oye*.

En primer lugar, volviendo al estudio cuantitativo, investigamos la proporción de ejemplos obtenidos en CORPES con objetos, complementos o modificadores. De acuerdo con Heine (1993: 55), la gramaticalización de los verbos consta de las siguientes fases: la primera es la desemantización y la segunda la descategorización, caracterizada por el hecho de que los verbos tienden a no llevar objetos ni complementos. Los porcentajes se muestran en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Proporción de *oye*, *mira* y *escucha* con objetos, complementos y modificadores

Formas (número de ejemplos)	Con objetos, complementos o modificadores (%)	Sin objetos, complementos o modificadores (%)
<i>Oye</i> (723)	26 (3.60)	697 (96.40)
<i>Mira</i> (1989)	928 (46.66)	1061 (53.34)
<i>Escucha</i> (376)	213 (56.65)	163 (43.35)

El 96% de las veces *oye* no toma objetos o complementos, lo cual nos indica que su grado de descategorización es muy alto. Por otro lado, *mira* y *escucha* se han descategorizado y se utilizan como interjecciones en la mitad de los casos.

En segundo lugar, analicemos con más detalle la proporción de complementos directos. En nuestra investigación observamos muchos ejemplos de *escucha* con el complemento directo *me*. Como hemos visto en §3, con este marcador el hablante explica su situación, de modo que esta tendencia puede tener cierta relación con su función. Por lo tanto, en el Cuadro 4 comparamos esta tendencia con la proporción de casos en los que *oye* va acompañado del objeto directo *me*, que representa la misma función apelativa.

CUADRO 4. Proporción de *oye* y *escucha* con el objeto directo (OD) *me*

Formas (total de ejemplos)	Ejemplos con OD (%)
<i>oye</i> (723)	8 (1)
<i>escucha</i> (376)	133 (35)

El resultado revela que 35% de todos los ejemplos de *escucha* obtenidos en CORPES se encuentran acompañados de *me* y, entre ellos, en 30 ocasiones (23%) se utilizan aisladamente, sin llevar enunciados pospuestos ni antepuestos. Esto significa que *escúchame* se usa muy a menudo como un enunciado independiente, que no está desemantizado y es un imperativo que conserva su significado léxico. Además, considerando solo los 103 casos que excluyen el uso aislado, el porcentaje con *me* (27%) es mayor que el de *oye* (1%),

lo cual indica que *escúchame* se utiliza a menudo para buscar la comprensión del oyente, tanto de sí mismo como de su situación.

Aunque *escucha* no va acompañado de *me*, no vemos mucha diferencia con *escúchame* y es posible que los ejemplos de *escucha* lleven el complemento directo *me*. Si puede llevarlo, ambas formas son imperativas y tienen un bajo grado de desemantización. Para aclarar este punto, en la tercera encuesta del análisis cualitativo, preguntamos a los participantes si *escucha* puede llevar *me* en el siguiente ejemplo (24). Los resultados se muestran en el Cuadro 5.

- (24) Amanda: Estoy aburrida de ser lista, de ser buena, ¡de ser gorda!
 Paula: *Escucha*, te lo he dicho mil veces, pero te lo voy a repetir. Eres preciosa, hija. Y no quiero volver a oírte decir que estás gorda. (Pedrero, Paloma, “En la otra habitación”, Serrano, Virtudes [ed.]: *Pájaros en la cabeza. Teatro a partir del siglo XXI*. Madrid: Cátedra, 2013, CORPES)

CUADRO 5. Posibilidad de llevar *me* en el ejemplo (24) de *escucha*

A	B	C	D	E	F
?	✓	✓	✓	✓	?

Los encuestados A y F contestaron que no les sonaba mal *escúchame* en este ejemplo, pero era innecesario, y los otros cuatro comentaron que era posible, así que podemos pensar que la función no cambia con *me*. En el ejemplo, la hablante dice “no quiero volver a oírte decir que estás gorda” y con *escucha* pide a su interlocutor que entienda el sentimiento que había expresado repetidamente. El hecho de poder añadir *me* a *escucha* indica su bajo grado de desemantización. Pons Bordería (1998a) comenta que *mira* y *oye* pueden sustituirse por *escúchame*, pero en realidad no hay diferencia significativa entre *escucha* y *escúchame*. Ambas formas son imperativos y se pueden sustituir por *mira*, en caso de buscar la comprensión del oyente, o por *oye*, al introducir preguntas.

En Nomura (2022: 31), hemos confirmado la función de *mira* del tipo II, que conserva su significado léxico y toma un complemento directo potencial, por lo que invita al oyente a dirigir su mirada hacia algún objeto. El siguiente ejemplo (25) corresponde a este tipo aunque no va acompañado de objeto sintáctico, en él, la hablante quiere que el oyente mire a su madre, que se encuentra durmiendo en el sofá.

- (25) [Laila coge su netbook y lo pasea por el salón: enseña a su madre durmiendo la borrachera en el sofá, frente a la tele.]
 Laila: *Mira*, ésta (*sic*) es mi madre, la foca marina. [Lucas se ríe.]
 (Nomura, 2022: 31)

Si este *mira* mantiene su carácter como verbo, puede regir un complemento directo. Preguntamos a los hablantes nativos si se puede añadir un objeto en este ejemplo y resumimos los resultados en el Cuadro 6.

CUADRO 6. Posibilidad de incluir el objeto *la* en el ejemplo (25) de *mira*

A	B	C	D	E	F
✓	✓	✓	✓	✓	✓

Todos los encuestados indicaron que se puede incluir *la*, pues, aunque *mira* no lleva complemento directo sintáctico, existe un objeto directo latente contextualmente, es decir, la madre durmiendo en el sofá. Esto significa que *mira* tipo II no está desemantizado, por lo que debe tratarse por separado de *mira* tipo I.

De este modo, *escucha* tiene un bajo grado de desemantización, mientras que *mira* se divide en dos tipos: tipo I, desemantizado, y tipo II, que funciona pragmáticamente como verbo. Por otro lado, el grado de desemantización de *oye* es bastante alto, como señala el Cuadro 3.

6. Análisis del léxico de las expresiones apelativas

Aunque *mira* tipo I está desemantizado, sus características derivan de su significado léxico. En su caso, la desemantización no indica una pérdida completa de su significado original, sino que lo mantiene en cierta medida. Fuentes (1990: 178) comenta que el uso de *mira* y *verás* está justificado por la diferencia semántica entre *ver* y *mirar*. Igualmente, la diferencia pragmática entre *mira* tipo I y *escucha* la explicaría desde el punto de vista semántico.

Cuenca y Marín (2000: 223) señalan que los verbos *oír* y *ver* corresponden a percepciones auditivas y visuales pasivas, respectivamente, mientras que *escuchar* y *mirar* aluden a percepciones auditivas y visuales activas. Estas cualidades se relacionan con las funciones de cada forma. La comparación de *mirar* y *ver* en González Melón y Hanegreefs (2010) nos muestra claramente la diferencia de perspectiva de estos dos verbos (Figura 8).



FIGURA 8. Comparación de *mirar* y *ver* según González Melón y Hanegreefs (2010)

Según estos autores, *mirar* destaca por su marcado aspecto agentivo: el perceptor agente ejecuta de manera activa voluntaria e intencional la acción de mirar. *Ver*, en cambio, representa la percepción pasiva, con un perceptor experimentador que registra lo que pasa delante de sus ojos sin intención o finalidad previa al acto. Esta diferencia puede observarse también en la percepción auditiva, es decir, la percepción pasiva *oír* es una acción involuntaria y la activa *escuchar* es intencional, ya que su forma imperativa *escucha* hace que el oyente perciba el enunciado con intención de buscar su comprensión. En Rodríguez Espiñeira (2002: 483) se defiende que *mirar* y *escuchar* comparten la propiedad de atención encaminada a percibir alguna sensación. Precisamente, la función de *mira* y *escucha* que busca la comprensión del oyente deriva de esta percepción encaminada. Por el contrario, con *oye* se pide una

percepción pasiva al oyente y se llama la atención hacia el objeto, el enunciado. Puesto que es una percepción sin intención, no tiene la función de buscar la comprensión; con este marcador se pide al oyente dirigir su conciencia al contenido de la enunciación. Sin embargo, cuando el hablante critica al oyente, como en (13), la propiedad orientada al objeto será un reproche hacia el oyente, que no se da cuenta de qué debe percibir. En este caso, con *oye* la enunciación resulta más severa.

Dentro de la función de prestar atención, observamos una cierta diferencia de percepción activa en *mira* y *escucha*, que deriva de su léxico visual o auditivo. *Mira* tipo II en (25) sugiere el acto concreto de dirigir la mirada con sus propios ojos a la madre de la hablante que está durmiendo en el sofá, lo que permite al oyente percibir el objeto con intención para verificar el enunciado. En otras palabras, apelar al sentido de la vista significa invitar a comprender el enunciado mediante la mirada, y gracias a esta percepción visual el oyente entiende la conclusión del enunciado en poco tiempo sin una explicación detallada, conduciendo así a una presentación tajante de la información. *Mira* tipo I también incluye este matiz en la manera de transmitir información. En el caso auditivo, el objeto de atención es el sonido, es decir, lo que va a decir el hablante. Como el oyente tiene que percibirlo con intención para entender, el hablante se dedica a explicarlo presentando el proceso de su juicio.

En cuanto a la similitud con *oye*, *escucha* puede seguir a oraciones interrogativas puras, mientras que *mira* no puede. Esto se debe a que en el proceso que presenta *escucha* se incluyen oraciones interrogativas: *escucha* desarrolla el enunciado dependiendo de la respuesta del oyente y conduce finalmente al oyente a la comprensión. En (10), el oyente contesta que ya ha hecho miles de camisetas de manga larga después de que el hablante le preguntara si las ha cortado. Luego, el hablante le persuade de que deje de hacerlas con la tela sobrante, lo que forma parte del proceso en el que la pregunta con *escucha* lleva al oyente a la comprensión. Por otro lado, *oye* es una expresión no marcada para llamar la atención

y presenta cualquier tipo de información, puesto que de forma natural a *oye* le siguen oraciones interrogativas. Sin embargo, dado que *mira* puede llevar a una conclusión inmediata, probablemente las oraciones interrogativas puras no sean apropiadas para este marcador.

El grado de desemantización también tiene relación con el léxico de estas formas. La percepción auditiva pasiva que implica *oye* puede realizarse sin ninguna intención del hablante, si retomamos la definición de González Melón y Hanegreefs (2010). Entonces, aunque los resultados del Cuadro 3 indican que la frecuencia de *oye* con complementos es baja y su grado de descategorización es extremadamente alto, es posible que este marcador pueda ser desemantizado por su significado léxico de percepción pasiva. *Mira* y *escucha* llevan al oyente a la comprensión de manera diferente por su naturaleza de percepción activa visual y auditiva, pues el oyente necesita dirigir intencionalmente su vista u oídos al enunciado para entenderlo. Por dicho motivo, estas formas no pierden completamente su significado originario y permiten que el hablante elija la forma apropiada para transmitirlo. Por otro lado, la percepción pasiva no requiere que el oyente la realice con intención, ya que es una forma no marcada de llamar la atención. La contrapartida de *oír* en términos de percepción pasiva es *ver*, aunque este no se usa en forma imperativa, sino en segunda persona singular interrogativa (*i. e.*, ¿ves?) o en futuro (*i. e.*, verás) (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999). Para aclarar el uso apelativo de *ver* nos ayudan diversos estudios semánticos, y trataremos en un futuro artículo la diferencia en el grado de desemantización de la percepción activa y pasiva.

7. Conclusiones

En este estudio, hemos defendido que, aunque las funciones de *mira*, *oye* y *escucha* son diferentes, todas ellas han sido consideradas formas de llamar la atención en sentido amplio. Presentamos tres puntos como conclusión.

En primer lugar, todas estas formas tienen la función común de transmitir información. Con *mira* y *escucha*, el hablante intenta conducir al oyente a la comprensión, mientras que con *oye* se limita a llamar su atención para transmitir información, pues no funciona del mismo modo.

En segundo lugar, tanto *mira* como *escucha* sirven para guiar al oyente hacia la comprensión del enunciado posterior, animándole a tomar conciencia activa de él. Con *mira*, el hablante presenta su juicio de manera tajante, mientras que con *escucha* explica concretamente el proceso de su juicio. Esta diferencia deriva del significado léxico: dado que *mira* representa una percepción visual, mediante su uso el oyente comprueba el objeto, el enunciado, con sus propios ojos. *Mira* tipo I desemantizado también se inclina a presentar primero la conclusión antes de una explicación concreta. Esto significa que, aunque *mira* está desemantizado, se usa como un marcador discursivo, conservando su sentido original sin perder completamente su significado léxico. En cambio, en el caso de una percepción auditiva con *escucha*, el hablante debe informar acerca del objeto al que dirige la atención del oyente. El hablante explica el proceso de su juicio porque si no lo transmite no puede llevar al oyente a la comprensión.

Por último, *oye* y *escucha* van seguidos de oraciones interrogativas. Dado que *oye* representa la percepción pasiva y es una forma no marcada de llamar la atención sin ninguna particularidad semántica, puede conducir a cualquier tipo de oraciones, tanto hechos como juicios. Sin embargo, con *escucha* el hablante intenta convencer al oyente explicando el proceso de su juicio e incluye oraciones interrogativas, por lo que no es apropiado para introducir un tema nuevo, como ocurre con *oye*.

Así pues, las funciones de estas tres formas dependen de su significado léxico con distintos grados de desemantización y conducen al oyente al enunciado (o enunciación) posterior mediante distintos procesos.

Respecto a la relación entre las funciones según las posiciones y el grado de desemantización, este estudio también tuvo como

objetivo sistematizar las funciones de los *apelativos* por su significado léxico y las posiciones que se usan.

En Nomura (2022: 47) se afirma que los apelativos al inicio del enunciado pretenden que el oyente se centre en la información posterior, mientras que al final del enunciado enfatizan la proposición anterior, expresando la actitud del hablante según su significado léxico. El hecho de que el léxico se presente al final del enunciado muestra el bajo grado de desemantización en esta posición. Esto puede corroborarse por el hecho de que *fíjate*, un imperativo que conserva su significado léxico, tiene una mayor frecuencia de uso al final del enunciado que *mira* u *oye* (Nomura, 2022). En cambio, al inicio de los enunciados, aunque hay una diferencia del proceso por su significado léxico, estas tres formas funcionan para llamar la atención en sentido amplio y es más alto su grado de desemantización que al final. De hecho, en Nomura (2022) se observó una mayor frecuencia de *mira* y *oye* al inicio comparando con el uso de *fíjate* y *escucha* mostrado en el Cuadro 1 de este estudio. Al aclarar la relación entre el significado léxico, el grado de desemantización y su función según la posición en la que se utilice, con este estudio se pretende sistematizar las expresiones apelativas y generalizar métodos eficaces para transmitir información que pueda aplicarse a la enseñanza, a fin de que los estudiantes extranjeros logren comunicarse en español de un modo más natural.

8. Referencias

- Briz Gómez, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, Antonio, & Pons Bordería, Salvador (2010). Unidades, marcadores discursivos y posición. En Óscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 327–358). Madrid: Arco Libros.
- Cuenca, María Josep, & Marín, María Josep (2000). Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. Análisis contrastivo español-catalán. *Re-*

- vista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 215–237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876305>
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1990). Apéndices con valor apelativo. En Pedro Carbonero Cano & Ma. Teresa Palet Plaja (Eds.), *Sociolingüística andaluza* 5 (pp. 171–196). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, & Alcaide Lara, Esperanza R. (1996). *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- González Melón, Eva, & Hanegreefs, Hilde (2010). Efectos discursivos de los marcadores *mira* y *a ver* en contextos argumentativos orales: divergencia vs. convergencia comunicativa. En Pablo Cano, Soraya Cortiñas Ansoar, Beatriz Dieste Quiroga, Isabel Fernández López & Luz Zas Varela (Eds.), *XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 1–12). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 11–71. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/285724>
- Heine, Bernd (1993). *Auxiliaries: Cognitive force and grammaticalization*. Nueva York: Oxford University Press.
- Martín Zorraquino, María Antonia, & Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051–4214). Madrid: Espasa Calpe.
- Nomura, Mei (野村明衣) (2014). *Supeingo ni okeru Jyouthoudentatsu no housaku: supeingo kantoushi to nihongo shuujyoshi ni kansuru taishou-bunseki* (スペイン語における情報伝達の方策—スペイン語間投詞と日本語終助詞に関する対照分析—) [Estrategias de transmisión informativas en español: análisis comparativo sobre las interjecciones españolas y las partículas finales japonesas] (Tesis doctoral inédita). Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe. <https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1847>

- Nomura, Mei (野村明衣) (2016). Yobikake hyougen to shiteno *hombre*, *mujer* ni tsuite (呼びかけ語としての*hombre*, *mujer* について—文末における用法を中心に—) [Uso de los vocativos *hombre* y *mujer* en posición final de oración]. *Hispanica*, 60, 91–113. doi: 10.4994/hispanica.2016.91
- Nomura, Mei (野村明衣) (2018). Buntou ni okeru *hombre*, *mujer* no youhou ni tsuite (文頭における*hombre*, *mujer* の用法について) [El uso de *hombre* y *mujer* en posición inicial]. *Hispanica*, 62, 79–102. doi: 10.4994/hispanica.2018.79
- Nomura, Mei (野村明衣) (2022). Supeingo ni okeru buntou, bunmatsu hyougen no kinou ni tsuite: *mira*, *oye*, *fijate* wo toshite – (スペイン語における文頭、文末表現の機能について – *mira*, *oye*, *fijate* を通して –) [Funciones de las expresiones apelativas *mira*, *oye* y *fijate* en posición inicial y final]. *Hispanica*, 66, 25–51. doi: 10.4994/hispanica.2022.25
- Okura, Miwako (大倉美和子) (1992). *Mire* no komyunikēshon kinou (*Mire* のコミュニケーション機能) [La función comunicativa de *mire*]. *Nihongo to supeingo tonō taishogengogakutekikenkyū chukanhoukoku* [Informe previsual de estudios comparativos del japonés y español] (Vol. 2, pp. 1–18). Tokio: Kokuritsu kokugo kenkyusenta nihongo kyōikusenta dai ni kenkyūshitu [Instituto Nacional de Lengua Japonesa, Centro de Enseñanza de la Lengua Japonesa].
- Okura, Miwako (大倉美和子) (1994). Danwahyōshiki to kaiwa no kōzō (談話標識と会話の構造) [Los marcadores discursivos y la estructura de conversaciones]. *Nihongo to supeingo* [El japonés y español] (Vol. 1, pp. 121–141). Tokio: Kokuritsu kokugo kenkyūjyo [Instituto Nacional de Lengua Japonesa].
- Padilla Herrada, María Soledad (2016). Marcadores y partículas discursivas interactivas en el entorno político/periodístico de Twitter. *Philologia Hispalensis*, 30(1), 193–212.
- Peñalver Castillo, Manuel (2009). Los marcadores conversacionales. Aspectos pragmáticos y discursivos. *Moenia. Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, 15, 233–244. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5661>

- Pons Bordería, Salvador (1998a). *Oye y mira* o los límites de la conexión. En María Antonia Martín Zorraquino & Estrella Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 213–228). Madrid: Arco Libros.
- Pons Bordería, Salvador (1998b). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.
- Pons Bordería, Salvador (2022). *Creación y análisis de corpus orales: saberes prácticos y reflexiones teóricas*. Berlín: Peter Lang.
- Porroche Ballesteros, Margarita (2021). Los marcadores discursivos *oye y mira* en español. En Antonio Messias Nogueira, Catalina Fuentes Rodríguez & Manuel Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos: treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 273–292). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Espiñeira, María José (2002). Las oposiciones léxico-gramaticales entre *mirar/ver* y *escuchar/oír*. En Ramón Lorenzo (Coord.), *Homenaje a Fernando R. Tato Plaza* (pp. 473–489). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Santiago de Compostela.
- Tanghe, Sanne, & Jansegers, Marlies (2014). Marcadores del discurso derivados de los verbos de percepción: un análisis comparativo entre el español y el italiano. *Revue Romane. Langue et Littérature. International Journal of Romance Languages and Literatures*, 49(1), 1–31. doi: 10.1075/rro.49.1.01jan


9. Materiales adicionales

- Real Academia Española, *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/cita/cita.view> (Última consulta: 3 de marzo de 2023)

La duplicación del objeto indirecto en aprendientes de interpretación, ¿estructuras redundantes o informatividad discursiva?

Indirect object doubling in interpreting learners:
redundant structures or discursive information?

Héctor Javier Sánchez Ramírez
Universidad Autónoma de Baja
California, Facultad de Idiomas,
Campus Ensenada
hsanchez13@uabc.edu.mx



Fecha de recepción: 2 de octubre del 2023
Fecha de aceptación: 23 de febrero del 2024
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2024.79.1083

Resumen

La interpretación interlingüística ha sido una actividad que se realiza desde hace siglos, coadyuvando al desarrollo de las relaciones humanas independientemente de la diversidad lingüística alrededor del mundo. Esta actividad ha sido estudiada desde diversos enfoques, no obstante, hay un interés creciente de abordarla como un proceso psicolingüístico y cognitivo. Esta investigación analiza los discursos interpretados del inglés al español por aprendientes de interpretación desde una perspectiva psicolingüística, conjugando propuestas teóricas en torno al procesamiento psicolingüístico llevado a cabo por intérpretes, así como referentes a la duplicación del objeto indirecto (OI) en español. Los resultados se discuten en términos, por un lado, de la función informativa de carácter pragmático que aporta la duplicación del OI en los discursos interpretados y, por otro, de las condiciones estructurales y psicolingüísticas que motivan la duplicación de dicha función sintáctico-pragmática.

Palabras clave: estudios de interpretación; psicolingüística; verbos ditransitivos; *priming* interlingüístico; bilingüismo

Abstract

Interpreting has been an activity carried out since centuries ago, enhancing the development of human relationship regardless language diversity around the globe. Such activity has been studied from different approaches, however, there is an increasing interest to study it as a psycholinguistic and cognitive approach. This research analyzes the rendition from English to Spanish done by interpretation students from a psycholinguistic perspective, integrating theoretical proposals regarding indirect object (IO) doubling in Spanish, as well as theoretical proposals about interpreters' psycholinguistic processing. Results are discussed in terms of the informative function carried by IO doubling in interpreted discourses and the structural and psycholinguistic conditions prompting the doubling of such syntactic-pragmatic function.

Keywords: interpreting studies; psycholinguistics; ditransitive verbs; cross-linguistic priming; bilingualism

1. Introducción

La interpretación interlingüística, es decir, la actividad de transmitir un mensaje oral o señado de una lengua origen (LO) a una lengua meta (LM), se presenta como una actividad psicolingüística con un alto grado de complejidad cognitiva (Chmiel, 2010; Sánchez, 2023).

En primer lugar, las personas que realizan actividades de interpretación deben conocer, por lo menos, dos lenguas que puedan procesar en términos de comprensión y producción lingüística, lo cual sugiere que hay un procesamiento lingüístico dual, es decir, ambas lenguas de trabajo se entrelazan en un vaivén de activación e inhibición. A fin de explorar este proceso de activación e inhibición en las lenguas de trabajo del intérprete, esta investigación se centrará en la modalidad de interpretación consecutiva dialógica, cuyo mayor rasgo diferenciador respecto a la interpretación consecutiva monológica, según Jiménez Ivars (2002), es que en la primera modalidad se interpretan turnos de habla y hay un dinamismo en las lenguas de trabajo del intérprete, es decir, ambas lenguas de trabajo cambian entre LO y LM, mientras que en la segunda modalidad se interpreta el discurso de alguien y una de las lenguas permanece siempre como LO y la otra como LM. Así, indagar en el uso activo y pasivo de ambas lenguas durante una interpretación consecutiva dialógica trae consigo interrogantes sobre la activación de las representaciones mentales durante el proceso de comprensión en LO, el uso de estas durante el proceso de producción en LM y su verbalización en los discursos interpretados, que se convierten en temas de interés central para esta investigación.

En segundo lugar, la combinación lingüística de trabajo que tenga el intérprete juega un papel importante en la comprensión y producción lingüística que realice durante su práctica dadas las diferencias y similitudes que posean ambas lenguas en términos tipológicos. El caso específico de las lenguas de trabajo de esta investigación, español-inglés, se presenta como el de un par de len-

guas que, si bien tienen diferencias tipológicas, muestran bastante similitud tipológica en términos sintácticos generales (Comrie, 1989); no obstante, una diferencia tipológica que atrae el interés de esta investigación es la duplicación del objeto indirecto (OI), que se permite en el español con verbos ditransitivos, mientras que en el inglés no es gramaticalmente correcto (Haspelmath, 2005, 2015).

Esta diferencia de codificación estructural de las valencias de los verbos ditransitivos en ambas lenguas de trabajo invita a analizar las estructuras que emiten los aprendientes de interpretación cuando procesan estructuras ditransitivas, especialmente en los turnos de habla en que el inglés es la LO y el español la LM, con la finalidad de observar si se presenta la duplicación del OI. De esta manera, la existencia de estructuras ditransitivas interpretadas del inglés al español que presentan una duplicación de OI permite cuestionar si esta es, por un lado, una duplicación redundante durante la interpretación o, por otro lado, una duplicación que más bien se cuadra bajo una perspectiva discursiva propia del español y que aparece en los discursos interpretados con el fin de lograr los propósitos comunicativos de la interpretación.

Las descripciones que se han realizado sobre este fenómeno lingüístico en el español proponen que las estructuras que duplican el OI cumplen una función comunicativa en el ámbito semántico y pragmático (Bogard, 2015; Vázquez Rozas & García Salido, 2012), por lo que se cuestiona si la duplicación del OI en discursos interpretados al español es producida a partir del seguimiento de la estructura en LO o, si bien, es producto del conocimiento discursivo de la LM que tiene el aprendiente de interpretación.

La interrogante anterior, a saber, si el intérprete es guiado por la estructura en LO o si es guiado por su conocimiento discursivo de la LM, trae consigo implicaciones de corte psicolingüístico en torno al procesamiento de información por parte del intérprete durante su práctica interpretativa. Por una parte, se reconoce que el intérprete utiliza en mayor o menor medida las estructuras de la LO como un apoyo durante el esfuerzo de análisis y escucha —propuesto por Gile (2009) en su modelo de los esfuerzos (MDE)— ya

que esto inicia su procesamiento lingüístico y comprensión. Por otra parte, el intérprete realiza el esfuerzo de producción (Gile, 2009), es decir, verbaliza las proposiciones del discurso en LO según la LM, con cierto grado de libertad para la reestructuración del discurso, lo que implica una serie de elecciones conceptuales y estructurales que van de la mano con el funcionamiento de la gramática en una operación psicolingüística y cognitiva.

Así, este artículo tiene el objetivo de analizar la producción de estructuras ditransitivas emitidas por aprendices de interpretación durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica, español-inglés-español. Aunado al análisis lingüístico, se discuten los resultados a la luz de algunos procesos psicolingüísticos como el procesamiento, representación y uso de la información lingüística.

