Revista RILTA 9

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

Año MMXXV

Instituto de Investigaciones en Lingüística y Posgrado IILP

La Paz - Bolivia

Autoridades Universitarias

Rectora UMSA: Dra**.** María Eugenia García Moreno

Vicerrector UMSA: Dr. Tito Estévez Martini

Decano a.i. -FHCE: Dr. Tur. Dante Enrique Caero

Vicedecana a.i. - FHCE: Silvya María Renee De Alarcón Chumacero, PhD

Director - Lingüística: Lic. Rodolfo Durán Mollinedo

Coordinador de IILP Lic. Miguel Ángel Velasco Rojas

Comité editorial:
Mg. Sc. Maria Eugenia Sejas Ralde
Aux. Inv. Yessica Condori Apaza

Comité de corrección y estilo:
Lic. Miguel Ángel Velasco Rojas
Lic. Diether Flores Chumacero
Aux. Inv. Roger Martínez Mullisaca
Aux. Inv. Luis Angel Flores Cardenas
Aux. Inv. Reynaldo Ustariz Toledo

Diseño de portada: Lic. Franz Canaza Aduviri

Av. 6 de Agosto No 2050, planta baja

iilp.lin.umsa@gmail.com

Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado IILP

iilp_rilta

iilp_rilta

Depósito legal: 4-3-49-2022 P.O.

Editorial: Imprenta “ARTE GRAFIC”
Calle Castro Edif. Rejas P.B.
Of. 2 No 1510
Zona Santa Barbara
evpdv

Contenido

Presentación ---- 5

Editorial ---- 7

Política editorial ---- 10

Línea 1: Lingüística Teórica y/o Descriptiva Sufijos de caso de la lengua aimara en función de preposiciones

Lic. Virginia Chávez Pachuri ---- 14

Línea 2: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la pronunciación e inteligibilidad en el aprendizaje delnglés como lengua extranjera: Una revisión sistemática de la literatura 2019 - 2024

Mg.Sc. María Roxana Huallpara Soliz ---- 31

Notas y palabras: la música como clave en la enseñanza de idiomas

Lic. Luis Benigno Ralde Ortiz ---- 70

Global English in Higher Education: exploring the current role of world englishes and ESP

Lic. Mauricio Conde Torrez ---- 86

Línea 3: Sociolingüística, Interculturalidad y Plurilingüismo Normas para intérpretes jurídicos en lenguas originarias del Estado Plurinacional de Bolivia

Lic. Jhony Coa Huanca y Lic. Beatriz Ortiz Chávez ---- 108

Actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara

Lic. David Limachi Huanca ---- 129

Línea 4: Pragmática, Discurso y Texto

Análisis de uso del sufijo apreciativo en diminutivo en el castellano paceño de Bolivia

Mg.Sc. Mirta Elina Martínez Salvatierra ---------- 159

Materialidades enunciativas en 13 Reasons Why: su papel en la construcción de subjetividades

Mg.Sc. Patricia Beba Bautista Callisaya ---------- 195

Degradación semántica de los términos "birlocha, camba, chacra, chola, colla y cocalero" del castellano actual de Bolivia en los medios de comunicación

Lic. Stephanie Gabriela Pinto Cruz ---------- 214

Descifrando el diccionario COBA: un análisis lexicográfico del lenguaje secreto del hampa boliviana en la obra de Víctor Hugo Viscarra

Luis Ángel Flores Cárdenas ---------- 231

Vicios de dicción en los titulares de los noticieros bolivianos

Luz Evelin Apaza Mamani y María Guadalupe Flores Tamayo ------- 250

Presentación

Es una satisfacción presentar el noveno número de la Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA), una publicación académica que emerge como fruto del trabajo comprometido del Instituto de Investigaciones en Lingüística y Postgrado (IILP), unidad académica dependiente de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

RILTA constituye un espacio de difusión científica que promueve la reflexión crítica, el debate riguroso y la socialización de resultados de investigación en los campos de la lingüística teórica y aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta revista responde al compromiso de nuestra carrera con la generación y circulación del conocimiento, así como con el fortalecimiento de una comunidad académica activa y articulada con los desafíos lingüísticos contemporáneos.

RILTA 9 reúne una selección de artículos que aportan significativamente a la comprensión de fenómenos lingüísticos desde diversas perspectivas. Los temas abordados —que incluyen estudios sobre fonología, morfosintaxis, semántica, sociolingüística, análisis del discurso, enseñanza de lenguas, traducción, entre otros— reflejan no sólo la diversidad de enfoques, sino también la riqueza de las líneas de investigación que orientan nuestro quehacer académico. Estas líneas incluyen Lingüística Teórica y/o Descriptiva, Traductología y Traducción, Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, Sociolingüística, interculturalidad y Plurilingüismo, Pragmática, Discurso, y Texto y finalmente Lingüística Histórica.

Deseo expresar mi más sincero reconocimiento a los/as autores/as que han confiado en RILTA para difundir sus investigaciones, así como a los/as evaluadores/as en calidad de pares ciegos, cuyo aporte ha sido fundamental para garantizar la calidad académica y científica de esta publicación.

Invito a docentes y estudiantes de la comunidad académica a leer, compartir y reflexionar a partir de los trabajos aquí reunidos, con la seguridad de que cada artículo es una valiosa contribución al desarrollo del conocimiento lingüístico en contextos locales, regionales e internacionales.

Lic. Rodolfo Durán Mollinedo
Director
Carrera de Lingüística e Idiomas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés

Editorial

Con gran satisfacción presentamos el noveno número de la ***Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada*** **(RILTA 9)**, una publicación académica que se consolida como un espacio de reflexión crítica, diálogo interdisciplinario y difusión del conocimiento en el campo de las ciencias del lenguaje. En esta edición, se reúne un conjunto de artículos que abordan problemáticas clave y ofrecen nuevas perspectivas en diversas líneas de investigación, tales como la Lingüística Teórica, la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso y el Estudio del Texto.

Estas contribuciones científicas responden a los desafíos contemporáneos en el estudio del lenguaje, abordando temas que van desde los análisis críticos del discurso, estudios sociolingüísticos, variación léxica y enfoques pedagógicos innovadores en la enseñanza de lenguas. Cada artículo ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión por pares ciegos y un comité de revisión y estilo garantizando la calidad científica que caracteriza a la revista.

En este número, **RILTA** presenta variedad de investigaciones comenzado con el estudio de Chávez que analiza cómo el aymara expresa relaciones gramaticales mediante sufijos enclíticos, en lugar de proposiciones independientes como en el español; esta contribución resalta la particularidad morfosintáctica del aymara y su riqueza estructural. El aporte de Huallpara es la revisión sistemática sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera; el análisis destaca enfoques efectivos como la retroalimentación oral, el uso de tecnologías emergentes y técnicas como *shadowing* y *drilling*, subrayando la importancia de una enseñanza integrada que priorice la inteligibilidad y la fluidez. En la misma línea, Ralde resalta el uso de canciones como recurso didáctico para la enseñanza del inglés, destacando su potencial para integrar elementos lingüísticos, culturales y emocionales; la propuesta enfatiza un aprendizaje activo y contextualizado que favorece la motivación y la conexión significativa del estudiante con el idioma. Por otro lado, Conde examina el auge de los Ingleses del Mundo y el inglés para fines específicos (ESP) en la educación superior; el estudio analiza su impacto en contextos educativos globales, así como el papel de la tecnología y la inteligencia

artificial en estos enfoques. Coa y Ortiz autores de uno de los artículos incluidos, analizan el rol de los intérpretes jurídicos en lenguas originarias en el marco del pluralismo jurídico del Estado boliviano. Desde un enfoque jurídico, sociolingüístico e intercultural, el estudio destaca tanto los avances normativos como los desafíos en la implementación y consolidación de esta figura clave para el acceso equitativo a la justicia. También se presenta un estudio sobre actitudes sociolingüísticas hacia el aymara, presentado por el investigador Limachi, en un colegio rural de La Paz; el cual revela percepciones diversas entre el orgullo cultural y el desinterés, reflejando tensiones propias del bilingüismo en contextos educativos dominados por el español. Desde otra perspectiva, el aporte de Pinto examina cómo ciertos vocablos del español boliviano, originalmente neutros o eufemísticos, han adquirido connotaciones negativas con el tiempo. Dicho análisis cualitativo y longitudinal del estudio muestra cómo factores históricos, sociales y psicológicos influyen en el cambio semántico y en la transformación de términos. El aporte de Martínez destaca el uso de diminutivos en el español paceño, destacando su valor afectivo, cortés y modulador del discurso en contextos informales. A través de un enfoque mixto, se evidencia cómo estas formas lingüísticas reflejan dinámicas sociales, de género y edad, y constituyen un rasgo identitario del habla paceña. También resulta interesante que desde una mirada foucaultiana, Bautista analiza la serie *13 Reasons Why,* serie que causó polémica por la temática que aborda, como un espacio enunciativo donde se configuran subjetividades. Del mismo modo, una reflexión digna de ser destaca es la aportada por Flores, cuyo ensayo revisa el lenguaje encriptado del hampa boliviana, analizando el diccionario *COBA* como reflejo de dinámicas sociales marginales. Finalmente, se presenta el artículo de Apaza y Mamani sobre los vicios de dicción en titulares de noticieros televisivos bolivianos, identificando errores frecuentes como: anfibologías, extranjerismos y solecismos.

RILTA 9 representa el compromiso continuo de la comunidad académica lingüística con el fortalecimiento de la investigación en las diversas áreas de la lingüística teórica y aplicada.

Esta edición reafirma su propósito de impulsar estudios que abordan desde los fundamentos epistemológicos del lenguaje hasta sus múltiples aplicaciones en contextos educativos, sociales y tecnológicos. En un entorno global donde la

comunicación intercultural y el plurilingüismo adquieren creciente relevancia, abrimos espacio a nuevas voces investigativas —tanto de articulistas consolidados como de investigadores emergentes— con el objetivo de contribuir al desarrollo de una ciencia del lenguaje crítica, inclusiva y socialmente pertinente.

Agradecemos profundamente a los autores, revisores, pares ciegos y al comité editorial por su valiosa colaboración en este esfuerzo colectivo por enriquecer el campo de la lingüística.

Esperamos que este número inspire nuevas preguntas, promueva el debate académico y fortalezca las redes de investigación en lingüística teórica y aplicada entre profesionales de distintas latitudes y en diferentes lenguas.

