

# SIGNOS LINGÜÍSTICOS

Revista semestral • Departamento de Filosofía • CSH/UAM/Iztapalapa

La definitud en la gramaticalización del complemento directo preposicional con énfasis  
en la variante mexicana del español



La percepción intercultural del docente en el contexto de un seminario de reflexión  
sobre textos fílmicos



Descripción del paradigma verbal y pronominal del voseo comiteco

# SIGNOS LINGÜÍSTICOS

## **Directora fundadora**

Laura A. Hernández Martínez

## **Directora**

Elizabeth Santana Cepero

## **Secretaria Académica**

Daliana del Carmen Rodríguez Campos

## **Consejo de redacción**

Milagros Alfonso Vega

Edgar A. Madrid Servín

Laura A. Hernández Martínez

Lucio Armando Mora Bustos

María del Refugio Pérez Paredes

Julio César Serrano Morales

María Virginia Mercau Appiani

Irma Munguía Zatarain

## **Comité editorial**

Raul Ávila (El Colegio de México) • Adriana Bolívar (Universidad Central de Venezuela) • Ignacio Bosque (Universidad Complutense de Madrid) • Teresa Carbó (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-D.F.) • Concepción Company Company (Universidad Nacional Autónoma de México) • Gabriela Coronado (Western Sydney University) • Violeta Demonte (Universidad Autónoma de Madrid) • Teun Van Dijk (Universitat Pompeu Fabra) • Zarina Estrada (Universidad de Sonora) • Rafael Núñez Cedeño (University of Illinois) • Dora Pellicer (Escuela Nacional de Antropología e Historia) • Gemma Rigau (Universidad Autónoma de Barcelona) • María Luisa Rivero (University of Ottawa) • Lidia Rodríguez Alfano (Universidad Autónoma de Nuevo León) • Juan Uriagereka (University of Maryland) • Marisela del Carmen Pérez Rodríguez (Universidad de Oviedo) ••••••••••

•

•

•

•

•



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**Dr. José Antonio de los Reyes Heredia**

RECTOR GENERAL

**Dra. Norma Rondero López**

SECRETARIA GENERAL

**UNIDAD IZTAPALAPA**

**Dra. Verónica Medina Bañuelos**

RECTORA

**Dr. Juan José Ambriz García**

SECRETARIO

**Dr. José Régulo Morales Calderón**

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**Dra. Sonia Pérez Toledo**

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**Mtra. Elizabeth Santana Cepero**

DIRECTORA

**Mtra. Daliana del C. Rodríguez Campos**

Secretaria Académica

D. R © UAM-Iztapalapa

Departamento de Filosofía

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco, núm. 186

Col. Leyes de Reforma, 1ª. sección, Alcaldía

Iztapalapa, Ciudad de México, 09340, México

- 
- Índices y bases de datos en donde aparece la revista: Fuente académica-EBSCO, Latindex, CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades-UNAM); Lingmex, Bibliografía Lingüística de México desde 1970.
  - *Signos Lingüísticos*: año 23, vol. XIX, núm. 38, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, a través de la Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Filosofía, Prolongación Canal de Miramontes No. 3855, Col. Ex Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, Ciudad de México, y Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco, número 186, Col. Leyes de Reforma 1 A Sección, Alcaldía Iztapalapa, C. P. 09310, Ciudad de México, teléfono 5558044600, ext. 2786. Página electrónica de la revista: <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx>, correo electrónico [sili@xanum.uam.mx](mailto:sili@xanum.uam.mx). Editora Responsable: Elizabeth Santana Cepero. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número 04-2022-112312032000-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Daliana del Carmen Rodríguez Campos, Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa, Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco, número 186, Col. Leyes de Reforma 1 A Sección, Alcaldía Iztapalapa, C. P. 09310, Ciudad de México; fecha de última modificación: 7 de agosto de 2024. Tamaño del archivo 2 MB.
  - Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor responsable de la revista.
  - Edición, corrección y formación: Daliana del Carmen Rodríguez Campos.
  - Colaboró en la realización de este número: Sonia Elisa Morett Álvarez

# SIGNOS LINGÜÍSTICOS

.

.

.

.

.

38

julio-diciembre 2023

## CONTENIDO

- ARTÍCULOS**
- 8 La definitud en la gramaticalización del complemento directo preposicional con énfasis en la variante mexicana del español  
HAMLET ANTONIO GARCÍA ZÚÑIGA
- 46 La percepción intercultural del docente en el contexto de un seminario de reflexión sobre textos filmicos  
JAVIER VIVALDO LIMA, MARGARET LEE MENO, ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO
- 80 Descripción del paradigma verbal y pronominal del voseo comiteco  
LILIANA RUBÍ GUTIÉRREZ PENAGOS
- RESEÑAS**
- 108 Company Company, Concepción (coord.) (2023), *Hablar y vivir en América*, México, IIFL-UNAM, El Colegio Nacional, 557 pp.  
DAVID GARCÍA PÉREZ

- 118 Lázaro, Jorge y Saldívar, Arreola Rafael (coord.) (2020), *Estudios sobre léxico del español de México basados en corpus*, México, Fontamara/Universidad Autónoma de Baja California.

IOANA CORNEA

- 125 **Normas editoriales**





## ARTÍCULOS

## **Definiteness During the Grammaticalization of Prepositional Direct Complement with Special Attention to Mexican Variety**

**HAMLET ANTONIO GARCÍA ZÚÑIGA** 

Instituto Nacional de Antropología e Historia  
Museo Nacional de las Culturas del Mundo  
[agartzea@gmail.com](mailto:agartzea@gmail.com)

**Abstract:** *In this paper, I analyze the prepositional direct complement in Spanish. It pays special attention to Mexican speech from a diachronic perspective. The study has two characteristics: it focuses on the degree of definition of the referents in simple nominal phrases, and it has a multifactorial explanation of the phenomenon. The article proposes that the marking with *a* is linked to the presence of specific references (both singular and plural) and not to a class of determinant. From a corpus formed by literary works (centuries xi-xx), I establish a continuum, in which the definiteness is gradual. The change occurred in four stages in combination with periods of stability.*

**KEYWORDS:** SYNTAX; MEXICAN SPANISH; HISTORICAL CHANGES; DEFINITENESS; HUMAN ENTITIES

**RECEPTION:** 30/12/18

**ACCEPTANCE:** 28/01/20

# La definitud en la gramaticalización del complemento directo preposicional con énfasis en la variante mexicana del español

HAMLET ANTONIO GARCÍA ZÚÑIGA 

Museo Nacional de las Culturas del Mundo  
Instituto Nacional de Antropología e Historia  
[agartzea@gmail.com](mailto:agartzea@gmail.com)

**Resumen:** En este artículo se retoma el análisis del complemento directo preposicional en español, con atención al habla mexicana, desde una perspectiva diacrónica. El estudio tiene dos características: se concentra en el grado de definitud de los referentes expresados en frases nominales simples y sugiere una explicación multifactorial del fenómeno. Se plantea que la marcación con *a* está ligada a la presencia de un referente específico (sea singular o plural) y no a la de una clase particular de determinante. A partir de un corpus conformado por obras literarias (siglos XI-XX), se estableció un *continuum* en el que se entiende la definitud en términos graduales. El cambio se dio en cuatro etapas en combinación con periodos de estabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** SINTAXIS; ESPAÑOL MEXICANO; CAMBIOS HISTÓRICOS; DEFINITUD; ENTIDADES HUMANAS  
**RECEPCIÓN:** 30/12/18 **ACEPTACIÓN:** 28/01/20

## INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo se describe y analiza la historia de la marcación con *a* de los complementos directos cuya naturaleza referencial es humana y están expresados en una frase nominal simple (a) y (b).

(a) Mataron *al infante don García* en León, era de MLVII (*Crestomatía del español medieval 1*: 105).

(b) Los infantes de Carrión, habiendo sacado de Valencia *a las hijas del Cid* las afrentan y abandonan (*Crestomatía del español medieval 1*: 41).

Este fenómeno resulta atractivo por diversas razones. Al respecto, se puede decir que el rasgo humano del referente del complemento directo le hace semejante al tipo de referente que suelen tener los sujetos y los objetos indirectos, por lo que resulta atípico. Por otra parte, todavía se discute si la marcación es o no un legado del latín (Folgar, 1993). En este sentido, hay quien afirma que su origen debe rastrearse en un cambio analógico en el que la marca latina de dativo se transmitió al acusativo (Lapesa, 1964; García, 1993; Echarte, 1996). Resulta interesante que este planteamiento de la transmisión analógica entre el dativo y el acusativo lo han hecho tanto Company (2002), como Flores y Melis (2004), únicamente teniendo en cuenta la historia del español, sin recurrir, por tanto, al latín. Lo cierto es que ejemplos como los de (a) y (b) es difícil encontrarlos en otras lenguas romances.<sup>1</sup>

De igual manera, su largo y complicado proceso de gramaticalización ha propiciado algunos procesos semánticos llamativos, entre los que resaltan: (i) el doblete léxico de algunos verbos (Torrego, 1999), como *querer algo* versus *querer a alguien*, así como (ii) la implicación de existencia del referente

<sup>1</sup> Es bien sabido que, en el ámbito romance, el sardo, ciertas variantes del sur de Italia como el siciliano y el napolitano (Neuberger, 2014), el corso (Boeddu, 2017), el portugués, algunas variedades del retorromance y algunos dialectos del provenzal (Detges, 2005) también cuentan con marcación diferencial de los complementos directos con una naturaleza referencial humana. Sin embargo, en estas lenguas, dicha marcación se restringe a los elementos más definidos: los pronombres personales átonos y los nombres propios. Esto hace que los casos del español y del rumano (Nicolescu, 1959) se consideren particulares entre las lenguas de esta familia.

o denotación de especificidad que surge de la inclusión o no de la marca (García y van Putte, 1995), como sucede en el contraste *busco un médico* y *busco a un médico*. Por último, la variación existente en esta marcación también tiene un rasgo diatópico.

## PROPÓSITO

En este estudio se somete a análisis uno de los factores que, según la bibliografía especializada, ha incidido mayormente en el uso y la gramaticalización del complemento directo preposicional (CDP) en español, a saber, el grado de definitud del referente del complemento directo. La propuesta se centra en revisar la forma en la que se presentó el cambio y en sostener que este proceso histórico de marcación cuenta con cuatro periodos plenamente diferenciados: medieval, transición, colonial y moderno, los cuales, a su vez, se componen de tres fases: regular, irregular y esporádica, así como algunas etapas de estabilidad, en las que se libró una competencia entre el tipo de determinante (definido e indefinido) y el número gramatical.

Con base en la evidencia diacrónica, se muestra que el factor con mayor peso relativo durante este cambio fue el semántico (la definitud) y no el formal (los determinantes). De igual manera, se entiende que los casos no marcados con *a* necesitan una explicación multifactorial en la que, en principio, se consideren –como han señalado García Zúñiga (2002) y von Heusinger (2008)– las propiedades de la frase nominal con función de complemento directo, como la semántica léxica del verbo.

## BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

La marcación con *a* de los complementos directos con naturaleza referencial humana en español es uno de los fenómenos ampliamente documentados de la lengua,<sup>2</sup> por lo que ha recibido distintas denominaciones, lo cual es un

<sup>2</sup> Calvo (1991), al evaluar las propuestas que se han elaborado en torno al CDP, observa que, al ser

reflejo de la diversidad de enfoques a partir de los cuales se han tratado de explicar, desde la sincronía o diacronía, su origen, sus usos, sus contextos, su valor lingüístico, sus alcances, sus motivaciones y su opcionalidad.

Entre las más difundidas se encuentran: *a* personal (García, 1995; Kliffer, 1995); *a* acusativo preposicional (Brauns, 1908; Hatcher, 1942; Laca, 1995; Detges, 2005); *a* complemento directo preposicional (Pensado, 1995); *a* objeto directo personal (Bossong, 1982; Melis, 1995) y *a* objeto directo preposicional (Monedero, 1983; García Martín, 1988).<sup>3</sup> En otros estudios (Bossong, 1991; Leonetti, 2004; von Heusinger, 2008; Lizárraga Navarro y Mora-Bustos, 2010) se promueve una generalización tipológica que atiende el hecho sintáctico en sí, por lo que se utiliza el término *marcación diferencial de objeto* (Bossong, 1998; Aissen, 2003; Næss, 2004; Malchukov, 2008).

La *Nueva gramática de la lengua española* define al CDP como “el complemento directo que puede ir encabezado por la preposición *a*” (2010: 658). En dicho manual, se especifica que existen “numerosos casos de vacilación” y alternancia en su uso. En oposición a esta afirmación, Alcina y Blecua (1975: 860-864) se centran en especificar los contextos en los que resulta más común el empleo de *a*, por ejemplo: (i) con nombres de personas o animales, (ii) con pronombres personales que aluden a persona (a él, a mí), (iii) con pronombres indefinidos (alguien, nadie), (iv) con el relativo quien, (v) para evitar ambigüedades y (vi) con verbos predominantemente relacionados con complementos directos de persona.

Varias de las hipótesis con las que se ha intentado explicar el complejo tema del CDP, según lo que se ha podido observar en la definición de la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), se concentran en determinar su uso, así como sus contextos, para lo cual los diferencian en sintácticos, semánticos y discursivos. King (1984), Sławomirski (1989), Weissenrieder (1990, 1991), Zamboni (1993), Melis (1995) y Balasch (2010) son algunos de los autores

---

un problema variado y complejo, falta todavía mucho por analizar. Por ejemplo, aún se desconoce la historia diatópica del fenómeno y la manera en la que, tanto dialectal como temporalmente, se ha extendido la marcación a los referentes inanimados. Asimismo, sería interesante verificar, con cada uno de los determinantes, las hipótesis aceptadas (lo cual ayudaría a entender mucho mejor la influencia de la referencialidad), entre muchos otros temas.

<sup>3</sup> La forma que se emplea en este análisis es complemento directo preposicional, a partir de ahora se citará como CDP.

a los que les interesa definir los ámbitos en los que se usa *a* con un valor de regla. Sławomirski (1989) explica el uso del CDP por medio de combinaciones en el orden entre el sujeto y el complemento directo (algo parecido a lo que propone King, 1984), al igual que de las posibilidades para distinguir entre el complemento indirecto y el directo.

Por su parte, Weissenrieder (1985) trata el problema a partir de los usos excepcionales del CDP con objetos directos inanimados<sup>4</sup> y con algunos verbos como *alcanzar*, *preceder*, *seguir*, *acompañar* y *reemplazar*. Este autor señala que el uso de *a* depende de la diferencia entre sujeto y complemento directo en conjunción con su entorno oracional. Asimismo, destaca la importancia del papel del complemento directo en el discurso, definida indirectamente mediante la individuación; es decir, que el uso del CDP puede, en alguna medida, ser explicado por la importancia de la función que los sustantivos marcados con *a* tienen en el discurso (Weissenrieder, 1990). Esto mismo lo proponen Balasch (2010) y Melis (1995) en los siguientes términos: la primera de las autoras designa el uso de la *a* como una forma de marcar relevancia, en tanto que la segunda lo hace como una identificación de figuras conocidas o importantes (para captar la atención del oyente en momentos específicos de la narración). Zamboni (1993) había adelantado esta interpretación al explicar que el empleo del CDP está en correlación con factores discursivos y tiene una relación indirecta con la tematización.

Muchos de los aspectos que plantean los autores anteriores han servido para nutrir una de las primeras hipótesis esbozadas en el análisis del CDP: la desambiguación. En efecto, la línea de investigación que expone a la ambigüedad como un factor motivador de la presencia de la preposición del CDP ha sido una constante importante a lo largo del tiempo. Autores como Kalepky (1913), Hills (1920), Nicolescu (1959), Pottier (1968) y Fernández (1964) han hecho alusión al parecido que guardan entre sí el sujeto y el complemento directo en las oraciones con CDP. Así, las características de animacidad y definitud

<sup>4</sup> El contraste entre la marcación obligatoria y opcional con *a* en los complementos directos del español también se ha revisado en las frases nominales que tienen como referente entidades inanimadas (por ejemplo, Cabañas, 2000). En general, se trata de un proceso incipiente en el que se involucran factores como la desambiguación, la focalización, la individuación, la volición, la agentividad y la transitividad verbal.

del complemento preposicional hacen que se presenten, en ciertos ambientes sintácticos, problemas para reconocer los elementos que desempeñan dichas funciones gramaticales.

De manera paralela a la ambigüedad que se genera a partir de la semejanza de rasgos referenciales de las frases nominales en una oración transitiva, también se suele afirmar que la dificultad para distinguir las funciones gramaticales se incrementa en los casos en los que existe un movimiento del complemento directo a una posición preverbal en la que, pragmáticamente, éste pudiera interpretarse como sujeto de la oración. El principal argumento para estar en contra de la función desambiguadora de la marca del CDP es que, como observan tanto Spitzer (1928) como Hatcher (1942), las lenguas son sistemas que toleran la ambigüedad en las construcciones.

Un factor ampliamente discutido en el análisis del CDP es el referente a las características semánticas de la frase nominal que desempeña la función de complemento. Al respecto, Pottier (1968) e Isenberg (1968) refieren que factores nominales como la animación y la singularización son las motivaciones principales para la presencia de *a*. La diferencia entre estos dos autores es que el primero se concentra en la eficiencia (así como en la regencia verbal), en tanto que el segundo hace lo propio con lo trivial, lo abstracto y lo físico. Por su parte, Pensado (1995: 30) advierte que “las hipótesis basadas en los rasgos del complemento, tomadas en su conjunto, proporcionan una caracterización adecuada del CDP, aunque no sean capaces de explicar el porqué de la variación”. Más adelante se profundizará al respecto, pues como se recordará, el propósito de este artículo es reanalizar propuestas que se concentran en la frase nominal.

En un plano léxico, se encuentran estudios como el de García Martín (1988), quien analiza la incidencia del factor verbal en el uso de la preposición *a* frente a complementos directos. Este autor sostiene que las formas de determinación, en conjunto con los verbos latinos que regían el caso dativo, constituyen un ámbito propicio para la extensión del uso del CDP.

Para finalizar con este apartado introductorio, en el cual se identifican los principales elementos que han servido para describir, entender y analizar el CDP, sólo resta añadir la manera en la que está organizado el texto. En el apartado siguiente se detalla la forma en la que se recopiló y ordenó la información del presente estudio. Posteriormente, se hace una reflexión sobre las dificultades inherentes a la definitud. Después se enumeran, definen



y ejemplifican las categorías con las que se clasifican las frases nominales del corpus que funcionan como complemento directo. A esto le siguen una visión general de la definitud en la evolución del CDP; la presentación del *continuum* que sirve de base para el análisis; un panorama global del fenómeno estudiado; la revisión de cada uno de los periodos históricos por los que transitó el cambio, así como los argumentos con los que se plantea la gramaticalización del CDP en español. Hacia el final del texto, se bosqueja una idea respecto a lo que ocurre con algunos casos de interés para investigaciones futuras, como los de *nadie, otro* y *todo*. Por último, se presentan las conclusiones.

## EL CORPUS DEL TRABAJO

Con el propósito de contar con evidencia que sirviera para representar e ilustrar ampliamente el tema que aquí se analiza, sin ninguna clase de sesgo, se revisaron 16 obras distintivas de la historia de la lengua española. En el corpus resultante se puede encontrar información de todas las etapas por las que el empleo y la evolución del CDP han transitado. Los textos revisados en un principio detallan el sistema del español que se empleó en la parte central de la península ibérica desde 1067 hasta la época de *El Quijote* (siglo xvii). A partir del siguiente siglo, el xviii, se trabajó exclusivamente material escrito proveniente de piezas narrativas características de la variante del español mexicano, hasta cubrir la primera mitad del siglo xx. En la tabla 1, se puede observar la composición general del corpus en términos numéricos (2843 datos, que incluyen nombres propios, pronombres y frases nominales, con y sin la marca *a* del CDP).

TABLA 1. CONTEO GENERAL DE DATOS DEL CORPUS

Unidad lingüística	Con a	Sin a	Total
Frases nominales	1189	1139	2328
Nombres propios Pronombres	487	28	515
<b>Total</b>	<b>1676</b>	<b>1167</b>	<b>2843</b>

Los datos mostraron la conveniencia de dividir la historia del fenómeno en cuatro periodos:

1. Periodo medieval (siglos XI-XV), representado por los dos volúmenes de la *Crestomatía del español medieval*, la *Primera crónica general de España*, la *General estoria*, *El libro de Calila e Dimna*, el *Arcipreste de Talavera o Corbacho* y la *Crónica anónima de Enrique IV de Castilla*.
2. Periodo colonial (siglo XVII), ejemplificado con una sola obra: *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*.
3. Periodo de transición, entre el colonial y el moderno (siglos XVIII-XIX), en el que se incluyen las obras españolas de Moratín: *La comedia nueva* y *El sí de las niñas*; y las mexicanas: *Obras históricas*, *Historia antigua de México* y *El Periquillo Sarniento*.
4. Periodo moderno (siglo XX), caracterizado únicamente por las obras mexicanas *Estas páginas mías*, *El canto de la grilla* y *El agua envenenada*.

De cada una de las obras mencionadas se revisaron las primeras 200 páginas (frente y reverso), cuando el texto era mayor a dicha cifra, en las cuales se marcaron todos los complementos directos con referente humano con *a* y sin *a* que se localizaron. Con este procedimiento, por un lado, fue posible obtener una medida contrastable en la frecuencia de uso del CDP y, por otro, se pretendió establecer un mecanismo concreto y homogéneo para el análisis de textos tan variados en extensión. De esta forma se balancearon las obras entre sí, al igual que cada uno de los periodos resultantes del análisis.

En lingüística histórica es común y obligatorio, al momento de determinar el tamaño de una muestra representativa para estudiar algún proceso de cambio lingüístico, implementar un criterio de demarcación. Una alternativa a la que aquí se ofrece es aquella basada en el conteo de palabras. Esto es, se fija una cantidad de elementos léxicos que servirá como delimitadora del espacio físico en el cual se hace una búsqueda. Sin embargo, se desechó la posibilidad de ocupar este método –pese a que resulta ampliamente aceptado– debido, básicamente, a una situación: debe puntualizarse perfectamente lo que se entiende por el término *palabra*. En este sentido, los clíticos, así como la misma marca *a* del CDP son buenos ejemplos de las dificultades que surgen al querer hacer lo anterior; los primeros, por su dependencia fonológica a las palabras que se encuentran a su alrededor, así como por su comportamiento léxico al no poder ser respuesta de una pregunta; la segunda –entendida como marca diferencial de objeto– por pertenecer a un ámbito diferente al de la sintaxis y el léxico, el de la morfología.

Por otro lado, se determinó establecer un límite contextual y no uno de ocurrencia, como también se suele hacer en estudios de cambio, pues lo que interesaba era precisamente observar y entender la motivación de la marcación del complemento. Debido a lo anterior, se optó por trabajar con un límite basado en el número de páginas.

Es necesario revelar que se dejaron fuera del corpus las siguientes construcciones, además de los nombres propios y pronombres personales, ya que el estudio se centra en la frase nominal simple:

- a) *Sandhis* producto de la marcación con *a* (3) o de una flexión verbal
  - (1) Valas conortando et metiendo coraçón fata que effueçan et *amas* [ambas] las tomó (*Crestomatía del español medieval 1*: 4).
  - (2) Et si el uezino non ouer fidiador, busque lo maiorino fidiador, e *meta lo uezino* cum sua manu (*Crestomatía del español medieval 1*: 65).
- b) Causativas:
  - (3) *Mando sacar el fijo* de entre las mortaldades (*Crestomatía del español medieval 1*: 111).
- c) Relativas:
  - (4) Saca el espada et parate esquantra *los que a mi siguen* (*Crestomatía del español medieval 1*: 270).
- d) Dobles predicaciones:
  - (5) Don Aluaro, ante que en la fazienda entrase, fizo *cauallero* ese día a *Garçi Pérez* de Vargas (*Crestomatía del español medieval 1*: 313-314).

Cabe aclarar que en el corpus no se consignó ningún ejemplo de grupos conformados por humanos (Ha convencido *al tribunal*)<sup>5</sup> y comparativas (Prefiero el valiente *al discreto* [Bello, 1984: 269]). Más adelante se hace otra precisión referente al procedimiento metodológico. Con todas estas consideraciones, se contabilizaron los ejemplos y se constituyeron las categorías que se mencionan más adelante.

<sup>5</sup> En este sentido, obviamente, tampoco se atendieron los ejemplos en los que se marca una frase con un animal como referente. En estos casos se ha dicho que la marcación está asociada a una personificación con la que se indica familiaridad, o bien, cierto grado de afectación de cercanía o subjetivización.

## ASPECTOS PARA CONCEPTUALIZAR LA DEFINITUD

Uno de los principales problemas que surgen al momento de trabajar con el concepto de *definitud* es el hecho de que, en las lenguas del mundo, es muy común encontrar que no existe una equivalencia absoluta entre la forma, la referencia y el discurso; es decir, por lo general, suele haber una falta de correspondencia entre el criterio morfológico, la noción semántica y el uso. Por ejemplo, siguiendo a Pensado (1995: 32), los artículos indefinidos –al igual que sucede con los definidos, como *la casa verde*– pueden tener referentes específicos, tal y como se aprecia en *conocí a un hombre bajito*. A su vez, ambos artículos pueden contar con referentes genéricos, como en *el ser humano* y *un catarro puede ser peligroso*. Lo que llama la atención es que la noción semántica no siempre está asociada a un solo tipo de artículo.

Ante estas circunstancias del análisis que aquí se presenta, se desprende la idea de que el empleo de la *a* del CDP está más ligada a la presencia de un referente definido y no tanto a la de un artículo, cualquiera que éste sea. Es decir, el artículo, pensando exclusivamente en las frases nominales definidas, por sí mismo no provoca el uso de *a*, pero sí es una condición necesaria para que esto ocurra.

En efecto, como afirma Lyons (1999), no es fácil establecer una definición de lo que es *definitud*. Esto se puede solucionar –en palabras de este autor– recurriendo a diferentes rasgos, tales como *familiaridad* e *identificación*. Dixon (2010b: 55), en este sentido, establece que la definitud “*is a discourse property of a nominal phrase, indicating that a unique referent has been identified*”. De esta manera, los conceptos de *definitud* e *indefinitud* se distinguen de los de *especificidad* e *inespecificidad*.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2010: 264) advierte que los grupos nominales con los artículos *el* y *la* son definidos “porque denotan entidades identificables y únicas, pero, a la vez, son inespecíficos porque no aluden a seres particulares”. Por su parte, los grupos nominales encabezados por el artículo *un* son indefinidos, pero a la vez específicos, “puesto que se refiere a un individuo particular”.

La idea anterior es refutada por García (1985), quien propone que, en español, la diferencia entre artículos del tipo *el*, *los*, *la*, *las* y *un*, *unos*, *una*, *unas*, no tiene que ver con la especificidad (Laca, 1999), sino, más bien, con el sentido de conjunto (García, 1995). De esta forma, el llamado *artículo específico*, en

realidad, da lugar a una presuposición de unicidad, mientras que el *artículo no específico* da la idea de pertenencia a un conjunto. Bickford (1999: 19) apoya esta propuesta y sostiene que el artículo indica “un elemento del conjunto designado por sustantivos comunes”. En cambio, Lyons (1999) y Dixon (2010a) optan por afirmar que los artículos codifican mucho más que definitud o indefinitud; en principio, que el hablante y el oyente, simplemente, compartan la referencia. En palabras de Leonetti (1999: 789), con el artículo, así como con el resto de los determinantes, se restringe y define la referencia de los sintagmas nominales.

En otro orden de ideas, en el material recolectado se encontraron algunos elementos léxicos que conllevan un significado general poco específico, como es el caso de *nadie, ningún, ninguna, otro(s), otra(s), todo y toda*, pero que, por su comportamiento en el fenómeno que aquí se describe podrían catalogarse como elementos más definidos, no sólo gramaticalmente, sino también deícticamente, a pesar de su vacuidad semántica. Esta misma observación la hace Kliffer (1995: 101), quien señala que:

(...) en la actualidad, varios indefinidos (*un, alguien, quien y nadie*) están más o menos a medio camino, en cuanto a uso de la preposición *a*, entre la alta frecuencia de los otros determinantes, básicamente los determinados, y la baja frecuencia del determinante cero.

Lo mismo sucede, a juicio de Fish (1967: 80), con los objetos llamados *who* (*quien, el que, el cual*), que normalmente llevan preposición. Este tipo de objetos, de igual forma que los indefinidos *un, alguien, quien y nadie*, no son necesariamente personas conocidas determinadas.

Estos elementos pueden ser considerados –por su contenido léxico– lo más representativo de la indefinitud, puesto que, por su propio significado, no tienen un referente plenamente identificable. A juicio de Chafe (1970), el comportamiento especial de estas unidades se debe al hecho de que, curiosamente, la carencia de contenido referencial (el cual se da en *nadie y ningún*, pero no en *todos y otros*) es la que elimina el problema de la identidad; es decir, como lo explica Kliffer (1995: 101), el oyente no debe usar sus capacidades de inferencia para atribuir un referente a estas partículas indefinidas.

Derivado de lo anterior, en una definición de la definitud es obligatorio destacar no sólo las características gramaticales, sino también –más que

ninguna otra cosa– las referenciales (semánticas) y las pragmáticas de los referentes de las frases nominales. El presente artículo no pretende contribuir a esta discusión ni generar una solución plausible a la problemática. Por ello, se eliminaron del corpus todas las oraciones que complicaran la lectura de una frase definida en el sentido planteado. Por tanto, los datos con los que se elaboró este estudio disminuyeron a 1318 (recuérdese que de los 2843 casos del conteo general, representado en la tabla 1, se eliminaron varios elementos).