2. La interpretación como una ventana a procesos psicolingüísticos

Los estudios de interpretación han abordado tanto al proceso como al producto desde diversas aristas, por ejemplo, sociológica, antropológica, lingüística, pedagógica, psicolingüística, cognitiva, entre otras (Mikkelsen & Jourdenais, 2015). Este artículo considera la interpretación, principalmente, como una actividad psicolingüística y cognitiva, puesto que la actividad primaria que se realiza es la del procesamiento lingüístico —en términos de comprensión y producción. Diferentes propuestas sobre el proceso del intérprete, en particular la teoría interpretativa de la traducción (Seleskovitch & Lederer, 1984) y el modelo de los esfuerzos (Gile, 2009), plantean su comienzo a partir de la percepción de estímulos orales o visuales (en el caso de la interpretación en lengua de señas) con el objetivo de procesarlos y así comprender las proposiciones derivadas de este primer paso. Esta etapa implica diversos mecanismos de corte psicolingüístico y cognitivo, como el acceso léxico o la segmentación sintagmática para encontrar concordancias y relaciones entre constituyentes, además de que incorpora conocimientos extralingüísticos, *i.e.* conocimiento enciclopédico, para poder construir las proposiciones correctas (Schwieter & Ferreira, 2018).

De igual forma, existe un procesamiento lingüístico en términos de producción; en esta fase el intérprete vuelve a realizar maniobras cognitivas como la conceptualización de proposiciones, el mapeo conceptual entre concepto y forma de palabra, la selección léxica y el acomodo de constituyentes y verbalización (o señalización), que proyecten, como mínimo, la misma proposición del mensaje original (Schwieter & Ferreira, 2018).

Entre las propuestas mencionadas sobre el proceso del intérprete, se contempla un tercer esfuerzo propuesto por Gile (2009), a saber, el esfuerzo de la memoria. Este último esfuerzo pone en evidencia la naturaleza psicolingüística y cognitiva de la interpretación, ya que gira en torno a la memoria. El autor hace hincapié en este esfuerzo como un punto crucial durante el proceso de la interpretación, pues ancla la información recibida del discurso en LO en la memoria de corto plazo con el objetivo de realizar una búsqueda de las estructuras en LM que mejor representan su sentido y contenido proposicional; este proceso es más o menos simultáneo, dependiendo de la modalidad de interpretación que se realice (Gile, 2009).

Estas propuestas sobre el proceso del intérprete abren una ventana a un proceso general, a saber, el procesamiento lingüístico en línea llevado a cabo por bilingües (He, 2019). Con esto en mente, se presenta la oportunidad de incorporar propuestas teóricas y metodológicas provenientes de la psicolingüística del bilingüismo en los estudios de interpretación, a fin de encontrar puntos de interés y contraste en torno a procesos psicolingüísticos propios del bilingüismo, como la representación, almacenamiento y uso del conocimiento lingüístico durante actividades comunicativas interlingüísticas. Entre estos, el concepto de *priming*, al igual que metodologías experimentales basadas en este, han servido como aparato teórico para indagar, describir y analizar dichos procesos (Schwieter, Festman & Ferreira, 2020).

El concepto de *priming* se entiende desde dos perspectivas: como mecanismo propio de la memoria (Squire, 2009) y como un efecto lingüístico observable en monolingües, bilingües y multilin-

gües (Hartsuiker, Beerts, Loncke, Desmet & Bernolet, 2016; Pickering & Branigan, 1999; Pickering & Ferreira, 2008; Van Gompel & Arai, 2018). Por un lado, se entiende como un mecanismo que está integrado al sistema complejo de submemorias que constituyen a la memoria humana (véase Figura 1) y que se encarga de procesar información en términos de aprendizaje perceptual, es decir, procesa estímulos con el fin de activar representaciones del conocimiento asociadas al estímulo (Squire, 2009). De esta manera, el mecanismo de *priming* se concibe como un proceso en la memoria que sirve para activar representaciones de información después de que se ha procesado un estímulo y luego utilizar esa representación mental activada como un catalizador de la información, esto con el objetivo de lograr un mejor procesamiento de la información y una mejor realización de alguna tarea lingüística asociada a la representación activada (Levy, Stark & Squire, 2004; Nadel & Hardt, 2011).

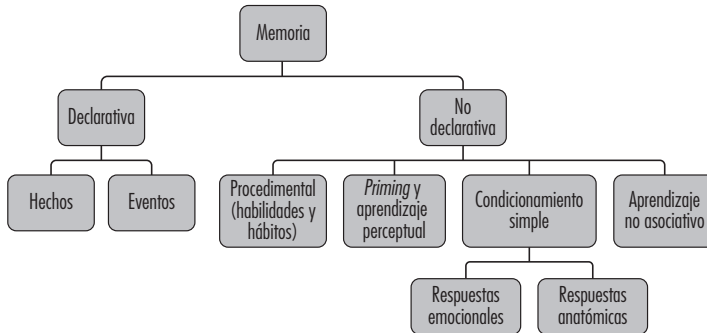


FIGURA 1. Conceptualización de la memoria, sus subsistemas y su localización en el cerebro (adaptado de Squire, 2009)

Por otro lado, el *priming* como efecto lingüístico se entiende como aquel que produce una estructura lingüística idéntica o similar después de haberse procesado una estructura lingüística relacionada (Pickering & Branigan, 1999). En el caso del efecto de *priming* interlingüístico, este se refiere a la producción de una estructura

lingüística idéntica o similar en lengua x luego de haber procesado una estructura lingüística en lengua y (Hartsuiker, Beerts, Loncke, Desmet & Bernolet, 2016; Sánchez, 2022). Así, el efecto de *priming* interlingüístico tiene una relación con la memoria humana en tanto el aprendizaje, almacenamiento, representación y uso de la información lingüística son un fenómeno presente en los hablantes bilingües. No obstante, este efecto no ha sido incorporado a los estudios de interpretación que tienen por objetivo la descripción del procesamiento psicolingüístico durante la interpretación.

Aquí se analizan las estructuras ditransitivas producidas por aprendientes de interpretación a la luz del mecanismo y efecto de *priming* interlingüístico en sus lenguas de trabajo con el propósito de identificar si los intérpretes hacen uso de la representación activada después de procesar el estímulo, así como de describir en qué manera usan dicha representación durante su interpretación.

3. Las estructuras ditransitivas en inglés y español

El estudio de las estructuras ditransitivas ha sido un tema de interés general en la lingüística, especialmente en investigaciones enfocadas en las interfaces que ocurren entre los niveles de análisis lingüístico. En español e inglés, las estructuras verbales ditransitivas proyectan tres valencias verbales, entendiendo *valencia* como la cantidad de nodos que presente un verbo y, por tanto, la cantidad de actantes que puede regir (Tesnière, 1959). Típicamente, las valencias de los verbos ditransitivos presentan las funciones de sujeto, objeto directo (OD) y objeto indirecto (OI) (Tesnière, 1959), en ese orden (véase ejemplos 1 y 2).

(1) Mi hermana (le) dio **un regalo**¹ a mi mamá.²

¹ Los sintagmas desempeñando la función sintáctica de objeto directo se marcan en **negritas**.

² Los sintagmas desempeñando la función sintáctica de objeto indirecto se subrayan.

- (2) My sister gave **a gift** to my mother.

Por un lado, resulta interesante que ambos idiomas permiten tener una diferente distribución de las valencias a nivel oracional, alterando la distribución de las funciones de OD y OI (véase ejemplos 3 y 4).

- (3) Mi hermana (le) dio a mi mamá **un regalo**.

- (4) My sister gave my mother **a gift**.

Por otro, el español presenta una característica estructural de duplicación del OI a través de un sintagma nominal constituido por el pronombre átono *le/les*, mismo que puede ser acomodado en diferentes posiciones en un contexto oracional (véase (5)); por el contrario, esta duplicación de OI no sucede en inglés, ya que resultaría en una oración dudosa en términos gramaticales (véase (6)).

- (5) a. Mi hermana le dio **un regalo** a mi mamá.
 b. Mi hermana le dio a mi mamá **un regalo**.
- (6) a. My sister gave her a gift to my mother.*
 b. My sister gave her my mother a gift.*

Este contraste entre ambas lenguas permite, en primer lugar, distinguirlas en términos sintácticos, *i.e.*, existen diferencias estructurales entre las dos lenguas de trabajo referentes al acomodo de los constituyentes en estructuras ditransitivas. En segundo lugar, y aún más importante, estas diferencias estructurales y de acomodo en ambas lenguas de trabajo, específicamente el uso de clíticos con función de OI, además de estructuras que duplican el OI a través de un clítico y después un sintagma nominal complejo, han suscitado estudios lingüísticos que van más allá del análisis sintáctico y que examinan estas estructuras en un nivel semántico, pragmático y discursivo (Bogard, 2015; Vázquez Rozas & García Salido, 2012).

Bogard (2015) realizó un análisis sobre los usos de los clíticos en español a fin de ejemplificar los diferentes comportamientos estructurales y funcionales que presentan. El análisis que expone el autor sobre el uso de los clíticos *le/les* en función de *OI* se describe y sirve como punto de referencia en esta investigación. Bogard propone que la duplicación del *OI* no es un fenómeno que sea libre o redundante, sino que está motivado por cuestiones semánticas y pragmáticas, es decir, la utilización del clítico en función de *OI* funciona como un marcador; esta propuesta es análoga a la que realizó el mismo autor (Bogard, 2009) en torno a la presencia explícita del sujeto en el español (svo 24.3%) *vis-à-vis* un sujeto implícito o tácito (vo 73.4%). En este sentido, el autor invita a reflexionar sobre la función del clítico en términos no necesariamente estructurales ni semánticos, sino desde una perspectiva funcional, es decir, su función según la pragmática discursiva (Bogard, 2015: 13).

Un análisis pragmático discursivo de estas estructuras permite incorporar descripciones lingüísticas sobre la variación de los mecanismos morfosintácticos empleados por los hablantes en un discurso de la lengua, como lo mencionan Vázquez Rozas y García Salido (2012). Los autores realizaron un estudio guiado por un corpus diacrónico y sincrónico del español, en el cual observaron el desarrollo, la gramaticalización y el uso de los clíticos pronominales en función de complementos de objeto directo e indirecto, al igual que la doble marcación de alguno de los argumentos. El estudio mostró la preferencia por utilizar solo el clítico para codificar uno de los argumentos verbales en función de complemento de objeto indirecto, mientras que la duplicación de alguno de los argumentos a través de un clítico y un sintagma nominal era relegada como una opción no tan prominente (Cuadro 1).

CUADRO 1. Utilización del clítico pronominal en función de complemento *OI*

	Solo clítico (%)	Clítico y SN (%)	Solo SN (%)
Corpus orales	88.5	11	0.5
Corpus escritos	7.6	12.6	8.8

Posteriormente, los autores discutieron la codificación del OI a través de los clíticos pronominales como un fenómeno discursivo que difícilmente se explicaría si este fenómeno se analiza a nivel oracional. Es mediante el análisis de este fenómeno desde una perspectiva discursiva que los autores argumentan sobre la funcionalidad discursiva que cumplen los clíticos en función de OI, los cuales son descritos como mecanismos gramaticales que permiten mostrar de manera más clara y accesible los argumentos verbales a los participantes del discurso (Vázquez Rozas & García Salido, 2012).

En conjunto, ambas investigaciones hacen observaciones acerca de la codificación del argumento de OI a través de clíticos en el español, tanto escrito como oral, la cual demuestra funciones pragmáticas y discursivas asociadas a la aparición de dichas estructuras. Así, el planteamiento sobre la función semántica, pragmática y discursiva de la duplicación del OI en español se consolida como un aspecto a analizar con mayor detalle en diferentes actos comunicativos, *e.g.*, la interpretación, para constatar si esta función se activa y utiliza en procesos y contextos comunicativos específicos.

4. Metodología

4.1. *Materiales*

Se realizó una búsqueda de materiales empleados para la formación de intérpretes, específicamente sobre prácticas de interpretación consecutiva dialógica, para así tener una guía sobre las características que constituyen una práctica guiada en esta modalidad de interpretación. Los materiales se obtuvieron del portal de la Universidad de Vigo y se utilizaron dos transcripciones de dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica en el área social. Se editaron segmentos de las transcripciones de acuerdo con los propósitos investigativos; se editó el acomodo de los argumentos de estructuras ditransitivas que aparecían en la transcripción original y se agregaron segmentos en donde se utilizaban estructuras ditransitivas (véase Cuadro 2 y Cuadro 3).

CUADRO 2. Cantidad de reactivos por verbo en español

Verbo	Ofrecer/traer	Dar/entregar	Enviar
Práctica 1	3	3	3
Práctica 2	4	4	3
Total de reactivos por verbo	7	7	6

CUADRO 3. Cantidad de reactivos por verbo en inglés

Verbo	<i>To bring</i>	<i>To give</i>	<i>To send</i>
Práctica 1	4	3	3
Práctica 2	3	2	4
Total de reactivos por verbo	7	5	7

Es importante mencionar que las estructuras ditransitivas que aparecen a lo largo de ambas prácticas de interpretación no se encuentran seguidas, por tanto, las prácticas de interpretación mantienen la coherencia y cohesión textual necesarias para simular el diálogo entre dos personas con lenguas diferentes.

Una vez que se tuvieron las transcripciones listas, se grabaron los diálogos en un estudio profesional de grabación con el objetivo de editar las prácticas en términos de los tiempos en blanco entre cada turno de habla, permitiendo que el sujeto tuviera el tiempo necesario para interpretar entre turnos. Se optó por dejar un silencio con la misma duración de tiempo que el turno de habla, más cinco segundos adicionales.

4.2. Sujetos

Una vez que se contó con los materiales necesarios, se pasó a la selección de la muestra en que se aplicarían ambas prácticas de interpretación. Se trabajó con una población de estudiantes universitarios inscritos en la Licenciatura en Traducción de una universidad pública mexicana, quienes cursaban del quinto al octavo semestre

de la licenciatura. Se les aplicó el cuestionario LEAP-Q (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007) con el objetivo de tener un registro del historial lingüístico de los sujetos, además de obtener información referente al tipo de bilingüismo que presentaban al momento de realizar ambas prácticas de interpretación (véase Sánchez, Andrade & Martínez, 2023, para una descripción detallada del tipo de bilingüismo). Con respecto al bilingüismo, los sujetos que fueron considerados para la aplicación de las prácticas debían tener las siguientes características:

- i. Tener español como lengua materna,
- ii. haber aprendido inglés después de los 6 años,
- iii. autoevaluarse con una ponderación mayor a 8 en comprensión lectora y oral y en producción oral.

Se contó con un total de 64 sujetos, 33 cursaban el V semestre, 13 cursaban el VII semestre y 18 el VIII semestre.

4.3. *Aplicación de prácticas de interpretación*

Se estableció contacto con cinco docentes que impartían las materias de interpretación a fin de solicitar su colaboración en la realización y aplicación de las dos pruebas de interpretación. Asimismo, se les ofrecieron los archivos de audio y las transcripciones de los estudiantes involucrados para los fines académicos y/o didácticos que ellos creyeran convenientes. Debido a las circunstancias derivadas de la pandemia, se le pidió a los docentes acceso a la plataforma educativa en la que impartían sus clases durante dos sesiones, separadas por una semana de diferencia; este paso metodológico se implementó con el objetivo de evitar una carga excesiva en la atención y la capacidad de los estudiantes para realizar la práctica interpretativa.

Una vez que se tuvo acceso a la plataforma y contacto con los estudiantes de cada grupo, se les comentó que estas pruebas de interpretación no pretendían ser una evaluación que afectara su

calificación, ni la percepción de su profesor hacia ellos; además se les comentó que era parte de un proyecto doctoral que no medía la calidad de su interpretación.

Se les compartió un enlace a los estudiantes que los dirigía a la práctica de interpretación; la práctica podía reproducirse desde cualquier dispositivo electrónico. Se les otorgó una hora para escuchar la práctica y grabar su interpretación, con la indicación de enviar su interpretación por correo electrónico. Para la aplicación de la segunda práctica de interpretación, se siguió el mismo procedimiento en cada uno de los grupos que participaron durante las fechas previamente establecidas con el docente.

4.4. *Tratamiento de los datos*

La transcripción de audio a texto es una tarea que demanda un esfuerzo manual significativo. Con el fin de abordar este desafío, se llevó a cabo una revisión en trabajos similares que hubiesen recopilado datos de interpretaciones y realizado análisis lingüísticos con el propósito de identificar enfoques metodológicos para el manejo de estos datos. En dicho proceso, se identificaron dos investigaciones que hacen uso de un sistema de transcripción particular (Bendazzoli & Sandrelli, 2009; Bernardini, Ferraresi, Russo, Collard & Defrancq, 2018). Consecuentemente, se decidió emplear Speechnotes, un transcriptor de audio a texto que posibilita la transcripción de ambas lenguas utilizadas en las prácticas de interpretación. Es importante destacar que Speechnotes solo permite procesar una lengua a la vez; en consecuencia, se llevó a cabo la transcripción de todo el material de audio interpretado en una lengua primero y luego se procesó el material en la otra lengua. En esta investigación solo se presentarán los resultados de los discursos interpretados del inglés al español, a fin de identificar si existe la duplicación del *oi*.

Una vez obtenidas las transcripciones de cada participante en ambas lenguas, se procedió a revisar nuevamente las grabaciones con el propósito de corregir errores ortográficos. Además, se reali-

zó la anotación prosódica del total de las transcripciones para identificar esta información y construir así un corpus de interpretación.

El propósito de dichas anotaciones prosódicas era cumplir con los estándares propios de los corpus de interpretación. Estas anotaciones se basaron en el trabajo de Bernardini *et al.* (2018), quienes enfatizan su importancia en los corpus de este tipo, pues proponen que indicar las características prosódicas en un corpus de interpretación puede ayudar a identificar procesos cognitivos, psicolingüísticos y discursivos inherentes a esta práctica. Por lo tanto, se consideró relevante llevar a cabo este tipo de anotación en las transcripciones.

Las características prosódicas que se consideran en este proyecto son i) falso inicio, ii) repetición, iii) idea incompleta, iv) muletillas vocálicas, v) silencios y vi) tartamudeo o error de pronunciación; las características prosódicas, al igual que los símbolos que se utilizaron para representarlas, se presentan en el Cuadro 4.

CUADRO 4. Anotaciones prosódicas para la interpretación consecutiva dialógica

Característica prosódica	Símbolo
Falso inicio	/
Repetición de palabra	//
Idea incompleta	...
Muletilla vocálica	:
Silencio	;
Tartamudeo o error de pronunciación	*

5. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de las dos prácticas de interpretación realizadas por estudiantes en formación como traductores e intérpretes. En primer lugar, se muestra únicamente el número de palabras interpretadas en la dirección inglés-español dado que el interés específico de este artículo es esa dirección lin-

güística; en segundo lugar, se ofrecen ejemplos de las estructuras en LO y en LM con el fin de identificar diferencias estructurales y sintácticas que permitan ejemplificar la duplicación del OI en el español como LM. Esta presentación de resultados a manera de contraste estructural dará pie a la discusión e interpretación de los datos.

A continuación, se expone el total de palabras del subcorpus en español recuperadas de ambas prácticas de interpretación con direccionalidad de trabajo inglés-español (véase Cuadro 5).

CUADRO 5. Total de palabras interpretadas del inglés (EN) al español (SP) por semestre

Semestre	Palabras en español
Semestre V (a)	12 867
Semestre V (b)	6 614
Semestre VII	7 369
Semestre VII (a)	5 108
Semestre VII (b)	4 459
Total	36 417

Se contabilizó un total de 75 941 palabras, de las cuales 36 417 fueron utilizadas cuando el español era la lengua de trabajo; estos datos, que conforman el Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI), se perfilan como insumos valiosos para continuar investigando otros aspectos de la interpretación consecutiva dialógica.

Una vez que se conformaron los datos constituyentes del CAI, se realizó una búsqueda de los verbos ditransitivos a analizar para identificar cuáles habían sido las estructuras emitidas por los aprendientes de interpretación y realizar su análisis lingüístico; los verbos ditransitivos a partir de los cuales se hizo la búsqueda y el análisis fueron: *to bring*, *to give* y *to send*. Estos verbos comparten la característica semántica de TRANSFERENCIA, al igual que la característica estructural y funcional de desplegar tres espacios funcionales (o valencias, de acuerdo con la terminología de Tesnière, 1959). Luego de ser identificadas las oraciones según los

verbos a analizar, se pasó al análisis lingüístico, que se presenta a continuación.

En los ejemplos (7a), (8a) y (9a), se pueden identificar oraciones *prime* en inglés (LO) con una estructura que sigue la forma de Sujeto + Verbo + OD (SN) + OI (SN). Las oraciones interpretadas al español (LM), mostradas en (7b), (8b) y (9b), presentaron una estructura del tipo Sujeto + OI (ProN) + Verbo + OD (SN) + OI (ProN). Esta estructura se clasifica “con *priming*”, dado que el acomodo de las valencias es idéntico tanto en LO como en LM; es relevante destacar que esta tendencia de *priming* se mantuvo en español (como LM). Esto fue evidente en los tres verbos ditransitivos en LO presentados en (7a), (8a) y (9a). Se analizó un total de 130 ítems con dicha estructura y se encontró que 63% de ellos seguía la tendencia estructural mencionada.

- (7) a. I sent a **message to my friend Ronda**.
 b. Le mandé un **mensaje a mi amiga Ronda**.
- (8) a. I don't want to bring **any troubles to my family**.
 b. No quiero traerle **problemas a mi familia**.
- (9) a. I gave **most of my belongings to the person who was selling the bus tickets**.
 b. Di **todas mis pertenencias al señor del autobús**.

De igual manera, también se observó el comportamiento del tipo de oraciones representadas en (10a), (11a) y (12a) en inglés como LO, en las cuales las valencias se encontraban en el mismo orden, pero una de las valencias, en particular la que desempeña la función de OI, estaba representada por un pronombre en lugar de un sintagma nominal. Lo mencionado parece tener un impacto en el efecto de *priming* hacia el español (LM) en términos de estructura, como se evidencia en las oraciones (10b), (10c), (11b) y (12b). Estos ejemplos en español (como LM) se categorizaron como casos “sin efectos de *priming*” debido a las diferencias en la configura-

ción estructural que presentan. De los 279 ejemplos analizados con estas características, 59% de ellos emplea el clítico como una forma de sustituir el OI.

- (10) a. Is it okay if I send a **message to you**?
b. ¿Puedo mandarte **un mensaje**?
c. ¿Está bien si **le** mando **un mensaje**?
- (11) a. She would give a **phone number to me**.
b. **Me** daría **un número de teléfono**.
- (12) a. I will definitely bring **the papers to you**.
b. **Le** traeré **los papeles** lo antes posible

También se presentaron oraciones *prime* en inglés (LO) que tenían un orden menos convencional, es decir, estructuras como: Sujeto + Verbo + OI (SN) + OD (SN) y Sujeto + Verbo + OI (ProN) + OD (SN). La diferencia radica en que, en la primera estructura, el OI es un SN, mientras que, en la segunda, se utiliza un pronombre.

En los ejemplos (13b), (14b) y (15b), se observó que la tendencia en español (LM) era duplicar el OI, lo cual no estaba presente en inglés (LO), como se puede ver en los ejemplos (13a), (14a) y (15a). Esta duplicación se logra mediante el uso de un pronombre que se coloca antes del verbo, como se muestra en (13b) y (14b), o bien, al incluirlo en la flexión verbal, como se ilustra en (15b). Además, se mantiene el OI como un SN completo después del OD.

- (13) a. I'll send **Sonya** a **message**.
b. **Le** enviaré **un mensaje a Sonia**.
- (14) a. I sent **my grandma** a **message**.
b. **Le** envié **un mensaje a mi abuela**.
- (15) a. Could you bring **my son** a **glass of water**, please?
b. ¿Podría traerle **a mi hijo** **un vaso de agua**, por favor?

En estos casos, se observa una tendencia a realizar una duplicación en español (LM), pero no una sustitución completa del OI. A pesar de que se identificó que el estudiante de interpretación reacomoda los OD y OI representados por SN en una estructura más convencional en español (LM), se optó por clasificar este tipo de estructuras “con *priming*” siempre y cuando se duplique el OI mediante el uso de un pronombre y se mantenga con un SN completo.

La duplicación del OI en español (LM) se registró de la siguiente manera: de los 168 ejemplos que tenían un OI representado por un SN en inglés (LO), 49% de las estructuras interpretadas al español (LM) mostraban duplicación del OI mediante el uso del clítico en función de OI y manteniendo el OI como un SN completo.

Los porcentajes de las diversas estructuras ditransitivas interpretadas y clasificadas como “con *priming*” muestran que sí existió un efecto de *priming* interlingüístico en la dirección de inglés al español, sin embargo, a lo largo de esta sección se presentaron las diferentes técnicas morfosintácticas usadas por los aprendientes de interpretación, las cuales invitan a una reflexión más profunda acerca del comportamiento de los clíticos en español durante la interpretación consecutiva dialógica, en la cual el intérprete tiene un grado de libertad en tanto la elección estructural —por ende, las técnicas morfosintácticas a emplear— que transmita en la LM aquello que se dijo en la LO.

6. Discusión

En este apartado se discuten los resultados y análisis lingüísticos que se describieron con anterioridad con el objetivo de generar un diálogo entre las estructuras ditransitivas de esta investigación, que provienen de discursos interpretados, y las propuestas teóricas que han descrito la función de la duplicación del OI en el español.

Vázquez Rozas y García Salido (2012) plantean mediante un análisis centrado en el discurso algunas características relacionadas con la duplicación del OI en español en estructuras ditransitivas.

Las autoras sugieren que el uso de pronombres átonos en función de OI parece ser una tendencia en la oralidad y en el discurso, seguido por el empleo de estructuras clíticas y estructuras con SN, y con una incidencia mínima en el uso aislado de un SN como OI; de igual manera, Bogard (2015) propone que la duplicación del OI es una característica del español hablado motivada por factores semánticos, pragmáticos y discursivos. No obstante, dado que las estructuras ditransitivas que se analizaron se produjeron durante prácticas de interpretación consecutiva dialógica, estas se convierten, por un lado, en un objeto de estudio para procesos psicolingüísticos asociados al bilingüe, como el almacenamiento, representación y uso de la información lingüística durante la interpretación y, por otro, en un objeto de estudio que abona a la discusión sobre la duplicación del OI en el español oral.

Como se comentó, el MDE de Gile (2009) plantea que el intérprete lleva a cabo una serie de esfuerzos cognitivos fundamentales a fin de realizar la interpretación de manera efectiva, que incluyen, principalmente: i) el esfuerzo de comprensión y análisis, ii) el esfuerzo de producción y iii) el esfuerzo de la memoria. En cuanto al fenómeno de la duplicación del OI, podemos situarlo específicamente durante el segundo y tercer esfuerzo, ya que en estos dos momentos el intérprete realiza operaciones mentales relacionadas con la reestructuración del mensaje en la LM, basándose en la información percibida y almacenada en la memoria de trabajo (Gile, 2009).