Mg. Sc. María Eugenia Sejas Ralde
Univ. Yessica Condori Apaza
Comité Editorial
Revista RILTA 9

Política Editorial

La Revista de Investigación Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) tiene como objetivo difundir trabajos originales y de calidad en los campos de lingüística teórica y aplicada en idiomas como español, inglés, francés, quechua y aymara. Busca abarcar investigaciones en diversas áreas y líneas de investigación, las cuáles fueron determinadas por la carrera de Lingüística e Idiomas el año 2021, mediante un trabajo de la Comisión Interlíneas. Las cuáles coadyuvan a organizar y orientar la producción científica, así mismo, fortalece la proyección académica de la revista.

Comprometida con el rigor académico, la inclusión y la diversidad lingüística, RILTA promueve el diálogo intercientífico e intercultural. Asimismo, la revista se rige por un proceso de evaluación por pares bajo la modalidad de doble ciego, criterios de transparencia, responsabilidad editorial y respeto a los derechos de autor. RILTA se publica cuatrimestralmente y está abierta a investigadores consolidados y emergentes, fomentando una comunidad académica plural y en constante diálogo.

Normas Éticas de la Revista RILTA

La Revista de Investigación Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) se rige por principios de integridad académica y ética editorial. Se espera que autores, revisores y editores cumplan con los siguientes criterios:

Originalidad

La originalidad garantiza que los trabajos publicados en la revista RILTA presenten aportes nuevos y significativos al campo de la lingüística. Implica que los manuscritos sean producto del trabajo intelectual del autor, no hayan sido publicados previamente ni estén siendo considerados por otras revistas, asegurando así la integridad académica y la contribución auténtica al conocimiento científico.

Reconocimiento de fuentes

El reconocimiento de fuentes asegura la transparencia académica en los artículos publicados por la revista RILTA. Implica que los autores citen adecuadamente todas las ideas, datos o fragmentos tomados de otros trabajos, reconociendo las

contribuciones previas y evitando cualquier forma de apropiación indebida del contenido intelectual ajeno.

Plagio y el autoplagio

RILTA rechaza toda forma de plagio y autoplagio. Los autores deben asegurar que sus trabajos sean originales, citando adecuadamente cualquier fuente utilizada, incluyendo sus propias publicaciones previas. El envío de manuscritos implica el compromiso de no haberlos publicado ni enviado simultáneamente a otra revista. Cualquier infracción será evaluada según normas éticas editoriales internacionales.

Transparencia en la autoría

La transparencia en la autoría garantiza que todas las personas que participaron significativamente en la elaboración del artículo sean reconocidas como autores, y que no se incluyan nombres sin haber contribuido al trabajo. En RILTA promovemos una autoría clara, ética y justificada, en coherencia con los principios de integridad académica.

Confidencialidad y objetividad en la revisión

La confidencialidad y la objetividad en la revisión son principios fundamentales del proceso editorial de RILTA. Aseguramos que los manuscritos sean evaluados de manera imparcial, sin prejuicios personales o académicos y bajo estricta reserva, protegiendo la identidad tanto de autores como de revisores durante todo el proceso.

Normas de estilo y presentación

Los artículos enviados a RILTA deben tener entre 4.000 y 6.000 palabras, presentarse en formato Word, con fuente Times New Román 12 e interlineado 1.5. Deben incluir título, resumen (máx. 200 palabras), palabras clave, introducción, desarrollo, conclusiones y referencias en formato APA 7.ª edición. Se aceptan textos en español, inglés, francés, quechua, aymara, y otros idiomas con resumen y palabras clave en dos idiomas. Tablas e imágenes deben numerarse, titularse e indicar fuente. Los textos que no cumplan estas normas serán devueltos para su ajuste.

Propiedad Intelectual

Los autores conservan la propiedad intelectual de sus artículos. Al publicar en RILTA, otorgan a la revista el derecho de difusión electrónica y en otros formatos, garantizando el reconocimiento de su autoría. Toda reproducción parcial o total debe respetar los derechos morales del autor y citar la fuente original.

Compromiso con la diversidad y la inclusión

RILTA promueve la participación equitativa de investigadores de diversas culturas, lenguas, géneros y contextos académicos. Fomenta la publicación de estudios en y sobre distintas lenguas, incluidas el inglés, francés, portugués, quechua, aymara, y otros idiomas con el fin de enriquecer el diálogo científico desde una perspectiva plural e inclusiva.

Comité editorial de la Revista RILTA

Mg. Sc. María Eugenia Sejas Ralde
Univ. Yessica Condori Apaza

Artículos

"Un artículo científico es el reflejo escrito del pensamiento que transforma realidades. Como decía ***Einstein****, la ciencia es un refinamiento del pensamiento cotidiano, pero publicarla es contribuir al pensamiento colectivo."*

Sufijos de caso de la lengua aimara en función de preposiciones

Virginia Chavez Pachuri
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: vchavez1410@gmail.com

Resumen

Las preposiciones son palabras invariables que sirven de enlace entre las diferentes partes de una oración. Su función, en lengua aimara, es distinta de las funciones que tienen en lengua castellana o en cualquier otro idioma, porque se presentan como sufijos: **-mpi-** (con), **-ta-** (de), - **ru-** (a), **-taki-** (para), **layku** (por) etc., y no como lexemas, como en castellano. Como sufijos, no pueden presentarse solos en una oración, ya que en el idioma aimara tienen que ligarse a una raíz para formar una idea completa. En tal sentido, son formas enclíticas pues se unen nombres, pronombres, adjetivos y adverbios. Por ejemplo:

- Nayax mama-**mpi-**w sarä (yo iré con la señora)
- T'ant'ax jak'u-**ta**-wa (el pan es de harina)
- Jupax markapa-**ru-**w sarani (él irá a su pueblo)
- Phisi-**tasad ki**.w munta (quiero para el gato)
- Wawaj-**layku**-w jutta (vengo por mi hijo)

Palabras clave: preposiciones, sufijos, aglutinación, morfemas, estructura, oración.

Abstract

Prepositions are invariable words that serve as links between the different parts of a sentence. These prepositions, which establish a relationship between two parts of the sentence, do not function in the same way as prepositions in Spanish or any other language. In the aimara language, these prepositions are suffixes such as: -mpi- (with), -ta- (of), -ru- (to), -taki- (for), - layku- (for) etc. These suffixes cannot syntactically appear alone in a sentence; they must necessarily be attached to a root to form a complete idea and they attach to nouns, pronouns, adjectives, and adverbs; they can never stand alone in sentences. For example:

- Nayax mama-mpi-w sarä (I will go with the lady)
- T'ant'ax jak'u-ta-wa (bread is made of flour)
- Jupax markapa-ru-w sarani (he will go to his town)
- Phisi-taki-w munta (I want for the cat)
- Wawaj-layku-w jutta (I come for my son)

Key words: prepositions, suffixes, agglutination, morpheme, structure, sentence.

Introducción

La lengua aimara es una lengua aglutinante. No utiliza las preposiciones de la misma manera que el español. Esto significa que, en aimara, las palabras se forman uniendo varios morfemas a una raíz. Estos morfemas, como unidades mínimas con significado, a menudo se añaden uno tras otro, como si se pegaran, para crear palabras largas y complejas que expresan una gran cantidad de información. El aimara es sufijante, lo que significa que los morfemas se añaden al final de la raíz de la palabra. Esta estructura aglutinante permite crear palabras extensas y difíciles de analizar, por ejemplo: mamajatakipuniwa (para mi mamá siempre es). Tal lexema está formado por una raíz nominal y sufijos: mama-ja-taki-puni-wa. Cada sufijo aporta un significado específico al sentido de la palabra.

Tomando en cuenta estas características, en el presente artículo se presentan los sufijos de caso de la lengua aimara en función de preposiciones que indican relaciones espacio-temporales. Cada uno de estos sufijos, llamados sufijos flexivos de caso: -**ru**- (a, al, a la, hacia), -**mpi**-(con), - **ta**- (de, desde), -**na**- (en) cumple diversas funciones, dependiendo del contexto, para indicar dirección, término, tiempo, lugar, modo etc.

Metodología

El presente artículo está configurado por el método descriptivo-documental. El método descriptivo se basa en la observación detallada y sistemática de fenómenos lingüísticos tal como aparecen en los datos. El método documental es un proceso, cuya función primera e inmediata es recoger información a partir de documentos que guardan relación con el objeto de estudio. ''Las observaciones o datos están contenidas en documentos escritos: actas, informes, documentos personales, autobiografías, diario, cartas, libros, documentos académicos**,** revistas, y archivos'' Pardinas (1983, p. 93).

Tomando en cuenta a Pardinas, se han revisado los documentos como una fuente valiosa de información importante, como ser los trabajos realizados de textos de gramática aimara, textos de la enseñanza de esa lengua, transcripciones de las conversaciones, textos literarios o documentos históricos, artículos publicados en lengua aimara, tesis de grado y otros trabajos de investigación disponibles que incluyen estudios sobre los sufijos de caso -ru- (a) direccional, -ta (de) procedencia etc. En estos trabajos, se proporciona la base de conocimiento necesario sobre los sufijos de caso de la lengua aimara en función preposicional.

Problema

Las preposiciones en castellano tienen la función de enunciar la expresión y la especie de relación de que se trata. Cuando se dice "el libro", naturalmente existen varias referencias o relaciones en la expresión. Al utilizar las preposiciones en los enunciados: *el libro "**de**" Alberto*, *escribe "**a**" su amigo*, *escribe "**en**" la oficina*, escribe "**con**" una pluma "**de**" acero etc., existe una palabra o frase que designa al objeto, la idea en que determina la relación entre Alberto, su amigo y la oficina. Las preposiciones del castellano son categorías ligadas independientes que desempeñan la función de conectores entre verbo y sustantivo, sustantivo y sustantivo, sustantivo y adjetivo, adverbio y verbo, verbo y verbo, etc.

En cambio, esta categoría gramatical en lengua aimara es expresada por medio de sufijos, los cuales se agregan a las raíces nominales. Sin embargo, no se sufijan las raíces verbales y nunca pueden dejar de añadirse a las raíces nominales en los enunciados. Por lo tanto, quienes aprenden el aimara como segunda lengua tienen dificultades para adaptarse a una forma gramatical completamente diferente en lo que tiene que ver con cómo se adhieren los sufijos a las raíces nominales. Este problema causa confusión y dificultad para castellanohablantes que intentan aprender aimara.

Preposición

Mendoza (1992, p.141) indica que "la preposición es un nexo de relación subordinante. En la concatenación resultante se establece una relación de dependencia. La estructura, a la cual se antepone la preposición para conformar el sintagma preposicional, es la estructura subordinada que funciona ya sea como sintagma adjetival o como sintagma adverbial". En otros términos, las preposiciones son palabras que conectan o relacionan dos o más palabras

entre sí para completar una idea. Por otra parte, según Alarcos Llorach (1994, p. 114), la preposición "es una clase de palabra que establece una relación de subordinación entre dos partes de la oración y forma junto con sus términos un sintagma preposicional''. Además, las preposiciones, tanto en lengua aimara como castellana, constituyen una parte invariable de la oración, o sea que no sufre cambios gramaticales de género ni número.