En general, lo que se tomó en cuenta para este arreglo fue el tipo de artículo (*el, la, los, las*), así como la familiaridad del referente en el contexto de la obra, rastreable mediante la frecuencia de apariciones. En este sentido, un *referente definido* es aquel que posee los artículos y aparece referido en múltiples ocasiones en un texto. En contrapartida, un *referente indefinido* es el que se combina con los artículos *un, unos, una, unas*, al igual que el que no se cita en más de una ocasión a lo largo del escrito o, en su defecto, es la primera ocasión en la que se alude a él. En resumen, se optó por considerar la referencia de las formas lingüísticas, ya que, como sostiene Laca (1995: 65), “la distribución del CDP no está dictada exclusivamente por las expresiones lingüísticas, sino también por su referencia, y la referencia no es un fenómeno de la gramática de la lengua, sino del hablar por medio de una lengua”.<sup>6</sup> Además, con base en la evidencia recopilada y el análisis efectuado, se decidió entender la *definitud* no en términos binarios (definido-indefinido) sino, más bien, graduales.

## Las categorías de definitud

Para llevar a cabo el conteo de los complementos directos que aparecen en el corpus, se tomaron en cuenta las siguientes categorías, según su grado de definitud: frases nominales definidas singulares y plurales (con artículo, con posesivo y con demostrativos), así como frases nominales indefinidas singulares y plurales (con artículo, con adjetivos indefinidos, con la pieza léxica *otro(a)* y sin ningún introductor [∅]).

<sup>6</sup> En términos de Kliffer (1995: 102), el criterio referencial frente al no referencial es un “factor fundamental del que depende tanto la aparición de *a* como la elección de *nada*.”

## Frases nominales

Las *frases nominales* pueden entenderse como las construcciones de una lengua que tienen como núcleo un sustantivo (Laca, 1999; Dixon, 2010a). Cualquiera que sea el papel que un sustantivo tenga en la oración, su significación, por sí sola, no suele estar definida, porque puede aplicarse a un número mayor o menor de individuos. En este sentido, se está ante dos posibilidades: por un lado, si se quiere hacer concebir al interlocutor la idea clara del objeto del cual se está hablando, es indispensable definir la referencia de dicho objeto, y, por el otro, se puede dejar intencionalmente indefinida tal referencia.

Los tipos de frases nominales que se consideraron para este estudio fueron cuatro: las nominales definidas, tanto singulares como plurales, y las nominales indefinidas, de igual forma, singulares y plurales.

### Frases nominales definidas

Como señalan Seco (1989: 176-179) y Rigau (1999: 312-ss), el mejor medio de concretar un sustantivo o una frase nominal para que sirva a la expresión de un objeto delimitado, ya sea para declarar aquellas cualidades que le sean más características o bien para relacionarlo con otros objetos más o menos conocidos, es emplear un determinante. Por ello, según estos autores, se puede tener una determinación por atribución (*las palomas mensajeras* y *Toledo, la ciudad del Tajo*) y una determinación por relación (*la petición de amnistía* y *el sombrero del niño*). En otras ocasiones el contexto es el que determina el objeto del que se habla. Lo cierto es que, por lo general, en cada uno de estos casos es prácticamente indispensable el uso del artículo definido, con lo que el sustantivo queda definido con referencia a un conocimiento anterior por las personas que hablan.

#### 1. Singulares:

##### a) Con artículo:

(6) [...] vio *al caçador* (*Libro de Calila e Dimna*: 167).

##### b) Con posesivo:

(7) [...] perdonasse *a su hermano* el condestable (*Crónica anónima de Enrique IV*: 104).

##### c) Con demostrativos:

(8) Alguna cosa aduxo *a este paxarero* a este lugar (*Libro de Calila e Dimna*: 166).

#### 2. Plurales:

##### a) Con artículo:

- (9) Al misionero le resultó esta noticia asaz desesperante. Tranquilizó *a los viejos* prometiéndoles parlamentar con los militares (*El canto de la grilla*: 37).
- b) Con posesivo:
- (10) Debía referirme a los gritos de los borrachos, insultando *a sus mujeres*, a los llantos desgarradores de los niños y al sentimiento de impotencia que se apoderaba de mí al llevar el viático a las cabañas (*El agua envenenada*: 37).
- c) Con demostrativos:
- (11) Sabida coña es que lague de Sarraton gano el moleo de Oiouarth del molino de fujo del abat don P., qual hora che fuejse ala que moliese, dando fue machila; e molio eli *efos filios* (*Crestomatía del español medieval 1*: 58).

### **Frases nominales indefinidas**

A grandes rasgos, siguiendo a Seco (1989: 174-175), hay tres grados de indefinitud. El primero es el que ofrecen los sustantivos o las frases nominales modificadas por el artículo indefinido, este presenta un objeto cualquiera de los demás de su especie. Un segundo grado lo representan las frases nominales modificadas por el artículo determinado en uso genérico o distributivo, es decir, sin referencia. El tercer grado de indefinitud son las frases nominales sin artículo alguno; en algunos casos, estos sustantivos o frases nominales pueden determinarse, pero siguen omitiendo el artículo para conservar cierto sentido de vaguedad. Aunque Seco (1989) propone tres grados de indefinitud, en este análisis se trabaja con cinco; a saber, los propuestos por Seco (1989), el que se da con adjetivos indeterminados y aquellos que van con *otro(a)* y *todo(a)*.

#### 1. Singulares:

##### a) Con artículo:

(12) [...] e el busco *un fisico* (*Libro de Calila e Dimna*: 149).

##### b) Con adjetivos indefinidos:

(13) Estando los franceses en grand cueta et en gran periglo, en guisa que se quieren ya uencer, desperto del dormir ell inffant don Maynet, e quando non uio *ningun omne* en tod e palacio marauillose mucho que podrie ser, et sospecho quel auien sus uassallos mui ayna traído et uendido por dineros (*Crestomatía del español medieval 1*: 228).

##### c) Sin introductor (∅):

(14) *Fiió varon* pariste (*General estoria*: 221).

##### d) Con *otro(a)*:



- (15) [...] e derribo *otro* (*Crónica anónima de Enrique IV*: 40).
- e) Con *todo(a)*:
- (16) Él conoce *a todo el mundo* (*Estas páginas mías*: 181).
2. Plurales:
- a) Con adjetivos indefinidos:
- (17) [...] tiene *muchos enemigos encantadores* (*El Quijote*, 2: 123).
- b) Con cuantificadores:<sup>7</sup>
- (18) [...] envío *çient cavalleros* (*Crónica general*: 319).
- c) Sin introductor (∅):
- (19) [...] no halláramos sino *ingleses* (*Obras históricas*: 57).
- d) Con otros(as):
- (20) [...] has *otras mujeres syn mi* (*Libro de Calila e Dimna*: 281).

Con estas categorías se conformaron cuatro grupos acordes con su grado de definitud, con la finalidad de ordenarlos en un *continuum*, el cual va de las categorías más definidas a las menos definidas, tal como se muestra en la figura 1.

Como se mencionó anteriormente, en este análisis la definitud se entiende en términos graduales. De esta manera, es muy difícil sostener que cada una de las categorías quepa exclusivamente dentro de una *zona de definitud*, por lo que se reconoce que en cada uno de estos grupos pueden existir pequeños matices en cuanto al grado de la misma. Por ejemplo, semánticamente, a los colectivos se les asocia con la categoría de indefinidos –*hueste(s)*–, pero, cuando se les agrega un artículo definido, su referente, de cierta forma, se puede decir que es más específico –como en *la hueste*– aunque también debe reconocerse que el grado de definitud otorgado por el artículo en este caso no se equipara con el de una entidad definida como en *el padre*: mientras que ésta tiene un referente claro, el colectivo definido no, pues se desconocen sus miembros.

<sup>7</sup> Hay una serie de observaciones dispersas en la bibliografía que insinúan que, en el caso de los complementos directos contados –definidos por número– o, en general, cuantificados, la falta de la preposición estaría, de alguna manera, relacionada con rasgos de énfasis, donde debido a la ausencia de la marca se centra más la atención en la cantidad que en la individualidad de las entidades designadas (Laca, 1995: 81).

FIG. 1. CONTINUUM DE DEFINITUD

Definitud alta		Definitud baja	
•Frases nominales determinadas singulares	•Frases nominales determinadas plurales	•Frases nominales indeterminadas singulares	•Frases nominales indeterminadas plurales
Colectivos singulares determinados	Colectivos plurales determinados	<i>Ningún, ninguna.</i>  <i>Otro(a)</i>  Colectivos con todo(a)  Colectivos indeterminados singulares	<i>Otros(as)</i>  Genéricos

Por otra parte, al parecer, las piezas léxicas con sentido poco específico *nadie, ningún, ninguna* y *todo(a)* de por sí ya comportan una delimitación de la referencia, es decir, no se hace necesario precisar el referente porque, como ya se mencionó, la misma carencia de contenido referencial es la que elimina el problema de identidad. Sea como fuere, en el caso de estos indefinidos, una cosa es clara a partir de los ejemplos documentados en el corpus: estas piezas léxicas, a lo largo de la evolución del CDP, han motivado el empleo de *a*.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Reconozco que existen algunos otros problemas en torno a la definitud. Por el momento, sólo quiero destacar, sin que sea materia de este análisis, el de los diferentes tipos de plural y las oraciones relativas. En cuanto a lo primero, téngase en cuenta la diferencia existente entre un plural resultado de una suma de frases nominales individuadas (“metieron en ella a Pero Roys Tafur et a Martín Roys dArgot”, CEM, 1: 318), un plural restringido con el que se puede hacer más fácil tener el referente plenamente identificado (“atendáis a mis dos hijas que dejo”, HAM: 82) y un plural en el que se desconoce el número de elementos que integran el conjunto (“non pueden nozir a sus enemigos”, LCD: 224). Estas diferencias podrían ser causa suficiente de variación en la marcación del CDP. Respecto a las oraciones relativas, puedo decir que la oración en su totalidad podría considerarse

## LA DEFINITUD EN EL COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL

El *continuum* de definitud presentado en el apartado anterior permitirá ilustrar el avance que la preposición *a* del CDP ha tenido a lo largo de la historia del español. De dicho *continuum*, interesa resaltar los cuatro puntos generales que incluyen todos los distintos grados de definitud existentes en las frases nominales extraídas del corpus. Estos puntos generales, como se recordará, son las frases nominales definidas singulares y plurales, y las frases nominales indefinidas singulares y plurales.

Resulta un hecho ya bastante conocido que el empleo de la preposición *a* del CDP se presenta a lo largo de una escala de definitud, que va de los más definidos a los menos definidos. Para ser más precisos, lo que se sabe –y en esto existe un acuerdo generalizado entre quienes han estudiado el fenómeno– es que el empleo de *a* ante complementos directos con referente humano comienza con las categorías más definidas, tales como los pronombres personales y los nombres propios, en épocas muy tempranas de la historia del español, para posteriormente propagarse hacia las frases nominales más definidas (García Martín, 1992).

A su vez, este avance del empleo de *a* ante los pronombres personales y los nombres propios hacia las frases nominales más definidas permitió suponer que la expansión en el empleo de *a* hacia otras categorías se dio a lo largo de una escala de definitud. Sin embargo, justamente lo que se desconoce es la manera en la que se dio este avance, es decir, el peso de los factores que en él intervinieron, el periodo de tiempo en el que lo hicieron, así como la interacción de estos elementos entre sí. En el presente estudio, se responden estas cuestiones, las cuales son útiles para interpretar la variación existente en el uso del CDP.

---

igualmente definida que una frase nominal definida en sí, aun en los casos en los que el núcleo de la relativa tenga un pronombre indefinido, como se aprecia en los siguientes contrastes: el abogado pelirrojo tiene los documentos *vs.* un abogado pelirrojo tiene los documentos *vs.* un abogado que es pelirrojo tiene los documentos.

## Panorama general del cambio

Debe recordarse que, de acuerdo con los estudios del CDP, *a* avanzó de las categorías de mayor grado de definitud a las de menor grado. En este artículo, se detectan algunas particularidades en este avance, el cual, en términos de frecuencia y estabilidad, comenzó con los definidos singulares, pasó hacia los indefinidos singulares para, posteriormente, presentarse con los definidos plurales y los indefinidos plurales.

El avance de *a* que se describe fue lento y progresivo. Desde el comienzo, los definidos singulares tuvieron una probabilidad muy alta de marcarse; en cambio, la marcación regular de los definidos plurales se dio durante el periodo moderno (aunque comenzó en el colonial), mientras que, en los indefinidos, en este mismo periodo, apenas empezó a darse una marcación irregular. En el avance de *a*, se puede observar que hay una alternancia entre la presencia de periodos de avance rápido con la de periodos de estabilidad o, incluso, sin avance.

## Análisis de la evolución de *a*

### Periodo medieval

Los resultados del análisis muestran que, durante este periodo, existieron tres tipos de marcación: en primer lugar, una regular (próxima o mayor a 70 %, a la que se le podría asociar con la obligatoriedad), como sucede en el caso de los complementos directos con un referente definido singular (75 %); en segundo, una irregular (una marcación que está alrededor de 50 %, a la que se le podría vincular con la opcionalidad), como en el caso de los definidos plurales (52 %);<sup>9</sup> y, en tercero, una esporádica (inferior a 50 %, a la que se le podría relacionar con la excepción), como la que se presenta en los casos de los indefinidos, tanto singulares como plurales (26 % y 24 %, respectivamente).

Es decir, existe una alta posibilidad, según la frecuencia de uso, de que el CDP se marque cuando su referente es un individuo definido, como se muestra en (21). En cambio, cuando se trata de individuos poco definidos

<sup>9</sup> García Martín (1992: 74) señala que “el funcionamiento de los llamados definidos es muy variable”, algo que se opone a lo mostrado.

(un definido plural, por ejemplo), no es predecible el empleo de *a*, como se puede apreciar en (22) y (23). De igual manera, resulta muy poco probable que el complemento directo reciba la marca si el individuo es indefinido, véanse (24) y (25).

(21) De cómo se furto Jonatas del rey Saul e del obispo [...] e castigo *a su escudero* (*General estoria*: 282).

(22) [...] et tomo los indios e la tierra (*Libro de Calila e Dimna*: 306).

(23) [...] assy como enderesçan los buenos padres a sus fijos para bevir (*Libro de Calila e Dimna*: 32).

(24) [...] dexo ende un capitan suyo (*Crónica anónima de Enrique IV*: 33).

(25) [...] verás lyndas mujeres con viles, feos e desaventurados hombres, e para poco, pobres (*Corbacho*: 81).

El conteo total de los datos de este periodo se presenta en la tabla 2.

TABLA 2. MARCACIÓN DE *a* DURANTE EL PERIODO MEDIEVAL

<b>Categoría</b>	<b>+ <i>a</i></b>	<b>- <i>a</i></b>	<b>Total</b>
Determinados singulares	137 (75 %)	46 (25 %)	183 (100 %)
Determinados plurales	64 (52 %)	60 (48 %)	124 (100 %)
Indeterminados singulares	25 (26 %)	72 (74 %)	97 (100 %)
Indeterminados plurales	32 (24 %)	101 (76 %)	133 (100 %)
<b>Totales</b>	<b>258</b>	<b>279</b>	<b>537</b>

### Periodo de transición

En términos generales, el comportamiento de *a* durante este periodo se presenta de la misma manera como se dio durante el periodo medieval, aunque es cierto que se registraron algunos incrementos notables en la marcación de dos categorías: en la de los definidos singulares, que de 75 % pasó a 89 %, y en la de los indefinidos singulares, que de 26 % pasó a 40 %.

Durante el periodo de transición, se puede seguir hablando de tres zonas de marcación: la regular, la irregular y la esporádica, las cuales se corresponden con las mismas categorías del periodo anterior; a saber, la marcación regular con los definidos singulares (89 %), la irregular con los definidos plurales (61 %) y la esporádica con los indefinidos singulares (40 %) y los indefinidos plurales (29 %).

Es decir, la probabilidad de que se marquen los definidos singulares es aún alta (89 %), como se aprecia en (26), mientras que los definidos plurales cada vez están próximos a marcarse con regularidad (61 %), como se observa en el contraste entre (27) y (28). Por su parte, en el área de los indefinidos, sigue siendo muy poca la probabilidad de que se presente la marca del CDP (40 % para los indefinidos singulares y 29 % para los indefinidos plurales). En (29) y (30) se ilustra, respectivamente, cada una de estas categorías.

(26) [...] tenía entre sus brazos *a la diosa de la hermosura* (*Quijote*: 213).

(27) [...] volvía la cabeza a ver si veía *los caballeros y gigantes* (*Quijote*: 232).

(28) [...] solo vendría yo a servir y aprovechar *a los armados caballeros*, como el bálsamo y *a los escuderos* (*Quijote*: 228).

(29) [...] vio *un pastor* (*Quijote*: 250).

(30) [...] descubrieron *muchos encamisados* (*Quijote*: 239).

En la tabla 3 se observa el comportamiento que tuvo cada una de las categorías de definitud propuestas durante el periodo de transición.

TABLA 3. MARCACIÓN DE *a* DURANTE EL PERIODO DE TRANSICIÓN

<b>Categoría</b>	<b>+ <i>a</i></b>	<b>- <i>a</i></b>	<b>Total</b>
Determinados singulares	40 (89 %)	5 (11 %)	45 (100 %)
Determinados plurales	11 (61 %)	7 (39 %)	18 (100 %)
Indeterminados singulares	6 (40 %)	9 (60 %)	15 (100 %)

TABLA 3. (CONT.)

<b>Categoría</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>
Indeterminados plurales	5 (29 %)	12 (71 %)	17 (100 %)
<b>Totales</b>	<b>62</b>	<b>33</b>	<b>95</b>

Cabe destacar que, durante este periodo, se nota un comportamiento similar en las frases nominales singulares y en las plurales, sin importar el grado de definitud de éstas. Es decir, en la zona de las frases indefinidas, que durante este periodo se resisten aún a marcarse, las frases singulares se marcan por encima de las plurales, como sucede en la zona de las frases definidas.

### Periodo colonial

Durante este periodo, se registró uno de los cambios más importantes en el proceso de gramaticalización de *a*. Lo que durante dos periodos se había manifestado como tres zonas de marcación ahora se convierte en dos: una de marcación regular y otra de marcación esporádica; es decir, desaparece la irregular. Además, llama la atención que ahora las categorías con un mayor incremento, a diferencia de las registradas durante el periodo de transición, son las categorías relacionadas con los plurales, esto es, la de los definidos plurales y la de los indefinidos plurales. Cada uno de los avances señalados se observa en la tabla 4.

TABLA 4. MARCACIÓN DE *a* DURANTE EL PERIODO COLONIAL

<b>Categoría</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>
Determinados singulares	106 (87 %)	16 (13 %)	122 (100 %)
Determinados plurales	98 (86 %)	16 (14 %)	114 (100 %)
Indeterminados singulares	36 (44 %)	46 (56 %)	82 (100 %)
Indeterminados plurales	37 (38 %)	61 (62 %)	98 (100 %)
<b>Totales</b>	<b>277</b>	<b>139</b>	<b>416</b>

Ahora bien, como se observa en (31), la probabilidad de que se marque un complemento directo con un referente definido plural es igual de alta (86 %),

que la probabilidad de que se marque un complemento directo con referente definido singular (87 %), véase (32). Por su parte, la probabilidad de que se marquen los indefinidos, ya sean éstos singulares (44 %), –ejemplo (33)– o plurales (38 %) –ejemplo (34)–, sigue siendo baja. Además, es necesario insistir en que un avance rápido de las frases definidas plurales permite dar alcance en su probabilidad de marcación a las frases definidas singulares, las cuales, dicho sea de paso, se encuentran fijas en su marcación desde el periodo de transición.

(31) [...] acogió a los mexicanos (*Historia antigua de México*: 74).

(32) [...] poniendo en tierra al gobernador (*Obras históricas*: 39).

(33) [...] hallará muy presto un hombre de bien (*Comedia nueva*: 131).

(34) En efecto, hijo, yo conozco varios vicarios (*El Periquillo Sarniento*: 163).

### Periodo moderno

El desarrollo que tuvo la gramaticalización de *a* en cada uno de los periodos precedentes permite suponer que se está ante el periodo más interesante de toda su historia. En primer lugar, llama la atención que, pese a la opinión de Calvo (1991), durante el periodo moderno aún se está terminando de producir un cambio lingüístico. Para entender lo anterior, es necesario tener presente que autores como Cano Aguilar (1991) han opinado que, con el siglo XVIII, se puede decir que los grandes procesos históricos que constituyen la lengua española han concluido y que “como estudiosos de la lengua, no sólo estamos ante el español moderno, sino, sobre todo, ante una lengua que ha alcanzado su estabilidad”.

Pues bien, durante el periodo moderno, como puede verse en la tabla 5, todas las categorías de definitud tienen un incremento notable en relación con los periodos anteriores, pero ninguna alcanza la totalidad de marcación.

TABLA 5. MARCACIÓN DE *a* DURANTE EL PERIODO MODERNO

Categoría	+ <i>a</i>	- <i>a</i>	Total
Determinados singulares	95 (93 %)	7 (7 %)	102 (100 %)
Determinados plurales	85 (92 %)	7 (8 %)	92 (100 %)



TABLA 5. (CONT.)

<b>Categoría</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>
Indeterminados singulares	26 (52 %)	24 (48 %)	50 (100 %)
Indeterminados plurales	14 (54 %)	12 (46 %)	26 (100 %)
<b>Totales</b>	<b>220</b>	<b>50</b>	<b>270</b>

Por otra parte, lo que durante el periodo colonial eran dos áreas de marcación –una regular y otra esporádica–, ahora se han convertido en un área de marcación regular, la cual incluye a los definidos singulares (93 %) –ejemplo (35)– y a los definidos plurales (92 %) –ejemplo (36)–, y otra área, esta vez de marcación irregular, en la que se concentran los indefinidos singulares (52 %) –ejemplos (37) y (38)– y los indefinidos plurales (54 %) –ejemplos (39) y (40)–.

(35) Concluida la venta, preparará la comida del marido, un holgazán borracho, y a las siete de la noche se sentará en la orilla de la acera, esperando a que arrojen *al marido* de la cantina, como se arroja un fardo. (*El agua envenenada*: 43)

(36) Tranquilizó *a los viejos* (*El canto de la grilla*: 37).

(37) Sólo que ningún indio con un adarme de dignidad y vergüenza hubiese cedido en matrimonio *a una hija suya* sin antes cubrir las apariencias desdénando por cuatro veces consecutivas los requerimientos del abogado del novio (*El canto de la grilla*: 56).

(38) [...] había recibido *una mujer falsificada* (*Estas páginas mías*: 33).

(39) [...] cambio *esposas viejas* por nuevas (*Estas páginas mías*: 30).

(40) En las afueras encontré *a dos amigos de mi padre* (*El agua envenenada*: 16).

Con estos avances, las frases indefinidas plurales alcanzaron en su marcación a las indefinidas singulares, las cuales ya habían llegado a su porcentaje de marcación actual en el periodo colonial.

## LA GRAMATICALIZACIÓN DEL COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL

Si se observa el panorama conjunto de la evolución hacia su gramaticalización del CDP en español, se perciben zonas que, de un periodo a otro, permanecen estables. Para comprobar esto puede verse, por ejemplo, el comportamiento de los definidos singulares en el periodo de transición y en el colonial (tablas 3 y 4). Durante estos periodos, los definidos singulares permanecieron marcados alrededor de 87 % y 89 %.

Estos periodos de estabilidad se presentaron en cada una de las zonas de definitud y, curiosamente, en todas se dieron sólo durante dos periodos. Resulta sumamente llamativo el caso en el que coincidieron los periodos de estabilidad de las frases nominales singulares, sean éstas definidas o indefinidas, y los periodos de estabilidad de los plurales, también sean éstos definidos o indefinidos. Más aun, llama poderosamente la atención que el primer periodo de estabilidad que se presenta sea con los plurales, e inmediatamente después con los singulares. Esto quiere decir que los plurales empezaron a mostrar un comportamiento cada vez más regular hacia la aceptación de la marca a partir del periodo colonial, en el que tanto los definidos como los indefinidos alcanzan –gracias a un cambio sumamente veloz (en el sentido de que ocurrió en un periodo corto de tiempo)–, 86 % de marcación, en el caso de los definidos plurales, y 38 %, en el caso de los indefinidos plurales, pese a que sus marcas anteriores eran de 61 % para el primer caso y 29 % para el segundo.

Por su parte, los singulares tuvieron su etapa de estabilidad en el periodo de transición, la cual dura hasta el periodo colonial, donde se logra un desprendimiento importante y muy rápido. En otras palabras, los singulares se despegaron en el periodo de transición de la marca del periodo anterior y durante dos periodos permanecieron estables, para posteriormente volver a desprenderse y así llegar a su marcación actual.

Pareciera que estos periodos de estabilidad permiten la espera a los miembros de las otras zonas de definitud que han quedado “rezagadas” en la marcación, para que puedan darles alcance a las de mayor marcación, como se representa en la figura 2.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> En esta figura, se representa con flechas un cambio veloz, mientras que los periodos de estabilidad se representan con la unión de dos periodos.

FIG. 2. PERIODOS DE ESTABILIDAD Y CAMBIO

Categorías	Periodo medieval	→	Periodo de transición	Periodo colonial	→	Periodo moderno	
	%		%	%		%	
Definidos singulares	75		89	87		93	
Indefinidos singulares	26		40	44		52	
Definidos plurales	52		61	→	86	→	92
Indefinidos plurales	24		29	→	38	→	54

Es decir, los periodos de estabilidad, en el caso de los plurales, se dieron para aproximarse o alcanzar a los singulares, tanto definidos como indefinidos; es como si se tratara de una *atracción* semántica. Lo curioso es que, cuando esto sucede, previamente hubo un inicio de estabilidad en cada una de las categorías de los singulares. Entonces, cabe reflexionar sobre la relevancia que el factor del número gramatical en los sustantivos ha tenido en la evolución del CDP. Esto conduce a preguntarse si el grado de definitud del referente es el que en realidad tiene una mayor importancia en el avance de *a* o si es el número gramatical nominal el que adquiere esta relevancia.

Sea como fuere, la trascendencia de estos dos factores es incuestionable. La reflexión que se propone en esta parte de la investigación va en el sentido siguiente: ¿cabe la posibilidad de que estos dos rasgos, los cuales parecen pertinentes para la explicación de la evolución del CDP, hayan tenido un peso relativo distinto en los diferentes periodos propuestos? Para averiguar cuál de estos dos factores –el número gramatical y el grado de definitud del referente– tiene un peso relativo mayor en el empleo de la *a* y en su evolución, se decidió confrontarlos empleando una proporción estadística, la cual se obtiene mediante la siguiente fórmula: se multiplican las

combinaciones favorables de un fenómeno y se divide su producto por el de las desfavorables.

Por ejemplo, el singular es más “individuante” que el plural y debería por ello ser más favorable para el empleo de *a*, como se vio en los apartados anteriores. Entonces, las combinaciones favorables deberían ser (1) el singular marcado con *a* y (2) los plurales sin marca. Por su parte, las combinaciones desfavorables deberían ser (1) el singular sin marca y (2) los plurales con marca. Por lo tanto, la fórmula de la proporción quedaría tal y como se expresa a continuación:

- Para el número gramatical:

$$\frac{(\text{total de singulares con } a) (\text{total de plurales sin } a)}{(\text{total de singulares sin } a) (\text{total de plurales con } a)}$$

- Para el grado de definitud del referente:

$$\frac{(\text{total de definidos con } a) (\text{total de indefinidos sin } a)}{(\text{total de definidos sin } a) (\text{total de indefinidos con } a)}$$

Cuanto más influyente es el factor, mayor será el número de casos favorables y menor el de los casos desfavorables, por lo que una proporción mayor que 1 mostrará que el factor es eficaz en el fenómeno y que, además, influye en la dirección esperada.<sup>11</sup>

En las tabla 6 se muestran los resultados en los cuales se evalúa el peso con el que, tanto el número gramatical como el grado de definitud del referente de la frase nominal con función de complemento directo, intervienen en el proceso de cambio de *a*.<sup>12</sup> En estas tablas, se observa que ambos factores influyen en la marcación del CDP en los diferentes periodos de la historia del español, aunque siempre el grado de definitud del referente tuvo un mayor número de casos favorables para la marcación en comparación con el número gramatical.

<sup>11</sup> Para ver la aplicación de esta fórmula en investigaciones de lingüística, puede consultarse García y van Putte (1995).

<sup>12</sup> Las cantidades que aparecen primero en la columna correspondiente a la proporción representan la proporción de los casos favorables para la marcación, teniendo en cuenta el número gramatical (singular *vs.* plural, por ejemplo 2.302 en el cuadro 6) y, por su parte, las cantidades que aparecen en segundo lugar, corresponden a la proporción de los casos favorables del grado de definitud del referente (definido *vs.* indefinido, por ejemplo 5.755 en el mismo cuadro).