Con respecto al esfuerzo de producción, los resultados de las dos prácticas de interpretación permiten establecer que el intérprete aprovecha tanto el mensaje y las estructuras en inglés (LO), *i.e.* el efecto de *priming* interlingüístico, como su conocimiento discursivo en español (LM) para llevar a cabo la reestructuración y producción del mensaje interpretado en términos morfosintácticos. Es decir, durante la interpretación, el intérprete realiza el esfuerzo de contrastar la estructura morfosintáctica del *input* recibido en LO con las combinaciones estructurales disponibles en LM para producir su *output*. Lo anterior lleva a considerar el esfuerzo de la

memoria del MDE (Gile, 2009), ya que el contraste de la estructura en LO y las posibles estructuras LM se realiza a partir del acceso al registro del discurso en LO que permanece en la memoria, así como del acceso a la memoria para identificar las estructuras en LM que corresponden a la proposición original.

En los resultados se sugiere que existió un efecto de *priming* interlingüístico durante las prácticas de interpretación, lo que nos lleva a discutir las consecuencias que tiene este efecto con el esfuerzo de la memoria, al igual que con el fenómeno de duplicación del OI. El efecto de *priming* interlingüístico identificado demuestra que hay una activación de la representación mental de las estructuras ditransitivas durante el proceso de comprensión lingüística en la LO, pues esta representación mental es utilizada por el intérprete para producir su mensaje en LM, lo que se comprueba al observarse el mismo acomodo estructural de las valencias. Esto sugiere que el intérprete sí accede a una representación mental de la estructura en LO, sin embargo, las técnicas morfosintácticas empleadas por los participantes para producir su mensaje en LM llevan a considerar que el intérprete también incorpora conocimiento que va más allá de la interfaz morfosintáctica en la LM (Sánchez, 2022).

La consistencia en la duplicación del OI, tanto con estructura de SN como clítico pronominal en los discursos interpretados, sugiere que el estudiante de interpretación, además de procesar la estructura y tomar decisiones estructurales, también aplica su conocimiento discursivo en las lenguas de trabajo, específicamente en la LM. Esto le permite ajustar las estructuras sintácticas que satisfagan los factores semánticos, pragmáticos y discursivos específicos del idioma al que está interpretando, en especial los factores pragmáticos de énfasis y contraste que se consideran motivantes para la duplicación del OI en español. Por lo tanto, se puede afirmar que el intérprete toma decisiones respecto a la duplicación del OI evaluando factores semánticos, pragmáticos y discursivos antes de optar por una de las estructuras posibles que permiten los verbos ditransitivos en LM (Sánchez, 2022).

La discusión previa propone incorporar propuestas teóricas y metodológicas de corte psicolingüístico a los estudios de interpretación mediante el análisis lingüístico y funcional de construcciones ditransitivas, mismas construcciones que han dado pie a investigaciones específicas en algunas lenguas, *e.g.* la duplicación del *OI* en español. Así, se propone que la duplicación de *OI* en español por parte del intérprete no es redundante, ya que cumple diferentes funciones comunicativas, como la de destacar un tema o proporcionar información adicional; por lo tanto, se emplean varias estructuras sintácticas con la finalidad de cumplir dichas funciones. Esto significa que el intérprete no se guía solo por la representación mental activada por el efecto de *priming* interlingüístico, sino que también tiene en cuenta factores semánticos, pragmáticos y discursivos que le ayudan a alcanzar el objetivo comunicativo de la interpretación que está llevando a cabo. Como resultado, la descripción del proceso del intérprete debe considerar no solo el mensaje en el idioma original y el conocimiento de la gramaticalidad de las estructuras que el intérprete pueda usar para expresar ese mensaje, sino además el conocimiento discursivo en la LM. Esto le ayuda a tomar decisiones que se ajusten a ambos criterios, es decir, la fidelidad al mensaje en el idioma original y las características orales del idioma meta (Sánchez, 2022).

7. Conclusiones

Esta investigación presentó los resultados de dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica español-inglés-español realizadas por aprendientes de interpretación. Los resultados fueron analizados, por un lado, a partir del fenómeno de *priming* interlingüístico y, por otro, según las características estructurales que presentaron los discursos interpretados. En este último estudio, fue necesario realizar un análisis lingüístico en términos sintácticos, no obstante, este análisis pareció ser insuficiente para explicar la particularidad de la duplicación del *OI* en español, por lo que se recurrió a otros autores que intentan explicar la función de la duplicación del *OI*.

El análisis lingüístico realizado permitió encontrar una diferencia entre los casos en los que hubo una duplicación del OI y en los que no, a saber, la estructura con la que se representa al OI en la LO: mediante un pronombre o un sintagma nominal. Por un lado, cuando se presente una estructura en LO a manera de proforma, el intérprete optará por aprovechar la función que cumple el pronombre y no incorporará al referente sustituido, dejando así una estructura a manera de proforma en LM; por otro, cuando el OI se presente con una estructura de SN, el intérprete optará por duplicar el OI mediante una proforma en función de OI y un SN pleno para identificar al referente y dejarlo más claro.

La incorporación de propuestas psicolingüísticas y de descripción gramatical a los estudios que buscan examinar el procesamiento psicolingüístico del intérprete permite establecer un diálogo mediante el que se describan diferentes dimensiones del proceso interpretativo. Al considerar las evidencias sobre el uso de clíticos pronominales en español, la propuesta teórica del MDE y los resultados de esta investigación, el foco de atención se centra en la memoria del intérprete para hacer uso de dos fuentes de información: la estructura y mensaje de la LO, al igual que las posibles estructuras en LM, así como el conocimiento discursivo, lo cual permite expresar el sentido y las características discursivas necesarias para considerar una interpretación como exitosa en términos de forma y contenido.

8. Referencias

- Bendazzoli, Claudio, & Sandrelli, Annalisa (2009). Corpus-based interpreting studies: early work and future prospects. *Revista Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, 7, 1–9.
- Bernardini, Silvia; Ferraresi, Adriano; Russo, Mariachiara; Collard, Camille, & Defranco, Bart (2018). Building interpreting and intermodal corpora: a how-to for a formidable task. En Mariachiara Russo, Claudio Bendazzoli & Bart Defranco (Eds.), *Making way in corpus-based interpreting studies* (pp. 21–42). Nueva York: Springer.

- Bogard, Sergio (2009). La frase de objeto directo con núcleo nominal común antepuesta al verbo en la historia del español. *Revista de Historia de la Lengua Española*, (4), 3–27. doi: 10.54166/rhle.2009.04.01
- Bogard, Sergio (2015). Los clíticos pronominales del español: estructura y función. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 63(1), 1–38. <https://www.jstor.org/stable/24725811>
- Chmiel, Agnieszka (2010). Interpreting studies and psycholinguistics: A possible synergy effect. En Daniel Gile, Gyde Hansen & Nike Pokorn (Eds.), *Why translation studies matters* (pp. 223–236). Amsterdam: John Benjamins.
- Comrie, Bernard (1989). *Language universals and linguistic typology. Syntax and morphology* (2a. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gile, Daniel (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training. (Revised edition)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hartsuiker, Robert; Beerts, Saskia; Loncke, Maaïke; Desmet, Timothy, & Beriolet, Sarah (2016). Cross-linguistic structural priming in multilinguals: Further evidence for shared syntax. *Journal of Memory and Language*, 90, 14–30.
- Haspelmath, Martin (2005). Argument marking in ditransitive alignment types. *Linguistic Discovery*, 3(1), 1–21. doi: 10.1349/PS1.1537-0852.A.280
- Haspelmath, Martin (2015). Ditransitive constructions. *Annual Review of Linguistics*, 1, 19–41. doi: 10.1146/annurev-linguist-030514-125204
- He, Yuanjian (2019). Translating and interpreting as bilingual processing: The theoretical framework. En Defeng Li, Victoria Lai Cheng Lei & Yuanjian He (Eds.), *Researching cognitive processes of translation* (pp. 15–48). Nueva York: Springer.
- Jiménez Ivars, María Amparo (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 4, 95–114.
- Levy, Daniel; Stark, Craig, & Squire, Larry (2004). Intact conceptual priming in the absence of declarative memory. *Psychological Science*, 15(10), 680–686.
- Marian, Viorica; Blumenfeld, Henrike, & Kaushanskaya, Margarita (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 940–967.
- Mikkelsen, Holly, & Jourdenais, Renee (2015). *The Routledge handbook of interpreting*. Londres: Routledge.

- Nadel, Lynn, & Hardt, Oliver (2011). Update on memory systems and processes. *Neuropsychopharmacology*, 36(1), 251–273. doi: 10.1038/np.p.2010.169
- Pickering, Martin J., & Branigan, Holly P. (1999). Syntactic priming in language production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(4), 136–141.
- Pickering, Martin J., & Ferreira, Victor S. (2008). Structural priming: A critical review. *Psychological Bulletin*, 134(3), 427–459.
- Sánchez Ramírez, Héctor (2022). *Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Baja California, México. doi: 10.57840/uabc-796
- Sánchez Ramírez, Héctor (2023). Los estudios de interpretación: una apuesta a la interdisciplinariedad. *Verbum et Lingua*, 21, 53–68.
- Sánchez Ramírez, Héctor; Andrade Preciado, Jahiro, & Martínez Zavala, Sonia (2023). La importancia del perfil bilingüe en los estudios de interpretación. *Semas*, 4(7), 49–64.
- Schwietzer, John, & Ferreira, Aline (2018). Bilingualism, translation, and interpreting. En Kirsten Malmkjaer (Ed.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (pp. 251–266). Nueva York: Routledge.
- Schwietzer, John; Festman, Julia, & Ferreira, Aline (2020). Current research in bilingualism and its implications for cognitive translation and interpreting studies. *Linguistica Antverpiensia*, 19, 80–93.
- Seleskovitch, Danica, & Lederer, Marianne (1984). *Interpréter pour traduire*. (3a. ed.). París: Publications de la Sorbona.
- Squire, Larry R. (2009). Memory and brain systems: 1969-2009. *Journal of Neuroscience*, 29(41), 12711–12716.
- Tesnière, Lucien (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. París: Klincksieck.
- Van Gompel, Roger P. G., & Arai, Manabu (2018). Structural priming in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(3), 448–455.
- Vázquez Rozas, Victoria, & García Salido, Marcos (2012). A discourse-based analysis of object clitic doubling in Spanish. En Kristin Davidse, Tine Breban, Lieselotte Brems & Tanja Mortelmans (Eds.), *Grammaticalization and language change: New reflections* (pp. 271–298). Amsterdam: John Benjamins.

Uso de los tiempos verbales en narraciones infantiles

Use of verb tenses
in children's narratives

Amor Madai Peña Ramos
Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario de Ciencias Sociales
y Humanidades, Departamento de
Estudios en Lenguas Indígenas
amor.pena@gmail.com

Verónica González Márquez
Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario de Ciencias Sociales
y Humanidades, Departamento de
Estudios en Lenguas Indígenas
veronica.gmarquez@academicos.udg.mx

Recepción: 11 de julio del 2023
Aceptación: 21 de mayo del 2024
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2024.79.1096

Resumen

La presente investigación busca establecer los cambios que se producen en los usos de los tiempos verbales en dos tipos de narraciones de niños en etapa tardía de adquisición: cuento a partir de imágenes y recuento. Para el análisis, se segmentaron las narraciones en cláusulas y se clasificaron los tiempos verbales (Rojo & Veiga, 1999). Se clasificaron los tiempos verbales de acuerdo con las propuestas de Weinrich (1974) y Bassols y Torrent (1997) y las cláusulas según la sección de la estructura narrativa (Labov & Waletzky, 1967). En los resultados se nota una diferencia de acuerdo con el estímulo empleado para elicitar las narraciones. El pretérito es el único tiempo verbal presente en todas las secciones de la estructura narrativa de narraciones del corpus de cuento a partir de imágenes, que sugiere que la mayoría de las acciones se presentan como eventos completos, lo que confiere a la narración un carácter retrospectivo. Por su parte, en el corpus de recuento, el co-pretérito es el único tiempo que se encuentra en todas las secciones de la estructura narrativa, lo que sugiere que se trata de eventos pasados que conducen a la complicación principal de la historia.

Palabras clave: adquisición del lenguaje; etapa tardía; estructura narrativa; cuento; recuento

Abstract

The present research aims to establish the changes that occur in the uses of verb tenses in two types of narratives of children in the late acquisition stage: story telling from images and recount. For the analysis, the narratives were sorted into clauses, and verb tenses were classified (Rojo & Veiga, 1999). Verb tenses were classified according to the proposals of Weinrich (1974) and Bassols & Torrent (1997) and clauses according to the section of the narrative structure (Labov & Waletzky, 1967). The results revealed a difference according to the stimulus used to elicit the narratives. The past tense is the only verb tense present in all sections of the structure of narratives of the story corpus based on images. This finding suggests that most actions are presented as complete events, giving a retrospective character to the narrative. For its part, in the recount corpus, past perfect is the only tense found in all sections of the narrative structure, which suggests that these are past events that lead to the main complication of the story.

Keywords: language acquisition; late stage; narrative structure; story; recount

1. Introducción

Desde finales del siglo pasado se ha investigado en México el desarrollo lingüístico en etapa tardía de adquisición, comprendida entre los seis y doce años (Barriga Villanueva, 2002b: 36). Los estudios realizados abarcan diferentes niveles y componentes del lenguaje: discurso, semántica, morfosintaxis, fonética, etcétera (Barriga Villanueva, 2002b: 9–10). Una de las principales tareas empleadas en estas investigaciones es la elicitación de narraciones, ya sea a partir de imágenes, recuento, experiencia personal o completar un relato.

En esta investigación se analizan narraciones obtenidas a través de recuento y a partir de imágenes. El recuento “es una metodología narrativa que facilita la evaluación de las habilidades lingüísticas del niño, quien a partir de su conocimiento gramatical puede reelaborar y reconstruir un evento comunicativo” (Chávez & Auza, 2013: 63). Por su parte, en la narración a partir de libros ilustrados se entrelazan dos modalidades: la imagen y el texto lingüístico (Ochs, 1997: 186–187). Ambas son metodologías ampliamente usadas para recolectar corpus con la finalidad de estudiar algún aspecto de la lengua.

Las narraciones forman parte del repertorio comunicativo de las personas en su día a día. Se acude a ellas para contar a otros cómo nos fue en la mañana, en vacaciones, en el trabajo. Además, son uno de los textos que se enseñan y estudian en educación básica, por lo que en este nivel educativo se perfecciona la habilidad narrativa.

En las narraciones se emplean distintos tiempos verbales, siendo los principales el pretérito y el presente. Según Barrera y Fraca, en Hernández Cruz (2017), las formas verbales más frecuentes en el habla adulta se adquieren en las etapas tempranas, mientras que las menos frecuentes son de aparición tardía (32–33). Es a partir de los cinco años que los niños cambian tiempo y aspecto con propósitos discursivos y, hasta después de los nueve años, utilizan marcadores para indicar contrastes temporales en el discurso narrativo (Hernández Cruz, 2017: 36).

Aunque en el pasado se han investigado en español los usos de los tiempos verbales del indicativo en etapa tardía (Hess Zimmermann, 2003, 2004), en preescolar y el primer año de educación básica (Benoit Ríos, 2013) y en primer y sexto grados de educación primaria (Hernández Cruz, 2017), se considera de interés corroborar si existen cambios en los usos de los tiempos verbales en las narraciones de niños en distintas etapas del desarrollo tardío, sobre todo al trabajar con dos estímulos distintos.

Los seis años son una etapa clave en la adquisición del lenguaje. Además, se trata de una edad en la que están más establecidos los tiempos y modos verbales. Por este motivo, se estudiaron narraciones de niños de cinco y siete años. Asimismo, se eligió incluir narraciones de niños de nueve años por considerarse más parecidas a las de adultos.

La pregunta que enmarca la investigación es: ¿cambian los usos narrativos de los tiempos verbales si la manera de elicitación y el tipo de narración son distintas? Para responder a esta pregunta, se presentarán los usos que dan a los tiempos verbales niños de cinco, siete y nueve años en dos tipos de narración: de recuento y a partir de imágenes.

2. Antecedentes

La etapa tardía del desarrollo comenzó a estudiarse en México desde finales del siglo pasado. Las investigaciones elaboradas se centran en distintos niveles del lenguaje (Barriga Villanueva, 2002b: 282–283) y utilizan diferentes metodologías.

En particular, los trabajos en español enfocados en el estudio de los verbos en narraciones infantiles de niños en etapa tardía del desarrollo recolectan las narraciones a partir de: cuento o historia existente (Barriga Villanueva, 2002a), experiencias personales (Aravena Reyes, 2010; Barriga Villanueva, 2002a; Hernández Cruz, 2017; Hess Zimmermann, 2002, 2003, 2004; Tolchinsky, 2014), imágenes (Alarcón Neve, 2018; Álvarez, 2005; Bayley, Álvarez Calderón & Schecter, 1998; Benoit Ríos, 2013; Couto Ríos,

2014; Sebastián, 1991; Sebastián & Slobin, 1994), tema de interés (Hernández Cruz, 2017), y completar un relato (Hess Zimmermann, 2003, 2004).

Si bien hay estudios dentro de la lingüística que tienen alguna similitud con lo propuesto en esta investigación (Aravena Reyes, 2010; Castillo Hernández, Bello & Alarcón Neve, 2017; Galaz Hernández, 2015), no hay ninguno con las características aquí propuestas. El estudio de Aravena Reyes (2010) analiza dispositivos temporales no morfológicos para examinar la referencia temporal, entre otras cosas. El de Castillo Hernández *et al.* (2017), aunque analiza la estructura argumental preferida en dos tareas de elicitación, se ubica en el área sintáctico-pragmático. El de Galaz Hernández (2015) se enfoca en el segundo plano narrativo. Por tanto, hasta donde se ha revisado, no existen estudios en los que se presenten dos narraciones obtenidas por técnicas diferentes (recuento y a partir de imágenes) y, en particular, que analicen el uso de los tiempos verbales, por lo que este trabajo contribuye al campo de investigación.

3. Marco teórico

3.1. *El tiempo verbal*

El tiempo verbal es deíctico en el sentido que hace referencia a momentos en el tiempo con relación a un punto central o con respecto a otro punto que se encuentra directa o indirectamente orientado respecto al origen (Rojo & Veiga, 1999: 2879).

Existen múltiples terminologías para referirse al tiempo verbal. Desde la publicación de Bello (1847), que ha sido retomada y modificada por algunos, otros autores han publicado diferentes propuestas: Bull (1960), Rojo (1974), Gili Gaya (1980) y Alarcos Llorach (1994), por mencionar unos cuantos. Teniendo esto en consideración, hemos elegido seguir el enfoque propuesto por Rojo (1974). Para ello, a continuación, se hará un esbozo de lo que expo-

nen Rojo y Veiga (1999) en el capítulo “El tiempo verbal. Los tiempos simples” de la *Gramática descriptiva de la lengua española*.

De acuerdo con Rojo y Veiga (1999: 2874), antes de analizar el tiempo, se debe establecer a qué tipo de tiempo se hará referencia: al físico, al cronológico o al lingüístico. En el caso que nos concierne, se hará referencia al tiempo lingüístico que “se fundamenta en el establecimiento de un punto cero, pero ese punto no es estático sino móvil” (1999: 2873).

Según estos autores, la temporalidad lingüística tiene ciertas características básicas: a) el establecimiento de un punto cero, b) “orientación” o ubicación directa o indirecta de los acontecimientos con respecto al punto cero, c) en algunas lenguas la expresión de la distancia al punto cero está gramaticalizada (1999: 2874). Propusieron, además, una forma gráfica para representar la ubicación de los acontecimientos (Figura 1).

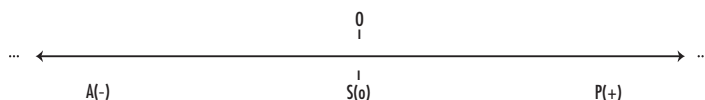


FIGURA 1. Representación del tiempo lingüístico (Rojo & Veiga, 1999: 2874)

El tiempo lingüístico es representado por el punto central (O), que está doblemente orientado y abierto por los dos extremos. Los acontecimientos podrían situarse en la zona de lo anterior (–), simultáneo (o) o posterior (+) al punto cero (Rojo & Veiga, 1999: 2874). En este sentido, si el punto central o de origen es simultáneo al acontecimiento, es decir, si se trata del tiempo presente, la fórmula corresponde a (OoV). Dicha fórmula se lee de derecha a izquierda, de la siguiente manera: el vector es simultáneo al origen (Rojo & Veiga, 1999: 2876).

En el Anexo 1, presentamos una esquematización de las formas verbales, las fórmulas correspondientes y las distintas denominaciones. Aunque se empleará la nomenclatura de Bello, se considerará el marco teórico de Rojo y Veiga (1999). Asimismo, en el Anexo 2, se muestra un cuadro de elaboración propia con las

formas de subjuntivo, basada en Rojo (1974), así como las respectivas fórmulas vectoriales y denominaciones, que serán las que utilizaremos para identificar las formas verbales en esta investigación.

3.2. *Estructura narrativa*

Labov y Waletzky (1967) generaron una propuesta funcional para analizar narraciones orales de experiencia personal, de manera que fuera posible entender la estructura normal de la narrativa como un todo (12). Las narrativas, de esta manera, están conformadas por cinco¹ secciones (32–39):

1. Orientación: sirve para ubicar al interlocutor en cuanto a persona, lugar, tiempo y situación. Generalmente se encuentra antes de la primera cláusula narrativa, pero puede presentarse en cualquier momento de la narración. Además, los autores indican que esta sección puede no aparecer en las narrativas de los niños.

2. Complicación: conforma el cuerpo central de las cláusulas narrativas y comprende una serie de eventos. Regularmente termina con un resultado. Es posible que haya diversos ciclos de narración simple, con varias secciones de complicación.

3. Evaluación: revela la actitud del narrador acerca de la narración al enfatizar la importancia de ciertas unidades narrativas y puede fusionarse con la resolución. Es típica de narraciones de experiencia personal. Además, puede estar integrada o no a la narrativa y ser más externa o interna.

4. Resolución: da término a la complicación. Generalmente sigue a la evaluación (en narraciones de experiencia personal), pero también puede coincidir con esta sección.

5. Coda: su función es regresar la perspectiva al presente. Se trata de un elemento opcional, pues muchas narraciones terminan con la sección de resolución.

¹ En un trabajo posterior, de 1972, los autores añadieron la sección de “resumen”, pero no se considera en el presente trabajo porque no aparece en ninguna narración del corpus.

3.3. Mundo comentado y mundo narrado

En su libro *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Weinrich presenta una categorización del sistema temporal según dos grupos temporales, I y II, que ilustra mediante una serie de cláusulas representativas (1974: 52). La división en dichos grupos parte del concepto de *concordancia*, que, según Weinrich, “es una limitación combinatoria de los tiempos de modo que en la frase no ocurran intercambios entre los dos grupos” (53). El grupo temporal I se compone de aquello que no es narrado, específicamente, situaciones como “el diálogo, el memorándum del político, la conferencia científica, el ensayo filosófico, el comentario jurídico y muchas otras” (Weinrich, 1974: 69). Debido a las características de este tipo de situaciones, el autor decide denominar a este conjunto como “grupo de tiempo del mundo comentado y los tiempos, tiempos comentadores” (1974: 70). Por otra parte, afirma sobre el grupo II:

En el grupo de tiempos II es relativamente fácil señalar qué tienen en común las situaciones comunicativas en que dominan estos tiempos: son evidentemente situaciones comunicativas en las que narramos. [...] Ya que absolutamente todo, el mundo entero, verdadero o no verdadero, puede ser objeto de un relato, vamos a llamar a los tiempos del grupo II tiempos del mundo narrado o, abreviadamente, tiempos de la narración. (Weinrich, 1974: 66–67)

La clasificación de los grupos temporales I y II en el español es la siguiente, pero debido a que Weinrich no proporciona la denominación terminológica de todos los tiempos, se utiliza la descrita en §3.1:

Dentro del Grupo Temporal I (mundo comentado) se incluye los tiempos: “cantará” (futuro); “habrá cantado” (ante–futuro); “ha cantado” (ante–presente); “canta” (presente) y las frases verbales de futuro “va a cantar” y pretérito “acaba de cantar”.

El Grupo Temporal II (mundo narrado) está integrado por los tiempos: “cantaría” (pos–pretérito); “habría cantado” (ante–pos–pretérito); “había cantado” (ante–pretérito); “hubo cantado” (ante–pretérito); “cantaba” (co–pretérito); “cantó” (pretérito) y las formas perifrásticas de pos–pretérito “iba a cantar” y ante–pretérito “acababa de cantar” (Rojo, 1974: 140; Rojo & Veiga, 1999: 1355; Weinrich, 1974: 52).

A partir del cuento infantil, el niño establece la diferencia entre el mundo narrado y el mundo cotidiano, y aprende a participar en el primero (Weinrich, 1974: 81, 85), en este sentido, “los tiempos del verbo representan un papel importante” (1974: 85). Según Weinrich, la adquisición de los tiempos del grupo I se concluye entre los dos y los tres años, mientras que los del grupo II, entre los cuatro y cinco años (1974: 86).

3.4. *El tiempo de la narración*

De acuerdo con Bassols y Torrent (1997), el indefinido es el tiempo más representativo de la secuencia narrativa porque mediante él se explica la complicación (184). En el Cuadro 1 se muestra la esquematización del uso de los tiempos realizado por las autoras según la propuesta de Combettes (1987: 12).

CUADRO 1. Usos de los tiempos de acuerdo con el aspecto (adaptación de Bassols & Torrent, 1997: 185)

Aspecto perfecto	Aspecto imperfectivo
– sucesión cronológica	– simultaneidad
– suceso visto integrando un todo (su ejecución es necesaria para que se produzca el suceso siguiente)	– no necesario
– identidad de sujeto en el episodio	– cambio de sujeto
– sujeto presupuesto, elementos nuevos en el predicado	– elementos nuevos en posición de sujeto
– tema = humano	– variedad de temas
– sucesos dinámicos, «cinéticos»	– situaciones estáticas, descriptivas
– primer plano: suceso indispensable para la narración	– segundo plano: estado o situación necesarios para comprender actitudes, motivos, etc.

4. Metodología

4.1. *Corpus*²

El objeto de análisis serán los tiempos verbales empleados en dos corpora de narraciones hechas por infantes en etapa tardía del desarrollo. Ambos fueron elicitados siguiendo metodologías distintas: a partir de imágenes y recuento.

Los participantes integraban tres grupos de ocho niños académicamente regulares de cinco, siete y nueve años y cuatro adultos con nivel licenciatura como grupo control. Se incluyeron 50% de mujeres y 50% de hombres. Todos los participantes pertenecían a la clase socioeconómica media alta y acudían a escuelas privadas con educación personalizada y grupos reducidos. Se consideraron tres grupos etarios para representar el uso en tres etapas distintas del desarrollo tardío.