Sufijos de caso en función de preposiciones

Las preposiciones en idioma aimara se manifiestan a través de los sufijos. Al respecto D. Gómez (2005, p.157) enfatiza que "las preposiciones en el idioma aimara son sufijos que se yuxtaponen al morfema base, es decir, como sufijos siempre están añadidos a las formas nominales, a los pronombres, adjetivos y adverbios''. En idioma aimara los sufijos de caso en calidad de preposiciones como -ru- (a, al, a la, hacia); -ta- (desde, de); -mpi- (con); -na- (en); - tak-i (para); -layku- (por); -kama- (hasta) etc., al igual que en castellano, cumplen la función de enlazar dos palabras. Por ejemplo, si decimos: *uta**ru**w sarta* (voy a la casa), **-ru** direccional (a) nos indica una clara relación entre dos palabras **uta** (casa) y **sarta** (voy).

Los sufijos en función de nexos, ligados a las raíces nominales, pronombres, adjetivos y adverbios cumplen diferentes funciones de acuerdo a la estructura de las oraciones. No toda la vida cumplen un solo significado, pero tienen algo en común, por ejemplo: el sufijo "**mpi**", sencillamente se traduce como "con". Este sufijo cumple varias funciones principales dentro de la oración. Los sufijos que funcionan como preposiciones son nexos o relacionadores en las oraciones, como en los siguientes casos:

-mpi- como compañía de personas o de cosas.

Nayax jupa-**mpi**-w jikista.	Yo me encontré con él.
Jupax kullakaja-mpi-w t'qxsir sari.	Él ha ido con mi hermana a lavar.

-mpi- como conjunción "y", cuando aparece dos veces en una oración.

Jilapa-**mp** kullalkapa-**mpi**-w sarapxi.	Fueron su hermano y su hermana.
Tata-mp mama-mpi-w nuwasipxi.	Se pelearon el señor y la señora.

-mpi- como medio instrumento.

Qala-**mpi**-w wayk' k'iyä.	Moleré ají con piedra.
Phaña-**mpiw-** qhirin phayäta.	Cocinarás con bosta en el fogón.

-mpi- como objeto adicional que se traduce como "más".

Kuna-**mp**-s aparapïma.	Qué más te lo llevo.
Ch'uqi-**mp-** kun aljta.	Ha vendido papá más.

Es importante tomar en cuenta que los sufijos en función preposicional en aimara cumplen diferentes cometidos (sobre los sufijos preposicionales del idioma aimara véase los autores: Hardman y Yapita (1988), Galligo S. (1994) y Gómez D. (2005)). A continuación, se discute detalladamente sobre los sufijos de caso en función preposicional.

-ru- como "a", direccional

La *Real Academia Española* (1973, p.439) indica que la preposición "a" en función de direccional señala la acción o efecto a dirigirse hacia un lugar determinado. Para este tipo de función, en aimara, se utiliza el sufijo **"-ru"**. Como podemos ver en los siguientes ejemplos:

Utaja-**ru**-w sarayäta.	Iba a mi casa.
Jupa-**r**- qillqat apayam.	Envía la carta a él.

-ru- como "a", término

Mendoza (199, p. 68) y Gili Gaya (1961, p. 69) enfatizan que la preposición en función de término, cuando el complemento directo es persona o cosa personificada, siempre lleva la preposición **"a"**. En el idioma aimara la preposición "a" en función de término se expresa con el sufijo direccional de caso **"-ru".** Véase el ejemplo:

Jilanakaja-**ru**-w munta.	Amo a mis hermanos.
Awkinakama-**r-** munam.	Ama a tus padres.

-ru- como "a", tiempo

La preposición **"a"** en función de tiempo marca el período durante el cual puede suceder alguna cosa (Real Academia Española 1973, p. 439). En función de tiempo, en idioma aimara, se emplea el morfema flexivo de caso **"-ru-".** Veamos el ejemplo:

Chhaptapi-**ru**-w puri.	Llegó al anochecer.
Suxta urasa-**ru**-w jutani.	Vendrá a las seis.
Jayp'u-**ru**-w t'ant' apanini.	Traeré pan a la tarde.

-ru- como "a", lugar

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 439) y Gili Gaya (1961, p. 250), la preposición **"a"**, en función de lugar, determina el espacio o sitio en que sucede alguna cosa. Para indicar el lugar en la lengua aimara usamos el sufijo **"-nki"**. A continuación, se presentan dos ejemplos:

Anux kupi-xa-**nki-**wa.	El perro está a la derecha.
Ch'iyar isix mantaña-**nki-**wa.	La ropa negra está a la entrada.

-ru- como "a", modo

La preposición **"a"** en función de modo indica distintas maneras o formas de realizar alguna cosa. En el idioma aimara la preposición **"a"** en función de modo se expresa en el sufijo **"-ki-"** afectivo. Este cumple diferentes funciones gramaticales en el contexto. Véase los ejemplos:

Kayu-**k-** saram.	Anda a pie.
Kayu-**k-** jalam.	Corre a pie.

-ru- como "a", precio

En este tipo de función, la preposición "**a**" designa el precio en que se estiman las cosas (*Real Academia Española* 1973, p. .439). Este enlace preposicional **"a",** en función de precio, se expresa en el idioma aimara mediante los sufijos ´-´**kama**`` y "**-ru".** Véase los siguientes ejemplos:

Isix tunka waranq-**kama-**wa.	La ropa cuesta a diez bolivianos.
Pä patak-**kama**-w iwijaxa.	La oveja cuesta a cien bolivianos.

-mpi- como "con", instrumentativo

Según Seco (1962, p. 101), la preposición en función instrumentativa es similar al "con" del castellano; enfatiza compañía, instrumento o tiempo. Para indicar la compañía en idioma aimara se utiliza el sufijo de caso de compañía **"-mpi-".**

Masija-**mpi**-w utar sarta.	Voy con mi amigo a la casa.
Jilajax jupa-**mpi**-w juti.	Mi hermano viene con él.

-mpi- como "con", instrumento o medio material

Para la *Real Academia Española* (1973, p. 440) la preposición **"con"** indica el medio material con que se realiza o se consigue alguna cosa. Para este caso, en el aimara se utiliza el mismo sufijo mencionado la sección anterior, "**-mpi"**; por ejemplo:

Utan lawa-**mpi-**w phayta.	En la casa cocino con palo.
Jusi-**mpi**-w yaran yawta	Segó la cebada con una hoz.

-mpi- como "con", tiempo

Este tipo de preposición instrumentativa señala tiempo, según Seco (1962, p. 100). La función de tiempo en el idioma aimara se expresa con el sufijo **"-mpi"**. A continuación, se presenta los siguientes ejemplos:

Wali lupi-**mpi**-w purinipta.	Llegamos con mucho sol.
Umax inti-**mpi-**w waytasiniña**.**	El agua hay que traer con sol.

-tuqi- como "contra", opositivo culpativo

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 440), la preposición "contra" denota oposición o contrariedad en sentido recto figurado; pugna o repugnancia entre personas o cosas. La preposición contra, que expresa una relación de contrariedad u oposición o contrariedad, en aimara se presenta en el sufijo derivativo nominal **"-tuqi",** por ejemplo:

Jilap-**tuq-** parlta.	Hablo contra su hermana.
Taqiniw jupa-**tuq-** arusi.	En contra él.

-ta- como "de", procedencia

La preposición **"de"** destaca el punto de partida u origen en el tiempo o el espacio. Por lo tanto, en castellano marca la procedencia, causa o sentido direccional de la acción verbal. Es decir, la preposición "de" cumple distintas funciones en el contexto del habla.

-ta- como "de", posesión y pertenencia

Para Gaya (196, p. 251), la preposición **"de"** en función de posesión se expresa por medio de pronombres posesivos, o bien por medio del nombre del poseedor precedido de la preposición "de" que equivale al genitivo latino. En este tipo de función en lengua aimara se utiliza el sufijo de caso, genitivo **"-na".** A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

Khayax Maria-**n-** phukhupa.	Aquella es la olla de María.
Achila-**n-** uraqipax wali jach'awa	El terreno del abuelo es grande.

-ta- como "de", origen o procedencia

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 440) y Gaya (1961, p. 251), la preposición **"de"** en función de procedencia manifiesta el lugar de donde es, viene, sale o se origina una persona o cosa. Para indicar el origen o procedencia en aimara, se usa el sufijo procedencia **"-ta"** de caso, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Achacachi-**t-** juti.	Viene de Achacachi.
Jupax Copacabana-**ta**-wa.	Él es de Copacabana.

-ta- como "de", modo de ejecución

En este tipo de función, la preposición **"de"** indica las distintas maneras de realizar la acción del verbo (*Real Academia Española*, 1973, p. 440 y Gili Gaya, 1961, p. 252). Para este caso, en aimara se utiliza el mismo sufijo **"-ta"**, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Kupi kayu-**t-** wist'unaqi.	Cojea del pie derecho.
Waynanakax p'iqi-**t-** sayt'apxi.	Los jóvenes se paran de cabeza.

-ta- como "de", tiempo

Para la *Real Academia Española* (1973, p. 440), la preposición "de" indica el tiempo en que sucede una cosa. En función de tiempo, el nexo **"de",** en lengua aimara, se expresa con el sufijo **"-ta".** A continuación, se presenta los siguientes ejemplos:

Willjta-**t-** sarañäni.	Vamos a ir de madrugada.
Willjta-**t-** aymar yatiqta.	Estudié aimara de madrugada.

-ta- como "de", material de hechura

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 440), "la preposición 'de' expresa la materia prima del cual está hecha una cosa". Para este tipo de función, en aimara se usa también el sufijo **"-ta-"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ikiñax ch'ankha-**ta-**wa.	La frazada es de caito.
Chuwax k'ink'u-**ta**-wa.	El plato es de barro.

-ta- como "de", cuantía o precio

En este tipo de función, la preposición **"por"** concreta el precio que se estima de una cosa (*Real Academia Española*. 1973, p. 442). En función de cuantía o precio, el nexo **"por",** en idioma aimara, utiliza el sufijo de caso **"-ta"** de procedencia**.** Véase los ejemplos:

Juph tunka rala-**t-** aljta.	Vendo la quinua por diez bolivianos.
Pä rala-**t** ch'uq aljt'aniwayitu.	Me ha vendido la papa por dos bolivianos.