TABLA 6. PROPORCIÓN RELATIVA DE LA IMPORTANCIA DEL GRADO DE DEFINITUD DEL REFERENTE Y EL NÚMERO GRAMATICAL EN EL PERIODO MEDIEVAL

<b>Periodo medieval</b>					
<b>Rasgos</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>	<b>% a</b>	<b>Proporción</b>
Número singular	162	118	<b>280</b>	58	---
Número plural	96	161	<b>257</b>	37	2.302
Frases definidas	201	106	<b>307</b>	65	5.755
Frases indefinidas	57	173	<b>230</b>	25	---
<b>Periodo de transición</b>					
<b>Rasgos</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>	<b>% a</b>	<b>Proporción</b>
Número singular	46	14	<b>60</b>	77	---
Número plural	16	19	<b>35</b>	46	3.901
Frases definidas	51	12	<b>63</b>	81	8.113
Frases indefinidas	11	21	<b>32</b>	34	---
<b>Periodo colonial</b>					
<b>Rasgos</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>	<b>% a</b>	<b>Proporción</b>
Número singular	142	62	<b>204</b>	70	---
Número plural	135	77	<b>212</b>	64	1.306
Frases definidas	204	32	<b>236</b>	86	9.344
Frases indefinidas	73	107	<b>180</b>	41	---
<b>Periodo moderno</b>					
<b>Rasgos</b>	<b>+ a</b>	<b>- a</b>	<b>Total</b>	<b>% a</b>	<b>Proporción</b>
Número singular	121	31	<b>152</b>	80	---
Número plural	99	19	<b>118</b>	83	0.749
Frases definidas	180	14	<b>194</b>	93	11.571
Frases indefinidas	40	36	<b>76</b>	53	---

Por lo que se ve, el número gramatical dejó de ser un factor determinante en este proceso durante el periodo moderno (la proporción resultante es menor

a 1). De esta forma, todo el peso de la marcación del fenómeno recae, de manera exclusiva, en el grado de definitud del referente. Esta importancia mayor del grado de definitud del referente sobre el número gramatical se observa en cada uno de los periodos, donde la proporción de casos favorables de dicho parámetro siempre estuvo por encima de la correspondiente al número gramatical.

Lo que sugieren estos datos es que el uso de *a* ha dependido en mayor medida de la definitud que del número gramatical. Esto puede considerarse como evidencia (lo que estaría pendiente de corroborarse en análisis futuros y en otros procesos históricos) de que en los procesos de gramaticalización los parámetros semánticos pesan más que los formales.

### LA SITUACIÓN DE *NADIE, OTRO(S), OTRA(S), TODO(A)*

Como se mencionó al comienzo del estudio, el comportamiento de ciertas piezas léxicas con un sentido inespecífico durante la evolución del CDP llama poderosamente la atención. Como se recordará, Kliffer (1995: 101) y Fish (1967: 80) observan que, en la actualidad, varios indefinidos (*un, alguien, quien y nadie*), junto con los objetos llamados *who* (*quien, el que, el cual*) y las piezas léxicas *ningún, otro(s), otro(a) y todo(a)*, están más o menos a medio camino en cuanto al uso de *a*, entre la alta frecuencia de *a* con las frases nominales con alguna definitud (básicamente, los definidos) y la baja frecuencia de *a* con las frases nominales que no llevan determinante. Lo atractivo de este comportamiento es que dichos indefinidos reciben la marca, a pesar de no ser necesariamente referentes conocidos definidos.

Si bien son pocos los datos con los que se cuenta en esta investigación para hacer un análisis sistemático de estos elementos inespecíficos y así poder hablar de un comportamiento establecido, los resultados obtenidos en el corpus podrán mostrar alguna tendencia. Primero, es necesario recordar que la zona de indefinitud pasa de una marcación esporádica presente en los tres primeros periodos del español a una de tipo irregular en el periodo moderno; es decir, en la etapa más reciente de la historia del CDP, en la que se ha alcanzado una probabilidad alta en la marcación de los complementos directos con referente humano en la zona de los definidos, los indefinidos apenas se marcan alrededor de 50 % de las ocasiones.

En contraste con este panorama, se observa que, en cada una de las piezas léxicas con sentido inespecífico, la tendencia ha sido recibir la marcación durante toda la historia del CDP, como se observa en el siguiente ejemplo:

Es yero en amar tu *a otrie* mas que a ty mesmo (*Libro de Calila e Dimna*: 200).

De esta forma, cabría pensar en un reacomodo en el *continuum* de definitud propuesto, en el sentido de que no es el contenido semántico indefinido de todas estas formas el que establece su posición en el *continuum*, sino su comportamiento en diferentes procesos de la lengua, por lo que en estudios futuros valdría la pena que se pusiera atención en el desarrollo histórico del CDP exclusivamente en la zona de las piezas léxicas que tienen un sentido general inespecífico.

## CONCLUSIONES

En este artículo se trató, desde una perspectiva diacrónica con evidencia suficiente, representativa y cuantificable, el análisis de uno de los rasgos que se han asociado fuertemente al desarrollo gramatical del CDP en español: la definitud. Según la hipótesis que se ha planteado al respecto, la marcación del CDP comenzó con los elementos más definidos y se extendió hacia los menos definidos. Sin contradecir este planteamiento, se ha mostrado que dicha evolución fue gradual, a través de una competencia entre la definitud y el número gramatical, cuyo primer rasgo resultó ser más trascendente.

En relación con lo anterior, se destacan cuatro aspectos: la organización de los datos permite plantear la existencia de (i) cuatro periodos históricos en la lengua, (ii) tres etapas de marcación (regular, irregular y esporádica), (iii) espacios temporales de estabilidad con propósitos específicos y (iv) elementos con una naturaleza referencial inespecífica, cuyo funcionamiento es similar al de las unidades definidas. En este sentido, la información sugiere que el parámetro semántico ha sido más fuerte que el formal en la marcación del CDP. De igual manera, este estudio demostró que el proceso de cambio no ha concluido.










## BIBLIOGRAFÍA




- Aissen, Judith (2003), “Differential Object Marking: Iconicity vs. Economy”, *Natural Language & Linguistic Theory*, vol. XXI, pp. 435-483. 
- Alcina, Juan y José Manuel Bleca (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (ASALE y RAE) (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa. 
- Balash, Sonia (2010), “La *a* de acusativo en el español contemporáneo: ¿Un marcador de relevancia?” en Rosa María Ortiz Ciscomani (ed.), *Análisis lingüístico: Enfoques sincrónico, diacrónico e interdisciplinario*, Hermosillo, Universidad de Sonora, pp. 37-69.
- Bello, Andrés (1984), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editorial EDAF. 
- Bickford, Albert (1999), *Herramientas para analizar las lenguas del mundo. Morfología y sintaxis*, Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- Boeddu, Daniela (2017), Estudio diacrónico del acusativo preposicional sardo, tesis de doctorado en Lingüística, Vitoria-Gasteiz, Euskal Herriko Unibertsitate/ Universidad del País Vasco. 
- Bosson, Georg (1998), “Le Marcage Différentiel de L’objet”, en Jack Feuillet (ed.), *Actance et Valence Dans les Langues de l’Europa*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 193-258. 
- Bosson, Georg (1991), “Differential Object Marking in Romance and Beyond”, en Dieter Wanner y Douglas A. Kibbec (eds.), *New Analyses in Romance Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 142-170. 
- Bosson, Georg (1982), “L’objet Direct Prépositionnel Dans les Langues Romanes: Contributions à Une Typologie des Relations Syntaxiques de Base”, en Aina Moll Marqués (ed.), *XVI Congrés Internacional de Lingüística i Filologia Romàniques. Resums de Comunicacions i de Treballs en curs o en projecte*, Palma de Mallorca, (s.f.), p. 27.
- Brauns, Julius (1908), *Über den präpositionalen Akkusativ im Spanischen mit gelegentlicher Berücksichtigung anderer Sprachen*, Hamburgo, Jahresbericht der Oberrealschule in Elmsbüttel. 
- Brumme, Jenny (1995), “El español moderno y el siglo XIX, en especial, como objeto de estudio en la historia de la lengua (balance, lagunas y tareas)”, en Departament de Filologia de la Universitat de Barcelona (eds.), *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*, vol. I, Barcelona, Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pp. 131-138. 





- Cabañas, Rebeca (2000), *A frente a objeto directo inanimado. Ámbitos y motivaciones*, tesis de maestría en Lingüística Hispánica, México, Universidad Nacional Autónoma de México. 
- Calvo Pérez, Julio (1991), “El problema no resuelto de a + objeto directo en español”, *Español Actual*, núm. 56, pp. 5-21.
- Cano Aguilar, Rafael (1991), “Perspectivas de la sintaxis histórica española”, *Anuario de Letras*, vol. XXIX, pp. 53-81. 
- Chafe, Wallace (1970), *Meaning and the Structure of Language*, Chicago, University of Chicago Press. 
- Closs Traugott, Elizabeth y Bernd Heine (1991), “Introduction”, en Elizabeth Closs Traugott y Bernd Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization. Typological Studies in Language 19*, vol. I, Ámsterdam, John Benjamin Publishing Company, pp. 1-14. 
- Company, Concepción (2002), “Reanálisis en cadena y gramaticalización. Dativos problemáticos en la historia del español”, *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, vol. XXIX, pp. 31-69. 
- Comrie, Bernad (1979), “Definite and Animate Direct Objects: A Natural Class”, *Lingüística Salesiana*, vol. III, pp. 13-21. 
- Detges, Ulrich (2005), “La gramaticalización de los acusativos preposicionales en las lenguas iberorrománicas. Una hipótesis pragmática”, en Valeriano Bellosta von Colbe y Gabriele Knauer (eds.), *Variación sintáctica en español. Un reto para las teorías de la sintaxis*, Tubinga, Niemeyer, pp. 155-173. 
- Dixon, Robert Malcolm Ward (2010a), *Basic Linguistic Theory*, vol. I: Methodology, Nueva York, Oxford University Press. 
- Dixon, Robert Malcolm Ward (2010b), *Basic Linguistic Theory*, vol. II: Grammatical Topics, Nueva York, Oxford University Press. 
- Echarte, María José (1996), “Acusativo y dativo: Dinámica sincrónica del latín al castellano”, *Revista Española de Lingüística*, vol. XXVI, núm. 1, pp. 83-107. 
- Enç, Mürvet (1991), “The Semantics of the Specificity”, *Linguistic Inquiry*, vol. XXII, núm. 1, pp. 1-25. 
- Fernández, Salvador (1964), “Un proceso lingüístico en marcha”, en *Congreso de Instituciones Hispánicas, Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, vol. II, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, pp. 277-285.
- Fish, Gordon (1967), “A' with Spanish Direct Object”, *Hispania*, vol. LI, núm. 4, pp. 862-866. 









- Flores, Marcela y Chantal Melis (2004), “La variación diatópica en el uso del objeto indirecto duplicado”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. LII, núm. 2, pp. 329-354. [doi](#)
- Folgar, Carlos (1993), “Diacronía de los objetos directo e indirecto (del latín al castellano medieval)”, *Verba*, Anexo, 37. [doi](#)
- García, Érica C. (1995), “Relevancia expresiva vs. desambiguación. El a personal”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 165-177.
- García, Érica C. y Florimon van Putte (1995), “La mejor palabra es la que no se habla”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 113-131.
- García, Érica C. (1993), “Syntactic Diffusion and the Irreversibility of Linguistic Change: Personal a in Old Spanish”, en Jürgen Schmidt-Radefeldt y Andreas Harder (eds.), *Sprachwandel und Sprechgeschichte: Festschrift für Helmut Lüdtke zum 65. Geburtstag*, Tübinga, Narr, pp. 33-50.
- García Martín, José María (1992), “Evolución del objeto directo preposicional en la tradición textual de algunas obras castellanas del siglo XIII”, en *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, núm. 17, pp. 47-86. [p](#)
- García Martín, José María (1988), “Objetos directos preposicionales no personales en la prosa castellana de los siglos XIII y XIV”, en Manuel Araiza, Rafael Cano, Josefa Mendoza y Antonio Narbona (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Sevilla, marzo de 1988, vol. I, Madrid, Arco Libros, pp. 363-375.
- García Zúñiga, Hamlet Antonio (2002), *Diacronía del complemento directo preposicional (CDP) en español. Factores y contextos del cambio (siglos XI-XX)*, tesis de licenciatura en Lingüística, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Grimm, Scott (2018), “Grammatical Number and the Scale of Individuation”, *Language*, vol. XCIV, núm. 3, pp. 527-574. [doi](#)
- Hatcher, Anna G. (1942), “The Use of ‘a’ as Designation of the Personal Accusative in Spanish”, *Modern Language Notes*, vol. LVII, núm. 6, pp. 421-429. [doi](#)
- Heusinger, Klaus von (2008), “Verbal Semantics and the Diachronic Development of DOM in Spanish”, *Probus*, vol. XX, núm. 1, pp. 1-31. [p](#)
- Heusinger, Klaus von y A. Kaiser Georg (2003), “The Interaction of Animacy, Definiteness, and Specificity in Spanish”, en Klaus von Heusinger y Georg A. Kaiser (eds.), *Proceedings of the Workshop Semantic and Syntactic Aspects*

- of Specifiers in Romance Languages*, Constanza, Universität Konstanz, pp. 41-65. 
- Hills, Elijah Clarence (1920), “The Accusative ‘a’”, *Hispania*, vol. III, núm. 4, pp. 216-222. 
- Isenberg, Horst (1968), *Das direkte Objekt im Spanischen*, Berlín, Akademie Verlag.
- Kalepky, Theodor (1913), “Präpositionale Passivobjekte im Spanischen, Portugiesischen und Rumanischen”, *Zeitschrift für Romanische Philologie*, vol. XXXVII, pp. 358-364.
- King, Larry (1984), “The Semantics of the Direct Object a in Spanish”, *Hispania*, vol. LXVII, núm. 3, pp. 397-403.
- Kliffer, Michael D. (1995), “El ‘a’ personal, la kinesis y la individuación”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 93-111.
- Laca, Brenda (2006), “El objeto directo. La marcación preposicional”, en Concepción Company (coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española*, vol. I: Primera parte: La frase verbal, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 420-475.
- Laca, Brenda (1999), “Presencia y ausencia de determinante”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 891-928. 
- Laca, Brenda (1995), “Sobre el uso del acusativo preposicional en español”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 61-91.
- Lapesa, Rafael (1964), “Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos”, *Boletín de la Real Academia Española*, vol. LXIV, pp. 57-105. 
- Leonetti, Manuel (2004), “Specificity and Differential Object Marking in Spanish”, *Catalan Journal of Linguistics*, vol. III, pp. 75-114. 
- Leonetti, Manuel (1999), “El artículo”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 787-890. 
- Lizárraga Navarro, Glenda Zoé y Armando Mora-Bustos (2010), “Variación en la marcación diferenciada de objeto en español”, *Forma y Función*, vol. XXIII, núm. 1, pp. 9-38. 
- Lyons, Christopher (1999), *Definiteness*, Cambridge, Cambridge University Press. 
- Malchukov, Andrej (2008), “Animacy and Asymmetries in Differential Case Marking”, *Lingua*, vol. CXVIII, núm. 2, pp. 203-221. 

- Melis, Chantal (1995), “El objeto directo personal en El cantar del Mio Cid. Estudio sintáctico-pragmático”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 133-163.
- Monedero Carrillo de Albornoz, Carmen (1983), “El objeto directo preposicional en textos medievales (nombres propios de personas y títulos de dignidad)”, en *Boletín de la Real Academia Española*, tomo 63, pp. 241-302.
- Næss, Åshild (2004), “What Markedness Marks: The Markedness Problem with Direct Objects”, *Lingua*, vol. CXIV, núms. 9-10, pp. 1186-1212. 
- Neuberger, Kathrin Anne (2014), “Differential Object Marking in Corsican: Regularities and Triggering Factors”, *Linguistics*, vol. LII, núm. 2, pp. 365-389. 
- Nicolescu, Alexandru (1959), “Sur l’objet direct prépositionnel dans les langues romanes”, en *Récueil d’Études Romanes. IX Congrès International de Linguistique Romane à Lisbonne*, Bucarest, Éditions de l’Académie de la République Populaire Roumaine, pp. 167-185.
- Pensado, Carmen (1995), “El complemento directo preposicional: estado de la cuestión y bibliografía comentada”, en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor Libros, pp. 11-59.
- Pottier, Bernard (1968), “L’emploi de la préposition a devant l’objet en espagnol”, en *Bulletin de la Société de Linguistique*, vol. LXIII, pp. 83-95.
- Rigau, Gemma (1999), “La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 311-362. 
- Seco, Rafael (1989), *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.
- Ślawomirski, Jerzy (1989), “De l’objet dit ‘personnel’ es espagnol”, en *Studia Neophilologica*, vol. LXI, pp. 71-75. 
- Spitzer, Leo (1928), “Rumänische p(r)e, Spanische a vor persönalischem Akkusativobjekt”, en *Zeitschrift für Romanische Philologie*, vol. XLVIII, pp. 423-432.
- Torrego, Esther (1999), “El complemento directo preposicional”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, Madrid, Real Academia Española/Espasa-Calpe, pp. 1779-1805. 
- Weissenrieder, Maureen (1991), “A functional approach to the accusative a”, *Hispania*, vol. LXXIV, pp. 146-156. 

- Weissenrieder, Maureen (1990), “Variable uses of the direct-object marker a”, *Hispania*, vol. LXXIII, pp. 223-231. 
- Weissenrieder, Maureen (1985), “Exceptional uses of the accusative a”, *Hispania*, vol. LXVIII, pp. 393-398. 
- Zamboni, Alberto (1993), “Postille alla discussione sull’ accusativo preposizionale”, en Ramón Lorenzo (ed.), *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filología Románicas 1989, enero de 1992*, A Coruña, Universidade de Santiago de Compostela-Fundación “Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa”, pp. 787-808.

## Corpus

- Arreola, Juan José (1985), *Estas páginas mías*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Benítez, Fernando (1987), *El agua envenenada*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1985), *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, tomos 1 y 2, Madrid, Cátedra. 
- Clavijero, Francisco Javier (1976), *Historia antigua de México*, México, Porrúa. 
- Hernández de Lizardi, José Joaquín (1949), *El Periquillo Sarniento*, tomo I, México, Porrúa. 
- Hernández de Moratín, Leandro (1975), *La comedia nueva y El sí de las niñas*, Madrid, Castalia. 
- Martínez de Toledo, Alfonso (1970), *Arcipreste de Talavera o Corbacho*, Madrid, Castalia. 
- Menéndez Pidal, Ramón (ed.) (1965), *Crestomatía del español medieval*, tomos 1 y 2, Madrid, Gredos. 
- Menéndez Pidal, Ramón (ed.) (1955), *Primera crónica general de España*, Madrid, Gredos. 
- Rubín, Ramón (1992), *El canto de la grilla*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Parra, María Pilar (ed.) (1991), *Crónica anónima de Enrique IV de Castilla 1454-1474 (crónica castellana)*, tomo 1, Madrid, Ediciones de la Torre. 
- Seller, John E. y Robert White Linker (eds.) (1967), *El libro de Calila e Dimna*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sigüenza y Góngora, Carlos de (1960), *Obras históricas*, México, Porrúa.
- Solalinde, Antonio G. (ed.) (1930), *General estoria*, Madrid, Consejo de Estudios Históricos.

**HAMLET ANTONIO GARCÍA ZÚÑIGA:** Maestro en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional y en Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor de tiempo completo titular C en la Sección de Lingüística del INAH Yucatán con comisión temporal en el Museo Nacional de las Culturas del Mundo. Sus temas de interés son la diacronía y el bilingüismo. Sus publicaciones más recientes son “El gerundio predicativo en español” (2022), “Cláusulas relativas adverbiales” (2021), “Hacia el desarrollo de un corpus oral en lengua amuzga” (2021) y “Sistema locativo en tres lenguas otomangues” (2021).

**D.R. © Hamlet Antonio García Zúñiga, Ciudad de México,  
julio-diciembre, 2023.**



## ***The Intercultural Perception of the Teacher in the Context of a Seminar of Reflection on Filmic Texts***

**JAVIER VIVALDO LIMA** 

Área Académica de Investigación en Lenguas  
y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[jvivaldo@izt.uam.mx](mailto:jvivaldo@izt.uam.mx)

**MARGARET LEE MENO** 

Área Académica de Investigación en Lenguas  
y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[mlee.meno@izt.uam.mx](mailto:mlee.meno@izt.uam.mx)

**ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO** 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[rossella.liana@gmail.com](mailto:rossella.liana@gmail.com)

**Abstract:** *This investigation examines the perceptions of interculturality that permeate the use of film in the teaching of culture in foreign language education. As part of an ongoing seminar of our area of research, teacher participants analyzed a series of films representative of cultures taught in our foreign language program. Our purpose was to sensitize the participants to the complexity of interculturality and to promote reflection on their perspectives on the topic. At the end of the seminar, an international survey on perceptions of interculturality was administered to all members of the seminar. The main results and their implications for the pedagogical use of film in the language classroom are presented.*

**KEYWORDS:** CULTURE; FOREIGN LANGUAGES; CINEMA; PEDAGOGY.

**RECEPTION:** 27/04/22

**ACCEPTANCE:** 11/01/23



## La percepción intercultural del docente en el contexto de un seminario de reflexión sobre textos fílmicos

**JAVIER VIVALDO LIMA** 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[jvivaldo@izt.uam.mx](mailto:jvivaldo@izt.uam.mx)

**MARGARET LEE MENO** 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[mlee.meno@izt.uam.mx](mailto:mlee.meno@izt.uam.mx)

**ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO** 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras  
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.  
[rossella.liana@gmail.com](mailto:rossella.liana@gmail.com)

**Resumen:** Esta investigación examina las percepciones de interculturalidad de docentes de lenguas extranjeras al abordar la enseñanza de la cultura a través del cine. Como parte de un seminario de nuestra área de investigación, los docentes participantes analizaron una serie de películas representativas de algunas de las culturas impartidas en el programa de lenguas de la institución, con el propósito de sensibilizarlos con la temática de la interculturalidad y de crear un espacio de reflexión sobre sus propias percepciones hacia los temas interculturales. Posteriormente, contestaron un instrumento internacional sobre aspectos de interculturalidad. Se presentan los principales resultados de dicha encuesta.

**PALABRAS CLAVE:** CULTURA; LENGUAS EXTRANJERAS; CINEMATOGRAFÍA, PEDAGOGÍA.

**RECEPCIÓN:** 27/04/22

**ACEPTACIÓN:** 11/01/23

## INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, el tema de la *interculturalidad* ha constituido uno de los principales intereses de los profesores que integran el Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras (AILCE); interés que se ha reflejado no sólo en la publicación de varios artículos sino también en la elaboración misma del currículo del Programa intercultural e interdisciplinario de enseñanza de lenguas extranjeras (PIIELE) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI). El PIIELE se imparte en cinco idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y ruso.

En nuestro Programa, como su nombre lo indica, la enseñanza de la *interculturalidad* representa uno de los pilares fundamentales. En palabras de Alred, Byram y Fleming (2003: 4), el ser intercultural implica:

(...) la capacidad para reflexionar sobre las relaciones entre grupos y la experiencia de dichas relaciones. Es tanto la conciencia de experimentar la otredad y la habilidad para analizar dicha experiencia, así como para actuar los discernimientos derivados tanto en uno mismo como en el otro en función del análisis que conlleva dicha reflexión”. (Alred, Byram y Fleming, 2003:4).

López Rodríguez (2020: 30), siguiendo el planteamiento de Michael Byram en relación con la importancia de superar al hablante nativo como meta de la enseñanza de lenguas extranjeras, propone la construcción de un *hablante intercultural* capaz de establecer “una relación dialéctica entre las propias creencias, significados culturales, comportamientos, y los de otros”.

En nuestro caso, desde un punto de vista pedagógico, la meta ha sido entender el tema de la *interculturalidad* como la actitud crítica y reflexiva que queremos desarrollar en nuestros estudiantes sobre la cultura del país del que estudian la lengua y, con respecto a la suya propia. Al hacerlo, retomamos el planteamiento de Paricio, que señala que el elemento primordial es la conciencia intercultural:

(...) que remite de manera muy directa a las actitudes del alumnado con una connotación muy político-ideológica (...) Esta conciencia intercultural supone, según el Marco europeo, una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, plagada frecuentemente de estereotipos (...) Así, el conocimiento, la percepción y la

comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia (similitudes y diferencias) producen una consciencia intercultural que abarca la conciencia de la diversidad regional y social en los dos mundos (Paricio Tato, 2014: 222).

Elemento central en el trabajo del área ha sido la conducción de un Seminario permanente de actualización que, a lo largo de los años, ha reunido a muchos profesores, integrantes o no del área, en un ejercicio de discusión y análisis sobre diferentes temáticas relacionadas con el campo de estudio de las lenguas y culturas extranjeras y su pedagogía.

En este contexto surge el proyecto de investigación del que se deriva el presente artículo, enfocado en el análisis de la percepción de las y los docentes hacia la temática de la *interculturalidad* y basándonos en el convencimiento de que un docente que es capaz de esa postura reflexiva podrá, a su vez, ayudar a sus alumnos a desarrollar aquella sensibilidad intercultural que mencionamos anteriormente y que es uno de nuestros principales objetivos pedagógicos como profesores de lenguas y culturas extranjeras. Asimismo, consideramos que el cine es el instrumento idóneo para alcanzar nuestro objetivo a partir de la proyección y análisis de películas significativas que puedan estimular la reflexión intercultural.

## ANTECEDENTES

En el contexto del Seminario permanente del área, en el año 2014, la temática elegida fue “Interculturalidad y sociedades contemporáneas. Cómo abordar el tema en la clase de lengua extranjera”. Cabe señalar que, aun cuando en años anteriores se había analizado en el Seminario el tema de la cultura, de la relación lengua-cultura y de la misma *interculturalidad*, esencialmente desde un enfoque conceptual, en esa edición específica de nuestro seminario se propuso a los profesores participantes examinar más de cerca:

(...) las problemáticas reales o ‘vivenciales’ que enfrentan las sociedades hablantes de las lenguas que enseñamos, es decir, un acercamiento a la voz y a la mirada de los actores sociales que experimentan en su cotidianidad la vivencia de los procesos de conflicto e intercambio cultural (Bergamaschi, 2015: 2).

Lo anterior llevó a seleccionar, entre otras opciones audiovisuales, el video documental, por la posibilidad que ofrece de escuchar testimonios en forma directa.

En las siguientes ediciones, durante los años 2018 y 2019, y ampliando el estudio de 2014, el Seminario se enfocó en conocer las percepciones de los docentes participantes sobre el concepto y enseñanza de la *interculturalidad*.

Esa labor de análisis y reflexión se realizó a partir de la proyección y posterior discusión de películas emblemáticas de las diferentes sociedades y naciones incluidas en el Programa de Lenguas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. La idoneidad del uso del cine en el desarrollo de la conciencia intercultural planteada anteriormente por Paricio, se ve reflejada en los trabajos de numerosos estudiosos de la pedagogía de la *interculturalidad*. En palabras de Pegrum:

(...) el cine como medio visual que entrelaza a la perfección la lengua, la cultura y el contexto, constituye un buen punto de partida para “mirar” a través de los lentes de otras culturas. Es un buen recurso para empezar a “leer el mundo” (Pegrum, en López Rodríguez, 2020: 146).

Una perspectiva particularmente interesante sobre los beneficios del uso del cine en la clase de lenguas extranjeras es la planteada por Olsson, quien señala que el cine representa:

(...) un potente medio audiovisual que, aparte de facilitar el entendimiento auditivo de los alumnos gracias a gestos y expresiones faciales, les ofrece la capacidad de descubrir cómo los nativos usan la lengua meta en acción, aunque sea de manera figurada. Constituye además una forma de presentarles la alteridad de estilos de vivir que están representados en la película y los invita a un espacio intercultural donde pueden cruzar las fronteras entre su propia cultura y las culturas metas (Olsson, 2017: 3).

Es importante aclarar que en el Seminario cada película fue analizada en cuanto a su calidad, idoneidad y relevancia para la comprensión de fenómenos culturales, mientras que la percepción intercultural de los académicos

participantes en la investigación se estudió a partir de sus respuestas a la escala Guilherme de percepciones sobre la interculturalidad (Guilherme, 2002).

En lo que sigue sintetizamos el planteamiento del problema expreso en este artículo, los objetivos fundamentales que se han considerado, así como la metodología que se llevó a cabo en la investigación de fondo y en el análisis de la muestra obtenida.

Al estudiar la enseñanza de la interculturalidad se parte de la premisa de que es insoslayable conocer, compartir y reflexionar acerca de las diversas conceptualizaciones y percepciones que sobre el tema permean entre los y las docentes de lenguas extranjeras, evitando así limitar la riqueza inherente al análisis de encuentros interculturales en el salón de clase. En palabras de Duarte:

[Los docentes deberán defender] un currículo de LE que asuma un papel mucho más prominente, si no es que absolutamente protagónico, en el currículo educativo general cuando se trate de discutir y mejorar las relaciones raciales y sociales y de ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, actitudes y competencias sociales críticas indispensables para interactuar con éxito en situaciones interculturales y para asumir una acción política, social y personal que contribuya a hacer este mundo más justo y democrático (Duarte, en Guilherme 2002: xi).

Entre los múltiples y complejos procesos socio-culturales que tienen lugar en las sociedades de nuestro tiempo, el fenómeno de la migración es quizás el que más afecta en situaciones concretas y a veces dramáticas de interculturalidad a nivel de la vida cotidiana en casi todos los países. Es en este sentido que decidimos contextualizar una reflexión de la percepción intercultural de las y los docentes alrededor de los temas de la migración y de los grupos minoritarios. En efecto, nuestro fin, como ya lo señalamos anteriormente, coincide con lo planteado por Byram, Gribkova y Starkey con relación a la competencia intercultural, es decir:

(...) [la] habilidad para asegurar un entendimiento compartido entre personas de identidades sociales distintas, así como la habilidad para interactuar con personas que son seres humanos con múltiples identidades y con una individualidad propia. (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 9-10)

De acuerdo con lo anterior, la investigación que sustenta este artículo tuvo como objetivo general, analizar las percepciones de los académicos participantes sobre el tratamiento de la interculturalidad en una selección de películas representativas de las culturas que imparten con el fin de propiciar una reflexión crítica sobre sus propias perspectivas y preconcepciones. Como objetivos específicos señalamos tres: crear un espacio de reflexión sobre aspectos relacionados con la interculturalidad a partir de un Seminario dirigido a miembros del personal académico, revisar las percepciones de interculturalidad actuales de miembros de la planta docente a partir de la administración de una encuesta internacional específica sobre el tema y, reflexionar acerca del uso del cine como instrumento pedagógico en el desarrollo crítico de competencias interculturales entre miembros del personal académico adscrito a la CELEX.