El primer corpus (González Márquez, 2004: 30–33), denominado corpus de recuento, consta de grabaciones en tres colegios: La Casona, El Ideo (Investigación y Desarrollo de Occidente) y la Escuela de Aprender. El corpus está conformado por 28 narraciones: ocho narraciones por cada grupo etario y cuatro del grupo control, tal como se muestra en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Distribución de participantes. Recuento (González Márquez, 2004: 32)

	Casona	Ideo	Escuela de Aprender
Niños de 5 años	2 narraciones	5 narraciones	1 narración
Niños de 7 años		3 narraciones	5 narraciones
Niños de 9 años		4 narraciones	4 narraciones
Adultos (29–45 años)		4 narraciones	

² La Dra. Minerva Ochoa tuvo la gentileza de prestar el corpus que recabó para su investigación de maestría, que aborda estrategias para relacionar eventos.

La elicitación de esta muestra (González Márquez, 2004: 33) se produjo a partir de la lectura de la adaptación de Carlo Frabetti del cuento *El vestido nuevo del emperador*, de Hans Christian Andersen (1983). Para esto, se llamó a los niños por pares y se les explicó el procedimiento: escucharían el cuento con atención, lo renarrarían mientras eran grabados, escucharían la grabación y elegirían cuál de los dos participantes lo contó mejor. Las narraciones se identifican con edad, número de narración, colegio y sexo, por ejemplo: 7–N1–I–M.

En cuanto al segundo corpus (Ochoa Villanueva, 2004: 37–43), que se denominará corpus de cuento a partir de imágenes, de manera inicial se realizaron doce grabaciones por grupo etario en dos escuelas y ocho se obtuvieron de adultos. Al final, se descartaron las grabaciones que presentaran problemas de audio, fueran narradas parcamente, o tuvieran al final de la cinta alguna parte de la narración (Ochoa Villanueva, 2004: 37). El corpus definitivo está conformado por 28 narraciones distribuidas como se muestra en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Distribución de participantes. Cuento a partir de imágenes

	Escuela 1	Escuela 2
Niños de 5 años	5 narraciones	3 narraciones
Niños de 7 años	4 narraciones	4 narraciones
Niños de 9 años	2 narraciones	6 narraciones
Adultos (27–34 años)	4 narraciones	

Las narraciones se elicitaron a partir de doce ilustraciones del libro *El cordoncito* de Maribel Suárez (1999). Para mostrar las imágenes a los participantes, Ochoa Villanueva (2004) amplió las ilustraciones a tamaño carta y las pegó una tras otra de manera lineal (41–42). El procedimiento seguido fue invitar a dos niños por vez a contar el cuento, grabarlo y luego escucharlo, para lo que debían familiarizarse con las ilustraciones y escuchar la narración propia y del compañero (Ochoa Villanueva, 2004: 42). Cada narración se

identifica con edad, número de narración, escuela, sexo y nombre, por ejemplo: 9–N20–E2–M–Ana Sofía.

4.2. Procedimiento de análisis

Se segmentó cada narración por cláusulas, partiendo de la siguiente definición: “una unidad compuesta al menos por un sustantivo o un sintagma nominal que concuerda con un verbo o un sintagma verbal” (De Beaugrande & Dressler, 1997: 90). Luego, se clasificaron los tiempos verbales de cada cláusula.

Posteriormente, se identificaron las secciones de la estructura narrativa de las dos historias de acuerdo con las propuestas por Labov y Waletzky (1967); los esquemas se muestran en los Anexos 3 y 4. Además, se identificó la estructura narrativa de cada narración de ambos corpora. Se elaboró una gráfica para representar la relación tiempo verbal–estructura narrativa. Finalmente se realizó una relación de mundo narrativo/mundo comentado y otra de acuerdo con el aspecto de los tiempos verbales.

5. Resultados

5.1. Corpus de cuento a partir de imágenes

Tal como se muestra en el Anexo 3, el cuento a partir de imágenes generado mediante la historia *El cordoncito* tiene varias secuencias de orientación, complicación y resolución. En el Cuadro 4 se muestran dichas secuencias según su aparición en el corpus.

CUADRO 4. Composición de narraciones (cuento a partir de imágenes)

Grupos etarios	Estructura narrativa											
	O	C	R	O	C	R	O	C	R	C	R	Coda
5 años	8	8	4	8	8	8	7	8	8	8	8	6
7 años	8	8	8	8	8	8	7	8	8	8	8	7
9 años	8	8	8	8	8	8	5	8	8	7	8	6

(continuación)

CUADRO 4. Composición de narraciones (cuento a partir de imágenes)

Grupos etarios	Estructura narrativa											
	O	C	R	O	C	R	O	C	R	C	R	Coda
Adultos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Totales	28	28	24	28	28	28	23	28	28	27	28	23

Nota: orientación = O; complicación = C; resolución = R.

Las narraciones omiten pocas secciones: en cuatro no se incluye el primer caso de resolución, en que la señora recoge el cordón y, en cinco, el tercero de orientación, cuando el niño está volando su papalote. La coda, aunque es opcional, tiene un alto nivel de ocurrencia porque en la última imagen los pajaritos forman la palabra “fin”, lo cual provoca que los participantes se vean en la necesidad de dar término a la narración. El Cuadro 5 muestra algunos ejemplos de cláusulas del corpus.³

CUADRO 5. Ejemplos de cláusulas por tiempo verbal (cuento a partir de imágenes)

Tiempo verbal	Sección	Ejemplo
Ante-co-pretérito	Complicación	10. la que <i>había puesto</i> en la ropa (9-N21-E2-H-David)
Ante-presente	Coda	44. y colorín colorado este cuento <i>se ha acabado</i> . (A-N25- -M-Brisa)
Co-pretérito	Orientación	1. <i>Era</i> una vez una niña (7-N16-E2-H-Roberto)
Futuro	Orientación	10. bueno en fin, <i>terminaré</i> mi quehacer (A-N26- -H-José)
Presente	Orientación	13. donde <i>cuelgan</i> la ropa (5-N8-E2-H-Miguel Ángel)
Presente de subjuntivo	Resolución	15. para que los pajaritos <i>estén</i> calentitos (7-N14-E2-M-Fernanda)
Pretérito	Complicación	4. entonces se <i>cayó</i> una maceta (9-N18-E1-M-Aranzazú)
Pretérito de subjuntivo	Evaluación	8. que la <i>regañara</i> la mamá (9-N20-E2-M-Ana Sofía)
Pos-pretérito	Complicación	7. y luego casi se <i>iba a caer</i> (5-N8-E2-H-Miguel Ángel)

³ En el Anexo 5 puede consultarse la clasificación de los 613 verbos conjugados en este corpus según sus tiempos verbales.

En la Figura 2 se presentan las diferentes combinaciones de tiempo verbal y sección de estructura narrativa que emplearon los participantes en sus narraciones según su uso.

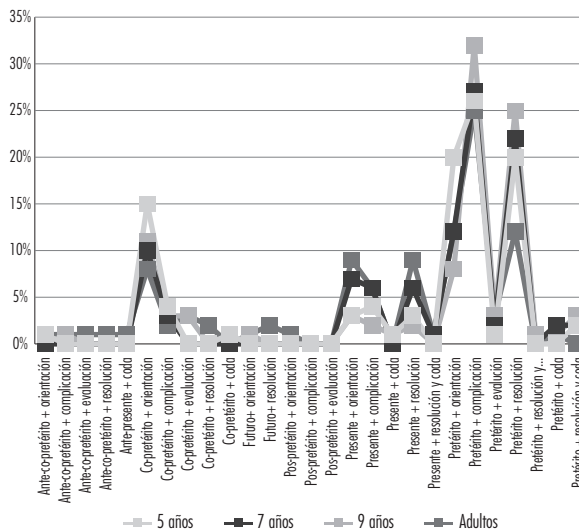


FIGURA 2. Tendencias de uso de tiempos verbales en las distintas secciones de la estructura narrativa del corpus de cuento a partir de imágenes

En la sección orientación, los tiempos verbales más utilizados fueron pretérito (O–V) con 12.93%, co–pretérito ((O–V)oV) con 11.12% y presente (OoV) con 5.26%; puede notarse que el porcentaje entre pretérito y co–pretérito es casi equiparable. El uso del pretérito en cláusulas de orientación disminuye en las narraciones de los participantes infantiles conforme aumenta su edad. Sin embargo, el porcentaje de cláusulas que presentan este tiempo verbal en narraciones de adultos es similar al empleado en narraciones de niños de siete años. Además, se observa una tendencia de disminución de uso del co–pretérito conforme son mayores los participantes, si no se considera que algunas narraciones de niños de siete años no presentan cláusulas con este tiempo verbal en la sección de orientación.

Asimismo, en las narraciones de niños de cinco y nueve años se observan porcentajes muy cercanos de uso de presente en cláusulas de orientación. En el caso del primer grupo etario, fueron cuatro las narraciones que incluyeron cláusulas de este tipo, con porcentajes que oscilaron entre 3 y 13%. En el grupo de niños de nueve años, fueron tres las narraciones con cláusulas de este tipo, con porcentajes de 5 a 10%. Por otro lado, también hay similitud en los porcentajes de uso de verbos conjugados en tiempo presente en cláusulas de orientación entre las narraciones de los niños de siete años y las narraciones de adultos: tres narraciones de niños de siete años (7–33%) y dos narraciones de adultos (10 y 25%) presentaron estas cláusulas. En cuanto al uso de presente en cláusulas de complicación, resaltan los porcentajes similares (25%) en las narraciones de niños de siete años y adultos, debido al uso preferente de este tiempo en dos narraciones del primer grupo.

El pretérito es el tiempo dominante en la sección complicación, con un promedio general de 27.49%, muy por encima del 4.56% de uso del presente, que corresponde a casi una séptima parte. Un caso similar se presenta en la sección resolución, pues existe una gran diferencia entre el porcentaje de cláusulas que están en pretérito (19.7%) y en presente (5.05%).

En cuanto al uso de pretérito en cláusulas de complicación, se observa en la Figura 2 un incremento de uso en las narraciones infantiles conforme son mayores los participantes, aunque el porcentaje de empleo de este tipo de cláusulas en narraciones de adultos es similar al de las narraciones de niños de cinco años. Esto se debe a que la cantidad de adultos participantes es de la mitad en comparación con los grupos infantiles, lo cual implica que la variación en los porcentajes por participantes influya en el promedio. Es decir, el que un participante adulto únicamente destinara 8% de su narración a cláusulas de complicación con verbos en pretérito hizo que el porcentaje grupal disminuyera.

Referente al uso de pretérito en resolución, hay incremento en las narraciones infantiles, aunque el porcentaje de cláusulas de este tipo en las narraciones de adultos es mucho menor que en las

narraciones de niños de cinco años. Es decir, conforme es mayor la edad de los participantes de los grupos infantiles, incrementa el porcentaje mínimo de uso del pretérito para cláusulas de resolución en sus narraciones: pasa de 0 a 17%. Sin embargo, en las narraciones de adultos, el porcentaje más alto (15%) es ligeramente superior al porcentaje mínimo encontrado en las narraciones de niños de nueve años: 17%.

En las secciones restantes los porcentajes de uso son bastante bajos, lo cual se relaciona con el hecho de que, en suma, esas secciones representan menos del 10%. Para la sección evaluación, el pretérito corresponde a 2.18% y el co-pretérito a 1.36%. Las cláusulas de resolución + coda con mayor porcentaje están en pretérito y corresponden al 1.84% del corpus. Finalmente, el tiempo verbal de la sección coda que tiene más ocurrencias es el pretérito (1.2%).

El uso de pretérito en cláusulas de evaluación muestra un incremento general: conforme es mayor la edad de los participantes de los grupos infantiles, incrementa la cantidad de narraciones en las que se usa y, aunado a ello, el porcentaje de la narración dedicado a dicho uso. En el caso del grupo de adultos, aunque en solo una narración se usa el pretérito en evaluación, el porcentaje dedicado a ello es relativamente alto (13%).

A partir de los párrafos anteriores, se puede concluir que el pretérito es el único tiempo verbal presente y con mayor porcentaje en todas las secciones de la estructura narrativa de las narraciones del corpus de cuento a partir de imágenes. La excepción son las cláusulas de orientación que fueron producidas en co-pretérito por participantes de nueve años.

5.2. *Corpus de recuento*

Las narraciones de recuento generadas a partir de la historia *El vestido nuevo del emperador* tienen la ocurrencia de secciones por edad que se muestra en el Cuadro 6.

CUADRO 6. Composición de narraciones (recuento)

	Estructura narrativa				
	Orientación	Complicación	Resolución	Evaluación	Coda
5 años	8	8	8	0	4
7 años	6	8	8	0	2
9 años	8	8	8	3	2
Adultos	4	4	4	2	2
Totales	26	28	28	5	10

Puesto que se trata de una historia cuya complicación abarca la mayor parte de la narración, es normal que a ninguna narración de este corpus le falte dicha sección. Lo mismo ocurre con la resolución. Los dos casos en que se omitió la sección de orientación son atípicos. En cuanto a las dos secciones, evaluación y coda, que tienen muy poca ocurrencia, baste decir que son consideradas opcionales.

En el Cuadro 7 se proporcionan ejemplos de cláusulas del corpus para cada tiempo verbal registrado, con la sección de estructura narrativa correspondiente.⁴

CUADRO 7. Ejemplos de cláusulas por tiempo verbal (recuento)

Tiempo verbal	Sección	Ejemplo
Ante-co-pretérito	Resolución	32. que le <i>había dado</i> (5-N8-LC-H)
Ante-presente	Coda	26. y colorín colorado este cuento se <i>ha acabado</i> (7-N6-EA-H)
Ante-pretérito de subjuntivo	Complicación	10. que <i>hubieran visto jamás</i> / (A-N3-H)
Co-pretérito	Resolución	32. que todo <i>era</i> un engaño (7-N3-EA-M)

⁴ En el Anexo 7 puede observarse que los 1048 verbos del corpus de recuento se distribuyen en ocho tiempos verbales, uno más en comparación con los observados en el corpus de cuento a partir de imágenes (ante-pretérito). Cabe señalar que cuatro de estos tiempos no superan los ocho casos. De hecho, uno de ellos tiene solo una ocurrencia.

(continuación)

CUADRO 7. Ejemplos de cláusulas por tiempo verbal (recuento)

Tiempo verbal	Sección	Ejemplo
Futuro	Complicación	26. pu— <i>podrán</i> ver ese vestido (9—N5—I—H)
Pos—pretérito	Complicación	12. que eso le <i>serviría</i> mucho (9—N8—EA—H)
Presente	Orientación	1. Se <i>trata</i> de un emperador (A—N1— —M)
Presente de imperativo	Complicación	42. <i>miré</i> usted (A—N3—H)
Presente de subjuntivo	Complicación	16. aunque no lo <i>vea</i> (A—N4—H)
Pretérito	Evaluación	47. nunca <i>hizo</i> tantos vestidos (9—N2—I—M)
Pretérito de subjuntivo	Complicación	14. como si se lo <i>estuvieran</i> poniendo (5—N5—I—H)

En la Figura 3 es posible observar cuáles son las tendencias de tiempo verbal empleado para determinadas secciones de la estructura narrativa del corpus de recuento.

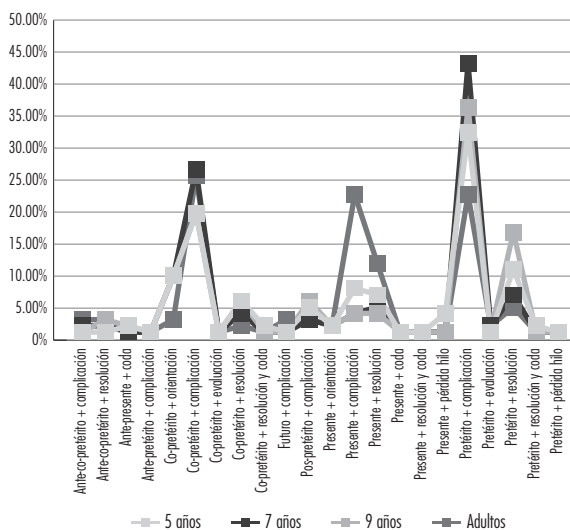


FIGURA 3. Tendencias de uso de tiempos verbales en las distintas secciones de la estructura narrativa del corpus de recuento

En el caso de orientación, 7.26% de los verbos que se incluyen en las cláusulas está en co–pretérito ((O–V)oV) y 0.83% en presente (OoV). Se trata de los únicos tiempos verbales empleados para enunciar las cláusulas pertenecientes a esta sección que, como se recordará, constituye una pequeña parte de la narración. A su vez, el uso de co–pretérito para cláusulas de orientación muestra una ligera tendencia de disminución en las narraciones de los grupos infantiles, que puede seguirse en la Figura 3: va de 9.08% en narraciones de niños de cinco años a 9.06% y termina en 8.50% en narraciones de niños de nueve años. Esta disminución es más notoria cuando se comparan los porcentajes de este tipo de cláusulas en narraciones infantiles contra el 2.4% en las narraciones de adultos. Como puede apreciarse en la Figura 3, tanto los porcentajes mínimos como los máximos son bastante cercanos entre los grupos comparados.

En cuanto a la sección complicación, 33.32% de las cláusulas tienen verbos en pretérito (O–V), 22.23% en co–pretérito y 8.85% en presente. Son los tiempos más frecuentes, pues totalizan siete los empleados para narrar cláusulas de este tipo. El uso de co–pretérito para cláusulas de complicación presenta una similitud de porcentajes en las narraciones de los grupos de cinco y siete años, así como cercanía de porcentajes en narraciones de niños de nueve años y de adultos. Con relación a las narraciones de los niños de cinco y siete años, los porcentajes son variados, van de 0 a 37% y de 0 a 32%, respectivamente. De hecho, aunque en el grupo de siete años hay dos narraciones con 0% de cláusulas de este tipo, se compensa con el 32% de tres narraciones. En cuanto a la cercanía de los porcentajes de este uso en las narraciones de niños de nueve años y de adultos, también se observa una variedad de porcentajes, que van de 15 a 39% en el primer grupo, y de 12 a 38% en el segundo. Como puede apreciarse en la Figura 3, tanto los porcentajes mínimos como los máximos son bastante cercanos entre los grupos comparados.

El uso de presente en cláusulas de complicación tiene mayor porcentaje en narraciones de adultos que en narraciones infanti-

les. La cantidad de narraciones que incluyen este tiempo es igual en el grupo de niños de cinco años y de nueve años, pero el porcentaje de uso correspondiente por grupos es el que varía: 6.64 y 3.38%, respectivamente. Es en las narraciones de niños de cinco años que se presenta el porcentaje más alto de las narraciones infantiles. El porcentaje de presente en complicación es similar entre las narraciones de niños de siete y nueve años: 2.93 y 3.38%, respectivamente. En las narraciones de adultos, el porcentaje de uso de este tiempo es 22.43% y, además, se encuentra en las cuatro narraciones.

En las narraciones infantiles hay un patrón de incremento de uso del pretérito para cláusulas de complicación. En las narraciones de niños de cinco años el porcentaje promedio es 31.71% (min. 17%, máx. 50%), el porcentaje en las narraciones de niños de siete años es 36.09% (17–52%) y, finalmente, en las narraciones de niños de nueve años el porcentaje promedio es 43.39% (33–56%). Por su parte, el porcentaje de pretérito para cláusulas de complicación es 22.09%, mucho menor al correspondiente a narraciones de niños de cinco años; cuyos porcentajes mínimo y máximo son 5 y 30%.

En el uso de pos-pretérito ((O-V)+V) en la sección de complicación también se presenta una similitud de porcentaje entre las narraciones de niños de cinco y siete años y las de niños de nueve años y adultos. En general, los porcentajes son pequeños, el más alto es 13% y corresponde a la narración de un niño de siete años. Después de ese caso, el siguiente porcentaje más alto, y que de hecho se repite en las narraciones de varios participantes, es 8%. En los grupos infantiles hay dos narraciones con 0% de cláusulas con estas características, algo que ocurre únicamente en la narración de un participante adulto.

La sección resolución tiene predominantemente verbos en pretérito (9.05%), presente (5.75%) y co-pretérito (3.65%). Solo se añade el ante-co-pretérito ((O-V)-V) a esta lista de tiempos empleados para cláusulas de resolución. Las cláusulas de resolución

+ coda son mínimas y se encuentran en pretérito, co-pretérito y presente.

En el uso de co-pretérito en cláusulas de resolución, se observa en la gráfica una igualdad de porcentajes de las narraciones de los participantes de cinco y siete años. En el grupo de niños de cinco años, solo en tres narraciones se usa el co-pretérito para cláusulas de resolución, sin embargo, una de ellas tiene 30%, porcentaje elevado para ser un tiempo que suele emplearse para cláusulas de fondo.⁵ Por su parte, en las narraciones de niños de siete años, son seis las narraciones en las que se usa el co-pretérito para este tipo de cláusulas y los porcentajes oscilan entre 3 y 9%.

El uso de pretérito en cláusulas de resolución tiene un comportamiento que no sigue ningún patrón, pero es interesante. Las narraciones de los niños de siete años son las que tienen mayor porcentaje de este tipo, con 16%, luego siguen las narraciones de niños de cinco años con 10% y las narraciones de niños de nueve años con 6%. En cuanto a las narraciones de adultos, el porcentaje de cláusulas de resolución en pretérito es 4%, esto indica que los dos últimos grupos tienen porcentajes similares, además de ser los que más se acercan en edad.

Puesto que solo hubo ocho cláusulas de evaluación, es decir, 0.61% de todo el corpus, la variedad de tiempos y el porcentaje empleado para cada uno son pequeños. Así, 0.5% del corpus corresponde a cláusulas de evaluación con verbos en pretérito y 0.11% en co-pretérito. Las cláusulas de coda también son esca-

⁵ La distinción entre figura y fondo ocurre en el discurso narrativo y consiste en identificar las cláusulas en las que se desarrolla la historia y en las que hay material de apoyo para los eventos principales (Hopper, 1979: 213). El primer tipo de cláusula, correspondiente a los eventos de figura o *foreground*, se caracteriza por contener la secuencialidad de los eventos de la narración. Por su parte, el otro tipo, de fondo o *background*, tiene la propiedad de ser simultáneo y añadir información o comentar los eventos que se narran en la historia (1979: 214).

A pesar de ser un tema interesante y que aportaría más información acerca de las narraciones de niños en etapa tardía, no se aborda en la presente investigación.

sas, solo siete en todo el corpus, correspondientes a 0.76% del total. De ellas, 0.55% está en ante-presente ((OoV)-V) y 0.21% en presente.

El tiempo al que recurren los participantes para enunciar todas las secciones de la estructura narrativa es el co-pretérito. Sin embargo, el pretérito es el tiempo que domina en la mayoría de las secciones (complicación, resolución, evaluación y resolución + coda). El co-pretérito es el preferido para las cláusulas de orientación. El ante-presente únicamente es empleado en las cláusulas de coda.

5.3. Mundo narrado y mundo comentado

A continuación, la Figura 4 muestra los porcentajes de tiempos verbales de las categorías de mundo narrado y mundo comentado por grupo etario y corpus.

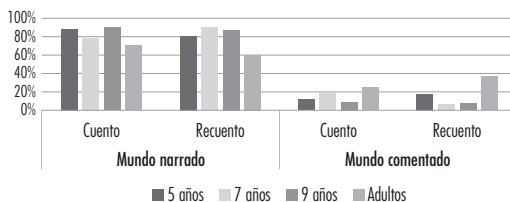


FIGURA 4. Tiempos verbales de las categorías de mundo narrado y mundo comentado por grupo etario y corpus

En general, la tendencia de los tiempos verbales es la de pertenecer a la categoría de mundo narrado. En ambos corpora una sexta parte de los tiempos verbales corresponde al mundo comentado y muchas ocurrencias de este grupo temporal pertenecen al discurso directo. Salvo la cercanía de porcentaje de tiempos de mundo narrado en las narraciones de participantes de cinco y nueve años del corpus de cuento a partir de imágenes, la gráfica presenta tendencias diferentes por grupo etario y entre grupos etarios por corpus.

En el corpus de cuento a partir de imágenes la tendencia de los participantes es de 90–100% de tiempos del mundo narrado, de hecho, en las narraciones de cuatro participantes hay 100% de esta categoría. El uso de tiempos del mundo comentado de entre 70 y 80% por parte de dos participantes es lo que hace que haya una diferencia un poco significativa.

Algo similar se repite en el corpus de recuento, aunque los porcentajes cambian. La tendencia de tiempos del mundo narrado es de 75–100%, con un promedio de 81%. La tendencia de los tiempos del mundo comentado no supera el 15%, sin embargo, en tres narraciones el porcentaje se encuentra entre 25 y 30%.

Se esperaba que en las narraciones infantiles existiera aproximadamente un 90% de tiempos pertenecientes al grupo mundo narrado, lo cual podría variar si el estilo elegido por el narrador tenía como tiempo principal el presente. Sin embargo, a partir de lo revisado hasta el momento parece que esto ocurre sin titubeos o cambio repentino únicamente en las narraciones de adultos.

Al hacer una revisión por narración, destaca el hecho de que hay dos del corpus de cuento a partir de imágenes en que los participantes cambian de grupo temporal en algún momento de la narración. Como era de suponerse, los tiempos del mundo comentado suelen usarse para describir las acciones y para representar el discurso directo.

5.4. *El tiempo de la narración*

A continuación, la Figura 5 muestra los porcentajes de tiempos verbales de acuerdo con el aspecto perfectivo o imperfectivo por grupo etario y corpus.

Es rescatable que alrededor de 70% son tiempos perfectos en las narraciones infantiles del corpus de cuento, mientras en el corpus de recuento los porcentajes oscilan entre 44 y 57%. A pesar de lo anterior, únicamente el grupo de cinco años y de adultos del corpus de recuento tiene preferencia por tiempos imperfectos.

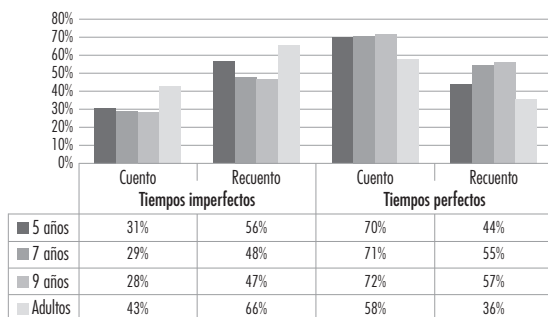


FIGURA 5. Tiempos verbales de acuerdo con el aspecto perfecto o imperfectivo por grupo etario y corpus

Parece que por lo menos en las narraciones infantiles los tiempos verbales perfectos tienden a aumentar con la edad, mientras que los tiempos verbales imperfectos tienden a disminuir. Esto podría sugerir un cambio hacia un uso más frecuente de tiempos verbales perfectos a medida que crecen los infantes. Sin embargo, esto contrasta con los datos de narraciones de adultos. Por otro lado, parece haber una preferencia por utilizar tiempos perfectos en narraciones de cuento a partir de imágenes que en recuento.

La disminución en el uso de tiempos perfectos en los adultos comparada con los niños de nueve años podría sugerir que, a medida que las personas envejecen, pueden preferir narrativas que se centren más en descripciones detalladas y en la exploración de estados emocionales o situacionales. La alta proporción de tiempos perfectos en el cuento indica que estos sucesos son indispensables para la narrativa, mientras que, en el recuento, aunque siguen siendo importantes, podrían permitir una mayor flexibilidad en la estructura narrativa. El aspecto imperfectivo sugiere una simultaneidad de sucesos y una variedad de temas que no son necesariamente cruciales para la progresión de la historia principal.