-ta- como "desde", procedencia

La preposición **"desde"** indica el punto de inicio de una acción, el comienzo de algo, el lugar desde donde procede algo. Para Seco (1962, p. 101), la preposición "desde" indica el punto del que procede, se origina o ha de empezar a contarse una cosa, un hecho o una distancia. Esto es expresado por el sufijo de caso de procedencia "-ta-", en idioma aimara. A continuación, presentamos los siguientes ejemplos:

Yatichirix Tarija-**t-** juti.	El profesor viene desde Tarija.
Wila masijar maimara-**t-** jan uñjkti.	No he visto a mi amigo desde el año pasado.

-ta- como "desde", principio de tiempo

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 441), "desde", en función de principio y tiempo, indica el inicio o el comienzo del período para hacer alguna cosa. De la misma manera, para el aimara se emplea el sufijo **"-ta-"**, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Qallta-**t-** ist'añ munta.	Quiero escuchar desde el principio.
Arumanthi-**t-** irnaqä.	Trabajaré desde la mañana.

-na- como "en", locativo

En castellano, la preposición locativa **"en"** indica en qué lugar, tiempo y modo se realiza la acción verbal.

-na- como "en", tiempo

Gaya (1961, p. 253) indica "que este tipo de preposición en función de tiempo determina las acciones de los verbos a que se refiere". En aimara, la preposición "en", en función de tiempo, se utiliza el sufijo locativo **"-na"** de caso; por ejemplo:

Jallupacha-**n-** ch'usasï.	Viajaré en verano.
Chhijchi-**n-** purini.	Llega en granizada.

-na- como "en", lugar

En la preposición **"en"** predomina la idea general de reposo, tanto si se refiere al espacio como al tiempo. Podríamos decir que mientras que **"a"** establece

una relación dinámica, "en" es la preposición de las relaciones estáticas (Gaya, 1961, p. 253). Para este tipo de función, en aimara se utiliza el mismo sufijo **"-na"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Jupax marka-**n-** jaki.	Él vive en el pueblo
Nayax Viacha-**n-** jakta.	Yo vivo en Viacha

-na- como "en", como modo

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 441) y Gili Gaya (1961, p. 254), la preposición "en" expresa los distintos modos de realizar la acción significada por el verbo. En relación de modo, en la lengua aimara las expresiones se indican con el sufijo **"-na"** de caso, por ejemplo:

Nayax samka-**n-** jachta.	Yo lloré en sueños.
Lupi-**n-** is t'axsta.	Lavé la ropa en sol.

-na- como "en", equivale a sobre o encima de

Seco (1962, p. 101) enfatiza que en este tipo de función la preposición "en" indica que algo está sobre o encima de algún ser o cosa". Para este tipo de función se utiliza el sufijo **"-na",** en el idioma aimara, por ejemplo:

Mamajax phat'at pata-**n-** qunt'asi.	Mi mamá se sienta encima del catre.
Mallkux qalapata-**n-** sayaski.	El cóndor está parado encima de la piedra.

-na- como "por", agente voz pasiva

La *Real Academia Española* (1973, p. 442) y Gaya (1961, p. 255) nos dicen que la preposición "por", en función de agente (voz pasiva), sirve en primer lugar para distinguir la persona agente en las oraciones pasivas. En este tipo de función, en aimara se usa el sufijo locativo **"-na"** de caso, como se puede apreciar los siguientes ejemplos:

Naya-**n** sawutawa.	Fue tejido por mí.
Pachax yusa-**n-** luratawa.	El mundo fue hecho por Dios.

-pura- como "entre", reciprocante

"El sufijo -pura- en cuestión, indica la interrelación entre dos o más palabras nominales. Su equivalencia en castellano es "entre". (Gómez, 2005, p. 59). Ejemplos:

Challwa-pura-x manq'antasipxarakiwa.	Suelen comerse entre peces.
Yatiqir-pura-x yanapt'asipxiwa	Entre compañeros se ayudan.

-pura- como "entre", cooperación

Esta preposición se utiliza principalmente para indicar la ubicación de algo en medio de otras cosas, la duración de algo, la reciprocidad, etc. En esta clase de función, la preposición "entre" hace obrar la cooperación entre dos o más personas o cosas (*Real Academia Española.* 1973, p. 441). En función de este caso, en aimara se utiliza el sufijo **"-pura"**; por ejemplo:

Jila-**pura**-naka-w irnaqañ jaljasipxi.	Entre hermanos se reparten el trabajo.
Walja jilanak-**pura**-w yanapasipxi.	Entre varios hermanos se ayudan.

-pura+jama- como "entre", Estado dudoso

Según Seco (1962, p. 101), la preposición "entre" indica un estado dudoso. Para señalar la preposición "entre" en relación de estado dudoso, en aimara se usa la unión de dos sufijos - **pura** y -**jama-**, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Jila-**pur-jama-**kiw nuwasxapxi.	Parece que se pelearon entre hermanos.
Jupanak-**pur-jama-**kiw irkatasxapxi.	Parece que se encararon entre ellos.

-pacha- como "entre", incertidumbre

Este tipo de preposición, **"entre"**, señala la función de incertidumbre (Seco, 1962, p. 101). En función de incertidumbre en aimara se usa la forma **"-pacha".** Véase el siguiente ejemplo:

Tunka payan tunka kimsan marani-**pacha**-wa.	Tiene entre doce y trece años.
Kimsa pusijayp'u-**pacha-**w ñapini.	Deben ser entre las tres y las cuatro.

-kama- como "hasta", limitativo

La preposición limitativa **"hasta"** expresa el término o punto final de una acción en proceso o una situación. Algunas veces esta preposición se utiliza para limitar en el tiempo y el espacio la acción expresada por el verbo.

-kama- como "hasta", **término de lugar**

Para la *Real Academia Española* (1973, p. 442), la preposición **"hasta"** sirve para indicar el término de lugar o el límite de un sitio. En idioma aimara, la

preposición **"hasta"** en función de lugar se indica con el sufijo limitativo **"-kama"** de caso, como se puede apreciar los siguientes ejemplos:

Pirqa-**kama**-w puri.	Llega hasta la pared.
Aka-**kama-**w purinitayna.	Había venido hasta aquí.

-kama- como "hasta", término de acción

El término de la acción preposicional **"hasta"** expresa el punto a donde se llega con la acción del verbo (*Real Academia Española*, 1973, p. 442). Para este caso, en lengua aimara se emplea el mismo sufijo **"-kama"**; por ejemplo:

Jupax qarxañ-**kama-w** irnaqi.	Él trabaja hasta cansarse.
Wawanakax marka-**kama**-w jalapxi	Los niños corren hasta el pueblo.

-kama- como "hasta", término de número

La preposición **"hasta"** marca el punto final de una expresión con relación a números (*Real Academia Española*. 1973, p. 442). Con relación a este caso, el aimara utiliza el sufijo "**- kama".** Véase los ejemplos:

Yatichirix patak-**kama-**w jakht'i.	El profesor cuenta hasta cien.
Wawax phisqa-**kama**-k jakhuñ yati.	El niño sabe contar hasta cinco, nomás.

-kama- como "hasta", término de tiempo

La *Real Academia Española* (1973, p.442) enfatiza que este tipo de preposiciones indica la culminación de la acción de un verbo. En función de tiempo, la preposición "hasta", en lengua aimara está representada por el sufijo **"-kama"**; por ejemplo:

Suxta jayp'u-**kama**-w irnaqi.	Trabaja hasta las seis de la tarde
Jichhur-**kama**-kiw akankawaya.	Hasta hoy nomás estaré.

-pacha- como "incluso", inclusivo

Para Seco (1962, p.102), la preposición **"incluso"** marca la idea de inclusión. Este tipo de preposiciones en idioma aimara se indica con el sufijo **"-pacha"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ch'uqim-**pach**- apta.	He llevado todo, incluyendo la papa.
Taqiniw khayjankana, wawanakam -**pacha**- kuna.	Todos estaban allí, incluso los niños.

-tuqi- como "mediante", mediador

Según Seco (1962, p.102), este tipo de preposición, **"mediante"**, es equivalente de **"por medio de"**. La preposición "mediante" en aimara se indica a través del sufijo posicional **"-tuqi".** A continuación, se presenta los ejemplos:

Qillqa-**tuqi-**t yatiyasipxäna.	Se comunicaron mediante carta.
Putut-**tuqi**-t yatiyasipxäna.	Se comunicaron mediante Pututu.

-taki- como "para", destinativo

La preposición **"para''** se utiliza para expresar una finalidad, dirección, proximidad, opinión, límite de tiempo, comparación, punto de vista y destinatario.

-taki- como "para", destino

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 442) "la preposición **"para",** en función de destino, significa el destino que se da a las cosas". Este tipo de preposición, en idioma aimara se muestra en el sufijo destinativo de caso**" -taki"**. Véase los siguientes ejemplos:

Mamaja-**taki**-w aka t'ant'axa.	Para mi mamá es este pan.
Juma-**taki-**w uka isixa.	Es para ti esa ropa.

-taki- como "para", fin de la acción

La preposición **"para"**, en función de la finalidad de la acción, indica el fin que nos proponemos con nuestras acciones (*Real Academia Española*, 1973, p. 442). Para este caso, en aimara se utiliza el mismo sufijo **"-taki"**. A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

Yatiqaña**-taki-**w yatiqi.	Estudia para aprender.
Is alxaña**-taki-**w alta.	Compró ropa para vender.

-taki- como "para", capacidad o aptitud

En este tipo de función, la preposición **"para"** indica el espacio de alguna cosa que sirve para contener algo (Seco, 1962, p. 102). En función de capacidad, en aimara, se expresa con el mismo sufijo **"-taki"**: por ejemplo:

Qunuñax qunt'aña-**taki**-wa.	La silla es para sentarse.
Qalakayux lat'xataña-**taki**-wa.	El burro es para montar.

-taki- como "para", tiempo

En este tipo de función, la preposición **"para"** indica el tiempo o plazo determinado (*Real Academia Española,* 1973, p. 442). En lengua aimara, este tipo de preposición se expresa a través del sufijo destinativo de caso**"-taki"**. A continuación, véase los siguientes ejemplos:

Akax jichhuru-**taki**-wa.	Esto es para hoy.
Jichhayp'u-**taki**-w purinini.	Llega para esta tarde.

-layku- como "por", causativo

La preposición causativa **"por"**, en función de causa, indica motivo o razón para obrar (*Real Academia Española*, 1973, p. 442). En función de causa, en lengua aimara, se utiliza el sufijo "**-layku"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Qullqi-**layku**-w jutta.	Vengo por dinero.
Suma luratanakap**-layku**-w munapxi.	Hace bien, por eso le quieren.