En cuanto a la metodología, el estudio que aquí presentamos se realiza a partir de uno anterior llevado a cabo por la Dra. Manuela Guilherme de la Universidad de Coimbra en Portugal (Guilherme, 2002). La propuesta original de Guilherme analiza las actitudes de docentes hacia la enseñanza de la interculturalidad en el currículo de inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias portuguesas. Posteriormente, Vivaldo y Lee llevaron a cabo un estudio de réplica del de Guilherme, con una muestra de alrededor de 300 estudiantes y docentes de la UAMI en México (Vivaldo y Lee, 2014) en el que se evaluó las percepciones de docentes y de estudiantes universitarios sobre los principales ejes de análisis previstos en la escala de interculturalidad de Guilherme a la luz de la experiencia de ambos sectores en la implementación del programa intercultural de inglés de la UAMI.

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de nueve participantes del Seminario de Investigación de la AILCE, misma que incluyó docentes, técnicos académicos y personal docente de tiempo parcial. Específicamente, participaron siete docentes (cinco de inglés, una de francés y una de italiano), así como dos técnicos académicos adscritos a la CELEX. Es importante señalar que, en el caso de nuestra Coordinación, la participación del personal técnico-académico es medular para el diseño de plataformas y reservorios culturales del programa.

Las y los docentes participantes en la investigación analizaron durante cuatro trimestres un conjunto de siete películas en inglés e italiano relacionadas con la complejidad de los encuentros interculturales en sociedades contemporáneas. Los filmes fueron seleccionados por la manera en la que

representan las dificultades, a veces conflictivas, así como los vínculos de amistad y comprensión que pueden surgir cuando distintos grupos étnicos, raciales o religiosos entran en contacto. Tanto los documentales como las películas de ficción fueron escogidas no sólo por su valor artístico sino también remitiéndonos a los criterios planteados por Baliva y De Carlo en cuanto a la selección de materiales pedagógicos en un enfoque intercultural:

- Representan situaciones conflictuales, contradictorias e inesperadas que se prestan a múltiples lecturas.
- Contienen varios puntos de vista que permiten proyectar sobre las mismas realidades “miradas cruzadas” por parte del autor, del lector o del protagonista de la historia relatada.
- Presentan indicios lingüísticos con tendencia a valorar o devaluar el comportamiento de un grupo étnico o social.
- Dirigen la atención sobre los usos de los objetos culturales y no sólo sobre los objetos como tales (Baliva y De Carlo, en Bergamaschi, 2001: 106).

En este sentido, las películas seleccionadas muestran su capacidad para introducir a los estudiantes en situaciones y contextos culturales distintos con los que pueden identificarse y comparar con sus propias experiencias; también entran en contacto con la diversidad cultural de sociedades y países que hablan las lenguas que estudian en nuestra universidad.

Cada una de las sesiones del seminario tuvo una duración de 3 horas. La primera sesión tuvo un carácter de reflexión teórica sobre el uso del cine con fines pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y se analizó el artículo: “Momentos interculturales en la enseñanza del inglés a través del cine” (Lee Zoreda, 2006). Asimismo, al final de esta sesión, se aplicó la versión impresa y revisada para México de la escala Guilherme de Análisis de percepciones iniciales sobre interculturalidad (Vivaldo y Lee, [2013] 2018).

Las sesiones comenzaron con una presentación del filme llevada a cabo por el docente a cargo de la misma, en la que se proporcionó a los asistentes un encuadre sobre el contexto, temática y recepción de la película. Posteriormente, se inició la proyección en una sala multimedia equipada con monitores individuales conectados a la red periférica de la CELEX.

Las películas se presentaron en el idioma original con subtítulo en español, pues entre los asistentes se encontraban docentes de varios idiomas (tabla 1). Al término de la proyección, se procedió a una reflexión pormenorizada sobre

la temática del film, el valor cinematográfico, su pertinencia pedagógica para la enseñanza de la interculturalidad y la profundidad de la discusión generada entre los docentes participantes. Al concluir la sesión, cada uno de los participantes llenó la cédula de evaluación correspondiente a la película proyectada y los datos fueron incorporados a una base de datos utilizando el paquete SPSS.

TABLA 1. RELACIÓN DE PELÍCULAS PROYECTADAS

<b>Película</b>	<b>País</b>	<b>Año de estreno</b>	<b>Director</b>	<b>Resumen</b>
<i>Bend it Like Beckham</i>	Reino Unido	2002	Gurinder Chadha	Una adolescente Sikh de segunda generación en Londres lucha contra sus padres para cumplir su deseo de ser futbolista y tener una relación con su entrenador irlandés, inspirada en uno de los futbolistas más famosos de Inglaterra, David Beckham.
<i>A Fond Kiss</i>	Reino Unido	2004	Ken Roach	Un joven pakistaní de segunda generación en Glasgow, Escocia, se enamora de una maestra irlandesa, lo que los lleva a ir en contra de las costumbres de la familia pakistaní y de la iglesia católica.
<i>Gran Torino</i>	Estados Unidos de América	2008	Clint Eastwood	En Detroit, un trabajador jubilado de ascendencia polaca vence sus prejuicios y se convierte en el héroe que salva la familia de sus vecinos surasiáticos de las pandillas del barrio.
<i>Snow Walker</i>	Canadá	2003	Charles Martin Smith	En los años 50, en los Territorios del Norte en Canadá, un piloto abiertamente racista aprende a respetar la cultura de los inuit cuando su avión se derrumba cerca del Ártico y tiene que sobrevivir gracias a su pasajera inuit.
<i>Fuocoammare</i>	Italia Francia	2016	Gianfranco Rosi	Película documental, nombrada al premio Óscar 2016, en la que el director retrata la relación entre los habitantes de la isla de Lampedusa y los migrantes que llegan en precarias embarcaciones desafiando la muerte.



TABLA 1. (CONT.)

<b>Película</b>	<b>País</b>	<b>Año de estreno</b>	<b>Director</b>	<b>Resumen</b>
<i>Io sono li</i>	Italia Francia	2011	Andrea Segre	Shun Li es una inmigrante china que trabaja como camarera en la cafetería de una isla de la laguna veneciana para traer a Italia a su pequeño hijo y enfrenta unas relaciones no siempre fáciles con la gente del lugar.
<i>La mia classe</i>	Italia	2013	Daniele Gaglianone	Un actor representa el papel de profesor en una escuela de italiano para extranjeros. Todos los demás "actores" son inmigrantes reales. Un acontecimiento imprevisto hará que guion y realidad se superpongan y todos se vuelvan actores de una misma historia.

El instrumento utilizado fue una versión resumida del *Inventario Guilherme sobre Enseñanza-Aprendizaje de Cultura en Educación en Lengua Extranjera* (Guilherme, 2002: 253-264), publicado originalmente en inglés y portugués. Dicho instrumento tiene como objetivos analizar la manera en la que el docente de lenguas extranjeras conceptualiza la enseñanza de la cultura dentro del currículo, así como sus perspectivas sobre lo que constituye la dimensión crítica de la enseñanza de idiomas, la implementación de un abordaje crítico dentro del salón de clases y su adhesión a modelos particulares de desarrollo profesional.

Con respecto a su estructura, el instrumento original está constituido por un total de 75 reactivos en formato Likert (escala de 1 a 5), divididos en 7 secciones (tabla 2).

TABLA 2. SECCIONES DEL INVENTARIO GUILHERME (VERSIÓN ORIGINAL)

<b>Sección</b>	<b>Temática evaluada</b>	<b>Número de reactivos</b>
S.1	La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras	8
S.2	La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras	11
S.3	Razones para la adopción de un enfoque crítico	5

TABLA 2. (CONT.)

<b>Sección</b>	<b>Temática evaluada</b>	<b>Número de reactivos</b>
S.4	Resultados de un enfoque crítico (a) para el individuo; (b) para la sociedad	16
S.5	Procedimientos para un enfoque crítico	6
S.6	Modelos de desarrollo profesional	17
S.7	Información general (datos biográficos, contactos con países de la lengua que imparte, datos sobre su escuela, pregunta que le interese discutir con más profundidad)	12
<b>Total</b>		<b>75</b>

En 2017, y para propósito de este estudio, se diseñó una versión resumida del inventario original de Guilherme. La versión resumida quedó conformada como se presenta en la tabla 3.

TABLA 3. SECCIONES DEL INVENTARIO GUILHERME (VERSIÓN RESUMIDA)

<b>Sección</b>	<b>Temática evaluada</b>	<b>Número de reactivos en versión resumida</b>	<b>Número de reactivos en versión original</b>
S.1	La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras	6	8
S.2	La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras	3	11
S.3	Razones para la adopción de un enfoque crítico	2	5
S.4	Pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica	15	16
S.5	Desarrollo profesional del docente	6	17
S.6	Información general	8	12
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>75</b>

## RESULTADOS

El siguiente apartado presenta los principales resultados del estudio. En su desglose seguimos la secuencia prevista en el instrumento utilizado. Cada reactivo se acompaña de la tabla respectiva de distribución de frecuencias tanto específicas como acumuladas. La decisión de integrar la columna de frecuencias acumuladas se debe a que, al ser la escala Likert eminentemente ordinal, los porcentajes acumulados correspondientes a cada nivel permiten a los lectores obtener una visión rápida de los porcentajes para niveles agrupados de la escala.

### Sección S.1. La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras

La sección se compone de cinco reactivos. Los participantes indican, a partir de una escala de “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”, su postura con respecto a los siguientes puntos:

1. Si consideran que el estudio de la lengua y de la cultura tienen el mismo peso en el aprendizaje del idioma extranjero.
2. Si aprender otra cultura (C2) modifica la actitud hacia la cultura propia (C1).
3. Si estudiar la otra cultura puede llevar a la pérdida de la cultura propia.
4. Si la meta final del estudio de otra cultura es el desarrollo de una actitud crítica con respecto tanto a dicha cultura como a la suya propia.
5. Si el desarrollo de esa actitud crítica sólo puede ser abordado en cursos de niveles avanzados.

Con respecto al análisis del peso de la lengua y la cultura en el currículo, los resultados (tabla 4) evidencian un porcentaje muy alto en el rubro “de acuerdo” (88.9 %), corroborando una convicción muy consolidada entre los académicos de lenguas extranjeras en cuanto a que la dimensión lingüística del aprendizaje de un idioma extranjero tiene igual importancia que la dimensión cultural.

**TABLA 4. ANÁLISIS DEL PESO DE LA LENGUA Y LA CULTURA (TIENEN EL MISMO PESO)**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Parcialmente de acuerdo	1	11.1	11.1	11.1
	Muy de acuerdo	8	88.9.	88.9	100.0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En cuanto a la posibilidad de que estudiar la cultura extranjera conlleve la pérdida de la cultura materna (tabla 5), los datos contradicen la preocupación de una pérdida de la identidad de origen (88.9 % en desacuerdo).

**TABLA 5. ESTUDIAR C2 CONLLEVA A PÉRDIDA DE C1**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Muy en desacuerdo	8	88.9	88.9	88.9
	Parcialmente en desacuerdo	1	11.1	11.1	100.0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

El porcentaje se eleva nuevamente a 77.8 % (tabla 6) al considerar que la meta de todo el proceso de aprendizaje de otra cultura es justamente el desarrollo de una actitud crítica con respecto a su propia cultura.

**TABLA 6. ACTITUD CRÍTICA COMO META PARA APRENDER C2/C1**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Parcialmente de acuerdo	2	22.2	22.2	22.2
	Muy de acuerdo	7	77.8	77.8	100.0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Sin embargo, existe un segmento de los participantes que no parece estar completamente convencido de la posibilidad de alcanzar una conciencia crítica

con respecto a su propia cultura (C1), como consecuencia del estudio de la cultura extranjera (C2), lo que corresponde a un 33.3 % de los entrevistados (tabla 7).

TABLA 7. APRENDER C2 MODIFICA LA ACTITUD HACIA C1

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Parcialmente de acuerdo	3	33.3,	33.3	33.3
	Muy de acuerdo	6	66.7	66.7	100.0
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En cuanto a la posibilidad de que sólo en los cursos avanzados sea factible alcanzar una conciencia cultural crítica (tabla 8), el 66.7 % señala estar muy en desacuerdo.

TABLA 8. CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA SÓLO EN LOS NIVELES AVANZADOS

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Muy en desacuerdo	6	66.7	66.7	66.71
	Parcialmente en desacuerdo	2	22,2	22.2	88.9
	Parcialmente de acuerdo	1	11.1	11.1	100.0
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

## Sección S.2. La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras

La sección 2 del inventario Guilherme se compone de tres reactivos enfocados a esclarecer algunos elementos que caracterizan la actitud crítica en la enseñanza de la cultura extranjera. Con respecto a la postura del docente hacia la cultura extranjera, los resultados indican que el 44 % de los asistentes opinan que el docente debe fomentar la discusión en el salón de clase (tabla 9), a lo que se aúna un 33 % que considera que el docente debe estar abierto a todas las ideas. Por otro lado, la opción de que el docente deba orientar las ideas de los estudiantes queda muy por debajo (22 %), lo que enfatiza la importancia de una libertad de opinión con respecto a la otra cultura.

TABLA 9. POSTURA DEL DOCENTE HACIA LA C2

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Propiciar la discusión	4	44.4	44.4	44.4
	Estar abierto a puntos de vista	3	33.3	33.3	77.8
	Orientar las ideas	2	22.2	22.2	100.0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Los resultados anteriores coinciden con los criterios para considerar a un alumno como un alumno con pensamiento crítico (tabla 10). En este sentido, un 66.7 % señala la importancia de que las y los estudiantes estén dispuestos a buscar las causas y las razones subyacentes a actitudes y eventos culturales.

TABLA 10. CRITERIOS PARA CONSIDERAR ALUMNOS CON PENSAMIENTO CRÍTICO

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Está siempre dispuesto a debatir	2	22.2	22.2	22.2
	Es escéptico a nuevas perspectivas	1	11.1	11.1	33.3
	busca las causas de actitudes y eventos	6	66.7	66.7	100.0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En su conjunto, ambos reactivos evidencian el proceso de construcción de una conciencia crítica por parte del alumno. Específicamente, y como se observa en la tabla 11, el alumno con pensamiento crítico es capaz de superar una respuesta inicial meramente emocional (22 %) frente al contacto con la cultura extranjera y de ampliar sus horizontes para asumir una respuesta tanto emocional como intelectual (44 %).

TABLA 11. RESPUESTA ASOCIADA A LA ACTITUD CRÍTICA HACIA LA C2

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Emocional e intelectual	4	44.4	44.4	44.4
	Supera una respuesta emocional inicial	2	22.2	22.2	66.7
	Exclusivamente intelectual	3	33.3	33.3	100.0
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

### Sección S.3. Razones para la adopción de un enfoque crítico

Esta sección consta de dos reactivos con cuatro opciones cada uno. Los participantes tuvieron que escoger las dos opciones que consideraran más importantes en cada bloque. El primer reactivo versa sobre cuál debería ser la prioridad en la enseñanza de la cultura extranjera ante la situación actual de movilidad de ciudadanos (tabla 12). Como se observa, un 44 % se inclinó por una combinación entre “sentirse éticamente responsable del otro y del planeta” y “entender las diferentes culturas como interdependientes”.

TABLA 12. PRIORIDAD ANTE MOVILIDAD GLOBAL

	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Sentirse éticamente responsable del otro y del planeta Cooperación con el “otro”	11.1	11.1	11.1
Sentirse éticamente responsable del otro y del planeta Entender las diferentes culturas como interdependientes	44.4	44.4	55.6
Fortalecer la identidad nacional Entender las diferentes culturas como interdependientes	22.2	22.2	77.8
Cooperación con el “otro” Entender las diferentes culturas como interdependientes	11.1	11.1	88.9
Entender las diferentes culturas como interdependientes	11.1	11.1	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>		

Los dos reactivos anteriores reflejan un reconocimiento tanto del otro como de uno mismo y de la interrelación no sólo entre distintos seres humanos, sino con la naturaleza y el ambiente global. No obstante, es notable que el “entender las diferentes culturas como interdependientes” estuvo presente en 4 de los 5 bloques, lo que equivale a una frecuencia acumulada de 88.9 %. Es decir, para nuestros participantes, un factor clave de la enseñanza intercultural es promover una comprensión de las culturas nacionales e internacionales como interrelacionadas e interdependientes.

Al pasar al reactivo relacionado con la misión de la escuela en la preparación de los futuros ciudadanos observamos que la combinación “fomentar la cooperación y solidaridad interculturales” y “promover la tolerancia a la diferencia” obtuvo la más alta frecuencia (66.7 %). Cabe señalar que la opción “fomentar la cooperación y solidaridad interculturales” aparece en todos los bloques, lo que corresponde a una frecuencia acumulada del 100 %. En otras palabras los participantes piensan que es indispensable que los estudiantes tengan una formación enfocada a asumir un rol proactivo positivo en las relaciones interculturales en sus sociedades (tabla 13).

TABLA 13. LA MISIÓN DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La polémica entre ideas y valores distintos	11.1	11.1	11.1
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales			
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales	22.2	22.2	33.3
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales	66.7	66.7	100.0
Promover la tolerancia a la diferencia			
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

### Sección S.4. Pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica

Esta sección analiza la delimitación de prioridades para impulsar la perspectiva crítica de las culturas extranjeras. Se observan tres categorías con cinco reactivos cada una. Específicamente, se solicitó asignar a cada reactivo un rango de importancia de 5 (más importante) a 1 (menos importante) (tabla 14).



TABLA 14. PAUTAS PARA FORTALECER UNA ENSEÑANZA CULTURAL CRÍTICA

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Orden Jerárquico</b>				
<b>I. A fin de promover una visión crítica de la cultura que enseño es importante:</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Proporcionar información actualizada	44.4	22.2	---	11.1	22.2
Discutir prejuicios en materiales de clase	22.2	22.2	22.2	33.3	---
Promover la expresión de sentimientos culturales	22.2	22.2	33.3	11.1	11.1
Identificar prácticas, perspectivas y productos culturales	44.4	44.4	11.1	---	---
Analizar grupos diversos de una cultura	66.7	22.2	11.1	---	---
<b>II. El desarrollo de una actitud crítica depende fundamentalmente de:</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Los materiales	22.2	33.3	33.3	11.1	---
Tipos de actividades	22.2	22.2	33.3	22.2	---
Enfoque del libro de texto	11.1	44.4	11.1	11.1	22.2
Contenidos del programa	33.3	44.4	11.1	11.1	---
Enfoque del docente	77.8	11.1	---	---	11.1
<b>III. ¿Qué importancia tienen las siguientes actividades para promover una conciencia cultural crítica?</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Contrastar C1 con C2	55.6	22.2	22.2	---	---
Cultivar imaginación del estudiante hacia C2	11.1	44.4	22.2	22.2	---
Promover discusión abierta de temas culturales	44.4	11.1	22.2	11.1	11.1
Evaluar comprensión de cuestiones culturales vía exámenes objetivos	11.1	---	11.1	22.2	55.6
Estimular discusiones culturales fundamentadas	33.3	33.3	11.1	22.2	---

## Sección S.5. La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras

La primera categoría de análisis busca identificar las más importantes medidas que las y los docentes pueden tomar para crear una visión crítica en

la formación de los estudiantes. El elemento que recibió la más alta calificación (5) por la mayoría de los sujetos (66.7 %) fue “analizar grupos diversos de una cultura”. Las otras dos categorías, “proporcionar información actualizada” e “identificar prácticas, perspectivas y productos culturales”, alcanzaron ambas un 44.4 % en el nivel 5. En este punto, podemos apreciar aquí la interrelación de las tres categorías. Al ser imprescindible abordar el estudio de distintos grupos de una cultura, se necesitan herramientas para tal tarea que incluyen tanto información actualizada, como un marco de referencia amplio sobre las prácticas, perspectivas y productos culturales.

La segunda categoría de análisis busca identificar, según los participantes, el elemento preponderante para fomentar una actitud crítica en el estudiante. Una gran proporción de los sujetos (77.8 %) indicó que el enfoque del docente es el factor más determinante. Por otro lado, el rubro “contenidos del programa” mostró un porcentaje equivalente (77.7 %), indicando que los docentes participantes señalaron como importante el mantener una mentalidad crítica propia hacia la cultura extranjera y, a la vez, disponer de un programa de contenidos culturales desafiantes para los alumnos. Dado que esto último constituye uno de los ejes medulares del Programa interdisciplinario e intercultural de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, es particularmente revelador el énfasis dado a estos aspectos en las respuestas de los participantes.

Finalmente, la tercera categoría de análisis, propone cinco actividades a jerarquizar en función del desarrollo de la conciencia cultural crítica. La frecuencia más alta entre los participantes (55.6 %) se asoció a la actividad de contrastar la cultura materna con la extranjera. En segundo lugar, se ubicó la promoción de una discusión abierta sobre temas culturales (44 %) y, en tercer lugar, impulsar discusiones fundamentadas (33.3 %). Es de destacar la interdependencia entre estas tres actividades en la formación de estudiantes con perspectivas críticas tanto sobre su propia cultura como sobre la cultura extranjera.

*Desarrollo profesional del docente.* La quinta sección del Inventario Guilherme se enfoca en el análisis de las prioridades de desarrollo profesional de los sujetos encuestados (tabla 15).

En primer término, como puede observarse en la tabla 15, es aparente una posible contradicción entre las respuestas de los participantes en el seminario. Un 66.7 % señala que su formación académica antecedente le capacita marcadamente para una enseñanza de la cultura meta que imparte, y 33.3 % coincide en alguna medida con lo anterior, correspondiendo casi a

la totalidad de la muestra encuestada (100 %). No obstante, al analizarse el descriptor “Necesidad de formación para una docencia crítica de C2”, aproximadamente un 80 % plantea paradójicamente la necesidad de formación sobre el particular, específicamente en lo referente a una formación crítica.

TABLA 15. DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

	<b>Descriptor</b>	<b>Sí, mucho</b>	<b>Sí, en alguna medida</b>	<b>No en particular No en absoluto</b>
1	Formación académica para enseñar C2	66.7	33.3	---
2	Necesidad formación para docencia crítica C2	22.2	55.6	---
3	Importancia de la formación interdisciplinaria en C2	66.7	33.3	---
4	Necesidad de dominio L2 para docencia crítica en C2	55.6	33.3	---
5	Complejidad de planear enseñanza crítica de C2	---	44.4	55.5
6	Necesidad del conocimiento de países C2	88.8	---	11.1

Virtualmente, la totalidad de los participantes enfatizan la importancia de un enfoque interdisciplinario de la cultura al conducir programas de desarrollo profesional de docentes. Asimismo, y en lo referente a la enseñanza de elementos interculturales, se destaca el énfasis planteado con respecto al dominio de la lengua meta en el/la docente como requerimiento central en el abordaje cultural (88.9 % de acuerdo). La complejidad de la planeación de una enseñanza crítica parecería no ser un factor particularmente preocupante para los encuestados, dado que, aun cuando un 44.4 % señala estar de acuerdo en alguna medida con tal complejidad, la mayoría (55.5 %) plantea no considerarlo un elemento problemático. Por último, la gran mayoría de los participantes en el seminario coinciden en señalar la importancia de que el docente adquiera más conocimientos sobre los países que hablan la lengua meta (88.8 %).

## Información general

Esta última sección analiza aspectos diversos. En primer término, en lo referente a la distribución por edad de la muestra de participantes en el

seminario (tabla 16), más de la mitad de los docentes se ubican en la categoría de 60 años o más, lo que es consistente con lo reportado por la institución cuando se señala que “43 % de los profesores de la UAM tienen de 61 a 70 años de edad y más” (Román, 2018: 1).

TABLA 16. DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
30-39 años	11.1	11.1	11.1
40-49 años	22.2	22.2	33.3
50-59 años	11.1	11.1	44.4
60 o más	55.6	55.6	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

La segunda variable (tabla 17) se relaciona con la formación de los participantes en el seminario. Destaca el hecho de que un 88.8 % cuenta con posgrados (44 % maestría y 44 % doctorado), lo que es indicativo del nivel académico avanzado en la muestra de participantes.

TABLA 17. FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Licenciatura	11.1	11.1	11.1
Maestría	44.4	44.4	55.6
Doctorado	44.4	44.4	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

El perfil profesional asociado a las licenciaturas de origen de los participantes (tabla 18), presenta un patrón esencialmente diverso. Sólo un 22.2 % proviene de licenciaturas directamente relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras; en tanto un 55.5 % proviene de licenciaturas distintas al área de enseñanza de lenguas, pero con formación en docencia de la lengua

impartida. Un participante indicó no contar con formación en la docencia de idiomas, lo que es congruente, dado que en el seminario participó también personal técnico-académico no directamente relacionado con la docencia, pero, como se señaló anteriormente, este personal participa de manera activa y creativa en el diseño de nuestras plataformas culturales.

TABLA 18. PERFIL PROFESIONAL EN LENGUAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura en lenguas	22.2	22.2	22.2
Licenciatura en área distinta a la LE que imparte	11.1	11.1	33.3
Licenciatura en área distinta a la LE y formación docente en L2	55.5	22.2	88.9
Sin formación docente en L2	11.1	11.1	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

La tabla 19 integra la relación de los principales países visitados por la muestra de participantes en el estudio. La mayoría estaba constituida por personal docente del área de inglés, dos provenían de áreas distintas (francés e italiano) y dos más eran miembros del personal técnico-académico del CELEX. Específicamente, más de la mitad (55.5 %) señaló haber viajado a países anglófonos, un 22.2 % a países francófonos y un 11.1 % a Italia.

TABLA 19. PAÍSES VISITADOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	11.1	11.1	11.1
Italia	11.1	11.1	22.2
Canadá/Reino Unido	11.1	11.1	33.3
Estados Unidos	11.1	11.1	44.4

TABLA 19. (CONT.)

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estados Unidos/Canadá	11.1	11.1	55.6
Estados Unidos/Canadá/Reino Unido	11.1	11.1	66.7
Francia	11.1	11.1	77.8
Francia/Canadá	11.1	11.1	88.9
Reino Unido	11.1	11.1	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

El análisis de las razones de estancia en países extranjeros (tabla 20) hace evidente una amplia diversidad de respuestas, desde el ser nativos del país específico (22.2 %), viajes por turismo (22.2 %), estudio (33.3 %) y visita a amistades y familiares (33.3 %).

TABLA 20. TIPO DE ESTANCIA EN PAÍSES DE LA LENGUA QUE IMPARTE

	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %
A No ha viajado					•				<b>11.1</b>
B Visita turística	•	•							<b>22.2</b>
C Crecí en el país	•		•						<b>22.2</b>
D Visitas a parientes	•						•		<b>22.2</b>
E Visitas a amistades	•								<b>11.1</b>
F Estancia con familias nativas			•						<b>11.1</b>
G Asistencia a cursos			•		•			•	<b>33.3</b>
H Intercambio de maestros								•	<b>11.1</b>
I Otro			•			•		•	<b>33.3</b>

El análisis de la frecuencia de visitas al extranjero de la muestra de participantes en el seminario (tabla 21) señala que la mayoría (66.6 %) viaja entre

una vez al año y una vez cada cinco años, y uno de los participantes no ha viajado nunca al extranjero.

TABLA 21. FRECUENCIA DE VISITAS A PAÍSES DE LA C2

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Una vez al año	33.3	33.3	33.3
Una vez cada cinco años	33.3	33.3	66.7
Con menos frecuencia	22.2	22.2	88.9
Nunca	11.1	11.1	100.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Un elemento adicional analizado en el inventario de interculturalidad de Guilherme se refiere a las fuentes a partir de las cuales los docentes de lenguas extranjeras obtienen su información sobre las culturas extranjeras que imparten (C2). En este sentido, una lectura horizontal de los porcentajes asociados a cada una de las categorías de esta variable (columna de la extrema derecha de la tabla 22) muestra que la gran mayoría de los encuestados (88.8 %) señala como fuente principal de información el Internet, seguido por la lectura de periódicos y revistas extranjeras (77.7 %), la televisión o radio extranjeras (55.5 %), cine y contactos personales en el extranjero (33.3 %), y televisión, radio, revistas y periódicos mexicanos.

TABLA 22. FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE PAÍSES C2

	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%
A Televisión o radio mexicanas	.	.							<b>22.2 %</b>
B Televisión o radio extranjeras	.	.	.	.	.				<b>55.5 %</b>
C Periódicos o revistas mexicanas	.					.			<b>22.2 %</b>
D Periódicos o revistas extranjeras	.	.	.	.		.	.	.	<b>77.7 %</b>
E Instituciones culturales								.	<b>22.2 %</b>

TABLA 22. (CONT.)