6. Discusión

Para el caso del tiempo dominante, únicamente los estudios con narraciones elicitadas a partir de *Frog, where are you?* (Sebastián,

1991; Sebastián & Slobin, 1994; Couto Ríos, 2014), a partir del programa computacional *Cuentos de la plaza* (Benoit Ríos, 2013) y de experiencia personal (Tolchinsky, 2014), presentan coincidencias en uno o dos grupos etarios de los considerados en los corpora analizados en la presente investigación.

En primer lugar, pareciera que los participantes de cinco años pueden narrar las historias en presente o pasado, dependiendo de su lugar de origen. Por este motivo, el tiempo dominante del estudio realizado por Couto Ríos (2014) con mexicanos de cinco años coincide con el de la presente investigación. En cuanto a los participantes de siete años, es notoria la preferencia por el pretérito tanto en los datos de este estudio como en los revisados en los antecedentes (Bayley *et al.*, 1998; Benoit-Ríos, 2013). En los resultados del grupo de niños de nueve años, no parece haber un único tiempo dominante (Sebastián, 1991; Sebastián & Slobin, 1994; Hess Zimmerman, 2003; Couto Ríos, 2014; Tolchinsky, 2014). Esto podría deberse a que los participantes van definiendo progresivamente el estilo en que narran la historia.

Existe la posibilidad de que la variante dialectal influya en si el tiempo dominante es el presente o el pretérito, pues únicamente en las narraciones recolectadas en Madrid (Sebastián, 1991) y en Chile (Benoit-Ríos, 2013) de niños de cinco años domina el presente. Sin embargo, también es probable que influya la época en que se recolectaron las narraciones, pues en aquellas recolectadas en Andalucía por Tolchinsky en 2014 domina el pretérito. A su vez, aunque los participantes de Sebastián (1991), Sebastián y Slobin (1994) y Tolchinsky (2014) son españoles, es necesario señalar que hay más de veinte años de diferencia entre las primeras investigaciones y la última.

Por otro lado, únicamente tres de las investigaciones revisadas incluyen datos de la estructura narrativa: Hess Zimmermann (2003), Aravena Reyes (2010) y Tolchinsky (2014). En particular, Hess Zimmermann (2003) incluye corpora elicitado a partir de completar una historia y narraciones personales, sin embargo, la manera de clasificar es distinta a la llevada a cabo en esta investigación.

Es notorio el incremento del porcentaje de cláusulas de evaluación en las narraciones de los grupos de niños de mayor edad tanto en el corpus de cuento a partir de imágenes como en el de recuento. Esta situación también se evidencia en los corpora recabados y analizados por Hess Zimmermann (2003). Asimismo, resalta la similitud en los porcentajes de los corpora de narraciones de experiencia personal de Aravena (2010) y Tolchinsky (2014) y el corpus de cuento a partir de imágenes.

El estudio de Couto Ríos (2014) es el único que analiza la relación entre tiempo y estructura narrativa. La autora reporta que en narraciones de niños de cinco años predomina la repetición de una forma verbal y de perífrasis de copretérito e infinitivo en el desarrollo y, en el caso de narraciones de niños de nueve años, el uso del presente histórico y perífrasis con presente y gerundio y pospretérito de indicativo, pretérito de subjuntivo y futuro perifrástico. Además, Couto Ríos registró el uso predominante del copretérito para inicio, de la forma cristalizada “se dio cuenta” para evento detonante y de pretérito, imperativo y formas cristalizadas para desenlace en narraciones de ambos grupos. Respecto a los resultados de esta investigación, existe una coincidencia en cuanto al uso de pretérito en desenlace o resolución en ambos corpora, asimismo, que en inicio u orientación los tres grupos del corpus de recuento prefieren el co-pretérito. En este último punto, únicamente los niños de nueve años del corpus de cuento a partir de imágenes prefieren el uso del co-pretérito.

7. Conclusiones

En las narraciones infantiles hubo una tendencia notable en el uso del pretérito en casi todas las secciones de la estructura narrativa, con un patrón de disminución en el uso del presente y el co-pretérito en las cláusulas de orientación. Esta tendencia se evidencia en los datos de ambos corpora. La preferencia por el pretérito en las narraciones infantiles de las tres edades sugiere cierta estandarización en el uso temporal independientemente de la edad.

Al analizar los datos de mundo narrado y mundo comentado, así como la oposición aspectual entre tiempos imperfectos y tiempos perfectos, se muestra una clara diferencia en las preferencias temporales según el tipo de narración y la edad de los participantes.

En el corpus de cuento a partir de imágenes, se puede observar que el tiempo verbal más utilizado en todas las secciones de la estructura narrativa es el pretérito, tiempo perfecto. Esto sugiere que la mayoría de las acciones se presentan como eventos completos y acabados en el mundo narrado, lo cual confiere a la narración un carácter retrospectivo.

En el corpus de recuento, se destaca el uso significativo de pos-pretérito y co-pretérito, tiempos imperfectivos y del mundo narrado, en la sección de complicación, lo cual sugiere que se trata de eventos pasados que conducen a la complicación principal de la historia. Además, la presencia del futuro en la complicación indica la proyección de eventos futuros dentro del mundo narrado, lo que puede generar expectativas en el lector.

Respecto a los mundos, en ambos corpora hay preferencia por tiempos del mundo narrado en las producciones de todas las edades. Destaca el hecho de que, comparados con las otras edades, en las narraciones de adultos y niños de siete años hay un alto uso de tiempos del mundo comentado en las secciones de orientación, complicación y resolución. Cabe resaltar que el uso de tiempos de este mundo depende de la elección y el estilo del participante, ya que coincide con el uso de discurso directo, el relato hecho en tiempo presente narrativo o los comentarios o juicios externos a la narración.

Por su parte, los tiempos perfectos, relacionados con sucesos dinámicos y primer plano, son preferidos en las narraciones de todos los grupos etarios del corpus de cuento a partir de imágenes y por niños de siete y nueve años del corpus de recuento. En las narraciones de niños de cinco años y adultos, hay preferencia por tiempos imperfectos, relacionados con situaciones descriptivas y el segundo plano.

Aunque se identifican patrones generales en el uso de los tiempos verbales, también se observan diferencias individuales entre los participantes, lo cual subraya la necesidad de considerar las características individuales al estudiar el desarrollo del lenguaje.

El estudio contribuye al entendimiento de cómo los niños en etapa tardía de desarrollo utilizan los tiempos verbales en narraciones, y cómo este uso puede variar según el contexto. Estas conclusiones pueden tener implicaciones en el diseño de intervenciones educativas dirigidas a mejorar las habilidades narrativas y lingüísticas en niños.

8. Referencias

- Alarcón Neve, Luisa Josefina (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis basado en un corpus de narraciones infantiles. En Sergio Bogard (Ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257–286). Ciudad de México: El Colegio de México. doi: 10.2307/j.ctv8bt19h.13
- Arcos Llorach, Emilio (2000 [1994]). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Álvarez, Esther (2005). Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 14, 1–15. <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82950>
- Andersen, Hans Christian (1983). *El vestido nuevo del emperador* (Carlo Frabetti, Ed.). Ciudad de México: Diana.
- Aravena Reyes, Soledad (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002a). De “Cenicienta” a “Amor en silencio”. Un estudio sobre narraciones infantiles. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote* (pp. 87–110). Ciudad de México: El Colegio de México.

- Barriga Villanueva, Rebeca (2002b). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Bassols, Margarida, & Torrent, Anna M. (1997). Narración. En *Modelos textuales. Teoría y práctica* (pp. 169–217). Barcelona: Octaedro.
- Bayley, Robert; Álvarez Calderón, Alicia, & Schecter, Sandra R. (1998). Tense and aspect in Mexican–origin children’s Spanish narratives. En Eve V. Clark (Ed.), *The Proceedings of the Twenty–Ninth Annual Child Language Research Forum* (pp. 221–230). Stanford: Center for the Study of Language and Information Publications, Stanford University.
- Benoit Ríos, Claudine (2013). Tiempos y formas verbales en la producción oral de un grupo de preescolares y escolares de primer año básico. *Literatura y Lingüística*, (28), 169–192. doi: 10.4067/S0716-58112013000200010
- Bello, Andrés (1857 [1847]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: V. Espinal.
- Bull, William E. (1968 [1960]). *Time, Tense, and the Verb. A Study in Theoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish*. Berkeley: Universidad de California.
- Castillo Hernández, Carolina; Belloro, Valeria A., & Alarcón Neve, Luisa Josefina (2017). Variaciones en la realización de la estructura argumental preferida en niños y adultos a partir de la narración de anécdotas personales y cuentos en imágenes. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35(65), 37–57. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2017.65.726
- Chávez, Andrea, & Auza, Alejandra (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia. En Karina Hess Zimmermann & Alejandra Auza Benavides (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 61–85). Santiago de Querétaro: Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro, Hospital General Dr. Manuel Gea González, Ediciones DeLaurel.
- Combettes, Bernard (1987). Types de textes et faits de langue. *Pratiques*, 5, 5–17. doi: 10.3406/prati.1987.1458

- Couto Ríos, Rosa María (2014). *Estudio comparativo del desarrollo verbal en la construcción narrativa* (Tesis de maestría inédita). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- De Beaugrande, Robert Alain, & Dressler, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- El Colegio de México (s. f.). Uso de los tiempos verbales. Diccionario del español de México. <https://dem.colmex.mx/Contenido/30>
- Galaz Hernández, Gabriela (2015). *Desarrollo de recursos gramaticales utilizados en la construcción del segundo plano narrativo en niños chilenos de enseñanza básica* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile, Santiago de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/140612>
- Gili Gaya, Samuel (1961 [1943]). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- González Márquez, Verónica (2004). *Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes* (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Hernández Cruz, Odette (2017). *El desarrollo lingüístico visto a través de los tiempos, modos y tipos verbales en narraciones infantiles de los años escolares* (Tesis de licenciatura inédita). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Hess Zimmermann, Karina (2002). El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración. *Iztapalapa*, (53), 116–131. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/440>
- Hess Zimmermann, Karina (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles* (Tesis de doctorado inédita). El Colegio de México, Ciudad de México.
- Hess Zimmermann, Karina (2004). El desarrollo de la habilidad para manejar tiempos verbales en la narración. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 4(1), 89–101.
- Hopper, Paul J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En Talmy Givón (Ed.), *Discourse and syntax* (pp. 213–241). Nueva York: Academic Press.
- Labov, William, & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En June Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12–44). Seattle: University of Washington Press.

- Ochoa Villanueva, Eurídice Minerva (2004). *Estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Ochs, Elinor (1997). Narrative. En Teun A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 1, pp. 185–207). Londres: Sage.
- Rojó, Guillermo (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, (1), 68–149. <http://hdl.handle.net/10347/2724>
- Rojó, Guillermo, & Veiga, Alexandre (1999). El tiempo verbal: los tiempos simples. En Ignacio Bosque Muñoz & Violeta Demonte Barreto (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (Vol. 2, pp. 2867–2934). Madrid: Espasa Calpe.
- Sebastián, Eugenia (1991). El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, 7(2), 181–196.
- Sebastián, Eugenia, & Slobin, Dan I. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En Ruth A. Berman & Dan I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 239–284). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sobczak, Witold (2020). Acerca de la desaparición del antefuturo de subjuntivo del español peninsular. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 23(2), 59–72. doi: 10.35869/hafh.v23i2.2770
- Suárez, Maribel (1999). *El cordoncito*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Tolchinsky, Liliana (2014). El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia. En Rebeca Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 253–282). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Veiga, Alexandre (2001). “Te he pedido que vengas”: la forma verbal cante y la relación temporal pos–ante–presente. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 13. <http://elies.rediris.es/elies13/veiga.htm>
- Weinrich, Harald (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

Anexo 1. Formas verbales de indicativo (cfr. Rojo & Veiga, 1999: 2881-2885)*

Forma	Fórmulas vectoriales	Bello (1847)	GRAE (1931)	Gili Gaya (1943)	Esbozo (1973)	Rojo y Veiga (1999)
<i>Canito</i>	OoV	presente	presente	Presente	Presente	presente
<i>Caníe</i>	O-V	pretérito	pretérito indefinido	pretérito perfecto absoluto	pretérito perfecto simple	pretérito
<i>Caníaba</i>	(O-V) oV	co-pretérito	pretérito imperfecto	pretérito imperfecto	pretérito imperfecto	co-pretérito
<i>Caníaré</i>	O+V	futuro	futuro simple	futuro absoluto	futuro	futuro
<i>Caníaría</i>	(O-V)+V	pos-pretérito	potencial simple	futuro hipotético	condicional	pos-pretérito
<i>He canitado</i>	(OoV)-V	ante-presente	pretérito perfecto	pre. perfecto actual	pret. perfecto compuesto	ante-presente
<i>Habría canitado</i>	(O-V)-V	ante-co-pretérito	pret. plus-cuamperfecto	pret. plus-cuamperfecto	pret. plus-cuamperfecto	ante-pretérito**
<i>Hube canitado</i>	(O-V)-V	ante-pretérito	pretérito anterior	ante-pretérito	pretérito anterior	ante-pretérito
<i>Habré canitado</i>	(O+V)-V	ante-futuro	futuro perfecto	antefuturo	futuro perfecto	ante-futuro
<i>Habría canitado</i>	((O-V)+V)-V	ante-pos-pretérito	potencial compuesto	antefuturo hipotético	condicional perfecto	ante-pos-pretérito

* Los guiones de la terminología utilizada en este cuadro corresponden a la que presentan los autores consultados.

** En la nota a pie número 21, los autores indican que este es el término adecuado "para lo que interpretamos como realización temporal fundamental expresada por *había canitado*" (Rojo & Veiga, 1999: 2885).

Anexo 2. Formas verbales de subjuntivo

Forma	Fórmula vectorial	Denominación
<i>llegue</i>	OoV	presente
<i>llegara/llegase</i>	O-V	pretérito
<i>llegue</i>	O+V	futuro
<i>llegase/llegara</i>	(O-V)oV	co-pretérito
<i>llegase/llegara</i>	(O-V)+V	pos-pretérito
<i>hubiera/hubiese llegado</i>	(O-V)-V	ante-pretérito
<i>haya llegado</i>	(OoV)-V	ante-presente
<i>haya llegado</i>	(O+V)-V	ante-futuro
<i>hubiera/hubiese llegado</i>	((O-V)+V)-V	ante-pos-pretérito

Podrá notarse que la forma *llegue* de futuro O+V es la misma a la correspondiente al presente OoV, las formas *llegase/llegara* de pos-pretérito (O-V)+V y co-pretérito (O-V)oV son las mismas que las de pretérito O-V, y la forma *haya llegado* de ante-futuro (O+V)-V es la misma que la forma de ante-presente (OoV)-V. En el texto del cual se obtuvieron las formas verbales y las fórmulas vectoriales, el autor no incluye la denominación, por lo que esta se elaboró a partir del cruce de vectores que presenta en su tabla de la página 84. En cuanto al uso de ciertas formas verbales para fórmulas vectoriales distintas, Rojo (1974) explica lo siguiente:

A la vista de este gráfico podemos percibir inmediatamente que no hay en el subjuntivo formas específicas para indicar la relación de posterioridad; son siempre idénticas a las que indican simultaneidad. En consecuencia, los ejes O+V y (O-V)+V carecen por completo de formas propias. La forma que indica anterioridad a O+V es la misma que lo hace con respecto a OoV y la que expresa anterioridad hacia (O-V)+V coincide con la forma (O-V)-V. (Rojo, 1974: 84)

Para sustentar lo anterior, se hizo una búsqueda que permitiera confirmar o descartar dichas formas verbales. En cuanto a las formas correspondientes a los tiempos co-pretérito, pos-pretérito y ante-pos-pretérito, se encontró que no son mencionadas en el Diccionario del Español de México (El Colegio de México, s. f.). Sin embargo, de acuerdo con los usos que se incluyen en el Diccionario, todo parece indicar que las formas propuestas por Rojo (1974: 84) corresponderían a dichos tiempos del modo subjuntivo. De hecho, según el Diccionario, la forma del presente también “significa que la acción del verbo sucede [...] después de ella” (s. f.), aunque también incluye el tiempo futuro (*amare, comiere, subiere*). Dicha forma del futuro de subjuntivo, se aclara en el mismo diccionario, “no se usa en la lengua hablada; y en la escrita, solamente en ciertos escritos legales” (s. f.). La forma *cante*, además, “se aplica a procesos verbales no situados cronológicamente en el “presente” ni en el “futuro”, sino ya pasados desde la perspectiva de los interlocutores” (Veiga, 2001).

Finalmente, tal como ocurre con el caso del tiempo futuro de subjuntivo, el Diccionario incluye para el ante-futuro la forma *hubiere cantado*, también menciona que “[n]o se usa actualmente, con excepción de algunos textos legales” (s. f.). Según Sobczak, dicha forma verbal

[Q]uedó reemplazada en primer lugar por *haya cantado* y *cante*, mientras que en la prótasis de oraciones condicionales, por restricciones puramente sintácticas, la sustituyeron las formas *canta* y *ha cantado*. Además, el contenido de no-realidad, que denotaba en algunos casos el antefuturo de subjuntivo, pasó a expresarse mediante el antecopretérito de subjuntivo (*hubiera-se cantado*). (2020: 70)

Anexo 3. Estructura narrativa de la historia *El cordoncito*

Descripción de las ilustraciones	Sección
Hay una niña saltando el cordón cerca de un ventanal con macetas.	Orientación
Una de las macetas está rota, tirada en el piso, el cordón aparece, también tirado, junto a la maceta y la niña deja la escena huyendo.	Complicación

(continuación)

Descripción de las ilustraciones	Sección
Una señora recoge el cordón.	Resolución
La señora aparece colgando ropa en el cordón que está amarrado a un árbol en el patio de una casa.	Orientación
El cordón y la ropa vuelan mientras un gato los observa. La cortina de una ventana se agita.	Complicación
En el mismo patio está tirada la ropa y un niño con un papalote en la mano recoge el cordón del suelo.	Resolución
El niño vuela su papalote, que está amarrado con el cordón, en el campo. Unos borreguitos pastan detrás de él.	Orientación
El papalote se le escapa al niño, el cordón vuela suelto y los borreguitos miran la escena. Al fondo pasa un cartero en bicicleta.	Complicación
El gato está echado mientras que un campesino, con la pala en la mano, recoge el cordón. Tiene un zapato sin una agujeta.	Resolución
El campesino está dormido al pie de un árbol, tiene el cordón puesto en el zapato y un pájaro se lo está quitando.	Complicación
El pájaro está sobre un nido en un árbol, empolla dos huevos y el cordón es parte del nido.	Resolución
Tres pájaros vuelan jugando con el cordón que forma la palabra fin.	Coda

Anexo 4. Estructura narrativa de la historia *El vestido nuevo del emperador*

Descripción	Sección
Describe al emperador como una persona vanidosa y aficionada a los vestidos.	Orientación
Inicia cuando se presentan ante el emperador un par de pícaros y le ofrecen confeccionar un vestido mágico, con el que podría distinguir a los listos de los tontos. A cambio, piden oro, joyas y seda. El emperador manda a su primer ministro a revisar cómo va la confección de su vestido y él no ve nada, pero decide fingir que sí para no pasar por tonto.	Complicación
Después, los pícaros le piden más oro y joyas. Cuando por fin le muestran el tejido, el emperador no ve nada, pero finge que sí para que no le pierdan el respeto sus súbditos. Los pícaros fingen probarle el vestido al emperador para hacerle los ajustes necesarios.	Complicación
Una vez el vestido está listo, el emperador hace una fiesta y, ante el buen recibimiento de sus cortesanos, organiza un desfile para que todo el pueblo viera su nuevo vestido.	

(continuación)

Descripción	Sección
Una niña grita que el emperador está desnudo y todo el pueblo empieza a reírse y repetirlo en voz baja. Al darse cuenta de lo sucedido, el emperador y los artesanos caen en cuenta de que fueron engañados, pero él sigue caminando seriamente. Los pícaros ya están lejos y burlándose del crédulo emperador.	Resolución
En la narración que escuchan los sujetos de estudio, la investigadora incluye la sección de evaluación al mencionar que el emperador no fue vanidoso nunca más.	Evaluación
La investigadora finaliza su narración con la frase: "Y colorín colorado, este cuento se ha acabado".	Coda

Anexo 5. Tiempos verbales del corpus de cuento a partir de imágenes

Cód. identificador	Ante-co-pretérito	Ante-presente	Co-pretérito	Futuro	Pos-pretérito	Presente	Pretérito
5-N1-E1-H-Uriel	0	0	4	0	0	2	11
5-N2-E1-H-Moisés	0	0	4	0	0	0	10
5-N3-E1-H-Luis	0	0	2	0	0	9	5
5-N4-E1-M-Marian	0	0	2	0	0	0	11
5-N5-E1-M-Fernanda	0	0	9	0	0	1	22
5-N6-E2-M-María	0	0	4	0	0	1	18
5-N7-E2-M-Laura Evelia	1	0	3	0	0	0	13
5-N8-E2-H-Miguel Ángel	1	0	3	0	1	4	22
7-N9-E1-M-Paulina	0	0	0	0	0	1	14
7-N10-E1-M-Gabriela	0	0	0	0	0	10	2
7-N11-E1-H-Miguel Ángel	0	0	2	0	0	0	18
7-N12-E1-H-Luis Fernando	0	0	1	0	0	8	3
7-N13-E2-H-Rogelio	0	0	5	0	0	0	15
7-N14-E2-M-Fernanda	0	0	4	0	0	1	11
7-N15-E2-M-Alondra	0	0	2	0	0	0	15
7-N16-E2-H-Roberto	0	0	4	0	0	0	13
9-N17-E1-M-Brenda	0	0	2	0	0	0	15

(continuación)

Cód. identificador	Ante-co-pretérito	Ante-presente	Co-pretérito	Futuro	Pos-pretérito	Presente	Pretérito
9-N18-E1-M-Aranzazú	0	0	5	0	0	1	12
9-N19-E2-M-Sofía	0	0	1	0	0	1	8
9-N20-E2-M-Ana Sofía	0	0	9	0	0	3	15
9-N21-E2-H-David	1	0	2	1	0	4	10
9-N22-E2-H-Diego	0	0	1	0	0	0	13
9-N23-E2-M-Marifer	0	0	3	0	0	1	17
9-N24-E2-M-Daniela	0	0	6	0	1	2	20
A-N25—M-Brisa	2	1	12	0	1	0	32
A-N26—H-José	0	0	2	5	0	28	5
A-N27—M-Rocío	2	0	5	0	0	8	25
A-N28—H-Raúl	1	0	6	0	0	3	29
Grupo etario							
5 años	2	0	31	0	1	17	112
7 años	0	0	18	0	0	20	91
9 años	1	0	29	1	1	12	110
Adultos	5	1	25	5	1	39	91
Totales	8	1	103	6	3	88	404

Anexo 6. Tiempos verbales del corpus de recuento

Cód. identificador	Ante-co-pretérito	Ante-presente	Ante-pretérito	Co-pretérito	Futuro	Pos-pretérito	Presente	Pretérito
5-N1-I-M	0	0	0	6	0	1	2	3
5-N2-I-M	0	0	0	9	0	1	4	11
5-N3-EA-M	0	1	0	2	0	1	1	9
5-N4-LC-M	0	0	0	6	0	1	0	9
5-N5-I-H	0	0	0	5	0	1	7	9

(continuación)

Cód. identificador	Ante-co-pretérito	Ante-presente	Ante-pretérito	Co-pretérito	Futuro	Pos-pretérito	Presente	Pretérito
5-N6-I-H	0	0	0	7	0	1	5	6
5-N7-I-H	0	0	0	12	0	0	2	9
5-N8-LC-H	1	0	0	9	0	0	10	14
7-N1-I-M	0	0	0	7	0	0	0	5
7-N2-I-M	0	1	0	9	0	0	1	8
7-N3-EA-M	0	0	0	10	0	1	1	22
7-N4-EA-M	1	0	0	19	0	3	3	18
7-N5-I-H	0	0	0	0	0	1	1	6
7-N6-EA-H	0	1	0	14	0	2	2	14
7-N7-EA-H	0	0	0	15	0	1	3	19
7-N8-EA-H	2	0	0	1	0	1	1	7
9-N1-I-M	1	0	0	15	0	0	3	32
9-N2-I-M	2	0	0	23	0	3	0	21
9-N3-I-M	0	0	0	14	0	0	0	25
9-N4-EA-M	0	0	0	9	0	1	5	19
9-N5-I-H	4	0	0	19	1	1	5	30
9-N6-EA-H	0	0	0	16	0	1	7	15
9-N7-EA-H	0	0	0	16	0	0	3	15
9-N8-EA-H	1	0	0	16	0	1	3	21
A-N1-M	2	0	0	44	1	3	17	37
A-N2-M	4	0	0	18	0	1	31	21
A-N3-H	4	1	1	34	3	3	16	37
A-N4-H	4	0	0	8	3	0	38	4
Grupo etario								
5 años	1	1	0	56	0	6	31	70
7 años	3	2	0	75	0	9	12	99
9 años	8	0	0	128	1	7	26	178

(cont.)

Cód. identificador	Ante-co-pretérito	Ante-presente	Ante-pretérito	Co-pretérito	Futuro	Pos-pretérito	Presente	Pretérito
Adultos	14	1	1	104	7	7	102	99
Totales	26	4	1	363	8	29	171	446



Nota

Estudios del discurso y construcción de la identidad entre localidad y translocalidad epistemológica y metodológica: el discurso migratorio en los medios mexicanos como espacio comunicativo, relacional e identitario

Discourse studies and identity construction in-between epistemological and methodological locality and translocality: Migrant discourse in Mexican media as a communicative, relational and identitarian space

Sabine Pflieger

Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
sabine.pflieger@enallt.unam.mx

Recepción: 26 de abril del 2023
Aceptación: 22 de agosto del 2023
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2024.79.1079

Resumen

Los estudios del discurso que quieran hacer justicia a las interdependencias sociopolíticas, geográficas o incluso económicas entre circunstancias locales y translocales deben preguntarse cada vez más qué concepto de discurso se utiliza como base para las descripciones e interpretaciones. Un enfoque cognitivista del concepto de *discurso* permite entenderlo como un espacio complejo en el que las personas construyen sus mundos comunicativos, relacionales e identitarios. Este ensayo aborda cómo estos espacios discursivos tienen un carácter formador para identidades, tomando como ejemplo al discurso mediático mexicano sobre los movimientos migratorios entre México y Estados Unidos.

Palabras clave: discurso como espacio conceptual; discurso mediático; *framing*; identidad; migración entre México-Estados Unidos

Abstract

Discourse research that wants to do justice to socio-political, geographical or even economic complexity at the interface between local and translocal circumstances must ask itself which concept of discourse works best as a basis for rich descriptions. A cognitive approach to discourse allows us to represent it as a complex space that allows for a more detailed insight into how people construct their communicational, relational and identity worlds. This essay takes a look how these discourse spaces have an identity-forming character, exemplified with the Mexican media discourse on the migration between Mexico and the United States.