-na+jama- como "por", Lugar

Según Gili Gaya (1961, p. 255), la preposición **"por"** en función de lugar expresa vagamente relaciones locativas y temporales. En relación de lugar, la preposición **"por"** en lengua aimara se expresa a través de la combinación de los sufijos locativo **"-na-"** y comparativo **"-jama-"**. A continuación, véase los siguientes ejemplos:

Thakhi-**n-jama-**w sarta.	Voy por el camino.
Anux quta thiya-**n-jama**-w sari.	El perro va por las orillas del lago.

-layku- como "por", cambio o trueque

La *Real Academia Española* (1973, p. 442) indica que la preposición causativa **"por"**, en función de cambio o trueque, denota tomar otra cosa en vez de la que se tiene, algo que la sustituya. En idioma aimara la preposición **"por"** se indica a través del sufijo de caso causativo **"-layku"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ch'uq t'ant'a-**layku**-w qhathur api.	Lleva papa a cambio de pan.
Wank' phisi-**layku**-w ichutayna.	El conejo ha llevado a cambio del gato.

-jama- como "según"

Para Seco (1962, p.103), la preposición **"según"** es una expresión de conformidad de unas cosas con otras, denotando relaciones de conformidad, correspondencia o modo. En otras palabras, marca acuerdo o conformidad de alguien con lo que opinan o dicen otras personas. Este tipo de preposición en el aimara se expresa a través del sufijo comparativo **"-jama"**. A continuación, se presentan los siguientes ejemplos.

Kamachir-**jama**-w juchanchäna.	Sentenció según la ley.
Amtawipar-**jama**-w phuqhapxi.	Cumplió según su criterio.

-jani- como "sin", simultaneidad

Esta preposición **"sin"** sirve para indicar la falta de alguna cosa, es igual que el adverbio de negación **"no"**. En función de **"sin"**, en lengua aimara, se utiliza el adverbio "**-jani"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Utar jan uñtasaw manti	Entró a la casa sin mirar

-jani- "sin", privación o carencia

Según la *Real Academia Española* (1973, p. 443), esta categoría denota privación o carencia de alguna cosa. La preposición **"sin",** en idioma aimara, está determinada por el adverbio de negación **"-jani"**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Jan kunaniw irnaqapxi.	Trabajan sin nada.
Utat **jan** kamsasakiw misthuwayatayna.	Salió de la casa sin decir nada.

-xa+nki- como ''sobre", enzimático

La preposición **"sobre"** se utiliza para indicar la posición de algo o alguien que se encuentra en un lugar superior o encima de otra cosa o persona. Según la *Real Academia Española* (1973, p. 443), la preposición "**sobre"** significa mayor elevación en lo material y mayor dignidad, hablando figuradamente, de las personas. En el idioma aimara la preposición **"sobre" se** expresa a través del sufijo independiente tópico **"-xa"** y el sufijo **–nki** genitivo; por ejemplo:

Pankax kumpurill pat-**xa-nki**-wa.	El libro está sobre la mesa.
Qillqañax qunuñ pat-**xa-nki**-wa.	El lápiz está sobre la silla.

-xata- como "sobre", asunto de que se trata

En este tipo de función, la preposición **"sobre"** indica aquello de lo que se trata en algún determinado contexto (*Real Academia Española,* 1973, p. 443). Para indicar el asunto de que se trata, en aimara, se usa el sufijo **"-xata"**, como en los siguientes ejemplos:

Jupanakax qhanir-**xat**- parlapxi.	Ellos hablan sobre la luz.
Yatiqir wawanak-**xat-** parlasiñäni.	Hablaremos sobre los escolares.

-xa- como ''sobre", elevación

Según Revilla (1986, p. 144), la preposición encimativa "sobre" indica elevar o elevarse.

Es decir, en el plano físico o material, o en lo moral. En este tipo de función, el idioma aimara usa el sufijo **"-xa-".** A continuación, se presenta los siguientes ejemplos:

Qullu pat-**xa-**naka-n tuyüna.	Voló sobre las montañas.
Allqamarix yapu-**xa**-n tuyüna.	El águila voló sobre la chacra de papa.

-qhipa- como tras, lugar

La preposición **"tras"** sirve para señalar un lugar después de o a continuación de otro, en relación con el espacio o el tiempo (Revilla, 1986. 144), y al orden en que se disponen unas cosas con relación a otras (*Real Academia Española*, 1973, p. 443). Este tipo de preposición en aimara se expresa a través del adverbio locativo **"-qhipa"**. A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

Jupanakax qullu **qhipa**-xan jakasipxi.	Ellos viven tras la montaña.
Anunakax uta **qhipa-**xan sarnaqi.	Los perros caminan tras la casa.

Conclusiones

El análisis de los sufijos preposicionales en la lengua aimara permite realizar valoraciones lingüísticas relevantes respecto a su estructura y uso.

En primer lugar, se ha observado la importancia de estos sufijos en la formación y funcionamiento del aimara, lo cual evidencia su naturaleza aglutinante. Por ejemplo, en la construcción *uta-ru-* ("a la casa"), el sufijo se une directamente a la raíz sin pausa, formando una unidad fonológica y semántica. Esta característica representa uno de los rasgos más distintivos de la lengua aimara.

Asimismo, se ha identificado un conjunto diverso de sufijos preposicionales que se utilizan, según el contexto, para establecer relaciones gramaticales entre palabras, frases y oraciones.

A partir del análisis de diversas fuentes —como libros, artículos y entrevistas grabadas— se han reconocido patrones y características específicas que diferencian a las preposiciones en aimara de aquellas del español, tanto en su forma como en su función.

Aunque este estudio puede presentar ciertas limitaciones, se espera que contribuya al conocimiento y sirva como base para futuras investigaciones centradas en los sufijos preposicionales de la lengua aimara.

Referencias

Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. España: Calpe, S.A.

Apaza, I. (2007). *Estudios de lingüística y sociolingüística andina*. Instituto de Estudios Bolivianos.

Cerrón, R. (2000). *Lingüística aymara*. Cuzco, Perú.

Ebbing, J. E. (1965). *Aymara: Gramática y diccionario*. Ed. Don Bosco. Gallego, S. (1994). *Gramática viva de la lengua aymara*. Ed. Bruño-Hisbol. Gili y Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Ed. SPES, S.A. Gómez, D. (2005). *Manual de gramática aymara*. Ed. Abolena.

Layme, F. (2002). *Gramática aymara*. La Paz, Bolivia.

Lizondo, A. (2007). *Lenguaje: Guía de la gramática*. Santa Cruz, Bolivia. Mendoza, J. (1992). *Gramática castellana*. La Paz, Bolivia.

Moreno, A. (1985). *Entienda la gramática moderna*. Ed. Argentina. Quesada, F. (1976). *Gramática quechua*. [Editorial no especificada].

Real Academia Española. (1999). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Calpe, S.A.

Revilla, S. (1974). *Gramática española moderna*. Ed. Printed Colombia. Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Ed. Buenos Aires.

Seco, R. (1980). *Manual de gramática española*. Ed. Aguilar.

Estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la pronunciación e inteligibilidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Una revisión sistemática de la literatura 2019 - 2024

Mg.Sc. María Roxana Huallpara Soliz
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: huallpararoxana7@gmail.com

Resumen

Este estudio analizó las estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la pronunciación y la inteligibilidad del inglés como lengua extranjera. A través de una revisión sistemática, se evaluaron 38 estudios publicados entre 2019 y 2024, considerando 13 fuentes como ERIC, Google Scholar, Semantic Scholar y otros, utilizando criterios de inclusión explícitos. De los 38 estudios, 29 satisficieron los criterios de inclusión, 4 no tenían acceso al texto completo,4 no se enfocaban en la pronunciación y uno no estaba escrito en inglés o español. Entre las estrategias pedagógicas efectivas resaltaron la corrección de errores mediante retroalimentación oral e inmediata, mejorando la precisión y la claridad comunicativa. El uso de pares mínimos, actividades interactivas y transcripciones utilizando el Alfabeto Fonético Internacional, facilitó la diferenciación de sonidos y mejora de la fluidez. Tecnologías avanzadas como la realidad virtual y el reconocimiento de voz mejoraron la pronunciación y disminuyeron la ansiedad al hablar. El Shadowing y el Drilling resultaron efectivos para la prosodia y la fluidez del habla. Los resultados indican que una enseñanza efectiva de la pronunciación requiere una combinación estratégica de métodos tradicionales, tecnologías innovadoras y enfocada en la inteligibilidad.

Palabras clave: pronunciación, inteligibilidad, inglés como lengua extranjera (LE), estrategias pedagógicas.

Abstract

This study examined effective pedagogical strategies to improve pronunciation and intelligibility in English as a foreign language. Through a systematic review, 38 studies published between 2019 and 2024 were evaluated across 13 sources such as ERIC, Google Scholar, Semantic Scholar, and others, using explicit inclusion criteria.

Of the 38 studies, 29 met the inclusion criteria, 4 lacked full-text access, 4 did not focus on pronunciation and one was not in English or Spanish. Effective pedagogical strategies highlighted include error correction through immediate oral feedback, enhancing communicative accuracy and clarity. The use of minimal pairs, interactive activities, and transcriptions using the International Phonetic Alphabet facilitated the differentiation of sounds and improved fluency. Advanced technologies such as virtual reality and speech recognition enhanced pronunciation and reduced speaking anxiety. Shadowing and Drilling were effective for prosody and speech fluency. The results show that effective pronunciation teaching requires a strategic combination of traditional methods and innovative technologies, focusing on intelligibility.

Keywords: pronunciation, intelligibility, English as a Foreign Language (EFL), pedagogical strategies

Introducción

La pronunciación y la inteligibilidad son elementos esenciales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Paudel, 2024; Saeli, 2021). Asegurar una comunicación eficaz, con una pronunciación clara y entendible, influye directamente en la confianza y la integración social del hablante (Mutiara et al., 2024; Paudel, 2024). En un entorno global donde el inglés es una lengua común, la habilidad para expresarse claramente es crucial para el éxito académico, social y laboral (Keshavarz, 2023; Orlando, 2020). A pesar de esta importancia, la enseñanza y el estudio de la pronunciación siguen presentando desafíos debido a su complejidad natural y a las diferencias de sonidos entre idiomas (Adilbekova, 2023).

La pronunciación consiste en la generación de sonidos tanto, los segmentales (consonantes y vocales) como los suprasegmentales (entonación, ritmo y acento) elementos esenciales para una comunicación clara (Paudel, 2024; Silva, 2022). Por otro lado, la inteligibilidad es el grado en que se entiende lo que dice un hablante (Pennington, 2021). Zhang y Li (2024) señala que errores segmentales, como la pronunciación incorrecta del sonido vocálico en palabras como “cat” (/æ/) y la omisión de consonantes al final de las palabras, influyen significativamente en la inteligibilidad, por ejemplo, un hablante de inglés como LE cuya lengua materna es el español podría pronunciar la palabra “friend” (/fɪɛnd/) como /fɪɛn/, omitiendo la consonante final /d/. De manera similar, la palabra “bus” (/bʌs/) podría articularse como “/bʌ/”, eliminando el sonido /s/ final.