		11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %
F	Cursos y conferencias	.	.			.				<b>33.3 %</b>
G	Asociaciones profesionales			.						<b>22.2 %</b>
H	Visitas catedráticos estudiantes al país	.				.			.	<b>22.2 %</b>
I	Contacto con hablantes nativos en México		.		.					<b>22.2 %</b>
J	Contactos personales en el extranjero			.	.				.	<b>44.4 %</b>
K	Internet	.	.	.	.	.	.		.	<b>88.8 %</b>
L	Cine		.	.					.	<b>33.3 %</b>

Para concluir, el análisis de las oportunidades de establecer contacto con las culturas extranjeras que se imparten (tabla 23) reveló que poco más de la mitad de los encuestados (55.5 %) se ubica entre las categorías de “muchas” y en “alguna medida”, en tanto que un 44.4 % señala no tener oportunidades de contacto con las culturas extranjeras que imparte. Lo anterior parecería inconsistente con la vasta diversidad de fuentes de información de que se dispone sobre dichas culturas, de acuerdo con lo planteado por los entrevistados en la tabla 22.

TABLA 23. OPORTUNIDADES DE CONTACTO CON C2

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muchas		11.1	11.1
En alguna medida		44.4	55.6
No particularmente		44.4	100.0
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>



## CONCLUSIONES

A continuación, se desglosan los principales hallazgos del estudio de acuerdo con los parámetros de análisis propuestos en el inventario utilizado.

En el rubro de la enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras destacan los siguientes puntos:

1. La dimensión cultural en el aprendizaje de un idioma extranjero se percibe con la misma importancia dentro del currículum como la dimensión lingüística, lo que pone en tela de juicio la pertinencia de programas exclusivamente centrados en el segundo elemento.
2. No parece existir entre los docentes un temor de que el acercamiento de los estudiantes a las culturas extranjeras ponga en riesgo su identidad.
3. Existe un consenso en cuanto a que la meta del proceso de aprendizaje de otra cultura es justamente el desarrollo de una actitud crítica con respecto a su propia cultura.
4. Se descarta que la introducción crítica a la cultura extranjera sea privativa de los niveles avanzados de formación, concluyéndose que dicha introducción debería ser iniciada desde etapas tempranas.

El segundo rubro analizado, la dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras, pone de manifiesto lo siguiente:

1. Dentro de las funciones centrales del docente se ubica el fomento de las discusiones entre los estudiantes en función de una apertura a todas las ideas planteadas sobre la cultura meta.
2. La actitud crítica en las y los estudiantes es caracterizada como una búsqueda de causas y razones subyacentes a las perspectivas y eventos culturales analizados en el contexto del aula.
3. Al considerar la dimensión crítica del aprendizaje, las y los estudiantes son capaces de trascender sus respuestas emocionales iniciales y logran ampliar sus horizontes y perspectivas al integrar respuestas de carácter intelectual.

El tercer rubro, centrado en el análisis de las razones para la adopción de un enfoque crítico, conlleva a la siguiente serie de conclusiones:

1. En el contexto actual de movilidad internacional, una prioridad del currículum de lenguas extranjeras es el de contribuir al desarrollo del reconocimiento del otro como uno mismo y de la interconectividad, no sólo con distintos seres humanos, sino con la naturaleza y el ambiente global.
2. En el mismo contexto, el currículum conduce a la comprensión de las culturas, nacionales e internacionales, como interrelacionadas e interdependientes.
3. Asimismo, los profesores consideran que las y los estudiantes deben tener una formación enfocada en asumir un rol proactivo positivo en el desarrollo de las relaciones interculturales entre sus sociedades y las otras.

El cuarto rubro, relacionado con el análisis de las pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica, evidenció un consenso sobre la importancia medular de estudiar una gama amplia de grupos sociales dentro de una cultura, a fin de alcanzar una comprensión profunda. Específicamente, el análisis de los datos recabados en el estudio permite concluir lo siguiente:

1. Es necesario que los docentes dispongan de variadas fuentes de información actualizada y desarrollen un marco de referencia amplio sobre las prácticas, perspectivas y productos culturales de los países cuyos idiomas enseñan.
2. Se destaca que el enfoque del docente es el determinante central del desarrollo de una perspectiva crítica en sus alumnos.
3. Se concluye también que los docentes deben tener una mentalidad crítica propia hacia la cultura extranjera y, a la vez, disponer de un programa de estudios sólido basado en un conjunto selecto de contenidos culturales desafiantes para los alumnos.
4. Se destaca la importancia de llevar a cabo un análisis contrastivo permanente entre la cultura meta que se enseña y la cultura materna.
5. En su conjunto, nuestros datos enfatizan la importancia insoslayable de proveer un espacio en el aula para fortalecer discusiones abiertas y fundamentadas de tópicos culturales desde una perspectiva crítica.

El quinto rubro analizado se relacionó con la percepción de los participantes sobre lo que serían sus prioridades de desarrollo profesional para una

enseñanza crítica de las culturas que imparten. Destacan en este rubro las siguientes conclusiones:

1. Aun cuando dos terceras partes de los participantes señalaron contar con una formación antecedente sólida para enseñar la cultura meta impartida, la gran mayoría muestra una fuerte disposición a continuar formándose en el campo.
2. En su totalidad, los docentes señalan la relevancia incuestionable de un enfoque interdisciplinario al abordaje de la cultura en programas de formación profesional.
3. En lo referente al dominio de la lengua meta impartida por parte de los docentes, existe un amplio consenso en cuanto a que dicho dominio constituye un requerimiento central para la enseñanza crítica de una cultura.
4. Por último, se enfatiza la importancia de propiciar la profundización de conocimientos y experiencias de las culturas meta por parte de las y los docentes.

El último rubro, información general, proporciona datos complementarios particularmente relevantes para nuestro estudio. Destacan los siguiente:

1. La mayoría de los docentes que participaron en nuestro seminario de interculturalidad son adultos mayores, lo que coincide con la media de edad reportada para los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana.
2. La gran mayoría de los participantes cuenta con posgrados.
3. El perfil profesional es muy variado y sólo una cuarta parte de los encuestados proviene de licenciaturas directamente relacionadas con la enseñanza de idiomas.
4. Se reporta un buen número de experiencias de movilidad de los docentes a países donde se habla el idioma que imparten. Se reconoce una amplia variedad de razones sobre el particular, así como una marcada frecuencia de viajes al extranjero.
5. En cuanto a las fuentes de información sobre las culturas meta que se imparten, destaca indiscutiblemente el Internet, seguido por información vertida en medios impresos y en medios masivos de comunicación (televisión y radio).

6. En cuanto a las oportunidades de los docentes para entrar en contacto con las culturas impartidas, casi la mitad señaló no contar con condiciones adecuadas para establecer dicho contacto, al menos no de manera directa.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, destacan el tamaño de la muestra, el no haber conducido las entrevistas a profundidad originalmente previstas por razones asociadas a la pandemia y el no haber integrado una muestra de estudiantes a la investigación. Con respecto al primer punto, el tamaño de la muestra se vio necesariamente reducido por características inherentes a la conducción del seminario mismo, el cual por esencia implicaba una discusión y diálogo sistemáticos y permanentes entre un número reducido de participantes. No obstante, es particularmente interesante notar la relación directa que existe entre los datos de este estudio y el realizado en 2014 sobre las perspectivas y actitudes hacia la interculturalidad de docentes y estudiantes de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (Valdado y Lee, 2014). Dicha investigación, llevada a cabo con una muestra de 36 docentes de la CELEX y 312 estudiantes voluntarios registrados en cursos de la Coordinación, coincidió marcadamente con las conclusiones aquí reportadas. Entre dichas conclusiones, destacan las siguientes:

(...) (1) el consenso planteado tanto por estudiantes como por docentes en cuanto a la *importancia de ampliar y profundizar la formación en aspectos de análisis y crítica culturales dentro del currículo de lenguas extranjeras*, independientemente de su inclusión temprana desde los primeros niveles; (2) el énfasis en la *necesidad de fortalecer la identidad cultural del alumno* en la clase de LE, inquietud formulada particularmente por los docentes; y (3) la importancia de *abrir nuestros programas de estudio para dar voz a la amplia diversidad de culturas que hablan las lenguas impartidas* (énfasis añadido) (Valdado y Lee, 2014: 283-284).

Otro aspecto interesante del estudio de 2014 fue la manera en que los datos obtenidos corroboraron premisas centrales del Programa intercultural e interdisciplinario de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa:





(...) el estudio permite esbozar elementos de lo que se percibe ser *el papel de la docente* de lenguas y culturas extranjeras a quien se visualiza como un *agente de cambio propositivo, imparcial, abierto a la discusión y respetuoso de las opiniones vertidas por el estudiante*. En contraparte, *el estudiante crítico se asume como aquel individuo informado, reflexivo, creativo, capaz de adentrarse en los motivos y causas subyacentes a actitudes y sucesos dentro de una cultura y caracterizado por una sólida capacidad para argumentar sus puntos de vista* (...) Es evidente un consenso sobre la necesidad de *promover procesos de reflexión crítica y de diálogo entre los estudiantes*, así como en cuanto a la importancia de que *el docente esté en posición de proporcionar información actualizada y plural*. Sobre este último punto, un elemento notable es el planteamiento de que *la consolidación de actitudes críticas en los aprendientes depende no tanto de los materiales o libros de texto, sino de la capacidad de análisis crítico del docente y de la riqueza de los contenidos vertidos en el programa de estudios* (énfasis añadido) (Vivaldo y Lee, 2014: 284).






El tamaño de la muestra incluida constituye una característica particularmente distintiva del estudio que ahora se reporta. Puede decirse que este estudio se enfocó a un grupo de especialistas que, por su mera participación en un seminario de esta naturaleza conducido a lo largo de dos años, demostraron su profunda convicción y compromiso con el estudio de la *interculturalidad* en el contexto del aula de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, es pertinente apuntar que, en su conjunto, ambos estudios destacan la relevancia de la inclusión de un componente de análisis y crítica interculturales en el currículum de enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente del idioma de que se trate. La evidencia hasta ahora recabada nos da elementos suficientes para señalar la importancia de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera rebase enfoques instrumentales predominantes en el contexto educativo nacional e integre como componente imprescindible la formación sobre prácticas, procesos y productos culturales de los países que hablan las lenguas impartidas.

Asimismo, el cine constituye un vehículo idóneo para introducir a nuestros estudiantes a la complejidad de los encuentros interculturales en sociedades distantes y diversas. En este sentido, las y los docentes devienen en mediadores clave para ayudar a promover la apertura a la interculturalidad y la multiplicidad de voces, costumbres y actitudes de las culturas de los otros.

## REFERENCIAS

- Alred, Geof, Mike Byram y Mike Fleming, (2003), “Introduction”, en Geof Alred, Mike Byram y Mike Fleming (coords.), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Reino Unido, Multilingual Matters Ltd, pp. 1-13.
- Bahwuk, D. P. S. y Richard Brislin (1992), “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism”, en *Journal of Intercultural Relations*, vol. 16, pp. 413-446, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Bergamaschi, R. (2001) Educación e interculturalidad en la clase de lengua extranjera, en *Memorias del Segundo Coloquio de Lenguas Extranjeras*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, pp. 99-110.
- Bergamaschi, R. (2015). “Interculturalidad y sociedades contemporáneas: Una aproximación desde una óptica vivencial”. Ponencia presentada en el XII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, 27 de marzo de 2015.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment* (2001), Cambridge, Cambridge University Press, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Guilherme, Manuela (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Holloway Creed, Joy y Javier Vivaldo Lima (2010), “Dealing with Cultural and Intercultural Topics in the Foreign Language Classroom: Survey Results”, en Margaret Lee Zoreda y Javier Vivaldo Lima (coords.), *Temas Actuales en la Investigación sobre la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, pp. 169-200.
- Lee, Zoreda M. (2006), “Momentos interculturales en la enseñanza del inglés a través del cine”, en *Reencuentro*, 47, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, pp. 72-80, consultado: 22 de julio de 2024. 
- López Rodríguez, Francisco Javier (2020), “El cine como ventana a las lenguas y culturas hispanas”, en *Suplementos Sinoele*, núm. 20, agosto 2020, pp. 28-43, consultado: 22 de julio de 2024. 
- National Standards in Foreign Language Education Project (2006), *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, 3a ed., Lawrence, KS, Allen Press.
- Olsson, Sofie (2017), “El uso del cine en la enseñanza de ELE”, Trabajo terminal /

- Examensarbete, Suecia, Universidad Göteborgs, pp. 1-33, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Paricio Tato, Ma. Silvina (2014), “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Porta Linguarum*, enero, pp. 215-226, consultado: 22 de julio de 2024. 
- “Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAM Iztapalapa” (2007), Consejo Académico, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D. F., consultado: 22 de julio de 2024. 
- Roman, J. A (2018), “Anuncia la UAM programa temporal para renovar planta docente” en *La Jornada*, consultado: 24 de octubre de 2018. 
- Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Recomendación No. DGAIR/\_/2006 (2006), “Estándares internacionales que, en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación”, México, D. F., Secretaría de Educación Pública.
- Vivaldo Lima, Javier y Margaret Lee Zoreda (2014). “Perspectivas y actitudes hacia la interculturalidad en el currículo de inglés: Un estudio exploratorio cuantitativo de docentes y estudiantes”, en Javier Vivaldo Lima y Margaret Lee Zoreda (coords.), *Construyendo una disciplina: Una mirada plural al estudio de las lenguas extranjeras y las culturas extranjeras*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 253-287.
- Wiseman, R. L., Mitchell R. Hammer y Hiroko Nishida (1989), “Predictors of intercultural communication competence”, en *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 13, pp. 349-370, consultado: 22 de julio de 2024. 

**JAVIER VIVALDO LIMA:** Doctor en Educación por la Universidad de Londres, Reino Unido. Profesor-investigador titular de tiempo completo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Es miembro fundador del Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAMI. Fue coordinador de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ha publicado libros y artículos en el campo de la investigación en lectura, diseño curricular y enfoques pedagógicos para la integración de aspectos culturales en el currículo de lenguas extranjeras.

**MARGARET ÁNGELA LEE MENO:** Profesora-investigadora Titular de tiempo completo en inglés, adscrita al Departamento de Filosofía y al Área de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAMI), de la cual es fundadora. Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Loyola Mundelein College (Chicago, EUA). Maestra en Estudios Políticos por la Governors State University (Illinois, EUA) y doctora en Educación, Universidad La Salle. Co-autora del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y el Programa Interdisciplinario e Intercultural en inglés de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Autora/coautora de más de 80 artículos de investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, de las humanidades y de las artes. Directora de tesis de doctorado y miembro de la Comisión Dictaminadora del Área de Humanidades de la UAM.

**ROSSELLA LIANA BERGAMASCHI IANDOLO:** Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Génova, Italia. Ha realizado estudios de antropología social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad “La Sapienza” de Roma y tiene estudios doctorales en antropología social en la Universidad Iberoamericana. Es profesora-investigadora titular de tiempo completo, adscrita al Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa. Sus intereses de investigación son la interculturalidad, identidades, culturas locales y temas de género. Última publicación: “Las mujeres del arroz. Trabajadoras estacionales del Valle Padano: un oficio desaparecido”, en la revista *Signos Lingüísticos*.

D.R. © Javier Vivaldo Lima, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.

D.R. © Margaret Ángela Lee Meno, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.

D.R. © Rossella Liana Bergamaschi Iandolo, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.





## Description of the Verbal and Pronominal Paradigm of the Voseo Comiteco

LILIANA RUBÍ GUTIÉRREZ PENAGOS 

Investigador independiente

[lilianapenagos@outlook.es](mailto:lilianapenagos@outlook.es)

**Abstract:** *The purpose of this article is to make a more accurate characterization of the verbal and pronominal paradigm of the voseo in the Spanish of Comitán, Chiapas, since the little attention it has received in previous investigations has led to the erroneous assumption that the voseo of this region is the same to the Guatemalan. Based on thirty spontaneous speech interviews carried out in Comitán, voseante verb forms previously proposed are discarded, the verbs and their particularities are detailed, the mixed nature of the voseante pronominal paradigm is explained, and the absence of a as a case mark is indicated as a differentiating feature during object duplication. This contributes to a better understanding of the voseo comiteco within the framework of address forms.*

**KEYWORDS:** VOS; VOSOTROS; ADDRESS FORMS; DESINENCE; HOMOMORPHY

**RECEPTION:** 15/12/22

**ACCEPTANCE:** 7/10/23

## Descripción del paradigma verbal y pronominal del voseo comiteco

LILIANA RUBÍ GUTIÉRREZ PENAGOS 

Investigador independiente

[lilianapenagos@outlook.es](mailto:lilianapenagos@outlook.es)

**Resumen:** El propósito de este artículo es hacer una caracterización más acertada del paradigma verbal y pronominal del voseo en el español de Comitán, Chiapas, pues la poca atención que ha recibido en investigaciones previas ha llevado a asumir erróneamente que el voseo de esta región es igual al guatemalteco. Con base en treinta entrevistas de habla espontánea realizadas en Comitán, se descartan formas verbales voseantes antes propuestas, se detallan los verbos y sus particularidades, se explica la naturaleza mixta del paradigma pronominal voseante y se señala como rasgo diferenciador la ausencia de *a* como marca de caso durante la duplicación de objeto. Esto contribuye a una mejor comprensión del voseo comiteco dentro del marco de las formas de tratamiento.

**PALABRAS CLAVE:** VOS; VOSOTROS; FORMA DE TRATAMIENTO; DESINENCIA; HOMOMORFIA

RECEPCIÓN: 15/12/22

ACEPTACIÓN: 7/10/23

## INTRODUCCIÓN

Las formas de tratamiento de segunda persona del singular han sido motivo de especial atención dentro de los estudios de la lingüística hispánica, sobre todo en el español americano (Kany, 1969; Solé, 1970; Lipsky, 1996; Carricaburo, 1997 y Fontanella De Weinberg, 1999), pues el análisis de la gramática y del uso que cada comunidad de habla le da a estas formas de tratamiento se ha convertido en un parámetro que contribuye a la diferenciación de las diversas variedades dialectales a lo largo de toda América hispanohablante. Pese a la amplitud con la que ha sido tratado este tema, su estudio continúa siendo complejo debido, principalmente, a la conservación del voseo en la mayor parte de Hispanoamérica y, de acuerdo con Torrejón (1986), a su naturaleza cambiante, pues el empleo del voseo no sólo es diferente en cada comunidad, sino que su valor se modifica dependiendo de las actitudes sociales de cada época.

Si bien las formas de tratamiento de segunda persona del singular *tú* y *usted* se encuentran normativizadas por las academias de la lengua, *vos* –como una tercera forma de tratamiento de segunda persona del singular– mayormente se encuentra presente en la lengua oral y su uso es poco homogéneo.

La complejidad del voseo tiene su origen en la transición deliberada del contexto formal al informal que esta forma experimentó a través de los siglos. En el español, el *vos* fue perdiendo lentamente su calidad de respeto y forma culta –que obtuvo desde el latín– para, entre los siglos xv y xvi, alternar con el *tú* en los contextos informales, a tal grado que ambas formas se empleaban indistintamente. Finalmente, *vos* quedó desplazado y únicamente se empleaba en el ámbito familiar e íntimo, mientras que *tú* se utilizaba entre la gente común y entre las personas de alto rango. Sin embargo, ambas formas seguían compartiendo el contexto de informalidad en oposición a *usted*, que era reservado solamente para el contexto formal (Kany, 1969; Vargas, 1974; Kapovic, 2007 y De Jonge y Nieuwenhuijsen, 2009).

En los siglos posteriores a la conquista, esta constitución de *vos* y *tú* como sistema dual en el contexto informal, junto a la convergencia existente entre el singular *vos* y el plural *vosotros* (había homomorfía en las formas verbales y en algunas pronominales de *vos* y *vosotros*), provocaron tal confusión en el uso de las formas de tratamiento que condujeron a la construcción de un paradigma pronominal mixto para el voseo (se tiene *vos* para sujeto y término

de preposición, mientras que en los otros casos pronominales se utilizan las formas correspondientes a *tú*) y cuya uniformidad se extendió prácticamente en toda la América voseante.

En las formas verbales, la pérdida de la *-d-* intervocálica, propia de las formas voseantes medievales, dio origen a dos formas desinenciales: una, la fusión de las secuencias vocálicas *oe*, *ae* y *ee* en las vocales *o*, *a* y *e*; y la otra, la diptongación de estas mismas vocales en *oi*, *ai* y *ei*, de ahí que actualmente se tengan formas verbales voseantes tales como *sos* o *sois*, *tengás* o *tengáis*, *comés* o *coméis*, así como *comís* en diferentes zonas geográficas hispanohablantes. Asimismo, hay verbos como *ver*, *ir*, *estar* y tiempos como el pretérito imperfecto y el condicional que, en casi todas las comunidades voseantes, con excepción de Chile, tienen desinencias idénticas a las tuteantes debido a la coincidencia fonética en su evolución, tal como lo apuntan Lapesa (1968) y Rona (1967).

Frente a esta multiplicidad y complejidad de las formas voseantes, se ha optado por diferentes combinaciones en el uso conjunto de formas pronominales y verbales, lo que complejiza aún más las posibilidades voseantes. Dependiendo de la región puede haber:

- Voseo pronominal y verbal. Consiste en el uso del pronombre *vos* con formas verbales también voseantes. Ej. *vos ponés*, *vos ponéis*, *vos cantás*, *vos cantáis*.
- Voseo pronominal. Se refiere al uso del pronombre *vos* con formas verbales tuteantes. Ej. *vos tienes*, *vos cantas*.
- Voseo verbal. El uso del pronombre *tú* con formas verbales voseantes. Ej. *tú ponés*, *tú ponéis*, *tú cantás*, *tú cantáis*.

Los resultados de toda esta evolución no sólo han sido a nivel formal, sino que también han dado paso a que el voseo tenga diferentes implicaciones socioculturales. Carricaburo (1997) menciona que el voseo hispanoamericano no es uniforme en su uso, aunque hay características que corresponden a un uso más general. Así pues, el significado y el valor del voseo pueden variar según la región, de modo que cada comunidad voseante en Hispanoamérica puede tener rasgos compartidos con otras comunidades, al mismo tiempo que puede poseer rasgos completamente idiosincráticos.

En la actualidad, el voseo tiene gran auge en la comunidad de Comitán, Chiapas, y surge de la manera más natural entre los hablantes para expresar familiaridad, sin embargo, apenas ha sido mencionado por las investigaciones

lingüísticas previas. Por esta razón, este estudio pretende hacer un acercamiento a este fenómeno del habla comiteca y centra la atención en su paradigma verbal y pronominal.

## DATOS

Los datos en los que se basa este trabajo provienen de treinta entrevistas sociolingüísticas de habla semiinformal hechas a hablantes de la ciudad de Comitán. Se descartan a los habitantes de las zonas rurales debido al difícil acceso a algunas de estas zonas, así como a la dificultad de cubrir todo el territorio que comprende el municipio de Comitán.

Las entrevistas se recogieron en la primavera del 2013, tienen una duración de aproximadamente una hora cada una y se abordaron temas sobre las tradiciones de la ciudad, anécdotas de la niñez, apodos familiares y vacaciones. Todas se realizaron con un formato semidirigido que permitió una conversación más espontánea. Otro factor que favoreció el surgimiento de un habla más natural y tradicional fue el hecho de que las dos entrevistadoras son miembros de esta comunidad.

Para la conformación de la muestra se seleccionaron 15 mujeres y 15 hombres de entre 25 y 75+ años (sin pasar de 80 años), repartidos en cinco grupos etarios: de 25 a 35 años; de 36 a 45 años; de 46 a 55 años; de 56 a 65 años y de 66 a 75+ años, y tres niveles de instrucción: bajo, medio y alto, de modo que se obtuvo una muestra bastante equilibrada entre sexo, edad y nivel de instrucción.

A partir de estos datos de uso real y siguiendo las descripciones históricas y generalizaciones en los estudios de las formas de tratamiento de 2<sup>da</sup> persona del singular en otras comunidades latinoamericanas e ibéricas, nos ocuparemos de la conformación del paradigma tanto verbal como pronominal del voseo en Comitán, todo esto con la intención de abrir una brecha a nuevos estudios referentes al voseo de esta región.

## ESBOZO DEL VOSEO EN CHIAPAS

El voseo chiapaneco comparte muchas características con el voseo de Guatemala, debido a que hay condiciones históricas que hacen que para el voseo las

fronteras entre Guatemala y México “se borren”. México es un país mayoritariamente tuteante salvo su zona sur. Charles Kany (1969: 118) afirma que *“esta porción de México presenta afinidades lingüísticas con Guatemala, habiendo formado parte de la capitania general de Guatemala durante la colonia. La región incluye al estado de Chiapas como la mayor parte”*.

Por tanto, Chiapas y Guatemala tienen en común un pasado que los unificó y que, por razones geográficas, los mantuvo alejados de las influencias del virreinato de la Nueva España, de modo que:

El estado de Chiapas permaneció aislado del país, motivo por el cual su evolución ha sido diferente y, por eso, también, en el habla común se conservan voces y formas casi desaparecidas en otros lugares (...) el habla cotidiana actual de los chiapanecos acostumbra a acentuar los verbos, al conjugarlos, como si fueran palabras agudas” (Contreras, 2001: 69).

Para Rona (1967), en México se puede encontrar voseo en los estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo; mientras que autores como Kany (1969), Lipski (1996), Carricaburo (1997) y Kapovic (2007) sugieren que el voseo se produce únicamente en Chiapas y Tabasco, pero estas afirmaciones parecen no estar bien fundamentadas. Por ejemplo, Carricaburo (1997) alude a que la pervivencia del voseo en Tabasco se puede deber a que Chiapas, siendo un estado que perteneció a Guatemala, influyó en Tabasco en el uso del voseo. Sin embargo, no hay pruebas concretas, ni estudios rigurosos, que puedan comprobar este hecho y, según parece, las afirmaciones sobre el voseo tabasqueño se basan en las reflexiones nada sistemáticas de Williamson (1986) sobre la existencia del voseo en esta comunidad.

Hasta el momento, el único estado mexicano del que se tiene un registro más certero de la vigencia del voseo es Chiapas, cuyo paradigma, según Kapovic (2007: 80) es idéntico al de Guatemala, propuesta que coincide con la de Lipski (1996), Carricaburo (1997) y Kany (1969), el cual se muestra a continuación. Tiempos con voseo:

- Presente de indicativo (*cantás, comés, vivís*).
- Pretérito de indicativo (*cantastes, comistes, vivistes*).
- Futuro de indicativo (*cantarés, comerés, vivirés*).
- Presente de subjuntivo (*cantés, comás, vivás*).
- Imperativo (*cantá, comé, viví*).

Sin embargo, este paradigma es poco fiable, puesto que muchos autores lo retoman de trabajos anteriores<sup>1</sup> sin realizar ningún trabajo de campo que pueda verificarlo, o se basan en el reporte de ciertas formas tónicas sin emprender un estudio más profundo, como los datos que ofrece el *Atlas Lingüístico de México*, de Lope Blanch (1990), donde sólo se menciona que, en Comitán, Chiapas, se usan formas imperativas como *decí, poné y hacé*.

Por otro lado, aunque la literatura local –como el libro del cronista comiteco Alfonso Alfonso (2006)– puede sugerir, de cierta manera, un panorama de la estructura voseante chiapaneca, lo cierto es que no constituye un análisis lingüístico del voseo que pueda caracterizarlo formalmente. En este texto, Alfonso Alfonso (2006) despliega un compendio de formas verbales y pronominales voseantes que se pueden apreciar a través de relatos que aluden a situaciones cotidianas de los comitecos.

Esta falta de rigor metodológico llevó a la mayoría de los autores a presentar formas verbales voseantes que no existen en el voseo chiapaneco, como el pretérito de indicativo con desinencia *-es* y el futuro de indicativo que se presenta con desinencia *-és* y cuya validez fue refutada y corregida años después por el trabajo pionero de Abarca Quezada (2009) sobre el voseo chiapaneco y, después, por el estudio de corte variacionista de Oseguera Velasco (2013) sobre voseo tuxtleco.

Ambos trabajos comprenden una investigación más sistemática y ordenada dentro de regiones chiapanecas, además de que se basan en datos obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios, ejemplos tomados de los medios de comunicación y muestras de habla espontánea, por lo que las aportaciones de estos estudios son invaluable.

Tanto para Abarca Quezada (2009: 117-118), como para Oseguera Velasco (2013: 174-175), el paradigma verbal voseante de Chiapas contiene formas como las siguientes:

- Presente de indicativo: *cantás, comés, salís*.
- Presente de subjuntivo: *cantés, comás, salgás*.
- Imperativo afirmativo: *cantá, comé, salí*.
- Imperativo negativo: *no cantés, no comás, no salgás*.

<sup>1</sup> La mayoría se basa en el paradigma ofrecido por Kany (1969) o Rona (1967).



Los autores excluyen las formas desinenciales para futuro *-és*, ya que no encontraron ejemplos de estas formas dentro de sus datos, sino que la forma utilizada es la misma para el tuteo *-ás*, como en *cantarás, comerás, saldrás*. En este sentido, los datos que aquí se presentan para el voseo comiteco confirman este hecho, pues no se encontró ningún ejemplo de futuro de indicativo voseante *-és*.

Asimismo, Oseguera Velasco (2013: 49-50) y Abarca Quezada (2009: 118) dejan en claro que, aunque en el habla chiapaneca se utiliza el pretérito de indicativo con terminación *-es* tal como *cantastes, comistes, salistes*, esta forma no es exclusiva del voseo, sino que también resulta ser una variante del tuteo en diferentes comunidades de habla hispana. De la misma manera lo expone Rojas (2003) en su estudio sobre las formas de tratamiento en Costa Rica, ya que ella considera que la terminación *-es* para pretérito de indicativo también se emplea en el tuteo por analogía, pues los hablantes tienden a unificar esta desinencia con las demás desinencias tuteantes, también terminadas en *-s*. Por lo tanto, en estos casos no se puede determinar si se trata de un fenómeno de analogía paradigmática de las formas tuteantes o si es la desinencia original correspondiente al voseo.