Keywords: discourse as a conceptual space; media discourse; framing; identity; migration Mexico-USA

Nuestro mundo actual se caracteriza por una creciente interdependencia en todos los ámbitos, desde la economía, los sistemas de información y comunicación, hasta las innovaciones tecnológicas. Estas interdependencias son palpables en todos los espacios de la vida, tanto a nivel local como translocal y global.* Esta espacialidad múltiple y simultánea se refleja, por supuesto, en las discursivizaciones y construcciones simbólicas, lo que presenta una serie de nuevos desafíos metodológicos para los estudios del discurso. Muchos métodos más tradicionales no logran hacer justicia a las complejas, a veces contradictorias, estructuras de significado que surgen a partir de un entretejido de simultaneidad local, translocal o global. Las interfaces temáticas que imponen estas nuevas localidades y translocalidades requieren repensar las consideraciones epistemológicas y metodológicas. El estudioso del discurso se enfrenta a los retos de poder describir adecuadamente estos complejos “encounters with the interface” [“encuentros con la interfaz”¹] (Long, 2001), que le obligan a desarrollar caminos metodológicos nuevos para seguir obteniendo datos ricos y significativos (*thick data*; Jörg, 2011). Para ello es oportuno y necesario combinar métodos cuantitativos y cualitativos en estudios de caso determinados que permitan identificar las interfaces temáticas relevantes, sus sistemicidades e interconexiones impuestas por los contextos simbólico-discursivos (Randeria & Karagiannis, 2020). En este orden de ideas, se trata de descubrir lo sistémico al describir cómo interactúan diferentes elementos o, como lo define Marcus (1998: 96), hay que reconocer “aspects of the system itself through the associations and connections it suggests among sites” [“aspectos del

* Este ensayo fue publicado por primera vez en lengua alemana en 2022, Sabine Pflieger (2022), Diskurs- und identitätsforschung im Spannungsfeld von epistemologischer und methodologischer lokalität und translokalität, *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 318–325. Disponible en: https://www.beltz.de/fachmedien/soziologie/zeitschriften/zeitschrift_fuer_diskursforschung.html. El texto que se publica en estas páginas es una versión actualizada por la autora para ELA.

¹ Las traducciones de citas son de la autora.

propio sistema a través de las asociaciones y conexiones que este sugiere entre lugares”]. Esto aplica en particular a los estudios que se ocupan de las construcciones simbólico-discursivas de identidad y alteridad (Pflieger, Steffen & Steffen, 2012).

Siguiendo las reflexiones anteriores, se propone aquí una reflexión sobre los estudios del discurso y la construcción de identidad(es) en un campo de tensión entre localidad y translocalidad epistemológica y metodológica, que requiere entender el discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario (ECRI, Pflieger, 2021). Se ilustra esta circunstancia con ejemplos discursivos de medios de comunicación que reportan el fenómeno migratorio entre México y los Estados Unidos.

1. El discurso como espacio comunicativo, relacional e identitario

Un análisis discursivo que quiera hacer justicia a las condiciones sociopolíticas, geográficas o económicas actuales debe preguntarse en qué concepto discursivo se basa el análisis y, en consecuencia, las descripciones e interpretaciones resultantes. Una aproximación cognitivista al concepto de *discurso* permite concebirlo como un *espacio* complejo en el que pueden incluirse no solo las estructuras lingüísticas, sino también las estructuras del entorno social extralingüístico, así como las estructuras conceptuales, para de ahí obtener una comprensión más precisa de cómo los actores están conectados dentro de este complejo espaciotemporal con el cual construyen sus mundos de comunicación, relación e identidad (Chafe, 1993; Coupland & Jaworski, 2006; van Dijk, 2012; Pflieger, 2015, 2021; Pflieger & Castillo Ríos, 2018).

El discurso no solamente caracteriza el intercambio comunicativo entre personas, sino también es un espacio en que se pueden negociar, mantener o reevaluar relaciones sociales e identidades individuales o colectivas. En el proceso de la construcción simbólica, las estructuras sociales, discursivas y cognitivas se entretajan en una relación triangular de manera recurrente, creando tejidos discursivos específicos de significado que luego pueden incidir, dar

forma o incluso cambiar realidades sociales (Pfleger, 2015, 2021; Pfleger & Barja, 2018).

Cada discurso abre así una ventana para observar cómo los actores construyen en discursos específicos no solamente contenidos temáticos, sino patrones conceptuales amplios con los que negocian sus posiciones identitarias en tejidos relacionales que les resultan semánticamente coherentes. Así, estos espacios discursivos posibilitan la construcción y escenificación de versiones discursivo-lingüísticas concretas de una realidad físico-espacial-temporal y social en un momento y circunstancias dadas (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Froese & Di Paolo, 2010; Stewart, Gapenne & di Paolo, 2014; Pfleger, 2021).

La dificultad metodológica de este enfoque discursivo consiste en describir adecuadamente la regularidad de los procesos de la conceptualización y su interrelación con principios y parámetros de una estructura conceptual semántica profunda para poder determinar cuáles de estas estructuras instancian los patrones lingüísticos de la superficie discursiva. Dicho de otra manera, para concebir el discurso como un ECRI, se requiere de la combinación e integración de una serie de supuestos epistemológicos, que se basan en hallazgos de la lingüística cognitiva (Fausey, Long, Inamori & Boroditsky, 2010; Stewart *et al.*, 2014), en enfoques psicosociales (Bamberg, 1997; Davies & Harré, 2007), pero también en teorías narrativas (Bruner, 1991; Herman, 2003; Pfleger, 2015). Esto crea un enfoque transdisciplinario y complejista, con una amplia base teórica, que tiene como objetivo poner en práctica los siguientes supuestos:

- 1) El discurso se entiende como espacio comunicativo, relacional e identitario que describe una compleja interacción simbólico-lingüística, cuyo fin es significar el entorno y promover las relaciones sociales (Bamberg, 1997; Davies & Harré, 2007; Pfleger, 2021).
- 2) La construcción y asignación de sentido en el discurso interconecta a los actores en determinadas constelaciones y

dinámicas sociodiscursivas que generan distintos grados de agentividad, así como posiciones individuales y colectivas de identidad y alteridad (Bruner, 1991; Herman, 2003; Pflieger *et al.*, 2012; Pflieger, 2015; Pflieger, Salgado, Cruz, Romero, Ángel & Arai, 2017).

- 3) Los discursos no solo conceptualizan información sobre un contenido o un evento específico, sino que, sobre todo, producen niveles emergentes de estados psicológicos y emocionales de los actores (Pflieger *et al.*, 2017; Pflieger, 2021).
- 4) Las conceptualizaciones y construcciones de sentido en el discurso como espacio comunicativo, relacional e identitario siguen parámetros cognitivos generales e incluyen procesos de reducción de rasgos, simplificación de cadenas causales y generalización en la interpretación de los hechos subyacentes (Fausey, Long, Inamori & Boroditsky, 2010; Pflieger & Castillo Ríos, 2018; Pflieger, 2021).
- 5) Los actores actúan como nodos en una red de relaciones significativas que escenifican el entorno a través de conexiones discursivas (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Froese & Di Paolo, 2010; Stewart *et al.*, 2014; Pflieger *et al.*, 2017).

La finalidad de estos cinco supuestos básicos es entender el discurso desde su naturaleza conceptual altamente adaptativa, en la cual las relaciones entre actores pueden construirse de manera variable en cada instanciación lingüística. Cada intercambio discursivo construye un marco conceptual específico que exhibe una temporalidad, espacialidad, topología y procesos particulares. Esta capacidad creativa del discurso se basa en un conjunto de operaciones cognitivas o procesos de conceptualización que establecen las conexiones necesarias y suficientes entre la estructura profunda semántica y la instanciación discursiva de un evento (*construal operations*; Hart, 2015: 26ff). Estos procesos de conceptualización se pueden entender como mecanismos en línea que activan estructuras cognitivas almacenadas y las instancian en una gama completa de opciones del lenguaje. De esta manera se puede discursivizar

la misma situación de muchas maneras diferentes. Según Croft y Cruse, los procesos de conceptualización en el discurso siguen cuatro procesos psicológicos generales: atención, juicio, perspectiva y constitución (2004: 46):

- 1) Atención
 - a. prominencia
 - b. metonimia
 - c. dimensión escalar
- 2) Evaluaciones, juicios y comparaciones (esquemas de identidad)
 - a. categorización (*frames* y *framing*)
 - b. metáfora
 - c. figura y fondo
- 3) Perspectiva y situación
 - a. posicionamiento
 - b. deixis
 - c. topologías espaciotemporales (direccionalidad)
- 4) Configuración
 - a. individualidad, unidad y pluralidad
 - b. esquemas topológicos geométricos (por ejemplo, ‘contenedor’)
 - c. dinámica de fuerza en las relaciones (*forcé dynamics*)

Estos procesos de conceptualización posibilitan mecanismos de cognición social y la negociación constante de posiciones individuales y colectivas o, dicho de otro modo, en el discurso los agentes conceptualizadores se posicionan en constelaciones identitarias que:

- 1) Categorizan las relaciones sociales separando a las personas en grupos sociales en función de sus características similares o disímiles.

- 2) Facilitan los procesos de identificación individual y de pertenencia a uno o más grupos sociales.
- 3) Fomentan las comparaciones y evaluaciones entre individuos y grupos.

En el apartado siguiente se ilustra cómo algunos de estos procesos de conceptualización se instancian en discursos mediáticos mexicanos acerca de los movimientos migratorios entre México y Estados Unidos, produciendo diferentes puntos de vista y perspectivas identitarias sobre el equilibrio de poder percibido en la relación de ambos países.

2. La migración entre México y Estados Unidos: muchos escenarios diferentes, pero simultáneos

La migración en México es un fenómeno *sui generis* (IOM, 2018). Esto se debe a que aquí, en un mismo país, coexisten diferentes escenarios migratorios. La ubicación geográfica entre los países centroamericanos y los Estados Unidos convierte a México en un espacio crítico para los flujos migratorios. En primer lugar, México cuenta con un fuerte movimiento migratorio propio hacia Estados Unidos (Massey, Pren & Durand, 2009; Pérez-Soria, 2017). Aunado a ello hay migrantes, en su mayoría transmigrantes centroamericanos, quienes, cada vez más, se quedan en México porque nunca llegan a su destino de cruzar la frontera a Estados Unidos (Fernández, Espinoza & Choy, 2012; CNDH, 2017). Asimismo ha aumentado en los últimos años el número de migrantes y transmigrantes que, debido a la política estadounidense de refugiados, han regresado a México, de manera más o menos voluntaria (Calderón, 2012; Mestris, 2013; Canales & Rojas, 2017). Adicionalmente a estos fenómenos, no se puede dejar de mencionar la fuerte migración interna de áreas rurales a centros urbanos por la creciente violencia de cárteles de droga que desplazan a las personas de sus lugares de origen.

El fenómeno de la migración se puede considerar, por tanto, un espacio multisituado (Marcus, 1998) que tiene aspectos particulares locales, pero también translocales, dependiendo de las realidades migratorias, que son distintivas pero suceden de manera simultánea. Esta multisituación significa que existen dimensiones locales dentro de México, como dimensiones translocales que se extienden desde Centroamérica y la frontera sur de México hasta la frontera norte del país e incluyen también al espacio de los Estados Unidos.

Ante esta circunstancia, no sorprende que el tema de la migración sea una constante cotidiana en los medios de comunicación mexicanos, así como en los medios centroamericanos y estadounidenses. En el discurso de los medios es importante ofrecer patrones de interpretación de los fenómenos migratorios, de los actores involucrados, de las circunstancias en la que sucede la migración y cómo interpretarla. Pero también es relevante conectar el fenómeno con emociones, experiencias y vivencias previas para crear estructuras de significación. Esto es lo que se entiende como *framing*. Y si bien el *framing* de las muchas facetas de la migración en el discurso de los medios influye decisivamente en la conceptualización social del fenómeno migratorio, es decir, cómo lo entendemos y valoramos, ninguno de estos *framings* se da en un vacío contextual o de experiencias previas.

A pesar de que la migración es un fenómeno de enorme complejidad (*vide supra*), los medios de comunicación optan por reducir las interdependencias causales, motivacionales y temporales de los diferentes movimientos migratorios, y lo hacen con un *framing* que descansa discursivamente sobre tres ejes simplificados y sobregeneralizados; por un lado, construyen un miedo generalizado frente a la llegada de los transmigrantes centroamericanos; por otro lado, producen *frames* de victimización de los migrantes mexicanos cuando cruzan hacia los Estados Unidos, y finalmente cuestionan la integridad de los migrantes que retornan. La situación de los migrantes internos se descuida generalmente en los medios de comunicación. Estos ejes simplificados se constru-

yen, por una parte, conforme a los flujos migratorios; es decir, el *framing* mediático evalúa a un migrante de acuerdo con la direccionalidad del flujo migratorio, es decir, si sucede hacia o desde México. Por otra parte, se evalúa constantemente en los medios de comunicación el equilibrio social macro. Esto es, se tematiza el fortalecimiento o debilitamiento social de México frente a los Estados Unidos, a veces también frente a los países centroamericanos, según el escenario migratorio en cuestión. De esta manera, el discurso migratorio se convierte en un espacio local y translocal que fundamentalmente apoya o sirve a la construcción de posicionamientos identitarios.

3. El discurso de la migración como un espacio comunicativo, relacional e identitario (ECRI) local y translocal

El discurso migratorio en México es un ECRI complejo, tanto local como translocal, que incluye a muchos actores desde Centroamérica vía México hasta Estados Unidos, con el objetivo de fijar posiciones identitarias de ‘alter’ y ‘alius’ (Pflieger *et al.*, 2012). En el discurso mediático, el transmigrante centroamericano es un ‘alius’, un extraño, hasta una persona *non grata*. En el *frame* mediático, esto se traduce a que los transmigrantes son construidos como una amenaza difusa cuyo objetivo es destruir a México. El espacio nacional se metafORIZA como un contenedor que protege a los que están dentro de él *versus* los que pretenden ingresar al mismo. Esta puesta en escena se apoya con narrativas recurrentes que se remontan a relatos míticos en los que un ‘mal’ arquetípico busca la destrucción de un espacio comunal e identitario. Los medios de comunicación evocan así escenarios de miedos primigenios implicando que los transmigrantes penetran paulatinamente al país para luego, una vez adentro, amenazar el bienestar cultural, social y económico, lo cual tiene como fin último la destrucción del espacio identitario de México. En la instanciación lingüística se usan plurales genéricos, se desujetiviza al migrante y no se les

otorgan delimitaciones identitarias claras, lo que apoya la idea de una amenaza difusa y oscura.

La contrapartida de esta puesta en escena mediática de los transmigrantes es la caracterización de los propios migrantes que emigran a Estados Unidos. Desde la perspectiva de los medios mexicanos, son una especie de ‘alter ego’ de la comunidad mexicana que, en la percepción pública generalizada, sufre agresiones de su vecino del Norte. De ahí resulta que los migrantes mexicanos se posicionen en el *framing* mediático como víctimas de y en los Estados Unidos, donde sufren abusos, rechazo y poco reconocimiento. La cualidad metafórica de Estados Unidos es, desde el punto de vista de los medios mexicanos, no la de un espacio identitario vulnerable como lo reclaman en el caso anterior, sino la de un perpetrador que lastima a los migrantes (Massey, Pren & Durand, 2009; Pflieger, 2015; Jacob & Luedtke, 2018). La narrativa mítica que evocan los medios de comunicación reaviva esquemas identitarios histórico-culturales en los cuales los mexicanos se sienten como perdedores ante el poderoso país vecino (Pflieger & Castillo Ríos, 2018). El migrante asume así un papel de representante *en lieu* de la comunidad mexicana, y se consolida aquella famosa imagen histórico-simbólica de un México que está “tan lejos de dios y tan cerca de los Estados Unidos”.² Las instanciaciones discursivas no son difusas como en el caso de los transmigrantes, sino muy concretas y personales y retratan a individuos concretos con nombre y apellido. Los verbos que se usan se centran en paradigmas de violencia y focalizan rasgos de atrapar, capturar, explotar o abusar, y los victimarios se nombran de manera explícita.

El escenario de los migrantes de retorno resulta interesante porque su *framing* en la comunicación mediática no es tan definida y oscila entre entenderlos como víctimas que regresan a su patria o rechazarlos como traidores a la misma. De esta manera se

² “Pobre México, tan lejos de dios y tan cerca de los Estados Unidos”, frase adjudicada al expresidente Porfirio Díaz Mori, quien gobernó México de 1876 a 1911.

construyen con una combinación de los *frames* antes mencionados que resulta en la pérdida de su *frame* inicial de víctima, recibiendo un *re-framing* conceptual, es decir, una re-conceptualización que los acerca a la condición de excomulgados de su comunidad identitaria. Las instanciaciones discursivas evalúan a los migrantes mexicanos de retorno con crítica, falta de amabilidad, hasta desdén. Contrario a ello, los migrantes centroamericanos que son regresados a México no reciben este *re-framing*. Indistintamente si los centroamericanos sean migrantes activos, transmigrantes o migrantes retornados enfrentan en los medios de comunicación la misma suspicacia y el mismo rechazo.

4. Algunas reflexiones finales

Países como México, que por su ubicación geográfica aglutinan múltiples formas de migración, representan un microcosmos fenomenológico. Más allá de las fronteras nacionales, este microcosmos permite analizar facetas relevantes de lo que la migración implica y significa simbólicamente y discursivamente. La migración es, sin duda alguna, uno de los retos más grandes del siglo XXI y un factor decisivo para políticas locales y translocales. El estudio de este fenómeno en el ‘laboratorio’ de México puede develar importantes visiones para entender que no solamente hablamos de un flujo de personas, sino cómo posiciones identitarias vinculadas a este flujo cambian percepciones, conceptualizaciones e identidades y, en última instancia, promueven ciertas políticas.

Todos los escenarios de migración presentados aquí reflejan construcciones colectivas locales y translocales significativas que, a su vez, producen nuevos escenarios para la identidad y la alteridad (Abrams & Hogg, 1999; Englebretson, 2007; Benwell & Stokoe, 2009; Burke & Stets, 2009). El *framing* mediático del fenómeno migratorio en los medios de comunicación a lo largo de ejes simplificadores y generalizadores subrepresenta la complejidad de lo que en un futuro a mediano plazo será una realidad apremiante, no solamente en México, sino en todo el mundo. Se

percibe también cómo el análisis discursivo requiere de miradas múltiples y de mayor diferenciación para mostrar las interdependencias conceptuales, y cómo estas no operan en un vacío semántico, sino de acuerdo con posicionamientos identitarios locales y translocales preexistentes. Esto es válido para el caso de México, pero extrapolable a otras regiones del mundo que de la misma manera se ven confrontados con crecientes flujos migratorios.

5. Referencias

- Abrams, Dominic, & Hogg, Michael A. (Eds.) (1999). *Social identity and social cognition*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), pp. 335–342.
- Benwell, Bethan, & Stokoe, Elizabeth (2009). *Discourse and identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Bruner, Jerome (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Burke, Peter, & Stets, Jan E. (2009). *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Calderón, Leticia (2012). Cambios en la agenda migratoria. Entre el nuevo marco jurídico y las nuevas formas de migración en México. En Telésforo Ramírez García & Manuel Ángel Castillo (Coords.), *El estado de la migración. México ante los recientes desafíos de la migración internacional* (pp. 19–50). México: Consejo Nacional de Población.
- Canales, Alejandro, & Rojas, Martha Luz (2017). Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. En Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Eds.), *Informe preliminar de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Santiago, 30 y 31 de agosto de 2017* (pp. 29–41). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.researchgate.net/>

- publication/322498346_Panorama_de_la_Migracion_Internacional_en_Mexico_y_Centroamerica_Resumen_ejecutivo
- Chafe, Wallace (1993). Prosodic and functional units of language. En Jane Edwards & Martin Lampert (Eds.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 33–44). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2017). *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis. Encuesta nacional de personas migrantes en tránsito por México*. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe-Especial-Desafios-migracion.pdf>
- Coupland, Nikolas, & Jaworski, Adam (2006). Introduction: Perspectives in discourse analysis. En Adam Jaworski & Nikolas Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 1–37). Londres: Routledge.
- Croft, William, & Cruse, Alan D. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Brownyn, & Harré, Rom (2007). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242–259.
- De Jaegher, Hanne, & Di Paolo, Ezekiel (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- Englebretson, Robert (2007). Stancetaking in discourse: An introduction. En Robert Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 1–25). Londres: John Benjamins.
- Fausey, Caitlin; Long, Bria; Inamori, Aya, & Boroditsky, Lera (2010). Constructing agency: The role of language. *Frontiers in Psychology*, 1, 162. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2010.00162/full>
- Fernández, Carmen; Espinoza, Gerardo, & Choy, Jorge (2012). Inmigrantes hondureños en Tapachula: el papel del empleo, la educación y la salud en su proceso de integración. En Telésforo Ramírez García & Manuel Ángel Castillo (Coords.), *El estado de la migración. México ante los recientes desafíos de la migración internacional* (pp. 213–236). Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.

- Froese, Tom, & Di Paolo, Ezekiel A. (2010). Modeling social interaction as perceptual crossing: An investigation into the dynamics of the interaction process. *Connection Science*, 22(1), 43–68.
- Hart, Christoph (2015). *Critical discourse analysis and cognitive science. New perspectives on immigration discourse*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Herman, David (2003). *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford: CSLI.
- International Organization for Migration (IOM) (2018). *World Migration Report*. Ginebra: IOM.
- Jacob, Frank, & Luedtke, Adam (2018). Introduction. En Frank Jacob & Adam Luedtke (Eds.), *Migration and the crisis of the modern nation state?* (pp. V–XVIII). Delaware: Vernon Press.
- Jörg, Ton (2011). *New thinking in complexity for the social sciences and humanities: A generative, transdisciplinary approach*. Dordrecht: Springer.
- Long, Norman (2001). *Development sociology: Actor perspectives*. Londres: Routledge.
- Marcus, George (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Massey, Douglas; Pren, Karen, & Durand, Jorge (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos: las consecuencias de la guerra anti-inmigrante. *Papeles de Población*, 15(61), 101–128.
- Mestris, Francis (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica*, 28(78), 171–212.
- Pérez-Soria, Judith (2017). Migrantes mexicanos en los Estados Unidos: una revisión de la literatura sobre integración, segregación y discriminación. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 1–17.
- Pfleger, Sabine (2015). *Frontera, mujeres y hombres oscuros: la construcción narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*. Pontevedra: Academia del Hispanismo.
- Pfleger, Sabine (2021). El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: *framing* y construcción de la identidad. *Andamios*, 47(18), 19–43.

- Pflieger, Sabine (2022). Diskurs- und identitätsforschung im spannungsfeld von epistemologischer und methodologischer lokalität und translokalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 318–325.
- Pflieger, Sabine, & Barja, Joselin (2018). Algunos patrones recurrentes de la construcción sociocognitiva de los espacios identitarios transnacionales de migrantes de Centroamérica en tránsito. En Rosa Icela Ojeda Martínez & Andrés Oseguera Montiel (Eds.), *Cognición social y evolución humana. Aproximaciones desde el Norte de México* (pp. 171–196). Ciudad de México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Pflieger, Sabine, & Castillo Ríos, Betsy Fabiola (2018). ¿‘Chingados’ o ‘chingones’? Un estudio de caso sobre la construcción de estereotipos de mexicanidad en Facebook. En Zuzana Erdösová (Coord.), *La imagen estereotipada de México. Perspectivas internas y externas* (pp. 59–91). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pflieger, Sabine; Salgado, Melanie; Cruz, Elizabeth; Romero, Ruth; Ángel, Ivonne, & Arai, Katsuyuki (2017). ¿Quién es quién en el espacio comunicativo relacional e identitario de Ayotzinapa? *Discurso & Sociedad*, 11(4), 671–703.
- Pflieger, Sabine; Steffen, Joachim, & Steffen, Martina (Coords.) (2012). *Alteridad y aliedad: La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Randeria, Shalini, & Karagiannis, Evangelos (2020). The migrant position: Dynamics of political and cultural exclusion. *Theory, Culture & Society*, 37(7–8), 219–231.
- Stewart, John; Gapenne, Olivier, & Di Paolo, Ezekiel A. (Coords.) (2014). *Enaction. Toward a new paradigm for cognitive sciences*. Cambridge: The MIT Press.
- van Dijk, Teun A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.



Reseña

Elisabetta Bonvino & Sandra Garbarino. *Intercomprensione*.
Bologna: Caissa Italia, 2022. 159 pp.

Yolanda Guillermina López Franco
Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Los profesores de lengua materna, extranjera o segunda, así como el público en general, suelen preguntarse si es posible entender idiomas que no se han estudiado y hasta qué punto. Asimismo, si existen bases teórico-metodológicas para diseñar cursos que permitan a los estudiantes aprender simultáneamente varias lenguas y volverse operativos en la recepción, producción, mediación e interacción.

En relación a estas cuestiones, desde hace más de 30 años se ha desarrollado una serie de estudios que ha producido referenciales, metodología y recursos que permiten diseñar e impartir cursos de intercomprensión (en lo sucesivo, IC), como lo exponen Elisabetta Bonvino y Sandra Garbarino en *Intercomprensione* (2022). En este libro, las autoras se proponen realizar un estado de la cuestión sobre las tres décadas de investigación en el tema.

Ambas especialistas trabajan desde hace muchos años en este campo, sobre todo en lenguas romances, y pertenecen a dos escuelas que solían considerarse muy diferentes, pero cuya complementariedad queda demostrada en esta obra. Bonvino se formó con los primeros estudios realizados por Claire Blanche-Benveniste —quien se ocupó especialmente de la lectura, es decir, la recepción escrita— y ha participado en numerosos proyectos europeos, entre los cuales está Eurom5, del que se hablará más adelante. Garbarino, en cambio, se sitúa teóricamente en la escuela de Louise Dabène, en el ámbito de la interacción entre hablantes de lenguas romances; es miembro fundador de la Asociación Internacional para la Intercomprensión a Distancia (Apicad) y también ha diri-

gido proyectos europeos en esta línea de investigación, en particular, *Miriadi* y *Unita*.

Uno de los argumentos desarrollados por las autoras es que, en una Europa en la que menos de 50% de los ciudadanos es competente en una lengua extranjera, la intercomprensión otorga una enorme ventaja: poder expresarse en lengua materna y entender varias lenguas extranjeras, regionales o minoritarias con las que se está en contacto (8). En el resto del mundo podemos aprovechar igualmente esa ventaja. En América del Sur, por ejemplo, se están llevando a cabo varios proyectos en este campo, especialmente sobre el contacto del español y el portugués desde la educación primaria.

La obra, de fácil lectura por haber sido escrita en forma muy didáctica —en italiano—, se divide en cuatro capítulos, además de la introducción y las conclusiones: 1. Los números de la intercomprensión, 2. Cómo funciona la intercomprensión: principios y habilidades, 3. La dimensión receptiva y 4. La dimensión interactiva. Como cabe esperar, la lista de las referencias bibliográficas y sitiográficas que cierra el volumen es enorme, ya que da cuenta de las tres décadas de investigación.