Hunt-Gómez (2020) aborda la inteligibilidad al clasificar los errores de pronunciación según su efecto en la comunicación. Se distinguen entre errores inteligibles (que no dificultan la comunicación) y errores ininteligibles (que sí la dificultan). Así mismo Uzun, (2022), afirma que los errores comunes en los sonidos segmentales del inglés, como la vocal neutra o schwa /ə/ o la interdental fricativa sorda /θ/ reducen la inteligibilidad de manera significativa, aunque no necesariamente afectan el acento percibido. Finalmente, Crowther et al. (2022) indican que un discurso con un acento fuerte puede ser altamente inteligible si se mantienen claros los elementos clave del habla. Las estrategias pedagógicas, que abarcan los métodos y recursos utilizados por los docentes, facilitan el aprendizaje y permiten a los estudiantes superar las dificultades relacionadas con la pronunciación (Hunt-Gómez y Navarro-Pablo, 2020; Purwanto, 2019).

A pesar de su importancia, la enseñanza de la pronunciación enfrenta obstáculos significativos. Específicamente, uno de ellos es la interferencia de la lengua materna, que dificulta aprender sonidos del inglés que no existen en su repertorio de sonidos (Hunt-Gómez & Navarro-Pablo, 2020; Orlando, 2020; Pourhossein, 2011; Uribe-Enciso et al., 2019). Otro obstáculo es la limitada exposición al uso auténtico del idioma, y esto, junto con la ansiedad al comunicarse, dificulta la práctica efectiva (Hidayatullah&Haerazi, 2021; Hunt-Gómez & Navarro-Pablo, 2020; Keshavarz, 2023). Además, la falta de acceso a herramientas tecnológicas, la falta de capacitación continua del profesorado en su manejo y el predominio de métodos tradicionales que no priorizan la enseñanza de la pronunciación afectan especialmente a estudiantes del nivel inicial (Vancová, 2019; Pennington, 2021; Foote, 2011).

La enseñanza de la pronunciación ha sido generalmente descuidada en el aula de lenguas extranjeras, ya que se asume que los estudiantes podían mejorar su pronunciación solo a través de la exposición al idioma (Foote et al., 2011). Sin embargo, investigaciones recientes destacan la importancia de utilizar estrategias explícitas para abordar las barreras fonéticas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Saeli et al., 2021).

La revisión de la literatura evidencia que la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE se ha abordado desde múltiples enfoques, con resultados dispares en cuanto a su efectividad. Por un lado, los métodos tradicionales como la transcripción fonética mediante el Alfabeto Fonético Internacional y los ejercicios

de pares mínimos, se centran en la precisión articulatoria y la discriminación fonémica (Adilbekova, 2023; Asadova, 2024). Por otro lado, enfoques innovadores, como los métodos comunicativos por ejemplo juegos de rol y el Shadowing (repetición en tiempo real), priorizan la fluidez y la confianza oral (Mirzayev, 2024; Pennington, 2021), aunque su impacto en la inteligibilidad a largo plazo sigue siendo controvertido. A esto se suma el auge de tecnologías emergentes, como el Reconocimiento Automático del Habla (RAH) y la Realidad Aumentada (RA), cuyos estudios demuestran avances en inteligibilidad y reducción de ansiedad gracias a la retroalimentación personalizada (Murtazakulov, 2023). Igualmente, herramientas como Speech-Ace y otras aplicaciones para móviles evidencian un enorme potencial para mejorar la pronunciación, dando prioridad a la inteligibilidad sobre la imitación de una pronunciación nativa (Mutiara et al., 2024), no obstante, si bien promueven la autonomía del aprendiz, plantean interrogantes sobre su escalabilidad en contextos educativos con recursos limitados.

Pese a esta diversidad de propuestas, persiste una fragmentación en la literatura: los estudios suelen analizar estrategias aisladas (tecnológicas vs. tradicionales) sin contrastar su eficacia ni ofrecer criterios claros para su implementación contextualizada. Esta falta de síntesis sistemática dificulta que docentes y diseñadores curriculares identifiquen qué estrategias son óptimas para mejorar la pronunciación e inteligibilidad según variables como el nivel de los estudiantes, los recursos disponibles o los objetivos pedagógicos.

Ante este vacío, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que demuestran mayor efectividad para mejorar la pronunciación y la inteligibilidad en el aprendizaje del inglés como LE, según la evidencia científica disponible entre 2019 y 2024?

El objetivo de esta revisión sistemática es sintetizar la evidencia reciente (2019-2024) sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE, proponiendo un enfoque de enseñanza de la pronunciación basado en evidencia. El intervalo seleccionado (2019-2024) responde a la necesidad de analizar cómo tecnologías emergentes, aceleradas por la pandemia de COVID-19, han reconfigurado las prácticas pedagógicas tradicionales, así como para identificar tendencias actuales con potencial de sostenibilidad a largo plazo.

Para abordar la brecha identificada y responder a la pregunta de investigación, este estudio adopta un enfoque metodológico riguroso y replicable acorde con las revisiones sistemáticas. A continuación, se detallan las etapas del proceso metodológico, que incluyen la definición de criterios de inclusión y exclusión, las estrategias de búsqueda en bases de datos especializadas, y los métodos de análisis empleados para evaluar la efectividad de las estrategias identificadas.

Metodología

La metodología para identificar estrategias pedagógicas efectivas para la mejora de la pronunciación y la inteligibilidad del inglés como lengua extranjera fue realizada con un diseño de revisión sistemática, definido por Cochrane como una metodología que identifica, evalúa y sintetiza la evidencia empírica disponible según criterios predefinidos (Cochrane, s.f.).

Criterios de inclusión y exclusión fueron establecidos para garantizar la rigurosidad y la relevancia de la revisión sistemática. Los estudios seleccionados fueron aquellos que se enfocaban en estrategias pedagógicas diseñadas para mejorar la pronunciación e inteligibilidad del inglés como LE. Se incluyeron únicamente artículos publicados en revistas académicas entre los años 2019 y 2024, escritos en inglés o español. Además, se consideraron investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas), revisiones sistemáticas, meta-análisis y estudios de caso, siempre y cuando el texto completo estuviese disponible para su análisis.

Por otro lado, se excluyeron estudios que no abordaban directamente la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE, así como aquellos publicados antes de 2019. Así mismo se descartaron tesis, disertaciones, informes, artículos de opinión y editoriales sin datos empíricos y se eliminaron estudios en idiomas distintos al inglés o español y aquellos que no incluían a estudiantes de inglés como LE. Finalmente, se excluyeron todos los estudios cuyo texto no estaba disponible de manera completa. Estos criterios de inclusión y exclusión fueron fundamentales para el diseño de las estrategias de búsquedas exhaustivas que se implementaron en las diversas bases de datos y fuentes consultadas.

Para identificar los estudios se realizaron estrategias de búsquedas exhaustivas, diseñadas específicamente para cada base de datos y fuente consultada, utilizando palabras clave relacionadas con el tema de estudio y combinaciones con

operadores booleanos, que se complementaron con filtros temáticos y temporales para filtrar los resultados obtenidos. La selección de palabras clave se centró en términos como *"accent reduction"*, *"teaching methods"*, *"second language acquisition"* y *"pronunciation teaching*; por ejemplo, se utilizaron combinaciones como *"pronunciation improvement"* y *"pedagogical strategies"*. Las combinaciones utilizadas aseguraron una amplia cobertura de estudios relevantes en el campo. Este enfoque riguroso garantizó la inclusión de la literatura académica relevante y actualizada sobre estrategias pedagógicas para mejorar la pronunciación y la inteligibilidad en el aprendizaje del inglés como LE.

Las fuentes consultadas incluyen: ERIC (Education Resources Information Center), Google Scholar, Semantic Scholar, Scopus, Web of Science, Research Gate, Springer, Open Journal Systems (OJS), SSRN (Social Science Research Network), Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International, Hindawi, SAGE Publications y Dialnet. Se seleccionaron estas bases de datos y fuentes por su relevancia en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, y por su amplio índice de publicaciones académicas.

El rango temporal se delimitó a publicaciones entre 2019 y 2024, asegurando que la revisión incluyera los estudios más recientes y pertinentes. Este criterio temporal fue clave para reflejar los avances actuales en la literatura científica sobre la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE.

La selección de estudios fue realizada aplicando los criterios de inclusión previamente definidos. Este proceso consistió en tres etapas: Etapa 1: Revisión de título y resúmenes para destacar estudios no relevantes. Etapa 2: Análisis del texto completo de los estudios preseleccionados para confirmar su idoneidad en función de los objetivos de la revisión. Etapa 3: Inclusión exclusiva de estudios que abordaron directamente las estrategias pedagógicas y aportaron datos relevantes para la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE.

El proceso de selección fue realizado exclusivamente por la autora de esta revisión sistemática, lo que garantizó consistencia en la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión.

Se empleó un formulario diseñado específicamente para la extracción de datos, el cual incluyó las siguientes categorías de información: Datos bibliográficos (autor, año, título, fuente); diseño de estudio; estrategias pedagógicas reportadas

y su efectividad en la pronunciación e inteligibilidad. Los datos fueron extraídos directamente de los textos completos de los estudios seleccionados. Dado que el proceso fue llevado a cabo por la autora, no hubo necesidad de resolver discrepancias entre revisores.

Los datos bibliográficos, el diseño de estudio, las estrategias pedagógicas reportadas y su efectividad, previamente extraídos de los estudios seleccionados, fueron objeto de los siguientes análisis: de contenido y temático. El análisis de contenido**,** siguiendo los lineamientos de Krippendorff (2018), permitió identificar las estrategias pedagógicas más frecuentes en la literatura. Este método implicó un proceso sistemático de codificación y categorización de los datos textuales realizado de manera manual con la ayuda de Word, lo que permitió cuantificar la frecuencia con la que se mencionaban diferentes estrategias. El análisis temático**,** por su parte, siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2006), permitió explorar la efectividad de estas estrategias en la pronunciación y la inteligibilidad. Este método inductivo implicó una inmersión profunda en los datos para identificar patrones y significados subyacentes, que también fue realizado de forma manual con la ayuda de Word, lo cual permitió elaborar una tabla para presentar los resultados.

Una vez detallado el proceso metodológico empleado en esta revisión sistemática, la siguiente sección presenta el estado actual del conocimiento y la literatura relevante en el campo de las estrategias pedagógicas para la mejora de la pronunciación e inteligibilidad en el inglés como LE.