Respecto a las formas pronominales voseantes chiapanecas, se documentan las mismas que en toda la América hispana, debido a que, según diversos autores, el paradigma pronominal voseante no muestra diferencias en su constitución mixta (formas voseantes y tuteantes) en ninguna región voseante. Por consiguiente, para Chiapas se presenta la conservación de *vos* en el caso del sujeto y término de preposición; de manera que el pronombre de objeto y las formas posesivas son iguales a las del tuteo. En otras palabras, se suspende el uso de *tú* y *ti/contigo* (correspondientes al tuteo), y las de *os* y *vuestro/a(s)* (correspondientes al voseo).

## El voseo en Comitán

Comitán es un municipio de Chiapas que se encuentra cerca de la frontera con Guatemala. Además de ser la cabecera de la región socioeconómica XV, Meseta Comiteca Tojolabal, también es reconocido dentro del estado por su peculiar forma de hablar. Los comitecos pueden ser identificados por miembros de otros municipios en virtud de su entonación, del uso de algunos diminutivos peculiares (*bonitío, chiquitío, hijitío*, etc.) y del empleo de formas voseantes.

Si bien en el habla de Comitán coexisten *tú* y *vos* para el trato informal (como en diversas variedades latinoamericanas), la distribución de ambas formas es distinta a la de otras comunidades de habla (tabla 1).

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN TOTAL DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO DE 2<sup>da</sup> SG EN COMITÁN

Voseo	Tuteo	Total
82 % (1848)	18 % (398)	2246

Es posible observar que en la variedad comiteca, la diferencia de uso es bastante marcada, puesto que de los 2246 casos de formas de tratamiento de 2<sup>da</sup> sg informal encontrados en los datos, el 82 % pertenece a formas voseantes; mientras que las formas tuteantes cuentan con solamente un 18 %. Estos resultados demuestran de forma contundente que el voseo comiteco, lejos de ser un fenómeno imperceptible, se encuentra muy vigente y es la forma más común en las conversaciones cotidianas.

Contrario a otras variedades como la chilena, que tiene un voseo verbal (*tú cantáis, tú comís*) o la ecuatoriana en su zona sierra con un voseo pronominal (*vos cantas, vos comes*), la variedad comiteca tiene voseo pronominal y verbal, del tipo *vos comés, vos cantás*, dado que no se encontraron ejemplos como *vos comes, vos cantas* o *tú comés, tú cantás*. No obstante, la constitución tanto del paradigma verbal como del paradigma pronominal comitecos tiene algunas peculiaridades que no corresponden a ninguna otra variedad, a las cuales también se hará referencia para poder caracterizar a detalle el voseo propio de esta región.

## VOSEO VERBAL

El voseo verbal comiteco coincide con los paradigmas verbales propuestos por Abarca Quezada (2009) y Oseguera Velasco (2013). Estas formas desinenciales voseantes corresponden al tipo II, según la clasificación de Rona (1967), y se trata de un voseo monoptongado que se manifiesta con desinencias tónicas, tales como *-ás* para los verbos del primer grupo (con terminación *-ar*) como en (1a); *-és* para los verbos del segundo grupo (con terminación *-er*) como en

(1b) y por último, se tiene (1c) con desinencia *-ís* para los verbos del tercer grupo (con terminación *-ir*):

(1a) I: Tienes que agarrar un trapo| una manta de tu cocina| unas servilletas| se limpia bien| bien limpiado| de ahí| ya empezás a hacer tus tamales.

(1b) I: Ella se metió| y yo estoy con la chiquitía| y le digo - Mirá hijita|| ¿Te gustaría que el día de mañana| estudiaras acá?- Y sabés qué me dijo - No papá| yo voy a ser artista.

(1c) I: Esa era una de nuestras diversiones|| otra de nuestras diversiones era| cuando nos mandaban a comprar algo|| -Te vas corriendo| venís carrera y no te vais a ampliar- así nos decían.

Junto al tipo de desinencia, otro de los rasgos del voseo comiteco es que no abarca todos los tiempos verbales. Hay regiones latinoamericanas, como la chilena, que presentan una mayor extensión en cuanto a tiempos verbales, por ejemplo, pretérito imperfecto de indicativo y subjuntivo, futuro y condicional; sin embargo, en Comitán solo se dispone de formas voseantes en presente simple de indicativo (2), presente de subjuntivo como en (3) y en imperativo tanto afirmativo (4), como negativo (5). Por consiguiente, se descarta completamente el uso del futuro de indicativo voseante *-és* que Lipski (1996) y diversos autores mencionan para esta variedad, ya que, como se ilustra en (6), es la misma para el tuteo, *-ís*. De igual manera, se descarta la forma del pretérito de indicativo con terminación *-es* como una forma únicamente voseante, debido a que ésta también es empleada para el tuteo (7), por tanto, es necesario que el pronombre de sujeto esté presente para poder desambiguar entre ambas formas de tratamiento.

(2a)I: Hay cosas riquisísimas.

E: Ay:: sí| ¿Cómo no?

I: Que comés| querés probar cada ratito| como los dulces.

(2b) I: Ahí le tenés que buscar| porque le tenés que buscar| y tiene que salir.

E: Tenés razón| qué duro la verdad.

- (3a) I: ¡Vení vos hijo!| te voy a recomendar aquí en la Comisión| pa'que alcancés una tu base.
- (3b) I: La salsa de tomate bruja con ajo.  
E: ¡Qué sabroso!  
I: Chile seco| mmm::| ¡Sabroso!| bien sabroso.  
E: Sí| como no.  
I: ¿Sí te gusta?| cuando vengás otra vez| ahí te voy a:  
E: Ah:: muchas gracias.
- (4a) I: y luego dice la mujer|¡Hacé tu casa vos!
- (4b) I: Habían muchas:: muchas señoras| pué que decían -¡Vení vos! vas a bailar conmigo-
- (5a) I: me dije| ¿Será que es aquí?| pero::| entonces me habla -Ya vamos Bueno| llegó pues|| yo bien nerviosa| temblando -Ah:: no te preocupés Mine| si aquí na'más es| ahí lo vas a ver| tan bonito el lugar.
- (5b) I: Mi abuelito le decía -No| Bertha| no te metás| ¡Miralo pué| cómo está de sucio!
- (6a) I: -Disculpe'sté y:: ¿Éste qué es?| ¿Qué es éste?-|| Y lo estaba pué meneando| el meneadito| el típico meneadito de aquí ,y le dice -¡Serás atarantado vos!| ¿Cómo no vas a saber ques?| se te olvidó el nombre| pero no el meneadito.
- (6b) I: Hacé favor de callarte| ¡Vos dirás que soy pendeja o qué!| No quedarás verme la cara de muda.
- (7a) I: ¡Mira Florecita!| ahora que (vos/tú) venistes quiero que Gemita me haga favor de darnos una copita de amaranto.
- (7b) I: De mientras| tú ya te imaginastes lo peor y estás como loca.

## Verbos con particularidades

Una de las particularidades del voseo de esta región, así como de otras regiones, es que hay dos verbos que no tienen diferencias desinenciales entre tuteo y voseo en ninguno de los tres modos verbales: *estar* y *dar*. En (8) se puede observar que las formas de *estar* no cambian, al igual que en el verbo *dar* (9), y debido a esta igualdad en las formas verbales, solamente por medio del pronombre de sujeto explícito se puede determinar si el hablante está usando el voseo o el tuteo.

(8a) I: La cosa es que en la noche| toca - ¿Quién?| ¿Quién es pué vos?|¿Quién es?| ¿Qué querés?- el ¿Qué querés?  
- Vengo a buscar mi muerte.  
- Pero pues| ¡Imagínatelo!| entonces| así estás (vos/tú)| querés venir a buscar tu muerte.

(8b) I: No| no| no se debe esperar a que te lo reconozcan| que (vos/tú) estés| que (vos/tú) estés tranquila con lo que vas a trabajar y lo que estás haciendo| es importante| entonces| para ser maestro| que te guste| y ya te podés inscribir en una escuela normal.

(8c) I: ¡Ya te he dicho que (vos/tú) no estés ahí mujer caprichuda!

(9a) I: La cosa es que:: este::| cuando te empredás| ya:: (tú/vos) das tu nombre| con qué nombre|| quién va a ser tu marido.

(9b) I: Como decían nuestros papaes - El casado casa quiere [...] pasa uno penas| pasa uno necesidades| sacrificios porque los hijos quieren comer| quieren vestir| quieren calzar| y si no tenés| yo no te voy a estar ayudando para que (vos/tú) le des a los:: a tus hijos de lo que no puedes hacer.

(9c) I: Yo llego y le digo a la Lupita: buenos días Lupita|¿cómo estás?| ¡(Vos/tú) dame un mi kilito de pollo, pero que tenga mollejita!

(9d) I: Mi mamá decía [...] -Si de veras ya sabés| si querés poner tu talabartería|(vos/tú) no me des dinero una:: unos meses| y de lo que me das| de eso vas a ir comprando tu material| tu herramienta.

La razón de la falta de desinencias voseantes para estos verbos se encuentra en que la evolución fue la misma para ambas formas de tratamiento, como lo indica Lapesa:

(...) la vocal radical y la tónica de la desinencia eran una sola desde el latín o se habían fundido en una sola como consecuencia de su evolución romance. La pérdida de la *-d-* en el presente de indicativo y subjuntivo, y de la *-d-* en el imperativo hubieron de originar formas de persona vos coincidentes con las de persona tú (Lapesa, 1968: 523).

Por su parte, el verbo *ver* muestra formas verbales idénticas entre voseo y tuteo solamente para el presente de indicativo (10a) e imperativo afirmativo (10b), por lo que también ameritan un sujeto explícito para poder discriminar entre el uso de voseo y el de tuteo.

(10a) I: Ahí están|(tú/vos) los ves sentados|| 'tán tomando su mistela

(10b) I: ¡Saber a qué hora graban!| Entonces lo miramos pué:: que el ventaneando| que:: todas esas| que la Paty Chapoy| ahí lo miramos en la tele||  
¡Ve (vos/tú)| Miralo la iglesia!| ¡Miralo cómo está la Casa de la Cultura!|  
¡ve (vos/tú) la presiden...!

Sin embargo, para el presente de subjuntivo y el imperativo negativo sí existe diferencia tónica en las desinencias, ya que, como se puede apreciar en los ejemplos de (11), el verbo *ver* tiene acento agudo (oxítono).

(11a) I: La hija de uno de sus mejores alumnos| quiso entrar a esta misma escuela|| todo esto te lo platico| no para que creás que soy presumido| nada más pa' que veás que era yo bueno (risas) dentro de todas mis mudencadas.

(11b) I: Le estoy diciendo a mi mamá -¡no veás! Es sorpresa pues- y es lo primero que hace| voltea a ver.

En lo que concierne al verbo *ser*, su forma verbal voseante en presente de indicativo *sos* está muy alejada de la forma tuteante *eres*. De acuerdo con Lapesa (1968), esto se debe a la combinación vocálica que se dio después de la desaparición de la *-d-* intervocálica: *sodes*>*soes*>*sos*, la cual fue una forma desinencial monoptongada tal como se muestra en (12a). En (12b) y (12c), para el presente de subjuntivo e imperativo negativo del verbo *ser*, se tiene la forma verbal tónica para el voseo *seás*, mientras que para el imperativo afirmativo no existe una desinencia diferenciadora entre voseo y tuteo (12d), debido también a la pérdida de la *-d-* que menciona Lapesa (1968).

(12a) I: Mario es el mayor <2> ése| cuando estaba en la escuela del padre| el padre le decía - Mario| sos muy bestia| ¿Qué estás haciendo aquí?| andá a ayudar a tu papá en la talabartería.

(12b) I: A veces en la tercera o cuarta generación| vienen con ojos azules| ojos verdes y aunque vos seás ojos negros| pero| ¡Míralo| ese mi hijo mayor!| mudo también| igual al papá.

(12c) I: Yo no le quería dar permiso| pero dice -¡Míralo papá!| no seás malo| dame dame chance -dice- que yo tenga mi novia -¡Bueno!|| tené tu novia- le dije.

(12d) I: ¡Hijitía| sé (vos/tú) la primera en decir yo| porque si no|te vas a poner más nerviosa.

Por otro lado, un verbo que llama mucho la atención es *ir*, pues siguiendo su paradigma desinencial voseante se pueden encontrar algunas particularidades tales como la forma desinencial coincidente entre voseo y tuteo en presente de indicativo, así como el uso de un verbo distinto a *ir* para el imperativo afirmativo, pero que tiene el mismo significado de movimiento (*andar*).

Estas particularidades son comunes en muchas regiones voseantes; no obstante, en Comitán existe un fenómeno que no se encontró en otras variedades: dos formas desinenciales voseantes para *ir* en subjuntivo e imperativo negativo. Todas estas particularidades se explican a continuación.

El verbo *ir* comparte desinencias con *tú* y *vos* en el presente de indicativo, puesto que no se cuenta con formas voseantes que se diferencien de las formas tuteantes. Esto se ilustra con los ejemplos de (13):

(13a) Vos vas al cine todos los fines de semana.

(13b) Todos los martes tú vas a la casa de tu amiga.

Otra de las particularidades del verbo *ir* en el voseo de Comitán es su remplazo por el verbo *andar* cuando se encuentra en imperativo afirmativo, pues no se encontraron ejemplos como: *ve vos/ anda tú*, pero sí formas como *ve tú/ andá vos* tal como se muestra en los ejemplos de (14).

(14a) I: Mi suegra sí| ella sí| todos los domingos va a misa| me dice pues que soy una cachuda -Cachuda| andá vos a misa| andá a misa.

(14b) I: ¡Vieras!| se le siente su piel bien hidratada| bien hidratada:: es de pepino| de no sé qué cosa trae ahí| y dice que quita manchas| pero saber::| ve tú a saber si es cierto| entonces hay que probarlo| lo probás y ya me decís.

Como se puede observar en (14a), el verbo *andar*, con desinencia tónica *-á*, tiene el mismo significado semántico de movimiento que el verbo *ir* y se emplea únicamente para la forma voseante, mientras que en (14b) se utiliza el verbo *ir* cuando los hablantes quieren dar una orden valiéndose del tuteo. Este remplazo también lo menciona Vargas (1974: 17) para el voseo de Costa Rica y Quintanilla (2008: 2) alude a que este fenómeno se encuentra generalizado en los países voseantes, puesto que los hablantes que vosean prefieren decir oraciones como *andate de aquí* y casi nunca *nete de aquí*. Por tanto, se descarta *ve* como forma voseante para el imperativo positivo de *ir*.

El empleo del verbo *andar* en el voseo del español comiteco, centroamericano y sudamericano puede ser una estrategia para evitar la homomorfia que hay entre *ir* y *ver* en imperativo afirmativo, puesto que la conjugación de ambos verbos, en este modo, resulta ser la misma (*ir*>*ve*, *ver*>*ve*) y, con el fin de resolver esta ambigüedad, los hablantes utilizan un verbo distinto a *ir*, pero con un significado que también indica desplazamiento.



Sin embargo, cuando se trata del presente de subjuntivo y del imperativo negativo, el verbo *ir* cuenta con desinencias voseantes específicas. Morfológicamente, las formas del imperativo negativo para 2<sup>da</sup> sg son las mismas que las del presente del subjuntivo, por tanto se cuenta con la desinencia tónica *-ás* en subjuntivo (15a) e imperativo negativo (15b) para el voseo.

(15a) I: Ahí| 'ta bueno todavía| vas a quedar cerca| los demás van a comprar| saber dónde| más lejos pa' que vayás a ver cómo van a ir|| al rato llevás tu difunto.

(15b) I: Duele| pero son dolores que ahorita los tenés| al ver tu hijo| se te olvidó ya cómo fue tu dolor.

E: Ay:: ¡Jesús María!

I: Así es que vos no te vayás a casar.

Esta forma verbal tónica voseante para el subjuntivo e imperativo negativo del verbo *ir* (*vayás*) es compartida con diversas comunidades voseantes (Bolivia, Colombia, Guatemala, etc.). No obstante, la comunidad de Comitán, Chiapas cuenta con una segunda variante para la forma voseante del verbo *ir* en estos dos modos. Se trata de la forma diptongada *vais*, como se muestra en (16).

(16a) E: ¿Y como cuántos bolillos tengo que usar para tocar?| ¿O es dependiendo de la posición que se tome en la marimba?

I: Sí| dependiendo:: sí|| la parte de la posición de la marimba que estés|| que vais a tocar

(16b) I: Otra de nuestras diversiones era| cuando nos mandaban a comprar algo|| -te vas corriendo| venís carrera y no te vais a ampliar- así nos decían.

Esta desinencia para los dos modos es una de las formas en las que evolucionó *ir*, pero para presente de indicativo, a saber, *vades*>*vaes*>*vais*. Las razones por las cuales los hablantes comitecos utilizan *vais* en lugar de *vayás* pueden ser diversas, sin embargo, pudiera ser que el origen del uso de esta forma diptongada voseante tenga que ver con la economía del habla, ya que resulta más fácil pronunciar *vais* que *vayás*.

Con el objetivo de facilitar la comprensión y visualizar de forma global los rasgos del paradigma verbal voseante de la ciudad de Comitán, Chiapas, se muestra, a manera de ejemplo, todos los rasgos verbales que se han descrito anteriormente (tabla 2).

TABLA 2. PARADIGMA DEL VOSEO VERBAL COMITECO

<b>Grupo de verbo</b>	<b>Presente de indicativo</b>	<b>Presente de subjuntivo</b>	<b>Imperativo negativo</b>	<b>Imperativo afirmativo</b>
1 <sup>er</sup>	empezás	empecés	no empecés	empezá
2 <sup>do</sup>	sabés	sepás	no sepás	sabé
3 <sup>er</sup>	vivís	vivás	no vivás	viví
<b>Verbos con particularidades</b>	<b>Presente de indicativo</b>	<b>Presente de subjuntivo</b>	<b>Imperativo negativo</b>	<b>Imperativo afirmativo</b>
Estar	estás	estés	no estés	
Dar	das	des	no des	da
Ver	ves	veás	no veás	ve
Ser	sos	seás	no seás	sé
Ir	vas	vayás/vais	no vayás/vais	andá

## VOSEO PRONOMINAL

Dentro de la bibliografía, hay acuerdo en que el paradigma pronominal voseante es prácticamente común en todos los países (Vargas, 1974; Fontanella De Weinberg, [1970] 1977; Carricaburo, 1997; Kapovic, 2007) y consiste en un paradigma mixto donde el *vos* se emplea como sujeto y término de preposición; *te* como pronombre de objeto, tanto directo como indirecto, así como el posesivo tuteante *tuyo/a(s)*. La homogeneidad existente en este paradigma para todas las comunidades voseantes ha posibilitado que la mayoría de los estudios pongan más énfasis en las formas verbales, puesto que su multiplicidad representa un reto frente a la escasa variación pronominal. No obstante, las razones que motivaron la conformación mixta del paradigma pronominal tuvieron que ver, de igual manera que en las formas verbales, con cuestiones

formales y con las tendencias y actitudes sociales de evitar la ambigüedad y así mantener la distinción social y gramatical de las de formas de tratamiento de 2<sup>da</sup> persona, tanto singulares como plurales.

Ahora bien, el voseo comiteco responde solo parcialmente al voseo pronominal descrito en la bibliografía, puesto que, como se verá más adelante, para la duplicación de objeto existe un rasgo (la elisión de *a*) que no ha sido reportado en otras variedades voseantes. En el español de Comitán, en efecto, el nominativo voseante corresponde a *vos*, como en los ejemplos de (17).

(17a) I: Le estoy diciendo a mi mamá| que te invitemos pué a comer un día de estos|| pa'que recordemos pué aquellos tiempos con que jugabas con mi hermana| porque vos sos más de la edad de mi hermana.

E: ¿Te pasó algo así muy trágico| algo muy chistoso?

(17b) I: Ah:: claro| te pasan este:: cosas buenas y cosas malas| ¿A poco *vos* no has vivido experiencias buenas y malas?

La razón de la conservación de *vos* como pronombre de sujeto, explican Fontanella De Weinberg (1977: 233) y Carricaburo (1997: 14), no se debe a cuestiones formales, ya que tanto *tú* como *vos* pueden incorporarse bien al sistema: ambos son monosílabos, al igual que *yo* y *él*, y se contraponen a las formas del plural. La preferencia de *vos* responde más bien a cuestiones sociolingüísticas; es decir, el uso característico de determinados grupos sociales.

En el caso de los pronombres de objeto, la forma voseante de Comitán coincide con el paradigma general descrito: se emplean los pronombres átonos tuteantes de objeto directo e indirecto también para el voseo y se descarta el pronombre *os*, ya que en todos los casos analizados aparece *te*, como en (18).

(18a) I: ¿Qué querés| qué querés pué vos que yo te cuente| de la danza?

(18b) I: Esos son los dulces| ya te di... -ya te dije cómo se preparan| si algún día quieres hacerlo|| ¿Y te gusta hacerlo el mole?| ¿Sabes de cocina?

De acuerdo con Fontanella De Weinberg (1977: 235) y Carricaburo (1997: 14), la elección de la forma tuteante para estos pronombres está relacionada con la uniformidad del sistema y el resto de los pronombres de

objeto; es decir, que *me*, *se* y *le* incidieron a favor de *te* debido a su composición Ce, así como *lo* y *la* influyeron por su conformación CV. Por tanto, la formación VC de *os* (pronombre de objeto voseante) contribuyó a su eliminación del paradigma.

Otro factor decisivo fue la relación de ambigüedad entre las formas de tratamiento *vos/vosotros*, puesto que esta influyó –al igual que en la selección de *vos* como sujeto– en la preferencia de *te* como pronombre de objeto, así como en la preferencia del pronombre posesivo perteneciente a *tú*: *tuyo/a (s)*, el cual se abordará más adelante. Vargas (1974: 9) menciona al respecto:

En el Nuevo Mundo, en cuanto a los pronombres de segunda persona se refiere: desapareció totalmente del habla el pronombre plural *vosotros*, junto con sus formas verbales con *-i-* semivocálica (*amáis*, *amasteis*, *amaréis*) y con su forma complementaria *os* y su pronombre-adjetivo posesivo *vuestro*. Las mismas formas *os* y *vuestro*, que además correspondían al *vos*, desaparecieron en los lugares donde se siguió usando este último pronombre, y fueron sustituidas por las correspondientes formas que pertenecen al *tú*: *te* como pronombre complementario y *tu*, *tuyo* como pronombre-adjetivo posesivo. (Vargas, 1974: 9)

Este hecho también lo mencionan Fontanella De Weinberg (1999) y De Jonge y Nieuwenhuijsen (2009), y aseguran que el problema de la ambigüedad que había entre *vos* y *vosotros* con respecto al pronombre átono *os*, el posesivo *vuestro/as* y las formas verbales solamente se podía solucionar si algún pronombre tónico (*vos* o *vosotros*) era empleado, lo que motivó la elección de las formas tuteantes para estos dos pronombres coincidentes con el plural, puesto que ayudaría a diferenciar, en el caso del pronombre de objeto, construcciones como *te dirá* de *os dirá* y *te veis* de *os veis*.

Si bien el voseo comiteco comparte esta generalización en cuanto al uso de *te* para objeto, se pudo advertir una peculiaridad bastante interesante, pues cuando existe duplicación de objeto directo u objeto indirecto, ésta se lleva a cabo por medio del pronombre *vos*, pero sin la preposición *a*. Como veremos más adelante, dentro del español, este fenómeno también se puede dar en sintagmas nominales con función de objeto y, para Sanz (2011), esta elisión puede ocurrir incluso en otros pronombres de duplicación de objeto cuya forma es compartida con la de sujeto (*él*, *ella*, *nosotros/as*, etc.).

Aun cuando la elisión de *a* como marca de caso directo o indirecto es posible en el español, no se ha encontrado registro de este fenómeno en la duplicación de objeto voseante de otras variedades, las cuales cuentan con el pronombre de objeto *te* y su duplicación con pronombre tónico a *vos*, mientras que en la variedad comiteca existe *te-vos* para la duplicación de objeto directo e indirecto. Para ilustrar este fenómeno se incluyen los ejemplos de (19a) y (19b) con duplicación de objeto directo, y (19c) y (19d) con duplicación de objeto indirecto.

(19a) I: ¡Mirá!| nosotros no dijimos nada| y aún lo ‘viéramos dicho| es por tu bien| pero si te enojás que porque te cayeron y te llamaron la atención| es tu problema| ahora|| no lo dijimos| pero si otro día te volvemos a ver ahí vos y la muchacha| pues:: los vamos a ir a reportar.

(19b) I: No te ha de haber tocado| pero| aquí en Comitán|| los papás le decían a los hijos –Vos te voa mandar te voa mandar a estudiar a México| pero vas a ser doctor–

E: Ay:: Jesús.

I: –Pero papá| si yo no quiero estudiar para doctor– Si no te estoy preguntando qué querés estudiar.

(19c) I: ¿Y vos qué te gusta comer?

E: Ah:: yo pues| yo ya sabe’sté que soy adicta a sus cocada

I: ¿Y qué querés que yo te traiga?

E: Unas mis cocadas.

(19d) I: Aquí en Comitán| la mayoría de gente se conoce por apodo| No sé cómo te dirán vos hija| pero:: pero aquí::

E: Soy caramelo

I: ¡Sos caramelo!| ¿Ya viste pue?

Uno de los argumentos a favor de la interpretación de *te-vos* como duplicación de objeto es que en ninguno de los ejemplos se advierte una pausa que pudiera dar pie a que ese *vos* fuera interpretado como un vocativo (*vos, te voa mandar a estudiar*). Incluso en (19a) es posible advertir la ausencia de

la preposición no solo para *vos*, sino también para el nominal *la muchacha*, lo cual reafirma la función de *vos* como duplicación de objeto y no como una mera función vocativa. Otro argumento se basa en la nula aparición de *a vos* en todo el corpus, contrario a las formas tuteantes en donde *ti* siempre está precedido de *a* como en *a ti te sale muy sabrosa la sopa de verduras* o *¿Cómo te gustara que te trataran a ti?*

Según Domínguez *et al.* (1999), la ausencia de la preposición *a* en sintagmas nominales que cumplen la función de objeto directo –como en el caso de *la muchacha* en (19a)– no es algo nuevo en el español, pues antes del siglo XVI no era común su uso como marca de acusativo, pero con el fin de eliminar la ambigüedad que podía haber entre el sujeto y objeto (debido a rasgos semánticos compartidos) se empezó a mostrar un cambio hacia la generalización y estabilización de la inclusión de *a* en los objetos directos que tuvieran los rasgos [+animado] y [+determinado], mientras que los objetos que no cumplieran con estas condiciones carecían de ella.

Esta alternancia entre la ausencia/presencia de *a* ante objeto en el español, asociada normativamente al carácter animado y determinado de los objetos, obedece al fenómeno que Aissen (2003) llama *marcación diferencial de objeto*.

Los estudios que se ocupan de la marcación diferencial de objeto en el español (Ariza, 1989; Dumitrescu, 1995; Domínguez *et al.*, 1999; Aissen, 2003; Aijón, 2015 entre otros) se enfocan principalmente en los sintagmas nominales con función de objeto directo y muchos de ellos ponen en tela de juicio el papel que juegan la animacidad y la determinación, pero concuerdan en que la presencia de la preposición *a* sí es completamente obligatoria con la serie de pronombres tónicos y nombres propios con función de objeto debido a su alto grado de especificidad e individuación. No obstante, esta obligatoriedad no se cumple claramente para la duplicación de objeto voseante en Comitán, pues no se encontraron ejemplos con *a vos*.

Sin embargo, Sanz (2011) señala que, en el español oral de México, los pronombres tónicos de objeto que comparten forma con los de sujeto (*él, ella, usted, nosotros/as ustedes, ellos/as*), pueden aparecer sin *a* antepuesta, y encontró ejemplos del tipo *él lo quiero* o *nosotros nos perseguían*, contrario a lo que sucede con las formas *mí* y *ti*, donde la preposición es necesaria, pues oraciones como *\*ti no te quieren* o *\*mí no me quieren* resultan agramaticales.

Esto llevó a Sanz a plantear que los casos de pronombre de duplicación de objeto sin marca y en posición inicial comparten no solo la forma, sino

también algunos rasgos pragmáticos (relevancia) y sintácticos (posición inicial) con los pronombres de sujeto, puesto que su asimilación formal está promoviendo una relevancia análoga al sujeto. Esta asimilación debe estar mucho más avanzada en el voseo comiteco, puesto que la elisión de *a* antepuesta al pronombre tónico voseante es permanente, además de que puede estar en posición preverbal y posverbal.

Ahora bien, al igual que la forma de sujeto y la forma de duplicación de objeto, la de término de preposición es voseante, lo que significa que en Comitán existen ejemplos como (20a) con *vos*, *por vos* en (20b) y *de vos* como (20c).

(20a) E: Ay:: Dios| vos Migue| qué alegre tu plática.

I: Ah:: sí vos| pues <2> cuando querrás|| cuando querrás| ahí voy a venir a platicar con| con vos.

(20b) I: yo le metía unas regañadas al Ramón| cada vez que venía| le metía yo unas regañadas - No lo hagás por vos| hacélo por las criaturas|| ¡Enderezate!| ¡Enderezate!| ya estuvo bien| ‘tas muy chiquitío todavía y tenés tres hijos.

(20c) I: ¡Ve vos| María!| desde que te vi venir| le dije a mi corazón| qué bonita piedrita para darnos un trompezón| y| ¡Mirá!| estoy tan enamorado de vos y estoy tan íngrimo que quiero decirte que:: que estoy enamorado y siento que tengo un chubij atravesado en el pescuezo.