Se presentará ahora cada una de las partes que integran el libro. El primer capítulo aborda una serie de interrogantes que la gente se plantea en torno a la IC dado que, en general, se sigue considerando que las lenguas solo pueden estudiarse de manera aislada, una a la vez. En estas páginas, las autoras demuestran lo contrario, que la IC: 1) es ampliamente practicada en diferentes partes del mundo —especialmente en regiones fronterizas o multiétnicas—, 2) que ser plurilingüe es más común de lo que se piensa y 3) que las políticas lingüísticas de la Unión Europea apoyan desde hace tiempo el plurilingüismo debido a la naturaleza pluricultural de su territorio. En este capítulo también se expone los modos en que uno se puede comunicar con las lenguas, cuántas se pueden enseñar-aprender en un mismo curso y, más importante para los docentes, cuál es la terminología que se emplea para designar el fenómeno de la IC, su historia, y los lugares en que se han desarrollado proyectos en

ic. Basta ver la tabla de las páginas 25–27 para tener una idea del gran número de ellos.

Uno de los aciertos de las investigadoras es revisar la metodología empleada en los diversos modelos operativos que se han aplicado durante todos estos años e incluir los referenciales, como el Carap (Candelier & Molinié, 2012),¹ el Refic (De Carlo & Anquetil, 2019)² o el Refdic (Andrade, Martins & Pinho, 2019),³ que facilitan la concepción, aplicación y evaluación de los llamados *enfoques plurales*. Algunos de estos son: a) el enfoque intercultural en los grupos en que se acoge a los inmigrantes —en los cuales las lenguas en contacto no siempre están emparentadas—, b) el “despertar a las lenguas”, dirigido a niños en edad preescolar, c) la didáctica integrada a las lenguas, según la cual se estudian materias del currículo en diversos idiomas, o d) el propiamente intercomprensivo, en el cual se estudian simultáneamente al menos cuatro y se enfatiza la idea de que “lo que aprendo en una lengua, me sirve para aprender otra” (42–43).

Antes de pasar al siguiente capítulo, y a manera de constatación importante para nosotros, queremos señalar la mención de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (40), donde se han llevado a cabo iniciativas en materia de ic. En particular, cabe resaltar que en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, unidad multidisciplinaria de la UNAM, se organizaron dos cursos para profesores de lenguas sobre la intercomprensión: el primero, en 2019, que fue una breve introducción al tema, con la intervención de profesores que la practican en Francia, Italia y Portugal. Este curso abrió el camino para el segundo, impartido por una de las autoras, la profesora Sandra Garbarino, en enero de 2020, en el cual presentó de manera mucho más amplia esta corriente de la didáctica de las lenguas-culturas a los profesores del Centro de Enseñanza

¹ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.

² Référentiel de Compétences de Communication Plurilingue en Intercompréhension.

³ Référentiel de Compétences en Didactique de l’Intercompréhension.

de Idiomas y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Escuela Internacional.

Volviendo a la obra, en su segundo capítulo se expone el funcionamiento de la IC: cuáles son sus principios didácticos, además de las competencias y habilidades necesarias, tanto para los que aprenden como para los que acompañan el aprendizaje. Entre los principios se encuentran los de asociación entre lenguas, transversalidad de los aprendizajes, competencias parciales y tolerancia a la comprensión por aproximaciones, centralidad de la comprensión, reflexiones metalingüísticas y metaculturales, transferencias, desarrollo de estrategias y actitud de apertura. Asimismo, en este capítulo se presentan los distintos referenciales, que incluyen descriptores de evaluación.

El tercer capítulo aborda el tema de la IC en la recepción tanto escrita como oral. Se señala que, en la realidad, esta se encuentra ligada a la producción, interacción y mediación, pero que el ingreso más accesible a la toma de conciencia de la propia IC es la lectura, en la cual los procesos de inferencia, transferencia y analogía son fundamentales. Para desarrollar la competencia lectora en IC, se mencionan dos métodos: a) el de los dispositivos “clásicos” de los manuales de lectura en lengua extranjera, es decir, series de actividades sustentadas en cuestionarios de respuestas cerradas y abiertas que llevan a la comprensión global y detallada de los textos, así como b) el del manual Eurom5, estructurado en fases de aproximación y cuyo objetivo es llegar a una *transposición* del sentido en lengua materna —no a la traducción— mediante el empleo de técnicas de guía que facilitan la comprensión. En particular, la del pensamiento en voz alta, que permite a los estudiantes tomar conciencia y compartir los caminos individuales y específicos que como lectores van eligiendo hacia el sentido del texto escrito en cada una de las lenguas a las que se acercan. En este capítulo se menciona también el proyecto Euromania, en el cual la lectura no es el objetivo, sino el instrumento para que los estudiantes realicen actividades que conducen al cumplimiento de un guion de acción. El capítulo cierra con la recepción oral, bastante

más compleja, pero que es facilitada cuando se liga a la interproducción según el marco de la interacción entre hablantes de lenguas distintas, objeto del último capítulo. La clave de su desarrollo reside, especialmente, en el entrenamiento sobre la segmentación de la cadena hablada.

Finalmente, el cuarto capítulo se ocupa de la IC en la interacción, en la cual existe un *continuum* entre comunicación oral y escrita y que, a diferencia de la IC espontánea realizada, por ejemplo, entre hablantes de zonas fronterizas y multilingües, se aprende y reflexiona. Para ello es importante desarrollar la sensibilidad de los estudiantes a fin de que toleren un cierto grado de ambigüedad, sepan negociar el sentido con sus interlocutores y adapten su propio discurso en L1 para facilitar la comprensión del otro. Dos estrategias a trabajar son la repetición y reformulación de lo dicho para crear redundancia y el saber solicitar aclaraciones lingüísticas y culturales para afinar la comprensión y evitar malentendidos, por mencionar algunas. Una de las técnicas que se recomiendan para desarrollar este tipo de IC es la del teletándem, que se prepara y realiza en el aula y se graba, para posteriormente analizar en grupo la interproducción. Así, poco a poco se va mejorando la interacción entre individuos que hablan cada uno en su propia lengua y se comprenden. Es claro que, mientras más frecuente sea la exposición a las otras lenguas, mayor será su comprensión.

La obra de Bonvino y Garbarino cierra con la recapitulación de lo expuesto: las definiciones de la intercomprensión y las diferentes teorías de la adquisición de las lenguas en IC; en el plano metodológico, las diferentes opciones de su aprendizaje en recepción y en interacción, tanto orales como escritas y, al final, las nuevas líneas de investigación que se abren al cabo de treinta años de desarrollo.

Así pues, el libro que nos ocupa tiene dos virtudes esenciales: 1) realizar una revisión histórica completa del desarrollo de la subdisciplina de la intercomprensión, 2) ofrecer explicitaciones claras en el orden teórico-metodológico de su aplicación y evaluación. Estamos frente a una obra del más vivo interés para docentes

en ejercicio y futuros docentes de lenguas maternas, extranjeras o segundas.

Referencias

- Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena, & Pinho, Ana Sofia (2019). Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. *EL.LE*, 8(1), 2280–6792. doi: 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/010
- Candelier, Michel, & Molinié, Muriel (2012). *Le Carap: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>
- De Carlo, Maddalena, & Anquetil, Mathilde (2019). Un référentiel de compétences de communication plurilingüe en intercompréhension. *EL.LE*, 8(1), 2280–6792. doi: 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008



Lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada*

Todos los manuscritos propuestos para publicación en *Estudios de Lingüística Aplicada* (ELA) deben ser enviados a través de su sitio en internet (ela.enallt.unam.mx). Estos lineamientos, así como las instrucciones para hacer los envíos en línea, pueden consultarse en dicho sitio.

De acuerdo con los principios del doble dictamen ciego, en los manuscritos que se envíen por primera vez deberá omitirse el nombre, la adscripción y la dirección de contacto del autor. Además, deberá eliminarse la identificación del autor/a de las propiedades del archivo (véase “Garantizar una evaluación por pares anónima” en el sitio web de la revista). Esta información se solicitará a los autores en el proceso de envío en línea. Posteriormente, y solo si el manuscrito ha sido aceptado, estos datos se incorporarán en el archivo en Word de la versión final del manuscrito.

Los artículos de investigación deberán tener una extensión máxima de 30 cuartillas, las notas de 20 cuartillas y las reseñas de 10 cuartillas, sin incluir referencias bibliográficas y anexos, con interlineado doble, en letra Times New Roman de 12 puntos, en formato carta (21.59 cm x 27.94 cm) y respetando los siguientes márgenes: izquierdo 3 cm, derecho 3 cm, superior 2.5 cm, inferior 2.5 cm. Los cuadros y figuras deberán incluirse dentro del texto en el sitio que les corresponde y presentarse por separado en el formato del programa original en el que fueron creados, así como

* *Estudios de Lingüística Aplicada* sigue la hoja de estilo de *The generic style rules for Linguistics* (Haspelmath, 2014) y, para el formato de las referencias, el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010), con algunas modificaciones. La elaboración de los lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada* estuvo a cargo de Sergio Ibáñez Cerda, Zazil Sobrevilla Moreno y Mariela Elizabeth Pérez Castañeda, con la colaboración de Blanca Estela Solís Valdespino, Armando Rodríguez Briseño y Sandra Contreras Macías.

en archivo de imagen (véase *infra* §11). La versión del artículo en formato PDF y los cuadros y figuras en archivo de imagen son indispensables para controlar los cambios de procesadores y los caracteres fonéticos u otros detalles en el proceso editorial.

Se sugiere a los autores cuya lengua materna no sea el español o el inglés (según la lengua en que esté escrita la contribución) que un hablante nativo revise su manuscrito antes de que sea enviado. Las contribuciones en español deberán seguir las innovaciones ortográficas aprobadas por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en 2010 (RAE & Asale, 2010).¹

Se recomienda minimizar el uso de marcas tipográficas tales como negritas, versalitas, cursivas, comillas, etc., y conservarlas solo cuando sea indispensable. Cualquier necesidad editorial que esté fuera de las especificaciones de estos lineamientos deberá ser comunicada y puesta a consideración de los editores.

1. Partes del texto

El texto del artículo va precedido por el título y por un resumen, de 1000 a 1200 caracteres con espacios, seguido por cinco palabras clave que no coincidan con las que aparecen en el título del artículo. El título, el resumen o *abstract* y las palabras clave o *keywords* deberán proporcionarse en la lengua principal del texto y en su traducción al español o al inglés, según sea el caso. Tanto las palabras clave como las *keywords* deben ir separadas por punto y coma y no llevar punto final.

¹ Se seguirá, por ejemplo, la eliminación de la tilde diacrítica en el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos (*este, ese, aquel*, etcétera), incluso en casos de posible ambigüedad. Un resumen sobre las principales novedades de la última edición de la *Ortografía* se ofrece en Real Academia Española (RAE, 2010) y puede recuperarse en http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf

Los artículos se subdividen en secciones numeradas y, de ser necesario, en subsecciones, cada una de las cuales lleva un encabezado. La numeración empieza siempre en 1 (Sección 1: 1.1, 1.2, Sección 2: 2.1, 2.2, etc.). Solo en casos excepcionales se empleará un tercer nivel de división, que llevará también un encabezado. La última sección numerada puede ir seguida de varias secciones opcionales (Corpus o Fuentes, Abreviaturas, etc.), y uno o más Anexos (A, B, etc.). Al final del documento aparece la sección de Referencias. Las normas de estilo de los distintos tipos de referencias bibliográficas se detallan en §15.

Los encabezados de las secciones no llevan punto final ni más mayúsculas que la inicial (véase §2). Si una subsección tiene (sub-)subsecciones, deberá haber al menos dos de ellas. Todo el texto deberá pertenecer a alguna sección, aunque, excepcionalmente, podrá haber un párrafo introductorio.

2. Uso de mayúsculas

Las oraciones, nombres propios, títulos y encabezados inician con mayúscula. Obsérvese que en los manuscritos escritos en inglés no se emplean mayúsculas en el resto de las palabras que componen títulos y encabezados de secciones, figuras, cuadros, etc. (es decir, no se emplea *title case*). Con respecto a las referencias bibliográficas, en los títulos de artículos y libros en inglés también se seguirá este principio, si bien los títulos de las revistas y series respetarán el uso de las mayúsculas de cada publicación, pues se tratan como nombres propios. Si el título de una referencia es en inglés y contiene un subtítulo, el subtítulo iniciará con letra mayúscula solo si se trata de una oración completa; si es en español, siempre iniciará con minúscula. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

1.1. Overview of the issues (NO: Overview of the Issues)

Figure 3. A schematic representation of the workflow (NO: A Schematic Representation of the Workflow)

Anderson, Gregory (2006). *Auxiliary verb constructions*. Oxford: Oxford University Press. (NO: *Auxiliary Verb Constructions*)

Clyne, Michael (Ed.) (1991). *Pluricentric languages: different norms in different nations*. Berlín: De Gruyter Mouton.

Cuando se haga referencia a una parte del artículo numerada, esta iniciará con mayúscula (Figura, Cuadro, Apéndice), *e. g.*

como se muestra en el Cuadro 5

En ningún caso se usarán mayúsculas para hacer énfasis o introducir conceptos o como sistema de marcación tipográfica. Tampoco se usarán para iniciar los nombres de leyes, teorías, modelos, procedimientos estadísticos o hipótesis.

3. Cursivas

Las cursivas se emplean para los siguientes propósitos:

- Para todas las formas de la lengua objeto (letras, palabras, frases, oraciones) citadas dentro del texto, a menos que se trate de transcripciones fonéticas o representaciones fonológicas en Alfabeto Fonético Internacional (AFI).
- Cuando los ejemplos en párrafo aparte sean de lenguas que no sean el español o el inglés, y por lo tanto vayan glosados. Los ejemplos en español y en inglés no glosados irán en redondas.
- Para llamar la atención del lector en algún aspecto particular de un ejemplo lingüístico en un ejemplo numerado que aparezca en redondas.
- Para palabras en una lengua distinta a la del texto principal.
- Cuando se hace referencia a un término técnico como forma de la lengua objeto, por ejemplo:

el término *citativo* no es apropiado para esto.

- Cuando se hace referencia a un término técnico en primera mención. En tales contextos, los términos técnicos se manejan como formas de la lengua objeto, por ejemplo:

la noción de *implicatura convencional*, que durante algún tiempo había mantenido un bajo perfil

- Para enfatizar alguna palabra que no es un término técnico, *e. g.*

Esto es posible en este contexto, pero *solo* en este contexto.

- Para enfatizar algo en una cita, siempre con la indicación al final de la misma:

[*énfasis añadido*]

- Para títulos de libros, revistas, tesis y otras fuentes como periódicos, videos y películas.
- Para los símbolos estadísticos (*N, n, ds, etc.*).²

4. Versalitas

Las versalitas se emplean:

- Cuando se considere necesario llamar la atención sobre un término en su primera mención o cuando se ofrece su definición, *e. g.*

Se distinguen dos tipos de alineamiento principales, a saber,
NOMINATIVO-ACUSATIVO Y ERGATIVO-ABSOLUTIVO.

En la medida de lo posible, evite el uso de las versalitas (o de cualquier marcación tipográfica) para introducir términos que sean de

² Excepto las letras griegas, subíndices y exponentes que sirven como identificadores (es decir que no son variables) y las abreviaturas que no son variables.

uso general en la teoría lingüística, por ejemplo, sujeto, objeto directo, pronombre, pretérito, cuando se usen en su sentido convencional.

- También se emplean en las abreviaturas de categorías en las glosas interlineales (véase §10.1) y se pueden usar para indicar foco o prominencia acentual en las oraciones de ejemplo:

(1) PINTURA salía de las tuberías.

- Finalmente, en las contribuciones en español, los siglos se marcarán en versalitas: siglo XVI, XIII, XX, etcétera.

5. Negritas y otras formas de énfasis

Las negritas se utilizan:

- Para llamar la atención del lector en algún aspecto particular de un ejemplo lingüístico, sea en un ejemplo numerado o en un ejemplo que aparezca en el texto cuando estos estén en cursivas:

(2) *das Kind*, ***dem*** *du* *geholfen hast*
El niño.NOM **quien.DAT** tú.NOM ayudado has
'el niño a quien ayudaste'

- En general, no se emplean mayúsculas ni subrayado con el fin de destacar algún elemento. De manera excepcional, se podrá emplear el subrayado para resaltar una letra en una palabra de ejemplo y en otros casos donde no se puedan emplear otras formas de énfasis.

6. Uso de comillas

Las comillas dobles se usan en las siguientes situaciones:

- Cuando en el texto se cita un pasaje de otro texto, por ejemplo:³

³ Las citas en párrafo aparte no llevan comillas.

De acuerdo con Takahashi (2009: 33), “los citativos nunca se empleaban en oraciones subordinadas en japonés antiguo”.

- Cuando se menciona un término técnico o alguna expresión que el autor no quiere adoptar, como en el ejemplo de abajo. Alternativamente, en estos casos se puede también usar cursivas:

A esto se le llama comúnmente “pseudo-conservadurismo”, pero no emplearé ese término, pues se presta a confusión.

Las comillas simples se emplean:

- Para significados lingüísticos, por ejemplo:

El latín *habere* ‘tener’ no es cognado con *hafian* ‘tener’ del inglés antiguo.

- Para marcar citas dentro de citas.

7. Empleo de otros signos ortográficos

- En las acotaciones parentéticas —como en este ejemplo— se emplea el guion largo o raya, sin que sea precedido ni seguido de espacios.
- En caso de que el artículo esté escrito en inglés, se emplea mismo signo, antecedido y seguido de espacios, por ejemplo:

The starting hypothesis is that the prosodic expressiveness is divided into two major types — encouragement and discouragement — described through several restrictions within the framework of the Optimality Theory.

- Para indicar rangos numéricos se emplea el guion medio, por ejemplo, 1995–1996.
- La elipsis dentro de una cita se indica con [...], *e. g.*

“Barcelona aceptaba la noche sobre el mar [...] Las ciudades se aceptan porque abrigan.”

- Los corchetes angulares < > se emplean para hacer referencia a grafemas y demás símbolos escritos específicos, por ejemplo, <q>.
- Los millares, millones, etc., no se separan con coma ni con punto (por ejemplo: 35 542 y no 35,542, ni 34.542). La separación se hará con espacios en blanco en los números de más de cuatro cifras, mientras que los números de cuatro cifras se escribirán sin espacios de separación: 1000, 10 000, 100 000, 1 000 000, 100 000 000, etcétera. Los decimales van precedidos por un punto, no por coma (por ejemplo 2.35 y no 2,35).
- En los textos escritos en español no se usará la tilde diacrítica en el adverbio *solo* ni en los pronombres demostrativos (*este, ese, aquel*) incluso en casos de posible ambigüedad (por ejemplo: *solo llevaba un par de monedas en el bolsillo, este es tonto, quiero aquella* y no *sólo llevaba un par de monedas en el bolsillo, éste es tonto, quiero aquélla*). Tampoco se utilizará tilde diacrítica en la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras (*1 o 2* y no *1 ó 2*).

8. Abreviaturas

- Se deben evitar las abreviaturas de expresiones no comunes.
- Los nombres de lenguas no deberán ser abreviados.
- Las abreviaturas se deben usar para etiquetas de categorías gramaticales en las traducciones morfema por morfema. Las reglas de glosado de Leipzig incluyen una lista de abreviaturas estándar para las categorías gramaticales más usadas (véase §10.1).
- Cuando se hace referencia repetida a un término complejo que no es ampliamente conocido, se podrá abreviar (por ejemplo, CDO para “construcción de doble objeto”). En tal caso, la abreviatura se deberá explicar la primera vez que aparece en el texto y también al final del artículo en la sección Abreviaturas. Las abreviaturas de expresiones no comunes no se usarán en los encabezados ni en los pies de figuras y cuadros y se deben evitar al inicio de las secciones.

9. Citas dentro del texto

Las citas textuales, cuando son menores de 5 líneas se incorporan en el texto entre comillas; cuando son de 5 líneas o más, se despliegan en un bloque independiente (a bando y separado con espacios antes y después), sin comillas y con tipo menor. En cualquier caso debe señalarse la fuente. Las citas en lenguas distintas a las de la lengua principal del texto deberán traducirse, dentro del texto entre corchetes si son cortas y en nota al pie si son largas.

Las fuentes se citan señalando el autor, el año del trabajo y la página específica de la cita. El autor puede aparecer como un elemento dentro del texto principal (como en el primer ejemplo que se muestra abajo) o entre paréntesis (como se muestra en el segundo ejemplo). Los números de página van después del año, separados por dos puntos y un espacio, sin omitir dígitos. Cuando aparece el nombre del autor dentro del paréntesis, este se separa del año con coma.

Thomason y Kaufman (1988: 276–280) señalan que los dialectos del inglés del norte tienen más innovaciones morfológicas que los dialectos de inglés del sur.

La notación que empleamos para representar esto se toma de las teorías que afirman que los rasgos- ϕ aparecen en una geometría de rasgos (Gazdar & Pullum, 1982: 34).

Las referencias bibliográficas completas correspondientes a cada trabajo citado se enlistan alfabéticamente al final del texto. A continuación se hacen algunas especificaciones sobre el formato de las citas dentro del texto:

- En caso de que se cite una obra de dos autores, ambos nombres se coordinarán con *y* cuando aparecen como un elemento del texto principal —como en el primer ejemplo arriba—, y con *&* cuando apa-

recen entre paréntesis —como en el segundo ejemplo. En el primer caso la referencia es a los autores y en el segundo a la obra.

- Cuando hay más de dos autores, la referencia, en la primera mención, incluye a todos y, a partir de la segunda, solo al primero, seguido por la abreviatura *et al.* (véase el ejemplo abajo). En la lista de referencias al final del texto se dará la lista completa de los autores.

López *et al.* (1992) = López, García & Silva (1992)

- Cuando se citan múltiples trabajos de un mismo autor, el nombre no deberá repetirse y los años se separarán por coma.

Mientras que Hawkins (2004, 2014) ha argumentado en favor de un principio de minimización de dominio, otros autores han tratado de explicar los efectos observados en términos puramente gramaticales.

Estudios empíricos previos reportan que la anteposición de objeto en estas lenguas ocurre bajo las mismas condiciones contextuales para los verbos transitivos canónicos y para los verbos de objeto-experimentante (véase Verhoeven, 2008b, 2010a para el turco y el chino).

- Cuando se enlistan varias referencias en paréntesis, estas se separan por punto y coma y normalmente se ordenan cronológicamente (aunque si el autor lo considera adecuado para la exposición, pueden seguirse otros criterios como el alfabético o por orden de importancia).

Los hablantes se basan mucho en trozos formulaicos o “pre-fabricados” durante la producción y comprensión del habla (Pawley & Syder, 1983; Sinclair, 1991; Erman & Warren, 2000; Bybee, 2006; véase Wray, 2002 para un panorama histórico más amplio).

- En algunos casos, cuando se cita una reimpresión de un texto antiguo o una referencia clásica, es conveniente dar el año de la publicación citada, seguida por el año del texto original entre corchetes, por ejemplo:

Correas (1984 [1626])

Lapesa (2000 [1973])

- Las comunicaciones personales (cartas privadas, memorandos, mensajes electrónicos, etc.) no se incluyen en la lista de referencias, pero sí deben aparecer citadas en el texto. Para ello, se debe proporcionar los datos del autor, así como una fecha tan exacta como sea posible:

Thomas Lutes (comunicación personal, 18 de abril, 2001)

- Los números de página deben escribirse completos, sin omitir dígitos; tampoco se usará la abreviatura “y ss.” para ‘y siguientes’.
- Los números de página se podrán omitir solo si la referencia concierne al trabajo entero. Se pueden dar números de capítulo o de sección en lugar de números de página, si se considera pertinente (por ejemplo: *Auer, 2007: capítulo 7*; *Matras, 2009: §6.2.2*). Asimismo, para la citación de material sin paginación, como en algunas fuentes en línea, puede hacerse referencia a otras secciones como el párrafo, por ejemplo: *Reynolds, 2016: párr. 5*.

Es importante asegurarse de que las referencias bibliográficas correspondientes a cada trabajo citado se encuentren enlistadas al final del texto en la sección de Referencias (véase §15) y viceversa, y que la ortografía, nombres de los autores, fechas y paginado correspondan en ambos lugares.

10. Ejemplos en párrafo aparte

- Todos los ejemplos en párrafo aparte deben ir numerados. Esta numeración debe aparecer entre paréntesis.
- Cuando hay múltiples ejemplos dentro de un mismo número (“sub-ejemplos”), se distinguen por las letras *a*, *b*, etc., seguidas de un punto.

- (3) a. Él la vio a ella.
b. Ella lo vio a él.

- En las referencias cruzadas a ejemplos también se emplearán paréntesis, incluso cuando la referencia está dentro de un comentario en paréntesis:

Como se muestra en (6) y (8–11), esta generalización se extiende a las construcciones transitivas, pero (29b) es una excepción.

En todos los demás contextos, el acento recae en la segunda sílaba (véase (15a)).

- A menos que los ejemplos sean del español o el inglés, deberán ser glosados y traducidos (véase abajo §10.1.). El texto de los ejemplos numerados irá en redondas cuando se trate de ejemplos que no requieran glosas. Si el texto principal está escrito en español y el ejemplo está en inglés, el autor debe ofrecer una traducción general, en otra línea entre comillas simples (véase el siguiente ejemplo), y puede omitir la glosa interlineal si no lo considera relevante para la discusión. Este mismo criterio es pertinente para los textos escritos en inglés en los que se ofrezcan ejemplos en español.

- (4) John: Condi is smart but conservative.
‘John: Condi es listo pero conservador.’

- En los ejemplos lingüísticos que no requieren glosas, las fuentes se presentan después del ejemplo; en los ejemplos glosados, directamente después de la traducción idiomática, como se muestra en (5):

(5) Luganda

Maama a-wa-dde taata ssente.
 madre ella.PRS-dar-PRF padre dinero
 ‘La madre le ha dado dinero al padre.’ (Ssekiryango,
 2006: 67)

- Si la fuente no es una referencia bibliográfica, sino el título de un texto (probablemente inédito), como en (6), o el nombre o clave de identificación de un informante o del material elicitado, como en (7), se cita la fuente en corchetes y el artículo deberá incluir una sección especial antes de las Referencias donde se especifique más información sobre dichas fuentes. Esta sección, por lo general, se titula *Corpus* o *Fuentes*.

(6) Jalonke

I sig-aa xon-ee ma.
 2SG ir-IPFV extraño-DEF en
 ‘Vas con el extraño.’ [Mburee 097]

- (7) No entendía la sensación de que era un chiste. Desde el principio pensé que no era y al final no le entendí la gracia. [Alejandra, 5to, chiste 6]

10.1. *Ejemplos glosados*

Cuando un ejemplo proviene de una lengua distinta a la del texto principal, se proporciona una glosa interlineal, alineada palabra por palabra, en la segunda línea. Enseguida se proporciona la traducción idiomática. Véase (8).