Estado del arte y revisión de literatura

La enseñanza de la pronunciación e inteligibilidad en el aprendizaje del inglés como LE es un área esencial en la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, ya que facilita la comunicación efectiva y previene malentendidos en contextos globales donde interactúan hablantes de diversas procedencias (Pennington, 2021). Sin embargo, estas habilidades han sido históricamente relegadas en los programas educativos debido a la creencia de que la exposición al idioma era suficiente para el aprendizaje, creando lagunas significativas en su integración pedagógica, como la falta de materiales didácticos, la poca capacitación docente en esta área, así como la falta de atención en los programas de estudio (Foote et al., 2011; Vancová, 2019).

Debido a esta falta de atención histórica, actualmente se observa una escasez de materiales didácticos específicos para la enseñanza de la pronunciación, una capacitación docente limitada en esta área y una insuficiente prioridad en los currículos educativos. Las estrategias pedagógicas presentes en la literatura científica se agrupan en tres categorías principales: métodos tradicionales, enfoques comunicativos y tecnologías emergentes, cada una con beneficios y limitaciones.

Métodos tradicionales

Los métodos tradicionales para enseñar pronunciación, como la repetición, el uso del Alfabeto Fonético Internacional para transcribir sonidos y los ejercicios de pares mínimos (por ejemplo, diferenciar entre los sonidos /b/ y /p/ o /θ/ y /s/ en "bat" y "pat", o en "thin" y "sin" son útiles para que los estudiantes se den cuenta de las diferencias entre los sonidos individuales (Vancová, 2019; Foote et al., 2016; Hunt-Gómez & Navarro-Pablo, 2020; Derwing, 2012).

Sin embargo, estos métodos generalmente no se enfocan en aspectos cruciales como la entonación (las subidas y bajadas de la voz) y el ritmo del habla (Vancová, 2019; Foote et al., 2016; Derwing, 2012), lo que puede afectar la inteligibilidad y fluidez del habla. Además, requieren una supervisión intensiva del docente para proporcionar retroalimentación precisa y personalizada, lo que limita su flexibilidad y aplicación en diferentes contextos de aprendizaje (Pourhossein, 2011, Vancová, 2019). A pesar de su utilidad en el desarrollo de la conciencia fonológica segmental, las limitaciones de los métodos tradicionales en cuanto a los aspectos suprasegmentales y la necesidad de una supervisión intensiva llevaron al desarrollo de enfoques comunicativos y basados en tareas, que se describirán a continuación.

Enfoques Comunicativos y Basado en Tareas

Las estrategias incluidas en los enfoques comunicativos y basados en tareas se centran en que los estudiantes se hagan entender al hablar, utilizando actividades como juegos de roles y tareas donde necesitan comunicarse en inglés (Pennington, 2021; Vancová, 2019). Dichos enfoques permiten practicar la pronunciación en contextos comunicativos, lo que puede influir positivamente en la confianza y la fluidez de los estudiantes (Hidayatullah, 2021; Swanda y Gaspersz, 2024). A pesar de su utilidad, estos pueden ser menos efectivos en entornos con poca exposición al inglés o alta ansiedad por la pronunciación (Pourhossein, 2011; Swanda y Gaspersz,

2024). Estos factores llevaron al desarrollo de entornos de aprendizaje que ofrezcan oportunidades para la exposición al inglés y que ayuden a los estudiantes a manejar la ansiedad que se describirán a continuación.

Tecnologías emergentes

Herramientas tecnológicas innovadoras como la Tecnología Asistida por Dispositivos Móviles (MALL Mobile Assisted Language Learning), el Reconocimiento Automático del Habla(ASR Automatic Speech Recognition), el Sistema de Enseñanza de Pronunciación Asistida por Computadora (CAPT Computer-Assisted Pronunciation Training) y sitios Web como Speech- Ace ofrecen a los estudiantes una retroalimentación personalizada y rápida. Esto les permite aprender de manera más independiente y a su propio ritmo, ayudándoles a corregir errores y a pronunciar con mayor precisión (Grantham et al., (2018; Mutiara et al., (2024; Metruck, 2024: Sun, 2023). Sin embargo, a pesar de su potencial, estas tecnologías enfrentan desafíos importantes, incluyendo barreras tecnológicas como el acceso limitado a dispositivos, conectividad a internet deficiente, la falta de aplicaciones apropiadas y falta de capacitación docente, lo que dificulta su implementación equitativa en ciertos contextos (Mutiara et al., 2024; Metruck, 2024; Sun, 2023). Es fundamental abordar estos problemas para que la tecnología pueda ser una herramienta inclusiva y beneficiosa para todos los estudiantes.

La revisión de la literatura muestra que estas estrategias pedagógicas han demostrado ser eficaces para mejorar la precisión, la fluidez y la confianza en la pronunciación del inglés como LE (Mutiara et al., 2024; Pennington, 2021; Sun, 2023; Vancová, 2019). Por ejemplo, el uso de juegos de Realidad Aumentada (tecnología interactiva con entornos virtuales) puede mejorar la precisión fonética y reducir la ansiedad en los estudiantes (Hu et al., 2022). De igual forma, las aplicaciones para móviles que proporcionan retroalimentación constante, aumentan la fluidez y la confianza en la pronunciación (Metruk, 2024). Aunque los ejercicios de pares mínimos son una herramienta útil para ayudar a los estudiantes a diferenciar entre fonemas similares, las tecnologías emergentes, como el reconocimiento automático del habla, pueden tener un impacto más consistente en la inteligibilidad (Sun, 2023).

La literatura reciente sobre la enseñanza de la pronunciación ha desplazado el enfoque de la precisión nativa hacia la inteligibilidad, especialmente en contextos

multilingües donde el inglés funciona como una lengua que es utilizado para la comunicación entre personas de distintas lenguas maternas. Este cambio permite a los estudiantes priorizar la claridad y la efectividad comunicativa en situaciones reales, enfatizando que la comprensión del mensaje es más importante que la imitación de un acento nativo (Pennington, 2021; Vancová, 2019). De esta manera, los estudiantes pueden concentrarse en desarrollar habilidades que les permita comunicarse con éxito en diversos contextos, sin la presión de hablar como hablantes nativos. En lugar de buscar la perfección en la pronunciación, se busca que el mensaje sea claro y fácilmente comprensible para el oyente (Levis, 2005, citado en Vancová, 2019).

El empleo de tecnologías adaptativas ha transformado la enseñanza de la pronunciación, las aplicaciones móviles y herramientas en línea, así como plataformas de práctica de pronunciación que incorporan el reconocimiento automático del habla, han ganado popularidad por ofrecer actividades personalizadas y retroalimentación inmediata sobre la precisión fonética (Mutiara et al., 2024; Metruck, 2024; Sun, 2023). Además, tecnologías como la Realidad Aumentada, que puede mostrar modelos 3D de los órganos del habla, también han facilitado la práctica autónoma. Estas herramientas permiten a los estudiantes practicar de forma independiente, grabar sus propias voces y comparar su pronunciación con modelos, así como recibir retroalimentación inmediata y específica sobre sus errores, lo cual fomenta la auto eficacia y la autonomía en el proceso de aprendizaje (Tolba et al., 2023; Hu et al., 2022).

En resumen, la revisión de la literatura revela una evolución en la enseñanza de la pronunciación, desde métodos tradicionales centrados en la precisión segmental hasta enfoques comunicativos que priorizan la inteligibilidad, con un creciente reconocimiento del potencial de las tecnologías emergentes para ofrecer retroalimentación personalizada y fomentar el aprendizaje autónomo. La revisión de la literatura presentada pone de manifiesto la necesidad de una revisión sistemática que analice y sistematice la efectividad de las diversas estrategias pedagógicas identificadas, lo cual es el objetivo principal del presente estudio. Habiendo establecido el panorama de las estrategias pedagógicas en la literatura reciente, la siguiente sección presenta los resultados de la revisión sistemática, detallando el proceso de selección de los estudios que serán analizados para identificar las estrategias más frecuentes y su efectividad.

Resultados

Diversas bases de datos académicos fueron consultadas para seleccionar los estudios, incluyendo ERIC, Google Scholar, Scopus y otros. Para este fin se utilizaron palabras clave específicas para identificar estudios que sean pertinentes desde el año 2019 hasta 2024, con esto se aseguró la inclusión de estudios recientes. Además, se consideró estudios publicados en inglés y español con el propósito de ampliar la base de la evidencia relacionada con el tema de estudio. Inicialmente, se identificó para la revisión sistemática, un total de 38 estudios que fueron revisados en cuanto a títulos, resúmenes y en algunos casos el texto completo. Seguidamente se aplicó los criterios de exclusión, como consecuencia se eliminaron cuatro estudios (Nowacka, 2022; Sabeti, 2022; Thomas, 2019; Widyarti, et al., 2023) que no se enfocaban en la pronunciación; un estudio publicado en un idioma distinto al inglés y español (Shermatova, &Alimjan, 2023) y cuatro estudios (Babatsouli, 2022; Bu et al., 2021; Guo, et al., 2023; Gut, et al., 2023) debido a la imposibilidad de acceder a su texto completo en el momento de la consulta. La transparencia y la replicabilidad del estudio fueron asegurados mediante la exclusión de estudios inaccesibles económicamente o mediante cuentas institucionales, limitando las fuentes a estudios disponibles sin barreras económicas o institucionales. La lista completa de estudios excluidos se encuentra detallada en la sección de Referencias.

Tras la aplicación de estos criterios de exclusión, un total de 29 estudios cumplieron con los requisitos para su inclusión en esta revisión sistemática. A continuación, se mencionan los estudios seleccionados: (Adilbekova, 2023; Asadova, 2023; Qian&Deris, 2023; Vančová, 2019; Hidayatullah&Haerazi, 2021; Azarova et al., 2021; Himmayati&Triyoko, 2024; Kinanti& Yani, 2024; Hu et al., 2022; Swapna, 2023; Swanda y Gaspersz, 2024; Mirzayev, 2024; Yürük, 2020; Murtazakulov, 2023; Pennington, 2021; Paudel, 2024; Purwanto, 2019; Tolba et al., 2023; Elbalih, 2024; Metruk, 2024; Uribe-Encico, 2019; Anugrah et al., 2024; Hunt-Gómez y Navarro-Pablo, 2020; Quesada, 2019; Silva, 2022; Tavarez y Almanzarm, 2020; Saeli et al., 2021; Sun, 2023; Mutiara et al., 2024) que cumplieron con todos los criterios de inclusión, constituyendo la base de la evidencia para primero identificar las estrategias pedagógicas mayormente mencionadas en la literatura revisada y seguidamente analizar su efectividad en la pronunciación e inteligibilidad del inglés hablado como LE.