La preservación de *vos* como término de preposición se debe, por un lado, a que en el español hay una tendencia a que estos pronombres coincidan con las formas pronominales de sujeto, puesto que, con excepción de la 1<sup>ra</sup> y 2<sup>da</sup> persona del sg (*mí/connmigo* y *til/contigo*), todos los pronombres de término de preposición son los mismos que los de sujeto, y esta tendencia a emplear las mismas formas puede explicar, como apunta Fontanella De Weinberg (1977: 236-237), la sustitución de *mí* por *yo* y *connmigo* por *con yo* en el habla subestándar de varias regiones hispanohablantes. Por otro lado, esta conservación también obedeció al hecho de que, *con vos*, *de vos*, *para vos*, no se podían confundir con *con vosotros*, *de vosotros*, *para vosotros*, etc. y por esto se mantiene dentro del paradigma voseante.

Por último, con respecto a la forma del posesivo para el paradigma pronominal voseante de Comitán se usa la forma tuteante al igual que en el resto de

las regiones voseantes. Esta forma incluye sus respectivas flexiones de género y número *tuyo/a(s)* tal como se muestra en (21). Por lo tanto, se excluye la forma *vuestro/a(s)* que correspondía tanto para pronombre posesivo, como para adjetivo posesivo (*tu/s*).

(21a) I: Ah:: y otra de las cosas que decían -Bueno| ya tenés tus quince años| también ya no te voy a estar dando ropa| eso lo vas a conseguir del trabajo| así que me vas a dar cuarenta pesos más tu ropa| te vestiste| no te vestiste| andás desnudo| ése es tu problema tuyo porque nosotros| de lo que yo trabajo que no gano tanto en hacer tortillas| no vais a pensar que me va a dar para seguirte vistiendo

(21b) E: ¿Cómo| cómo se juega canica?

I: ¿Canicas?|| ponés un hoyito [?] poné tu entrada| ponés tu canica|| entonces pintabas una raya| y:: desde la raya| ahí|| y se sacaba la canica|| o si no|| echabas tiro al blan::co| como decían|| pintabas tu rayita| tirabas y luego el otro| tiraba a ver si daba| y si no te daba| agarrabas la tuya.

Como se mencionó anteriormente, para todos los pronombres del paradigma voseante una de las razones de la inclusión del posesivo tuteante dentro del paradigma voseante tuvo que ver con que la forma *vuestro/a(s)* es exactamente la misma que la del plural *vosotros* y, con el propósito de evitar la ambigüedad entre plural y singular, se optó por integrar la forma singular tuteante dentro de este paradigma. Además de esto, el pronombre posesivo *tuyo/a(s)* se halla mejor integrado al sistema pronominal, puesto que, de acuerdo con Fontanella De Weinberg (1977: 238), tiene la misma composición que la mayoría de los pronombres posesivos (*mío* y *suyo*) por ser bisilábica, e incluso con *suyo* comparte una constitución casi idéntica: *c-uyo*. Por su parte, la forma *vuestro/a(s)*, además de no tener distinción entre pronombre y adjetivo posesivo, puesto que la misma forma se utiliza para los dos, no posee ninguna relación formal con los posesivos singulares.

Después de la descripción de cada uno de los pronombres voseantes de la variedad comiteca, se presentan sus características antes definidas en la tabla 3, con el fin de tener un esbozo general de este paradigma:



TABLA 3. PARADIGMA DEL VOSEO PRONOMINAL COMITECO

Sujeto	Objeto	Término de preposición	Posesivo
vos	te te/vos	vos	tuyo/a (s)

## CONCLUSIONES




La inestabilidad del voseo como forma de tratamiento a lo largo de la historia, debido a su transición progresiva de forma de tratamiento de respeto a forma de tratamiento de informalidad, cusada por la pugna por la noción de cortesía y deferencia que tuvo con *vuestra merced*>*usted*, así como por su superposición formal con la forma plural *vosotros*, dio paso a la divergencia actual de las formas voseantes en Hispanoamérica.








El voseo de Comitán, Chiapas, está estructurado de manera muy similar al voseo de países como Costa Rica, Argentina, Paraguay o Guatemala, dado que cuenta con formas desinenciales monoptongadas que pertenecen al tipo II, según la clasificación de Rona (1967). No obstante, de acuerdo con la descripción dada, se ha podido descartar la desinencia voseante de futuro de indicativo que mucha de la bibliografía plantea para la variedad chiapaneca y que supuestamente comparte con la variedad guatemalteca. Con respecto a la desinencia de pretérito de indicativo *-es*, no es pertinente tomarla como una forma exclusivamente voseante, debido a que también es una variante de tuteo, no solo en Comitán, sino en muchas regiones de habla hispana. A pesar de que existen rasgos compartidos con muchas de las variedades voseantes monoptongadas, como la homomorfía total entre voseo y tuteo en los verbos *estar* y *dar*, la homomorfía parcial en el verbo *ver*, la forma *sos* para el presente de indicativo del verbo *ser* y la particular sustitución del verbo *ir* por *andar* en imperativo afirmativo, también es posible advertir rasgos formales que no se encuentran en otras variedades voseantes y que son propias de la variedad comiteca, como la forma *vais* para presente de subjuntivo e imperativo negativo que coexiste con *vayás*, forma común a diversas regiones voseantes. Aunque *vais* pertenece al presente de indicativo para el voseo diptongado, su empleo en subjuntivo e imperativo negativo en el voseo comiteco puede obedecer no a cuestiones formales, sino a la reducción del esfuerzo a la hora de hablar, es decir, a la economía del lenguaje.






Por su parte, el paradigma pronominal de Comitán se apega, en gran parte, al común de todos los países. Se trata de un paradigma pronominal híbrido, cuya construcción fue el resultado de las soluciones adoptadas frente a la confusión existente entre *vos* y *vosotros*. Además, los pronombres con la misma función sintáctica ejercieron presión para preservar la uniformidad del sistema pronominal, de ahí que se emplee las formas tuteantes en los casos de pronombre de objeto y pronombre posesivo (*te* y *tuyo/a*), mientras que para pronombre de sujeto y pronombre de término de preposición se conserva *vos*. Sin embargo, en el sistema pronominal voseante de Comitán existe un fenómeno peculiar que consiste en la elisión de la marca de caso acusativo y dativo cuando el objeto es duplicado, del tipo *vos te gusta* o *vos te vi* y que tienen que ver con la asimilación de rasgos sintácticos y pragmáticos de pronombre de sujeto, debido a su similitud formal.

Si bien México es considerado un país meramente tuteante, las condiciones histórico-sociales desarrolladas en Chiapas (estado fronterizo del sur de México) han regido la persistencia y la vitalidad del voseo como forma de tratamiento informal en este estado, fenómeno que ha caracterizado sobre todo a la comunidad comiteca por su gran fuerza de uso. Más allá de las semejanzas o diferencias formales con otras comunidades voseantes y de las formas coincidentes con el tuteo, lo interesante del voseo comiteco es también la conciencia que los hablantes de esta comunidad han comenzado a tener sobre su peculiar forma de hablar, lo que ha provocado que el empleo del voseo sea visto por los comitecos como un signo de identidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Quezada, Paulina Felicidad (2009), *El voseo en Chiapas*. Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Aijón Oliva, Miguel Ángel (2015), “La marcación variable de los objetos en español. Prominencia cognitiva y elección gramatical”, *ELUA*, 29, pp. 9-33. 
- Aissen, J. (2003), “Differential object marking: iconicity vs. Economy”, *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, pp. 435-483. consultado: 22 de julio de 2024. 
- Alfonzo Alfonso, Armando (2006), *Por amor a Comitán*, México, Libros AAA.

- Ariza, Manuel (1989), “La preposición a de objeto. Teorías y panoramas”, *Lexis*, vol. 13, núm. 2, pp. 203-222. 
- Carricaburo, Norma (1997), *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid, Arcos.
- Contreras García, Irma (2001), *Las etnias del estado de Chiapas. Castellанизación y bibliografías*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. 
- De Jonge, Bob y Dorien Nieuwenhuijsen (2009), “Formación del paradigma pronominal de las formas de tratamiento”, En Concepción Company Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española*. Segunda parte: la frase nominal, México, Fondo de Cultura Económica, vol.1, pp.1593-1672.
- Domínguez, Carmen Luisa, Blanca Guzmán, Luis Moros, Maryelis Pabón, Lis Morelia Torres y Roger Vilaín (1999), “Observaciones sobre el uso de la preposición “a” en el objeto directo: un estudio sobre el español de Mérida”, *Letras*, 59, pp. 89-120, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Dumitresco, Domnita (1998), “A personal, duplicación clítica y marcidez: Español porteño vs. español madrileño”, en Jules Whicker (ed.), *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Birmingham, UK, del 21 al 26 de agosto de 1995, Birmingham, Editorial University of Birmingham, pp. 140-152, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Fontanella De Weinberg, María Beatriz (1999), “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico”, En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1399-1425.
- Fontanella De Weinberg, María Beatriz (1977), “La constitución del paradigma pronominal de voseo”, *Thesaurus*, XXXII, 2, pp. 227-241, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Kany, Charles E. (1969), *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Gredos.
- Kapovic, Marco (2007), “Fórmulas de tratamiento en dialectos de español; fenómenos de voseo y ustededeo”, *Hieronymus*, I, pp. 65-87, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Lapesa, Rafael (1970), “Formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo” en Carlos H. Magis (ed.) *Actas del Tercer Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas*, México D.F., del 26 al 31 de agosto de 1968, México D.F., Editorial El Colegio de México, pp. 519-531, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Lipski, John M. (1996), *El español en América*, Madrid, Cátedra.
- Lope Blanch, Juan M. (1990), *Atlas lingüístico de México*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.

- Oseguera Velasco, Andrés Alonso (2013), ¿Idiay pue vos?: aproximación lingüística al voseo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tesis de licenciatura, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Quintanilla Aguilar, José Roberto Alexander (2008), “El voseo y el modo imperativo: Breves apuntes sobre el verbo ir”, en *Plural*, 3, 4, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Rojas Blanco, Lillyam (2003), “A propósito del voseo: su historia, su morfología y su situación en Costa Rica”, *Educación*, vol. 27, núm. 2, pp.143-163. 
- Rona, José Pedro (1967), *Geografía y morfología del “voseo”*, Pontificia Unversidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sanz, Blanca (2011), “La ausencia de marcación de caso en los objetos directos con referente humano en posición inicial”, *Revista Signos*, vol.44, núm.76, pp. 183-197. 
- Solé, Yolanda R. (1970), “Correlaciones socio-culturales del uso de tú/vos y usted en la Argentina, Perú y Puerto Rico”, *Thesaurus*, vol. XXV, núm. 2, pp.161-195.
- Torrejón, Alfredo (1986), “Acerca del voseo culto de Chile”, *Hispania*, Vol 69, núm. 3, pp. 677-683. 
- Vargas Dengo, Carlos (1974), “El uso de los pronombres ‘vos’ y ‘usted’ en Costa Rica”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 8, pp. 7-30.
- Williamson, Rodney (1986), *El habla de Tabasco. Estudio lingüístico*, México, El Colegio de México.

**LILIANA RUBÍ GUTIÉRREZ PENAGOS:** egresada del Doctorado y Maestría en Humanidades, línea Lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana. Licenciada en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Oriente, Puebla. Sus líneas de investigación son: sociolingüística, variación lingüística, descripción del español chiapaneco y pronombres de tratamiento. Algunas de sus ponencias principales son: “Hacia una descripción de pronombre de segunda persona de singular formal ‘sté como marca de concordancia verbal en el español de Comitán; “Chiapas” en Jornadas de Estudios Lingüísticos sobre el español de Chiapas y Guatemala; “El voseo de Comitán, Chiapas. Una perspectiva variacionista” en XIII Congreso Nacional de Lingüística.

**D.R. © Liliana Rubí Gutiérrez Penagos, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.**

## RESEÑAS

COMPANY COMPANY, CONCEPCIÓN (COORD.) (2023), *HABLAR Y VIVIR EN AMÉRICA, MÉXICO, IIFL-UNAM, EL COLEGIO NACIONAL*, 557 PP.

Nunca estará de más traer a la memoria, sobre todo en los tiempos que corren, que el ser humano lo es en la medida en la que habla y desarrolla esta cualidad. Ese hablar es lo que refleja su pensamiento y, por lo tanto, el *homo loquens* también representa la magnitud de toda la creación humana en la absoluta amplitud del término: desde el acto primigenio y muy complejo de nombrar al mundo hasta llegar a las construcciones intelectivas de toda ciencia, la palabra es el principio, el medio y el fin de toda actividad cultural. En el fondo, no hay más *historia* del hombre que el relato del *logos*, cuyos antecedentes fueron la *historía* y el *épos*, formas de la palabra que proceden del *mythos*, pues en éste se condensó el pensamiento, el sentimiento y el carácter del ser humano desde que empezó a bosquejar el mundo con la palabra.

Hace más de 2500 años, Gorgias de Leontinos enseñaba a los jóvenes atenienses el arte de la retórica psicagógica, y argumentaba que la palabra es un soberano que con un cuerpo invisible era capaz de curar o de enfermar, de crear o de destruir, de engañar la mente o de hacerla lúcida.<sup>1</sup> El elogio a la palabra es el reconocimiento que aquel sofista hizo de la potencia retórica y creadora del hombre que sabe utilizar el *logos*: la palabra todo lo crea y todo lo destruye. Así pues, la vida del hombre en una comunidad es posible por la creación de la cultura y ésta no es otra cosa que un constructo lingüístico.

Concepción Company, investigadora emérita del Instituto de Investigaciones Filológicas, se ha destacado, entre otras virtudes, por el liderazgo innegable con el que ha asumido su quehacer como filóloga y lingüista de pura cepa, y en ese andar que ha recorrido ha entregado bastantes aportaciones al análisis de la lengua española. Publicó en 2023 una magnífica recopilación de estudios

<sup>1</sup> Gorgias de Leontinos, *Encomio de Helena*, B11, 6 ss. D.-K.

en torno a la lengua española que se habla en América, prácticamente desde el momento en el que en estas tierras se oyó por vez primera a los europeos llegados de ultramar hasta el tiempo presente, desde una perspectiva histórica y diatópica: *Hablar y vivir en América*.

Una obra histórica, porque a pie juntillas se siguen distintos episodios de la lengua española desde su llegada, “*la segunda semana del mes de octubre de 1492*” (p. 10), hasta el momento en el que se está leyendo este texto y más allá en la trascendencia de este magnífico volumen, en cuatro segmentos históricos, bastante complejos por la profundidad del contenido y por la conjetura de lo que todavía resta por analizar: la conquista y sus primeros asentamientos, el criollismo, la pre-independencia y el período independiente (p. 14).

Una obra diatópica, porque la realización de toda lengua se sucede de manera continua cada vez que en una determinada semiosfera se manifiesta la realización plena de la lengua. Comparativamente hablando, el español presenta la cualidad de las grandes lenguas que han dejado su impronta a lo largo de los siglos por diversos motivos. Así como el griego antiguo llegó a ser una lengua que se extendió desde la parte más occidental de Europa, lo que hoy es Portugal, hasta los linderos asiáticos en los que Alejandro Magno llevó a cabo sus conquistas, algo semejante se puede decir del español con su particular geografía mundial. Del latín se puede decir otro tanto, y un poco más, en el sentido de que dio origen a un caudal de lenguas, las llamadas romances, cuya hija mayor, en todo sentido, es el español –este libro es prueba de ello, por cierto– pues, al igual que su madre, se ha extendido en el tiempo y en la geografía de una manera trascendente.

A través de 16 países, que integran la parte continental no insular de Hispanoamérica, a lo ancho de algo más de 12 millones de kilómetros cuadrados (...) y a lo largo de poco más de 11700 km. en línea recta, desde el río Bravo hasta la Tierra de Fuego, una persona hispanohablante nativa puede atravesar fronteras políticas y administrativas, puede comunicarse y hacer su vida diaria usando siempre la misma lengua: el español. Tal situación no se repite en ninguna otra área del planeta” (p. 9).

Este bosquejo sintetiza específicamente la profundidad y la extensión del español americano. Y más allá de los números de los que da cuenta Company, el español trasciende por la potencia de sus palabras y por su construcción dinámica.

De las varias maneras en las que este libro puede leerse, la más sugerente es la de la travesía de un barco en altamar, cuya capitana es Concepción Company, navegando por su contenido, que se manifiesta en las diferentes esferas del saber y de la vida cotidiana en las que se despliegan los trece capítulos que componen esta obra. Cada uno de los autores se ha desempeñado con destreza en su tarea respectiva para que el itinerario sea intelectualmente productivo; y ya los lectores podrán emprender también el viaje por las aguas en las que ha transitado y seguirá navegando el español, sobre todo el de América.

Los barcos en los que llegaron los españoles bien pueden verse como una pequeña Babel; no sólo un único español bogaba entonces, sino, como apunta Company, lenguas iberorromances y otras más allá de ese espacio geográfico (pp. 11-12), de manera que, a su llegada a estas tierras, ya de por sí con una variedad muy compleja y profunda en cuanto a sus lenguas, el contacto entre ellas cambió sus rostros de manera recíproca. Parafraseando a Lotman: cuando dos semiosferas entran en contacto surge una tercera realidad cultural, otra semiosfera que en principio resulta difícil de definir,<sup>2</sup> pues los cambios lingüísticos se operan poco a poco, hasta que ocurre la nivelación lingüística, es decir, la idea de una misma lengua, su *koiné*, el artificio que la gramática le otorga a la lengua y que se mantiene en dialéctica inquebrantable. “*Es sabido que la esencia de toda lengua es una constante transformación casi imperceptible, que produce una aparente sensación de continuidad con la sensación de diversidad*” (p. 13).

El volumen inicia de una manera muy acertada para llamar la atención del lector, con el apartado “El español ante una babel de lenguas. El siglo xvi”, pues se explica ahí de manera sucinta y con ejemplos bastante vívidos cómo se habría dado el contacto del español con la amplia variedad de las lenguas prehispánicas (pp. 25-47). Y subrayo el *habría dado* porque, sin duda, una de las cuestiones sumamente fascinantes de la lingüística histórica es la de la reconstrucción en cuanto a la realización del habla en un punto dado de la semiosfera resultante, pues para ello el andamiaje contextual es de primer orden, y es allí donde la filología trae a colación el ejercicio transdisciplinario. Al ser la lengua la vehiculación de todo quehacer humano, es lógico que en su

<sup>2</sup> Iuri Lotman, *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*, Valencia, Cátedra, Universidad de Valencia, 1996, pp. 21-42.



estudio lingüístico acudan otras disciplinas que auxilian a una comprensión nítida de los cambios, continuidades, nivelaciones y demás procesos metamórficos. Así, los trece capítulos que componen esta contribución es muestra también de la interdisciplinariedad tan necesaria para entender la dinámica histórica de la lengua española.

Pues bien, cada barco español, en 1492, era una pequeña Babel, es decir, un concierto de lenguas que daría como resultado una formulación específica del lenguaje marítimo, y de todo aquello que con tal campo semántico impulsarían el encuentro de realidades lingüísticas hartamente diferenciadas. El léxico de la navegación es rico y preciso, al punto que afirma Trejo Rivera: “*es realmente un idioma diferente y ajeno a todo mortal que no navegue*” (p. 102, “*¡Al carajo! Un equívoco. Vocabulario náutico en nuestra vida cotidiana*”).

Unos ejemplos a propósito, para advertir la metamorfosis léxica: la expresión “dar al traste” proviene de *trastum*, el banco del remero que era encadenado a él, cuando un barco se volcaba, la parte de los remeros era la primera en hundirse, es decir, “daba al traste”, por ser la parte baja de la nave. Por extensión, todo proyecto que fracasa “da al traste” (p. 112). Y una palabra griega de prosapia poética, *kéleusma*, habría dado la palabra *chusma*, es decir, del canto que se ejecutaba para acompañar los movimientos de los remeros, pasó a identificar a la gente vulgar y chismosa (Trejo Rivera, p. 113). A eso se suma, como dice por su parte Juan Gil, la incorporación de léxico indígena de diversas procedencias (“El español ante una babel de lenguas. El siglo XVI”, p. 25), por lo que ese fenómeno daría como resultado otra formulación lingüística.

El plurilingüismo acompañó la construcción del español en ese contacto con las tierras precolombinas prácticamente como una manera natural de tender hilos de comunicación (pp. 35-36). Sin embargo, el desorden y el desconcierto fueron determinando desde la autoridad misma de los españoles que su lengua fuera la de mando, a fin de evitar cualquier caos militar, político y religioso.

Así, en un contexto tan vasto y con variantes lingüísticas de todo género, la empresa de una historia del español americano es más que una *Odisea*, pues sólo es posible acceder a ello mediante los documentos de las distintas épocas de las que se ocupa este volumen. En efecto, todo aquello que guarda relación con la oralidad es mucho más complicado de analizar para los fines de una revisión diatópica e histórica. Company pone de relieve esta condición de manera precisa:

La relación entre lengua hablada y lengua escrita (...) dista de ser transparente y unívoca, ya que la escritura impone sus propios moldes retóricos discursivos y es heredera de tradiciones escriturales y *usus scribendi* previos, de manera que, más que un reflejo de la oralidad, suele ser (...) un opacador de la lengua hablada y (...) de la espontaneidad que caracteriza a la oralidad (“Saludos y despedidas en cartas americanas. *Un acercamiento a la oralidad de la vida cotidiana*, p. 152).

Y si bien existe documentación oficial, “textos redactados bajo rígidas normas diplomáticas” (p. 431) que no permiten observar otros aspectos cotidianos, con mayor detenimiento, las relaciones geográficas del siglo XVI son una puerta para acceder a ese mundo desde la historia, tal como lo aborda María del Carmen León Cazares en el capítulo “El reflejo de la realidad novohispana en el espejo de las relaciones geográficas del siglo XVI” (pp. 431-475).

En efecto, las expediciones promovidas por Felipe II produjeron material muy valioso para entender la naturaleza de las tierras americanas: la de Francisco Hernández, por ejemplo, cuyos casi veinte tomos cumplen con su cometido de registro puntual *naturae rerum* y es muestra del plurilingüismo sobre la base del latín (p. 435-436). La obra de Hernández es muestra también de la avidez intelectual por conocer y nombrar el mundo descubierto por los europeos, por ello, además de la finalidad cartográfica y, más ampliamente, cosmográfica, la información recopilada revela verdaderos prontuarios que abordan los más diversos temas, entre ellos el de la alimentación.

En este ámbito de la cultura, el de la alimentación, Ascensión Hernández Triviño, al plantear “*la naturaleza del cacao y su importancia en el mundo mesoamericano*”, así como su influencia “*en el modo de vida de la sociedad virreinal*” (p. 480), refiere que el primer registro del chocolate apareció en la *Historia natural de la Nueva España*, de Francisco Hernández. Del *kakau* al *cacáhoatl*, con sus varias formas de preparación, y de esta bebida de origen prehispánico al chocolate como tal hay un recorrido histórico-lingüístico que Hernández Triviño traza magistralmente mediante la recuperación contextual –la botánica, la médica, la culinaria, la cerámica, la poética– (pp. 479-520).

Pero no sólo el chocolate tuvo un papel central en la interacción entre las diversas lenguas que entraron en contacto, sino el cúmulo de las tradiciones culinarias, entre las cuales se puede incluir la herbolaria, como apunta Dolores Corbella:

Los cambios que experimentó la alimentación en el Viejo Mundo tras el hallazgo del Nuevo Mundo americano fueron importantes (...) Tanto los nombres americanos como las nuevas especies que designaban se incorporaron pronto a los hábitos culinarios europeos (“Las islas Canarias en la gestación del español americano”, p. 65).

Ahora bien, en esas *odiseas* no se podía saber bien qué otros espacios había en las rutas de contacto lingüístico. Entre las tierras de allá y las tierras de acá, las islas también tuvieron un papel en la “gestación del español americano”, en especial las Islas Canarias, tema del que se ocupa en este volumen Dolores Corbella: “*las analogías que pueden advertirse entre la anexión de Canarias y de América (...) y los factores transoceánicos de todo tipo*” (p. 51). La asimilación de la geografía, del aspecto físico y de características de la organización social prodigaron en la mentalidad de los navegantes europeos la comparación y el acrisolamiento entre los prehispánicos y los canarios (pp. 53-55). Con todo, el vocabulario de las siete islas que se asimiló al español fue escaso y la mayoría de las veces pasó por voces de la región Caribe (pp. 60-64). La complejidad lingüística canaria fue significativa en términos de variedad léxica en una geografía minúscula en comparación con lo ya descrito por Company en la introducción de este libro, pues cada una de las siete islas tiene su propio lenguaje, tan diferenciado que los habitantes de ellas no se entendían (p. 58).

La labor de los religiosos fue de capital importancia para acercar mundos diferenciados ante la necesidad imperiosa, para ellos, de adoctrinar a los autóctonos en el cristianismo. Con las bases de lo que sabían de la gramática latina y del español, en general, como su lengua materna, emprendieron la tarea de “traducir” primero en imágenes, luego en español y latín, hasta llegar a obras trilingües, toda una proeza de traducción cultural. No obstante, Gil recuerda que uno de los métodos usuales era el de tomar cautivo a un “indígena” o dejar a uno de aquellos venidos del mar, generalmente a un delincuente y, de esa manera, “tomar lengua” (p. 30). Como menciona también Dolores Corbella, hubo necesidad en este proceso de contar con “*trujamanes, truchimanes o intérpretes mediadores*” (p. 57). Sin embargo, la documentación de los procesos de acercamientos lingüísticos, si bien muy rica, no refleja del todo la manera muy diversa en la que se dio (y se da) ese proceso, pues quizá en la violencia del encuentro entre diferentes semiosferas, para hacerlo entendible, la labor de los conquistadores de “tomar palabra” a partir del trabajo de los religiosos

fue la manera de solventar el problema de una comunicación fluida.

No obstante, las relaciones lingüísticas ya en una semiosfera de lo cotidiano son plenamente productivas en todos los órdenes de cambios y persistencias gramaticales, desde la fonética hasta la dinámica de la sintaxis. Vale la pena indicar en este punto el interés de José Luis Ramírez Luengo al postular y ejemplificar, en “La cotidianidad perseguida: lo prohibido en la América virreinal” (pp. 203-256), un camino para historiar lo prohibido: qué método aplicar para llegar a documentar y analizar lo que en la vida cotidiana virreinal era objeto de censura. Si el análisis de una lengua desde la visión histórica es complejo por las imposiciones temporales, ¿cómo acercarse a lo que en su momento fue objeto de censura? Una ruta de estudio diferente, en otras palabras y siguiendo parcialmente a Virginia Bertolotti, es la de mirar una suerte de paisaje lingüístico, de manera que lo explícito acerca a la comprensión y a la documentación de aquello que fue prohibido u objeto de censura:

el entorno público (...) donde las manifestaciones lingüísticas escritas son consideradas huellas, síntomas, indicios de las características de una situación lingüística no siempre obvia, no siempre explícita” (“El paisaje lingüístico en la América colonial”, p. 126).

Es probable que el lenguaje marítimo-militar y el religioso fuesen los campos semánticos determinantes en la vinculación primera entre ambas semiosferas, y que su asentamiento natural, con el correr de los días, hubiese dado como resultado la no declaración del español como lengua oficial y obligatoria (pp. 43-44).

En efecto, en el ámbito religioso, destaca el capítulo del eminente historiador Antonio Rubial García, “El templo, la plaza y el hogar. Religión y vida cotidiana en las ciudades del virreinato” (pp. 345-383), donde se puede leer, en primer lugar, una síntesis de la estructura temporal y espacial de la comprensión religiosa que se decanta específicamente en los contextos indicados ya en el mismo título de este apartado: templo, plaza y hogar se hayan unidos por desarrollo de diversas actividades del individuo en las que la vida ciudadana se comprende mediante la convención de lo religioso.

Así, los pormenores que brinda Rubial García del templo y de algunas de sus ceremonias, dan cuenta, en síntesis, de cómo en la catedral, “el templo más importante de las ciudades capitales”, se dio inicio a una política de control

que manifestaba la fuerte interrelación de los espacios religiosos que no sólo cubría la burocracia eclesiástica (p. 359), sino que se extendía con la fiesta popular y religiosa, donde “*los gremios, los colegios y las cofradías*” (p. 363) jugaban un papel de primer orden para vincular el mundo cerrado de la iglesia y la apertura de la celebración en la que intervenía la ciudadanía de una manera más general, hasta llegar al ámbito de lo doméstico (p. 369-383), espacio en el que la doctrina cristiana tenía su rostro más acabado en lo referente a la práctica religiosa, gracias al contacto con diversas creencias.

La naturaleza del lenguaje es metafórica, en el momento primigenio en el que se nombra al mundo se establece una proposición con una serie de tropos que configuran la manera en la que se toma el acuerdo de llamar de tal o cual modo a todo aquello que existe porque ha sido nombrado.<sup>3</sup> La compenetración de dos realidades culturales que se desconocían entre sí, la europea y la prehispánica, nutrió el español al punto de configurar en él una estructura renovada, acaso sobre todo en el espacio de la semántica. Lo más evidente y productivo lingüísticamente, sin embargo, fue la configuración de una semiosfera en la que la traducción cultural fue asiento y acicate para la integración de las lenguas que entraron en contacto y así llevar los contenidos de las palabras de un contexto a otro.

Este libro, coordinado por Concepción Company, es palmariamente un vehículo, por demás preciso y excelente, que conduce al lector a una comprensión de lo que ha significado lingüísticamente vivir hablando y hablar viviendo nuestra lengua española (americana).