(8) Islandés

Storm-ur-inn rak bát-inn.
tormenta-NOM-DEF conducir barca.ACC-DEF
á land.
en tierra
'La tormenta condujo la barca a tierra.'

Las convenciones para el glosado interlineal se pueden encontrar en las Reglas de Glosado de Leipzig,⁴ que son el estándar mundial. El principio básico es que cada elemento del texto primario corresponda a un elemento de la línea de glosa, y los símbolos que marcan los límites entre elementos (especialmente el interno a la palabra (-) y el de límite de clítico (=)) deben estar presentes en el texto primario y la glosa. Las etiquetas de categoría gramatical abreviadas se escriben en versalitas y la traducción idiomática con comillas simples. Se debe proporcionar una lista de abreviaturas al final del trabajo. La correspondencia y alineación entre las palabras del texto primario y las glosas deben ser claras; las palabras y sus glosas deben separarse utilizando la tecla Tab (␣).

En los ejemplos glosados:

- El texto primario del ejemplo va en cursivas, con uso regular de mayúsculas y signos de puntuación: se inician con mayúscula y se cierran con punto final, como en (8) arriba, excepto cuando el ejemplo no es una oración completa, como se muestra en (9).

(9) *das Kind, dem du geholfen hast*
El niño.NOM quien.DAT tú.NOM ayudado has
'el niño a quien ayudaste'

⁴ Las Reglas de Glosado de Leipzig (Comrie, Haspelmath & Bickel, 2008–2015) están disponibles en www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php

- Cuando la lengua del ejemplo no suele escribirse, el texto primario puede carecer de mayúsculas iniciales y puntuación normal, por ejemplo:

(10) Hatam

a-yai bi-dani mem di-ngat i
 2SG-tener a-mí para 1SG-ver INT
 ‘¿Me lo darías para que pueda verlo?’ (Reesink, 1999: 69)

- La línea de glosa va en redondas y no lleva mayúsculas ni puntuación. La traducción idiomática tiene nuevamente el uso normal de las mayúsculas y de puntuación, como se ve arriba en (8).
- Cuando se mencionan varias lenguas en un mismo trabajo, se dará el nombre de la lengua en la línea del número del ejemplo, como en (10) y (11). Solo en estos casos el nombre de la lengua comenzará con mayúscula por ser el único elemento en esa línea.

(11) Sakha

a. *En bytaan buol-uoq-uy*
 tú lento ser-FUT-2SG
 ‘Serás lento’ (Baker, 2012: 7)

b. **En bytaan-yaq-yy*
 tú lento-FUT-2SG
 (‘Serás lento’) (Baker, 2012: 7)

- Para los ejemplos agramaticales se proporcionará la traducción idiomática buscada entre paréntesis, como en (11b). También se podrá proporcionar una traducción literal entre paréntesis después de una traducción idiomática, por ejemplo:

(12) Japonés

Tsukue no ue ni hon ga aru.
 mesa GEN alto en libro SUJ estar
 ‘Hay un libro sobre la mesa.’ (Lit. ‘En lo alto de la mesa está un libro.’)

- El texto de la lengua objeto puede aparecer en dos líneas, una no analizada (“superficial”) y una analizada, en caracteres redondos, que puede contener una representación más abstracta, por ejemplo:

(13) Karbi

amatlo la kroikrelo

amāt=lo là krōi-Cē-lò

y.luego=FOC este aceptar-NEG-RL

‘Y luego, ella disintió’ (Konnerth, 2014: 286)

- Los corchetes angulares o diples no van nunca en cursivas, incluso si el texto que aparece dentro de ellos va en cursivas.

11. Cuadros y figuras

- En caso de que se presenten cuadros y/o figuras, estos deberán integrarse en el cuerpo del texto y, además, presentarse por separado en el formato del programa original en el que fueron creadas (por ejemplo, Word, Excel, Praat, ELAN), así como en archivo de imagen (en formato tif, png o jpg). Procure que la resolución de las figuras sea lo más alta posible (no menor a 600 dpi) para que las imágenes sean nítidas en la versión impresa. Asegúrese de que todo elemento gráfico sea pertinente y que contenga los datos necesarios para su lectura.
- El texto debe indicar al lector cuando convenga la consulta de estos objetos gráficos, de aquí que sea necesario darles una numeración. La numeración deberá ser consecutiva y la palabra *figura* o *cuadro* deberá llevar inicial mayúscula (Cuadro 1, Cuadro 2; Figura 1, Figura 2). Los objetos deben insertarse tan cerca como se pueda del punto en el que se los menciona (véase ejemplo *infra*).
- Cada cuadro y figura debe tener un título, idealmente no mayor a una línea, con la palabra *figura* o *cuadro* en versal-versalitas (CUADRO 1, CUADRO 2; FIGURA 1, FIGURA 2) seguida de punto. El título no se cierra con un punto y en él no se hace un uso especial de las

mayúsculas. Este va como encabezado en el caso de los cuadros y al pie en el caso de las figuras.

Ejemplo de una figura y de su mención en el texto principal:

La mayor amplitud la muestra el vocativo de duda, lo que se refleja en un final marcadamente ascendente (Figura 18).

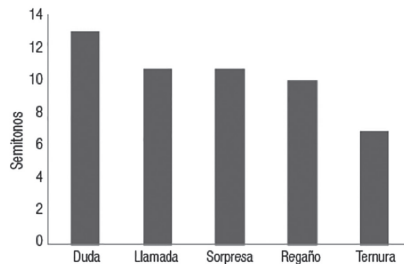


FIGURA 18. Campo tonal de los vocativos en todos los dialectos

- Los cuadros generalmente están delimitados por una línea superior y una línea inferior, además de una debajo de los encabezados de columna. Se recomienda editar el cuadro de tal manera que solo sean visibles las líneas necesarias.

CUADRO 1. Porcentaje de la media de respuestas correctas para cada unidad según grado

UNIDAD	POSICIÓN	1ER GRADO ^a		3ER GRADO ^b	
		Media	DE	Media	DE
Sílaba	Inicial	71.49	29.16	94.51	8.6
	Final	57.59	33.56	87.35	12.63
	Rima	62.76	36.14	84.71	22.59

Nota: Los niños de 1^{er} grado son lectores iniciales y los de 3^{er} grado, lectores entrenados.

^a Los niños de 1^{er} grado son lectores iniciales.

^b Los niños de 3^{er} grado son lectores entrenados.

- Los cuadros y figuras pueden tener notas y llamadas internas (véase Cuadro 1). Estas irán al pie del cuadro y se considerarán independientes a las notas al pie de página en el resto del texto. Bajo el rótulo de *Nota* irán las explicaciones o informaciones generales del cuadro; las llamadas servirán para brindar información específica sobre alguna columna, fila o celda en particular. Estas últimas se indicarán con asterisco(s) (*) o con letras minúsculas (*a*, *b*, *c*) a manera de superíndices (véase ejemplo *infra*). Ejemplo de un cuadro con notas:
- Como figuras se considerarán las gráficas en eje coordenado o de pastel, diagramas (incluyendo estructuras arbóreas), mapas, dibujos, fotografías e imágenes. Señale, cuando sea necesario, la fuente de las figuras dentro del texto de la nota. Considere que estas irán en blanco y negro en la versión impresa y tome esto en cuenta para su elaboración, sobre todo cuando tenga que mostrar contrastes.

12. Referencias cruzadas en el texto

Para las referencias cruzadas a cuadros, figuras o notas se usan los nombres de estos elementos en mayúsculas (por ejemplo: Figura 3, Cuadro 2, Nota 17). No se emplearán abreviaturas, como “Fig. 3”, “Cap. 4”, o “n. 17”. Las referencias cruzadas a secciones emplearán el carácter § (por ejemplo, §2.3).

13. Notas al pie

El número de referencia para nota al pie debe ir inmediatamente después de un punto o coma, aunque en casos excepcionales irá inmediatamente después de una palabra. Su numeración comenzará con 1. Los agradecimientos se darán en una nota al pie cuya llamada será un asterisco (*) al final del título del trabajo. Las abreviaturas y otras convenciones notacionales, como los sistemas de transcripción, se incluirán en una sección aparte.

Los ejemplos numerados en las notas al pie llevan los números (i), (ii), etc. Si hubiera sub-ejemplos, estos seguirán la numeración (i.a), (i.b), etcétera.

14. Alfabetos no latinos

Todas las formas en lenguas que normalmente no se escriben en alfabeto latino (como japonés o armenio) deben acompañarse de una transcripción o de una transliteración.

Cuando el artículo versa en su totalidad sobre una de estas lenguas, no se omitirá la escritura original, al menos en los ejemplos numerados. Las formas no-latinas no necesitan ir en cursiva.

15. Lista de referencias

La lista de referencias al final del artículo lleva el encabezado Referencias. Las entradas se enlistan alfabéticamente. Se incluirán solo las obras referenciadas explícitamente en el texto.

15.1. Puntos generales

Para el formato de las referencias, *ELA* adopta en casi todos sus aspectos el modelo propuesto por la American Psychological Association (APA, 2010) con algunas excepciones.

Nótese que:

- Se deben incluir los nombres completos de todos los autores y editores, a menos que el autor use habitualmente nombres abreviados (por ejemplo, R. M. W. Dixon). Los nombres se considerarán completos según las convenciones de cada lengua, por ejemplo, los de autores anglosajones irán con un solo apellido y los de autores hispanos con los dos apellidos, salvo cuando sea convención de un autor utilizar uno solo.

- Los números de página son obligatorios tanto en las referencias de artículos de revista como en las referencias de artículos o capítulos en volumen editado. Los números de volumen de las revistas y los títulos de series son opcionales (aunque se recomienda incluirlos).
- Los títulos de revistas, editoriales y asociaciones no se abrevian.
- En el caso de las referencias que hayan sido consultadas en la red, es indispensable incluir el doi o la URL que permita su localización (véase §15.7).

Es responsabilidad del autor corroborar que toda la información de su lista de referencias sea precisa y completa. Se recomienda verificar cada entrada contra la publicación original. Las referencias precisas contribuyen a la credibilidad del autor como investigador cuidadoso y son signo de una ética profesional que valora el trabajo de los demás investigadores.

15.2. Partes estándar y tipos de referencia estándar

Hay cuatro tipos de referencia estándar: artículo de revista, libro, artículo o capítulo en libro editado, tesis. Los distintos tipos de referencia se componen de diferentes partes, como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Partes estándar de las referencias bibliográficas

	Lista de autores	Año	Título del artículo o capítulo	Lista de editores	Título de la publicación	Número de volumen	Número de páginas	Ciudad	Editorial
Artículo de revista	*	*	*		*	*	*		
Libro	*	*			*			*	*
Capítulo o artículo en libro editado	*	*	*	*	*		*	*	*
Tesis	*	*			*			*	*

Una referencia bibliográfica se conforma por las partes explicadas en el Cuadro 1 (aunque algunas de ellas son opcionales): lista de autores, año, título del artículo o capítulo, lista de editores, título de la publicación, número del volumen, número de páginas, ciudad y editorial. Las partes no estándar pueden añadirse entre paréntesis.

15.3. *Reglas generales de formato*

- Los títulos de artículo o capítulo irán en redondas, sin comillas.
- Los títulos de publicación (tanto de libros como de revistas) aparecerán en cursivas.
- Los títulos inician con mayúscula. En los títulos de artículos y libros en inglés no se emplean mayúsculas en el resto de las palabras (es decir, no se emplea *title case*), salvo en los nombres de revistas y series, y cuando la ortografía de la lengua lo exija. Se sugiere seguir el mismo criterio en títulos en otras lenguas.
- El título principal y el subtítulo se separan con dos puntos. Si es en español, el subtítulo iniciará con letra minúscula; si es en inglés, también iniciará con minúscula a menos que se trate de una oración completa.
- La lista de editores, o compiladores, coordinadores, etc., va seguida de (Ed.) o (Eds.), dependiendo del número de editores, o (Comp.) o (Comps.), etc.
- La ciudad de publicación va seguida de dos puntos.
- Las partes no estándar se pueden añadir al final de una referencia entre paréntesis.
- En las referencias, las abreviaturas, las preposiciones para introducir el volumen editado en el que aparece un capítulo, los nombres de la ciudad de publicación y cualquier información adicional deben ir en la lengua principal del texto. Por ejemplo, en una contribución en español, se usará la preposición “En”, la abreviatura “Ed.” y el nombre “París” en la siguiente referencia:

Erdal, Marcel (2007). Group inflection, morphological ellipsis, affix suspension, clitic sharing. En M. M. Jocelyne Fernandez-Vest (Ed.), *Combat pour les langues du monde: Hommage à Claude Hagège* (pp. 177–189). París: L'Harmattan.

En cambio, cuando la lengua principal del artículo es el inglés, las convenciones de abreviación y especificaciones irán en esta lengua:

Yu, Alan C. L. (2003). *The morphology and phonology of infixation* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.

15.4. Tipos estándar de referencia

Estos son algunos ejemplos de los cuatro tipos estándar de referencia: artículos de revistas, libros, artículos en volúmenes editados y tesis:

- Artículo de revista:

Milewski, Tadeusz (1951). The conception of the word in languages of North American natives. *Lingua Posnaniensis*, 3, 248–268.

En los artículos consultados en línea debe agregarse el doi o el URL:

Ender, Andrea (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. 10.1093/applin/amu051

Cid Uribe, Miriam Elizabeth, & Ortiz-Lira, Héctor (1998). La conducta prosódica del vocativo en el español culto de Santiago de Chile. *Onomazein*, 3, 143–162. http://www.onomazein.net/Articulos/3/8_Cid.pdf

- Libro. El título va seguido de un punto, ya sea que el libro sea de autor o de editor:

Matthews, Peter (1974). *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightfoot, David W. (Ed.) (2002). *Syntactic effects of morphological change*. Oxford: Oxford University Press.

- Artículo o capítulo en volumen editado. La lista de editores va precedida de “En” y seguida de “(Ed.)” o “(Eds.)” y coma. Los nombres de los mismos irán en el orden regular, es decir, nombre-apellido. Siempre se incluirá la información completa sobre el volumen, incluso si se enlistan en las referencias otros artículos del mismo libro. No se requiere enlistar el volumen por separado, a menos que así se le cite en el texto.

Erdal, Marcel (2007). Group inflection, morphological ellipsis, affix suspension, clitic sharing. En Marie-Madeleine Jocelyne Fernandez-Vest (Ed.), *Combat pour les langues du monde: Hommage à Claude Hagège* (pp. 177–189). París: L’Harmattan.

Las presentaciones de congresos publicadas en memorias se pueden tratar como artículos en volúmenes editados:

Fridman, Boris (1996). Gestos y oraciones de la lengua de señas de México. En *Memorias de la xxiv Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología*. México: Sociedad Mexicana de Antropología/Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Tesis (el tipo de tesis se menciona en paréntesis y se señala el nombre de la institución, seguido del lugar) de acuerdo al siguiente modelo:

Autor, Nombre (año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctoral inédita). Nombre de la institución, Lugar.

Yu, Alan C. L. (2003). *The morphology and phonology of infixation* (Tesis doctoral inédita). University of California, Berkeley.

En el caso de las tesis en línea debe agregarse el URL como en el siguiente ejemplo:

Sanz Martín, Blanca Elena (2008). *Construcciones complejas con el verbo tener: caracterización sintáctica y semántica* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638276/Index.html>

15.5. Partes opcionales

- El volumen de la revista puede ir seguido del número, el cual debe aparecer entre paréntesis en redondas:

Coseriu, Eugenio (1964). Pour une sémantique diachronique structurale. *Travaux de linguistique et de littérature*, 2(1), 139–186.

Puesto que los números de revista son muy útiles para rastrear artículos, se recomienda incluirlos.

- El título de un libro puede ir seguido de información sobre la serie (título de la serie y número del volumen en la serie), las ediciones o el número de volumen, proporcionada entre paréntesis:

Lahiri, Aditi (Ed.) (2000). *Analogy, leveling, markedness: Principles of change in phonology and morphology* (Trends in Linguistics, 127). Berlín: De Gruyter Mouton.

En los títulos de las series se usan las mayúsculas de manera especial, como sucede en los títulos de las revistas.

- En el caso de una reimpresión de un texto antiguo o una referencia clásica se usan los datos de la reimpresión o la edición citada y se incluye el año de la publicación original entre corchetes después del año de la reimpresión o edición citada:

Alonso, Amado (1951 [1933]). *Estilística y gramática del artículo en español*. En *Estudios lingüísticos: temas españoles* (pp. 126–160). Madrid: Gredos.

15.6. *Nombres y apellidos de los autores*

- Los nombres de los autores siempre deberán aparecer en el orden “apellido, nombre”, de manera que quede claro cuáles elementos pertenecen al apellido y cuáles al primer nombre. Si el segundo nombre en el ejemplo siguiente estuviera dado en el orden “nombre apellido” (Francisco José Ruiz de Mendoza), la segmentación de los apellidos no sería clara para un lector no hispanohablante.

Pérez Hernández, Lorena, & Ruiz de Mendoza, Francisco José (2002). Grounding, semantic motivation, and conceptual interaction in indirect directive speech acts. *Journal of Pragmatics*, 34(3), 259–284.

En el caso de los traductores, editores, coordinadores, etc., cuyo nombre aparece no al inicio de la referencia, si no en el cuerpo de la misma, el orden corresponde al normal, es decir, nombre-apellido.

- Cuando hay más de dos autores o editores, cada uno se separa por punto y coma, con excepción del último nombre, que es precedido por coma seguida de *et* (&). No se omite el nombre de ningún autor, es decir, en la sección de referencias no se usa *et al.*

Chelliah, Shobhana, & de Reuse, Willem (2010). *Handbook of descriptive linguistic fieldwork*. Dordrecht: Springer.

Johnson, Kyle; Baker, Mark, & Roberts, Ian (1989). Passive arguments raised. *Linguistic Inquiry*, 20, 219–251.

- Los apellidos compuestos o complejos no se tratan de manera especial y se alfabetizan bajo la primera parte, aunque comiencen con letra minúscula. Así, los apellidos alemanes o neerlandeses que empiezan con *von* o *van* (por ejemplo *van Riemsdijk*) o los apellidos neerlandeses, franceses o españoles que empiezan con *de* (por ejemplo, *de Groot* o *de la Garza*) se tratan como los apellidos belgas (por ejemplo, *De Schutter*) y los apellidos italianos (por ejemplo, *Da Milano*). Los siguientes nombres están ordenados alfabéticamente como se indica (es decir, de manera mecánica):

Da Milano, Federica > de Groot, Casper > de Saussure, Ferdinand > De Schutter, Georges > van der Auwera, Johan > Van Langendonck, Willy > van Riemsdijk, Henk > von Humboldt, Wilhelm

- Los nombres chinos y coreanos se podrán tratar de manera especial. Dado que los apellidos no son muy distintivos, se puede dar el nombre entero dentro del texto, por ejemplo:

la negación neutral *bù* es compatible con verbos estativos y de actividad (cf. Hsieh Miao-Ling, 2001; Lin Jo-wang, 2003; Teng Shou-hsin, 1973)

15.7. Referencias electrónicas (publicaciones en internet)

- Las publicaciones regulares que son accesibles en línea no se tratan de manera especial, excepto que deberán llevar al final de la referencia el número de Digital Object Identifier (doi) o, en caso de no tenerlo, el URL (es decir, la dirección electrónica del recurso referido).

Ender, Andrea (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. 10.1093/applin/amu051

Cid Uribe, Miriam Elizabeth, & Ortiz-Lira, Héctor (1998). La conducta prosódica del vocativo en el español culto de Santiago de Chile. *Onomazein*, 3, 143–162. http://www.onomazein.net/Articulos/3/8_Cid.pdf

- Cuando se cita un recurso de la red que no es una publicación científica regular, por ejemplo, una página de internet, esta se deberá tratar como una referencia impresa, en la medida de lo posible:

Redish, Laura, & Lewis, Orrin (1998–2015). Vocabulary in Native American languages: Salish words. http://www.native-languages.org/salish_words.htm

- Previo al envío y/o publicación del artículo es necesario corroborar que los URL de las referencias electrónicas indiquen la ubicación correcta. Cuando esto no ocurra, es necesario actualizar el URL o sustituirlo por otra fuente.

15.8. *Miscelánea*

- Los libros pueden incluir entre paréntesis información sobre ediciones, números de volúmenes y números de páginas inmediatamente después del título y con el punto después del paréntesis:

Croft, William (2003). *Typology and universals* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rissanen, Matti (1999). Syntax. En Lass, Roger (Ed.), *Cambridge history of the English language* (Vol. 3, pp. 187–331). Cambridge: Cambridge University Press.

- Si una editorial está asociada a varias ciudades, solo es necesario dar la primera, por ejemplo: “Berlín: De Gruyter Mouton” o “Ámsterdam: Benjamins”.
- Los títulos de los trabajos escritos en lenguas distintas al español, inglés o francés pueden ir acompañados de una traducción, que debe aparecer entre corchetes cuadrados después del título en la lengua original:

Li, Rulong (1999). *Minnan fangyan de daici* [Demostrativos y pronombres personales en min del sur]. En Rulong Li & Song-Hing Chang (Eds.), *Daici* [Demostrativos y pronombres personales] (pp. 263–287). Guangzhou: Ji'nan University Press.

- Si el título no solo está en una lengua distinta, sino también en una escritura diferente, se puede proporcionar la escritura original entre paréntesis, además de la transliteración. Del mismo modo, el nombre del autor se podrá dar entre paréntesis después del nombre transliterado, como en el siguiente ejemplo:

Plungian, Vladimir A. (Плунгян, Владимир А.) (2000). *Obščaja morfologija: Vvedenie v problematiku* (Общая морфология: Введение в проблематику) [Morfología general: introducción a los problemas]. Moscú: Editorial URSS.

- En el caso de las ponencias no publicadas, se incluirá el mes y año de la reunión (aunque se recomienda que solo se citen ponencias de congresos recientes, si se puede suponer que el material será publicado eventualmente):

Filppula, Markku (septiembre, 2013). Areal and typological distributions of features as evidence for language contacts in Western Europe. Ponencia presentada en el congreso de la Societas Linguistica Europaea, Split, Croacia.

Para resolver otros casos específicos no contemplados en estos lineamientos, se recomienda a los autores consultar el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su última versión o su sitio web (www.apastyle.org/index.aspx), donde encontrarán un extenso inventario de modelos de fichas para casos especiales (*software*, medios audiovisuales, conjuntos de datos, referencias virtuales, etcétera).

16. Referencias

- American Psychological Association (apa) (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3a. ed.). México: El Manual Moderno.
- Comrie, Bernard; Haspelmath, Martin, & Bickel, Balthasar (2008–2015). Leipzig glossing rules. <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>
- Haspelmath, Martin (2014). *The generic style rules for Linguistics*. <http://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/GenericStyleRules.pdf>
- Real Academia Española (RAE) (2010). Principales novedades de la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010). http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf
- Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale) (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Distribución, venta y suscripciones

Katsumi Yoshida Hernández
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística
y Traducción (ENALLT), Circuito Interior s/n,
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
c. p. 04510, Ciudad de México, México
ela@enallt.unam.mx

Números sueltos y suscripciones	Precio unitario	Precio con envío incluido			
		República Mexicana	Zona 1	Zona 2	Zona 3
Ejemplar regular Cualquier número, excepto <i>ELA</i> número 50	\$100 <small>MXN</small>	\$130 <small>MXN</small>	USD \$22	USD \$25	USD \$29
Ejemplar especial <i>ELA</i> número 50	\$200 <small>MXN</small>	\$230 <small>MXN</small>	USD \$35	USD \$38	USD \$41
Suscripción regular 2 ejemplares regulares	\$160 <small>MXN</small>	\$220 <small>MXN</small>	USD \$40	USD \$45	USD \$53
Suscripción especial 1 ejemplar regular más <i>ELA</i> número 50	\$240 <small>MXN</small>	\$300 <small>MXN</small>	USD \$50	USD \$55	USD \$63
Zona 1: Norteamérica y Centroamérica Zona 2: Sudamérica y Europa Zona 3: Resto del mundo					

Índice de números anteriores
<http://ela.enallt.unam.mx>





se terminó de imprimir en julio de 2024 en los talleres Litográfica Ingramex, S.A. de C.V., ubicados en Centeno 162-1, col. Granja Esmeralda, Iztapalapa, Ciudad de México, C.P. 09810, con un tiraje de 200 ejemplares. Se utilizó papel bond blanco de 90 g en los interiores y couché de 250 g para los forros. En su composición se utilizaron los tipos Times LT Std y Futura Std.

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Edición y cuidado editorial

Mariela Elizabeth Pérez Castañeda

Claudia Isabel Carrillo Sánchez

Corrección de estilo

Armando Rodríguez Briseño

Corrección de textos en inglés

María Elena Sánchez Salazar

Diseño de portada

Soledad Martínez Piña

Diseño de interiores y formación

Héctor Sandoval Sandoval

Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) es una revista que publica la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Tiene como objetivo fundamental la publicación y difusión de resultados de investigación en el campo de la lingüística y la lingüística aplicada, entendida esta última en un sentido amplio, incluyente de trabajos teóricos, interdisciplinarios y propiamente 'aplicados'.

La revista está dirigida por un comité editorial formado por especialistas de diversas ramas de la lingüística y cuenta con un comité asesor, integrado por un grupo de expertos en los campos de competencia e interés de la revista.

ELA publica textos inéditos y originales de alta calidad académica en la forma de artículos o notas especializadas, escritos en español o en inglés. Incluye además una sección de reseñas de obras recientes que se consideran relevantes para su público lector. Los trabajos propuestos son sometidos a la dictaminación anónima de dos especialistas en el tema del trabajo propuesto.

Los artículos y las notas que publica *Estudios de Lingüística Aplicada* tienen como destinatarios primarios a académicos, profesionales y estudiantes involucrados con las ciencias del lenguaje, y son de interés en general para los lectores atraídos por temas de lingüística y lingüística aplicada.

Estudios de Lingüística Aplicada es una publicación semestral que aparece en los meses de julio y enero en formatos impreso y digital.

ARTÍCULOS ►

- Las funciones pragmáticas de *mira*, *oye* y *escucha*: características apelativas y significados léxicos 7
Pragmatic functions of *mira*, *oye* and *escucha*: Appellative characteristics and lexical
Mei Nomura
- La duplicación del objeto indirecto en aprendientes de interpretación, ¿estructuras redundantes o informatividad discursiva? 45
Indirect object doubling in interpreting learners: redundant structures or discursive information?
Héctor Javier Sánchez Ramírez
- Uso de los tiempos verbales en narraciones infantiles 71
Use of verb tenses in children's narratives
Amor Madai Peña Ramos & Verónica González Márquez

NOTA ►

- Estudios del discurso y construcción de la identidad entre localidad y translocalidad epistemológica y metodológica: el discurso migratorio en los medios mexicanos como espacio comunicativo, relacional e identitario 113
Discourse studies and identity construction in-between epistemological and methodological locality and translocality: Migrant discourse in Mexican media as a communicative, relational and identitarian space
Sabine Pflieger

RESEÑA ►

- Elisabetta Bonvino & Sandra Garbarino. *Intercomprensione* 131
Yolanda Guillermina López Franco