**DAVID GARCÍA PÉREZ** 

Centro de Estudios Clásicos, IIFL, UNAM

[davidgarcia@filos.unam.mx](mailto:davidgarcia@filos.unam.mx)

**DAVID GARCÍA PÉREZ:** Doctor en Letras Clásicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con estudios de Filosofía y Literatura comparada en esta misma Universidad. Es investigador titular del Centro de Estudios

<sup>3</sup> Cf. F. Nietzsche, *Darstellung der antiken Rhetorik, en Kritische Gesamtausgabe*, Berlín, De Gruyter, 1995, pp. 413-502.

Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas y profesor de asignatura definitivo en el Colegio de Letras Clásicas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHyCIT). Sus líneas de investigación son: filología del griego antiguo y literatura comparada, de donde derivan sus principales publicaciones en torno al teatro griego y su tradición en Occidente, a la teoría y crítica literarias de la Antigüedad y a la mitocrítica. Dirigió la revista *Noua tellus* en diversas ocasiones. Es integrante de los grupos de investigación, en vigencia, “El viaje de las ideas literarias”, con sede en la Universidad Complutense de Madrid y del Grupo de Investigación y de Acción Teatral de la Universidad de Valencia, España.

**D.R. © David García Pérez, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.**



**LÁZARO, JORGE Y SALDÍVAR, ARREOLA RAFAEL (COORD.) (2020),  
ESTUDIOS SOBRE LÉXICO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO BASADOS EN  
CORPUS, MÉXICO, FONTAMARA/UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA  
CALIFORNIA.**

*A vorbi despre limba în care gândești, a gândi –gândire nu se  
poate face decât numai într-o limbă – în cazul nostru a vorbi  
despre limba română este ca o duminică.*

*Hablar sobre la lengua en la cual piensas, pensar –pensamiento,  
no puede hacerse que sólo en una lengua– en nuestro caso hablar  
sobre la lengua rumana es como un domingo.*

NICHITA STĂNESCU

**M**e detuve en las palabras del poeta y ensayista rumano Nichita Stănescu, en sus pensamientos, y, aunque la lengua de las mexicanas y los mexicanos la siento y pienso desde la mirada migrante, se ha convertido, junto con el rumano, en algo sagrado, en un domingo, porque es la lengua en la que enseño y vivo día a día.

Octavio Paz, en su discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Lengua Española de Zacatecas en 1997, también hablaba del poder de la lengua como signo mayor de la condición humana:

Nos junta, pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanos vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas. A veces logramos entendernos con ellos y así nos enriquecemos espiritualmente. Nos reconocemos, incluso, en lo que nos separa del resto de los hombres.

¿Cómo podemos acercarnos a la lengua? ¿Cómo podemos estudiarla?  
¿Cómo podemos enriquecernos? A lo largo de la historia, la lengua se ha



estudiado desde diferentes disciplinas y enfoques; es un concepto amplio que engloba no sólo palabras, sino también emociones, sentimientos. No me enfocaré en exponer cómo ha sido definida “la lengua” porque no es el objetivo de esta reseña, pero intentaré describir cómo ha sido investigada una parte de la lengua, el léxico, desde los estudios del corpus. Tampoco abordaré el léxico en general, sino más bien el léxico del español de México, analizado y debatido en el volumen *Estudios sobre léxico del español de México basados en corpus*, cuyos coordinadores son Jorge Lázaro y Rafael Saldívar.

Los coordinadores supieron elegir los mejores recorridos por el apasionante escenario del español de México y lo combinaron con la tecnología para ofrecernos esta investigación tan necesaria para enriquecer los estudios lingüísticos de nuestro país.

El volumen se divide en ocho capítulos, que muestran la diversidad de la lengua y del léxico de México. Podemos encontrar investigaciones desde los corpus más representativos de México como el *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo* (CEMC) o el *Corpus de sexualidades* hasta el estudio del albur; desde el habla de Mexicali hasta el léxico de los tahoneros y panaderos de Puebla; desde la terminología del derecho penal mexicano hasta el léxico especializado de los sicarios o de un salón de baile. Un contraste necesario y complementario para observar el léxico de ciertos sectores no muy presentes en las investigaciones científicas. Sin embargo, vamos por partes.

El libro abre sus puertas con un estudio panorámico de la lingüística de corpus en México a manos de Gerardo Sierra, el principal investigador de esta área que apenas se está consolidado en las universidades mexicanas. De una forma muy didáctica, Sierra nos explica en qué consiste un corpus, su función y las características que debe cumplir: representatividad, equilibrio, variedad. También enfatiza sobre la relación que se crea entre la tecnología, que permite recopilar muestras de la lengua, y el estudio del léxico. Ahonda en los trabajos sobre corpus que se han realizado en México, desde 1973 cuando se publica el *Corpus del español mexicano contemporáneo*, de El Colegio de México, hasta los más recientes, como el *Corpus de sexualidades de México*, el *Corpus de contextos definitorios* o *Axolotol*, un corpus paralelo. Cabe destacar el gran trabajo del Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM a cargo del profesor Sierra, cuyas investigaciones nos permiten aprender más sobre esta área, a través del sistema de gestión de corpus (GECO), de libre acceso, y del

libro *Introducción a la lingüística de corpus* (Sierra, 2017), un manual sobre qué es la lingüística de corpus, cómo podemos construir un corpus, qué implica la anotación, así como herramientas y técnicas de análisis de textos.

Después de esta introducción a la materia, el siguiente capítulo nos lleva a Puebla y su habla. Jorge Lázaro y María Guadalupe Huerta nos explican cómo se constituye un corpus oral, y profundizan sobre los retos de tratar este tipo de datos, la transcripción y luego el procesamiento con GECO para poner a nuestra disposición el léxico de esta parte de México. Además, este estudio sobresale por su enfoque de dar a conocer el “*léxico especializado no estándar*”, como lo denominan los autores, y que se refiere al léxico especializado de los oficios, artes y aficiones, poco visible en los estudios de terminología por no pertenecer a las ciencias duras. “Tamizado”, “talavera”, “cestería” son algunos ejemplos de estas palabras empleadas “por un conjunto de personas que trabajan en estos oficios y por la comunidad que convive con ellos”. Estas palabras no llegan a ser términos por no ser unidades léxicas de una ciencia, pero sí tienen un carácter especializado porque tienen un uso específico dentro de un campo (oficio, arte). Sin mayor duda, un estudio que nos abre el interés hacia investigaciones del léxico regional desde esta perspectiva especializada no estándar.

Viajamos de Puebla a Mexicali con el tercer capítulo que trata sobre el corpus del habla de la ciudad de Mexicali, a cargo de Rafael Saldívar y Antonio Rico Sulayes. Si bien es complicado recopilar un corpus textual, aún más difícil es recopilar uno oral sobre un habla en particular. Para este corpus se realizaron 108 entrevistas sobre temas generales a personas con edades entre 18 a 55 años y más, con niveles de estudios básico, medio y superior. Cada entrevista se transcribió y tiene un promedio de 40 min y 6000 palabras. El corpus se etiquetó, y al explorarlo se pudo notar que el habla del *border* está salpicada de préstamos y calcos del inglés, por su ubicación fronteriza, de neologismos y coloquialismos. Aprendimos que “jalar” es trabajar, que “agüitar” es entristecer, que la “luchona” es la madre soltera y que el *cooler* se refiere a los “aparatos antiguos que tienen un ventilador y paneles que se rellenan con un tipo de zacate por los cuales corre agua para enfriar el aire”, por mencionar algunos ejemplos. Un estudio que revela que el habla del “gran norte” presenta variación y que es necesario seguir investigando y no tomar al habla de esta parte de México como un todo universal.

Desde Mexicali regresamos a Puebla para aprendernos unos pasos de baile en el Salón Davis. El baile no sólo se ejecuta, sino también se habla, y este estudio nos introduce al discurso del baile, a su léxico, al movimiento de las palabras. Daniel Ramos es nuestro instructor en el Salón Davis, ubicado en el barrio San Antonio de la ciudad de Puebla, y nos abre las puertas de este espacio, lugar histórico y emblemático donde el léxico, al lado del baile, ocupan un lugar importante. “Levantar la mano” es una forma de invitar a alguien a bailar o transmitirle algo al mesero; el “chiflido” o “silbido” son formas de comunicación para saludar, llamar a alguien o quejarse cuando la música deja de sonar; “saber llevar” es controlar el baile, normalmente el hombre lleva a la mujer a quien le “da vueltas” acordes a la música. El estudio de este léxico barrial nos invita a acercarnos a los salones de baile u otros espacios poco estudiados, pero donde el léxico no es solo oral, sino también corporal.

Salimos del Salón Davis para acercarnos a las panaderías de Puebla y observar el vocabulario de los tahoneros. Niktelol Palacios nos estimula el apetito con las variedades de panes, nos cuenta la historia de cómo el trigo llega a Puebla y cómo se fundan los molinos en la época de la colonia. La autora menciona que el vocabulario de una lengua depende de la historia de vida de cada hablante, de cada comunidad. Los oficios se adquieren generalmente de forma oral, como una herencia, y, por tanto, es importante grabar entrevistas con los especialistas a falta de documentos escritos.

Este estudio se realizó a partir de seis entrevistas a los maestros tahoneros, todos herederos de oficios, es decir, maestros de segunda generación, que no aprendieron a hacer pan en cursos de gastronomía. A través de las entrevistas, se obtuvieron el nombre de los panes y luego se decidió acompañarlos de una foto para mejor comprensión. El vocabulario recopilado se clasificó en función del tipo de masa, pastas y tipo de pan. Así observamos que el “chimistlán” es un bizcocho sin azúcar o que el “alamar” es un pan, cuya forma recuerda un tipo de presilla o adorno de los uniformes militares. Esta investigación muestra una vez más la necesidad de documentar y mantener vivas nuestras tradiciones.

De las panaderías nos acercamos al albur, y aunque es conocido y practicado a lo largo del territorio mexicano, se suele relacionar con el barrio de Tepito en la Ciudad de México. Noé Alejandro Castro nos invita a descubrir el mundo fantástico del albur, a analizar sus características y aprendernos unos cuantos albures para no estar desprevenidos ante cualquier conversación “alburera”.

El estudio parte desde la definición del albur y los fenómenos lingüísticos en los cuales se apoya, como la sinalefa, la sinéresis, la contracción, etc. El objetivo del trabajo es presentar el albur desde su formato original hasta la explicación de su contenido. A partir de la *Antología del albur* (Hernández, 2006) y de *El Chilangonario* (Peralta de Legarreta, 2012), se obtuvo una lista de albures que se procesaron manualmente. Para ello, era necesario conocer el argot sexual, así como los fenómenos lingüísticos implicados en la constitución. Se generaron tres listados de albures divididos en función de la acción, de los eufemismos y la clase de eufemismos. Esto permitió observar que los eufemismos más utilizados hacen referencia al falo. Sin lugar a duda, un estudio que deja ver la creatividad y expresión de nuestro léxico de México.

Dejando a un lado el albur, los últimos dos capítulos abordan el estudio del léxico jurídico. El capítulo 7 nos presenta un trabajo interesante sobre “El manejo del léxico especializado en los miembros del crimen organizado: un estudio de caso basado en la lingüística de corpus.” El lenguaje jurídico y su terminología implica un reto para los interlocutores involucrados en la comunicación especializada y la constante interacción con este lenguaje conlleva a la adquisición de conocimiento especializado. Este estudio explora el uso del lenguaje jurídico por una persona que pertenece al crimen organizado. A través de una entrevista, se recopilaron los datos que, una vez analizados, demostraron un dominio del léxico especializado del derecho mexicano, sobre todo en el área penal. Una investigación que alienta a hacer otro tipo de análisis, tal vez pragmático, así como mencionan los autores, y que evidencia que las necesidades personales nos obligan de cierta forma acercarnos y adquirir el lenguaje de los especialistas, para poder comprender nuestras propias vivencias.



El último capítulo de este volumen, “El corpus del derecho penal mexicano”, es un estudio más que necesario para los traductores, lingüísticos, lexicógrafos, estudiantes de derecho o cualquier persona interesada en el tema. Eleonora Lozano, Antonio Rico y Rafael Saldívar supieron detectar las necesidades documentales de México y crearon este corpus especializado sobre el derecho penal. Desde el inicio del capítulo, los autores mencionan la utilidad de este tipo de recursos y la necesidad de la creación de otros de esta índole. Parten de una explicación sobre qué es el discurso especializado y el lenguaje jurídico, tan propios de cada región y país, para luego describir los diferentes tipos de

corpus. Con esta introducción, dan pie a la explicación de su estudio, sobre cómo recopilaron los textos para el corpus, cómo se prepararon y anotaron, sobre la disponibilidad y acceso al corpus a través de página de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Elaborar un corpus no se resume a seleccionar unos textos y procesarlos mediante un sistema de gestión; estos textos deben ser representativos, variados, equilibrados para el ámbito en el cual se crea el corpus. Esta investigación revela una vez más la importancia de creación de un corpus bien elaborado para que las consultas lingüísticas sean exitosas.

*Estudios sobre léxico del español de México basados en corpus* es un libro que se lee con ansias, con ganas de comerse todo el pan de Puebla, de echarse unos bailes en el Salón *Davis*, de analizar cada uno de los albuces, aprender el lenguaje jurídico y ver cómo se estructura el discurso del derecho penal mexicano. Considero que es un estudio para todas y todos porque tiene un carácter muy didáctico, fácil de entender, y además trata temas de interés social. Este libro es el resultado de un gran amor a la lengua, a la palabra; un trabajo necesario para fortalecer la luz trémula del estudio de la lingüística de corpus en México.

## BIBLIOGRAFÍA

- Paz, Octavio (1998), “Nuestra lengua”, en Luis Cortés Bargalló, *La lengua española y los medios de comunicación: [Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, día de emisión, 7-VI-97, Zacatecas]*, Siglo XXI, pp. 19-23. 
- Stănescu, Nichita (1982), *Limba română este patria mea, e-Bibliotheca Septentrionalis*, consultado el 28 de abril de 2021. 

IOANA CORNEA 

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

[ioana.cornea@enallt.unam.mx](mailto:ioana.cornea@enallt.unam.mx)

**IOANA CORNEA:** Doctora en Estudios de Traducción Especializada por la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Actualmente es profesora titular en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Responsable de varios proyectos de investigación sobre estudios de traducción jurídica y terminología para la traducción, didáctica de la traducción literaria. Ha impartido talleres y cursos de formación de profesores sobre traducción especializada y tradumática, didáctica de la traducción, cursos de actualización sobre la traducción jurídica, terminología y terminótica. Sus intereses se centran en la teoría y práctica de la traducción especializada, los estudios de la traducción jurídica, las herramientas informáticas y documentales para el traductor e intérprete, terminología aplicada a la traducción, interpretación judicial.

**D.R. © Ioana Cornea, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.**

## Normas editoriales

**A**l someter un texto a la revista, el autor se compromete a no enviarlo a ninguna otra publicación nacional o extranjera. NO se aceptan colaboraciones que estén en proceso de dictamen, hayan aparecido o estén por aparecer en otras publicaciones impresas o electrónicas.

*Signos Lingüísticos* está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Está permitida la reproducción y difusión de los contenidos de la revista para fines educativos o de investigación, sin ánimo de lucro, siempre y cuando éstos no se mutilen, y se cite la procedencia (*Signos Lingüísticos*) y al autor.

Los derechos patrimoniales de los artículos publicados en *Signos Lingüísticos* son cedidos por el autor a la Universidad Autónoma Metropolitana una vez que los originales hayan sido aceptados para que se publiquen y distribuyan tanto en la versión impresa como digital de la revista. Sin embargo, tal y como lo establece la ley, el autor conserva sus derechos morales. El autor recibirá una forma de cesión de derechos patrimoniales que deberá firmar una vez que su original haya sido aceptado. En el caso de trabajos colectivos es necesario que todos los autores firmen el documento.

Los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o libros publicados por ellos mismos, con la condición de citar a *Signos Lingüísticos* como la fuente original del texto. Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor; las opiniones expresadas en él no necesariamente representan la posición de *Signos Lingüísticos*.

**COLABORACIONES** Los **ARTÍCULOS** serán resultado de una investigación lingüística original e inédita, tendrán una extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 40 cuartillas (10 000 palabras).

Las **NOTAS** presentarán descripciones u opiniones críticas en relación con temas de lingüística en forma de reporte de investigación o artículo divulgativo (10 000 palabras).

Las **RESEÑAS** presentarán una valoración crítica de obras de publicación reciente (hasta 5 años previos a la fecha de envío de la reseña) en un máximo de 20 cuartillas (5000 palabras).

**No se aceptan colaboraciones que hayan aparecido o estén por aparecer en otras publicaciones**

En la primera página se indicará el título del manuscrito, el nombre del autor, número de ORCID, correo electrónico, grado académico, adscripción institucional y cargo. El original deberá ir acompañado de:

- a) El **TÍTULO DEL TRABAJO** (en español e inglés) deberá dar una idea clara del contenido del artículo y no excederá 110 caracteres. En el caso de las reseñas el título será la ficha bibliográfica completa del libro reseñado.
- b) **RESUMEN** (en español e inglés) en el que se destaquen: el objetivo, las aportaciones y los alcances del trabajo, con un máximo de diez renglones (100 palabras).
- c) **CINCO PALABRAS CLAVE** (en español e inglés), no repetidas en el título o en el resumen, que expresen el contenido específico del mismo, que no sean frases y separadas por punto y coma (;).

Las **COLABORACIONES** se enviarán en formato Word y PDF (fuente Arial, 12 puntos, interlineado a 1.5) a la redacción de *Signos Lingüísticos*: [slingui@gmail.com](mailto:slingui@gmail.com) o [sili@xanum.uam.mx](mailto:sili@xanum.uam.mx).

Las **RESEÑAS** deberán ir encabezadas con la ficha bibliográfica completa del libro reseñado, según el siguiente modelo:



Irma Munguía Zatarain (2009), *Líneas y perfiles de la investigación y la escritura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- Citas** Cuando una CITA sea mayor a cinco líneas, estará fuera de texto con su referencia al final entre paréntesis anotando (Apellido, año: páginas). Para las citas dentro de texto, se indicará entre paréntesis el apellido del autor, seguido de una coma para anotar el año y dos puntos antes del número de página(s), por ejemplo:
- a) Niedzielski y Preston (2000: 26) proponen una estructura triangular para entender las interrelaciones entre los aspectos mencionados.
  - b) Esta disciplina descansa sobre el hecho de que las comunidades lingüísticas poseen configuraciones mentales sobre otras regiones y variedades lingüísticas: [...] como señala Cassidy (1989, p. ix), las personas disponen de cierta especie de mapas mentales acerca de las diferentes partes del país, sustentados en estereotipos, fragmentos de información exacta, conciencia de las diferencias étnicas y la manera de hablar de la gente. (Erdösová, 2011: 70)

**Notas al pie** Las NOTAS AL PIE se indicarán con números arábigos, en superíndice, en orden consecutivo y al pie de página; cuando contengan referencias bibliográficas deberán indicar: nombre del autor, año y número de páginas, al igual que en las citas. Las citas dentro de la nota al pie, sin importar la extensión, no irán fuera de texto.

**Ilustraciones y Gráficos** Todas las ILUSTRACIONES y GRÁFICOS deben estar preparados para su reproducción en formato .jpg, .tiff o .png y numeradas consecutivamente, con una resolución de 300 dpi. Deben consignar con exactitud la fuente, y los permisos correspondientes. El autor es el responsable de tramitar los permisos para su reproducción.

**Tablas** Las tablas deben enviarse en un archivo Word para su edición, además, deben entregarse en un archivo PDF para usarse como guía en el proceso editorial. Cada tabla debe consignar con exactitud la fuente y/o permisos correspondientes.

**Glosas** Se requiere el uso del sistema de glosas Leipzig Glossing Rules, disponible en línea en la siguiente dirección:  
<http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>  
Para los ejemplos que se encuentran en una lengua diferente al español, los autores deben proporcionar glosas interlineales, cuidando que cada palabra esté alineada, con la fragmentación necesaria en la segunda línea, su respectiva glosa en la tercera línea y con una traducción libre en la cuarta.

Por ejemplo, en una glosa de correspondencia morfema por morfema:

Hakha Lai:

1.		aniiláay
a-	nii	-láay
3SG	reír	FUT
		“Él/Ella reirá”

El Instituto Lingüístico de Verano provee algunas recomendaciones para glosar en el siguiente vínculo:

<https://bir.ly/3WjTBAK>

**Transcripción fonética** Se solicita el uso de la fuente Doulos SIL del Alfabeto Fonético Internacional, disponible en línea para descarga gratuita en la siguiente dirección:  
<http://software.sil.org/doulos/download/>

**BIBLIOGRAFÍA** La BIBLIOGRAFÍA deberá incluirse al final de los artículos y se ordenará alfabéticamente. Cuando el autor tenga más de una obra, se repetirá el nombre completo y se ordenarán del año más reciente al más antiguo. Si se repite el año, el primero

que se consigne en el texto será “a” y los siguientes seguirán las letras del alfabeto.

Por ejemplo:

Lee Zoreda, Margaret y Javier Vivaldo Lima (coords.) (2014a), *Construyendo una disciplina: una mirada plural al estudio de las lenguas y las culturas extranjeras*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Biblioteca de Signos.

## Libros

Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), *Título en cursivas*, Ciudad de impresión, Editorial, Nombre de la colección [en caso de que sea parte de una], Número de la colección [en caso de que lo tenga], consultado el (día, mes y año). DOI o URL (si fue consultado o descargado de la web).  
Por ejemplo:

Bello, Andrés (1984), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editorial EDAF, consultado el 22 de julio de 2024. Disponible en: <https://biblioteca.org.ar/libros/131258.pdf>

## Libros con más de un autor, editor, colaborador, director y otros roles

Apellido(s) del autor principal, Nombre(s) del autor principal, Nombre(s) de autor secundario, Apellidos de autor secundario (año), *Título en cursivas*, Ciudad de impresión, Editorial, Nombre de la colección [en caso de que sea parte de una], Número de la colección [en caso de que lo tenga], consultado el (día, mes y año). DOI o URL (si fue consultado o descargado de la web).

Por ejemplo:

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, consultado el 10 de junio de 2024. Disponible en: <https://www.espanolavanzado.com/recursos/2771-gramatica-descriptiva-de-la-lengua-espanola>

**Libros con más de una editorial**

Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), *Título en cursivas*, Ciudad de impresión, Editorial 1 [comenzando por las académicas]/ Editorial 2 [comercial o institucional secundaria].

Por ejemplo:

Moreno Fernández, Francisco (2009), *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*, Madrid/Fráncfort, Iberoamericana/Vervuert.

**Artículos**

Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), “Título del artículo entre comillas”, *Nombre de la revista en cursivas*, vol., núm., periodo, pp. rango de páginas separado por guion, consultado el (día, mes y año). DOI o URL.

Por ejemplo:

Lizárraga Navarro, Glenda Zoé y Armando Mora-Bustos (2010), “Variación en la marcación diferenciada de objeto en español”, *Forma y Función*, vol. XXIII, núm. 1, pp. 9-38, consultado el 4 de agosto de 2024. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmw1.23>

**Capítulos**

Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), “Título del capítulo o colaboración”, en Nombre(s) Apellido(s) del ed./coord./dir./comp., *Título del libro en cursivas*, Ciudad de impresión, Editorial, Nombre de la colección [en caso de que sea parte de una], Número de la colección [en caso de que lo tenga], pp. Rango de páginas separado por guion, consultado el (día, mes y año). DOI o URL (si fue consultado o descargado de la web).

Por ejemplo:

Heusinger, Klaus von y A. Kaiser Georg (2003), “The Interaction of Animacy, Definiteness, and Specificity in Spanish”, en Klaus von Heusinger y Georg A. Kaiser (eds.), *Proceedings*

*of the Workshop Semantic and Syntactic Aspects of Specifiers in Romance Languages*, Constanza, Universität Konstanz, pp. 41-65, consultado el 10 de junio de 2024. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/228736494\\_The\\_interaction\\_of\\_animacy\\_definiteness\\_and\\_specificity\\_in\\_Spanish](https://www.researchgate.net/publication/228736494_The_interaction_of_animacy_definiteness_and_specificity_in_Spanish)

**Capítulo de libro en series de más de un volumen** Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), “Título del capítulo o colaboración”, en Nombre(s) Apellido(s) del ed./coord./dir./comp., Título de la serie, vol./tomo (número): *Nombre del volumen/tomo en cursivas*, Ciudad de impresión, Editorial, pp. rango de páginas separado por guion. Por ejemplo:

Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés (1999), “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4051-4214.

**Tesis y disertaciones** Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), Título de la tesis o disertación, tesis de Grado en Área, Ciudad, Institución, consultado el (día, mes y año). DOI o URL (si fue consultado o descargado de la web). Por ejemplo:

Muñoz Cruz, Héctor (2008), Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural, tesis de doctorado en Lingüística Hispánica, México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios-El Colegio de México, consultado el 4 de agosto de 2024. Disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/pk02c9945?locale=es>

**Conferencias publicadas** Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), “Título de la conferencia”, en Nombre(s) Apellido(s) del ed./coord./dir./comp., *Título de la recopilación en cursivas*, Ciudad en la

que se realizó el evento, Fecha en la que se realizó el evento, Ciudad de impresión, Editorial, pp. rango de páginas separado por guion.

Por ejemplo:

Peregrina Llanés, Manuel (2006), “Caracterización de la voz media en la narrativa del náhuatl de la Huasteca Veracruzana”, en Zarina Estrada (ed.), *Memorias del Octavo Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, tomo 1, Universidad de Sonora, del 15 al 17 de noviembre de 2004, Hermosillo, Editorial UniSon, pp. 199-220.

**Conferencias inéditas** Apellido(s) del autor, Nombre(s) del autor (año), “Título de la conferencia”, ponencia presentada en *Nombre del evento del que fue parte*, Ciudad en la que se realizó el evento, Sede en la que se realizó el evento, Fecha.

Por ejemplo:

Herrera Castro, Samuel (2011), “Construcciones pasivas en huave de San Mateo del Mar, Oaxaca”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Lingüística*, Quintana Roo, Universidad de Quintana Roo, 8 de noviembre de 2011.

**Página de Internet** Apellido, Nombre del autor (año), “Título del artículo o texto”, *Página o blog en la que se encuentra el texto*, consultado el (día, mes y año). URL.

Por ejemplo:

Stănescu, Nichita (1982), *Limba română este patria mea, e-Bibliotheca Septentrionalis*, consultado el 28 de abril de 2021. Disponible en: <https://ebibliothecaseptentrionalis.wordpress.com/2018/03/31/limba-romana-este-patria-mea/>

**Arbitraje** La aceptación de los ARTÍCULOS dependerá de la evaluación confidencial de dos especialistas anónimos. La aceptación de las NOTAS y RESEÑAS dependerá de la evaluación por parte

del Consejo de Redacción. De acuerdo con estas, el Consejo podrá solicitar cambios o modificaciones al autor. Una vez aceptado, el texto no podrá modificarse.

Se notificará al autor la recepción de su artículo en menos de 30 días naturales después de recibir el original y se iniciará el proceso de evaluación una vez que el artículo se ajuste a las normas mencionadas. El resultado del arbitraje se comunicará al autor en un plazo no mayor a seis meses.

Al someterse a los presentes lineamientos editoriales, los autores conceden la licencia no exclusiva para el uso de los derechos patrimoniales de la obra, en todas las modalidades de explotación, en todos los soportes, ya sea texto, imagen o electrónico para la UAM y los terceros que esta casa de estudios decida.

Para cualquier duda sobre la presentación de originales puede escribir a: [slingui@gmail.com](mailto:slingui@gmail.com) o [sili@xanum.uam.mx](mailto:sili@xanum.uam.mx)

biblioteca de  
**signos**

EL LENTO CAMBIO. CONSENSOS, MEDIACIONES Y REGULACIONES PARA ARRAIGAR DISEÑOS  
MULTILINGÜES INTERCULTURALES

MUÑOZ CRUZ, HÉCTOR (COORD.), UAM-IZTAPALAPA/EDICIONES DEL LIRIO, NÚM. 102 (2023).

*Evocar para no olvidar a 100 años de la creación de la Secretaría de Educación  
Pública (1921-2021)*

ALBERTO ENRÍQUEZ PEREA (COORD.), UAM-IZTAPALAPA/EDICIONES DEL LIRIO, NÚM. 98 (2022).

*LA EDUCACIÓN EN LA LITERATURA ESPAÑOLA A LO LARGO DE LOS SIGLOS*

MUÑOZ COVARRUBIAS, PABLO (COORD.), UAM-IZTAPALAPA/EDICIONES DEL LIRIO, NÚM. 94 (2022).

*De ANIMALIBUS. LA PRESENCIA ZOOLOGICA EN LA LITERATURA (DE LA ANTIGÜEDAD A LA ÉPOCA  
CONTEMPORÁNEA)*

CRUZ MARTÍNEZ, XOCHIQUETZALLI; FERNÁNDEZ IZAGUIRRE, PENÉLOPE MARCELA (COORDS.), UAM-IZTAPALAPA/  
EDICIONES DEL LIRIO, NÚM. 106 (2023).



# Contenido

- Artículos**
- 8 La definitud en la gramaticalización del complemento directo preposicional con énfasis en la variante mexicana del español  
HAMLET ANTONIO GARCÍA ZÚÑIGA
- 46 La percepción intercultural del docente en el contexto de un seminario de reflexión sobre textos filmicos  
JAVIER VIVALDO LIMA, MARGARET LEE MENO, ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO
- 80 Descripción del paradigma verbal y pronominal del voseo comiteco  
LILIANA RUBÍ GUTIÉRREZ PENAGOS
- 110 **Reseñas**
- 127 **Normas editoriales**