A continuación, se presenta la Tabla 1, la cual resume las características principales de los 29 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y que serán la base para el análisis de las estrategias pedagógicas.

Tabla 1

Características de 29 estudios incluidos en la revisión sistemática de la literatura, 2019 a 2024

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Adilbekova, 2023	Artículo de revisión	Ejercicios de corrección. Modelar la posición de la lengua. Pares mínimos. Trabalenguas. Jazz Chants. Atención a sonidos en conversaciones reales.	Mejora la pronunciación y ayuda a diferenciar sonidos confusos.
Asadova, (2023)	Artículo de revisión	Transcripción IPA. Ayudas visuales y diagramas. Ejercicios de escucha e imitación. Pares	Comprensión de sonidos. Claridad fonética. Internalización de patrones. Distinción de sonidos.
		mínimos. Ejercicios fonéticos: repetición, contraste, sílabas, encadenamiento, ritmo y entonación. Actividades interactivas: trabalenguas, bingo fonético, búsqueda de sonidos, juegos de rol, retroalimentación y corrección.	Memoria muscular. Reducción de ansiedad.
Qian&Deris, 2023	Artículo Conceptual	Modelo iCCLASH: Uso del Corpus (Corpus de aprendices de segunda lengua (Learner Corpus, análisis de pronunciación, corpus-assisted instruction). Escucha crítica (Comparación de pronunciaciones, análisis de grabaciones, identificación de diferencias y conciencia fonológica). Shadowing	Mejora en conciencia fonológica. Mejora significativa de la pronunciación. Facilita la interiorización de patrones correctos de pronunciación.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Vančová, 2019	Revisión de la literatura	Explicación explícita de las reglas de pronunciación. Enfoque en aspectos segmentales y suprasegmentales. Énfasis en inteligibilidad. Combinación de técnicas. Práctica constante.	Mejora en conciencia y ejecución de pronunciación. Comprensión sin repetición
Hidayatullah & Haerazi, 2021	Investigación Acción en el Aula	Juegos de mesa para practicar el habla. Énfasis en conciencia fonológica. Uso de inglés en clase. Práctica en parejas y grupos	Mejora en fluidez, precisión y pronunciación. Mayor confianza y participación
Azarova et al., 2021	Cualitativo	Uso de plataformas en línea. Herramientas online. Interactividad. Retroalimentación del profesor	Aumento de interés y motivación. Mejora en habilidades fonéticas y comunicativas. Presencia social del profesor
Himmayati & Triyoko, 2024	Revisión de literatura	Método de ejercicios (Drilling). Método audio lingual (ALM). Uso de objetos reales. Entrenamiento fonético. Lectura en voz alta. Escuchar y repetir. Rimas y versos. Reglas e instrucciones. Actividades de concienciación. Ortografía y dictado. Entrenamiento auditivo	Mejora de la pronunciación y fluidez al hablar
Kinanti, & Yani, 2024	Metodología de revisión bibliográfica	Comprensión de símbolos fonéticos. Categorización de sonidos: Vocales cortas, largas, diptongos, consonantes fricativas, explosivas, africadas, nasales. Conciencia de variaciones dialectales. Práctica de acentuación, ritmo e entonación.	Claridad en la comunicación. Reducción de malentendidos.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Hu et al., 2022	Investigación con enfoque mixto	Uso de los juegos interactivos basados en AR: Conociendo a tus amigos fonéticos. Incluye entornos de aprendizaje interactivos y gamificados, aprendizaje experiencial, selección de escenas, objetos y dificultad, uso de dispositivos móviles, retroalimentación.	Mejora los estándares de pronunciación. Reducción de la ansiedad. Aumento del interés y la participación. Mayor motivación.
Swapna, 2023	Estudio experimental	Ejercicios de sonidos (Sounddrilling). Encadenamiento hacia atrás (Backward Chaining). Gráfico fonético (Phonemic Chart). Entrenamiento de pares mínimos (Minimal Pairs Training). Grabación de voz (Voice Recording). Escuchar historias y leer libros (Story Listening and Book Reading Activities). Actividad con banda elástica (Stretchable band based activity-Word Stress). Actividad de escuchar y sentir (Hear and feelactivity-Intonation). Actividad de escribir (Pitch)	Mejora en fluidez y precisión. Mejora el estrés. Dominio de acento, entonación y ritmo. Modificación de pronunciación con entrenamiento adicional. Ayuda a dominar el estilo del habla.
Swanda y Gaspersz, 2024	Estudio cualitativo descriptivo	Instrucción fonológica mejorada. Mayor exposición a inglés hablado. Instrucción fonética explícita. Entrenamiento auditivo. Uso del IPA. Ejercicios de pares mínimos. Entrenamiento en aspectos suprasegmentales. Música y poesía. Conciencia fonológica. Dictado y Shadowing. Actividades de rima y aliteración. Ejercicios de fonética enfocados. Enseñar patrones de sílabas y estrés.	Ayuda a producir los sonidos en inglés correctamente. Mejora la pronunciación como la comprensión auditiva. Ayuda a distinguir y producir sonidos complicados. Mejora la pronunciación y la fluidez.
Mirzayev, 2024	Estudio de caso	Drilling. Pares mínimos. Práctica de entonación. Shadowing. Diálogo interactivo. Software y aplicaciones fonéticas. Grabación para retroalimentación. Recursos de video. Juegos de pronunciación. Retroalimentación entre pares. Ejercicios de transcripción fonética.	Mejora la pronunciación en aspectos segmentales y suprasegmentales. Ayuda a desarrollar la confianza. Ayuda a practicar fuera de clase.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Yürük, 2020	Estudio cuasi-experimental	Incorporar la pronunciación en actividades del lenguaje. Uso de tecnología: juegos en línea como Kahoot. Retroalimentación del profesor. Enfatizar la inteligibilidad. Usar laboratorios de fonética y técnicas de enseñanza correctiva.	Mejora significativa en habilidades de pronunciación del grupo experimental. Actitudes positivas hacia el aprendizaje. Reducción de la ansiedad.
Murtazakulov, 2023	Revisión de literatura	Software interactivo de pronunciación. Tecnología de reconocimiento de voz. Materiales multimedia y recursos en línea: Realidad Virtual y Realidad Aumentada. Plataformas de colaboración en línea.	Mejora en precisión de la pronunciación. Retroalimentación inmediata para corrección de errores. Aprendizaje personalizado. Mayor exposición a modelos de pronunciación auténtico. Ambiente de aprendizaje inmersivo.
Pennington, 2021	Revisión de literatura	Metodologías comunicativas y basadas en tareas. Entrenamiento fonético de alta variabilidad (HVPT). Práctica de repetición y lectura oral. Retroalimentación correctiva. Enseñanza de la pronunciación en contextos comunicativas específicos. Enseñanza multimodal. Uso de la notación fonética: Alfabeto Fonético Internacional. Uso de recursos tecnológicos. Mirroring Project.	Mejora en la pronunciación segmentaria y suprasegmental. Mejora la percepción y la comprensión del habla.
Paudel, 2024	Revisión y análisis documental	Pares mínimos. Modelado e imitación. Grabaciones de audio. Símbolos fonéticos. Ejercicios de pronunciación y repetición. Ayudas visuales como diagramas y modelos de la boca. Corrección de errores. Aprendizaje basado en tareas. Entrenamiento asistido por computadora. Actividades interactivas para hablar.	Mejora de la pronunciación e inteligibilidad. Ayuda a distinguir entre sonidos similares. Mejora la conciencia articulatoria. Aumenta la motivación y el compromiso.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
		Ejercicios de imitación, discriminación y lectura oral. Comparaciones entre lenguas materna y lengua meta. Estrategias de auto monitoreo. Revisar la pronunciación en diccionarios y leer en voz alta. Elicitación de producción mecánica, escucha y repetición, discriminación auditiva. Instrucción sistemática sobre los movimientos de la boca. Aprender y representar diálogos, rimas y trabalenguas. Auto corrección a través de grabaciones de la propia voz. Dictado de palabras y oraciones. Juegos de rol y debates. Énfasis en la inteligibilidad.	
Purwanto, 2019	Investigación sobre materiales-enseñanza de la pronunciación	Entrenamiento fonético. Lectura en voz alta. Escuchar e imitar. Rima y verso. Reglas e instrucciones. Actividades de sensibilización. Ortografía y dictado. Ejercicios de pares mínimos y contextualizados. Ayudas visuales. Trabalenguas. Lectura en voz alta/recitación. Práctica de cambios de vocales y de acento.	Uso creativo de materiales y mejora de la precisión y fluidez. Entrenamiento fonético incrementa inteligibilidad. Lectura en voz alta mejorando la pronunciación. Reduce la ansiedad al hablar.
Tolba, et al., 2023	Diseño cuasi experimental	Modelo 3D animado de órganos del habla. Reconocimiento de voz con IA. Retroalimentación en tiempo real. Animaciones guiadas para la corrección. Prácticas de palabras seleccionadas. Aprendizaje interactivo y auto dirigido	Mejora en comprensión y dominio de fonemas. Mayor comprensión en comparación con métodos convencionales. Potencial para uso en aulas tradicionales.
Elbalih, 2024	Estudio exploratorio	Incorporar clases de fonética. Fomentar participación activa. Técnicas efectivas como perforación y pares mínimos	Mejora significativa en habilidades de comunicación. Práctica efectiva bajo supervisión. Reducción de ansiedad en estudiantes.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Metruk, 2024	Revisión sistemática	Uso de aplicaciones móviles. Aprendizaje personalizado y centro en el estudiante. Videos instruccionales. Entornos de aprendizaje interactivos. Reconocimiento automático del habla.	Mejora significativa en la pronunciación. Aprendizaje más efectivo. Incremento del nivel de la pronunciación. Mayor capacidad de producir y percibir habla inglesa. La práctica es más motivadora.
Uribe-Encico, 2019	Revisión de literatura	Conciencia de la interferencia de la L1. Ajuste de los órganos del habla. Análisis contrastivo (AC). Análisis de errores. Lectura en voz alta. Aprendizaje invertido (Flipped Learning). Uso de karaoke. Instrucción explícita en la articulación. Enfocado en la inteligibilidad.	Identificación de sonidos complicados. Desarrollo de fluidez. Incentiva de autonomía y pensamiento crítico.
Anugrah et al., 2024	Enfoque cualitativo con estudio de caso	Reformulaciones (Recasts). Corrección explícita. Repetición. Retroalimentación inmediata.	Mejora en la pronunciación, gramática y uso de preposiciones. Ambiente de aprendizaje positivo. Conciencia lingüística.
Hunt-Gómez y Navarro-Pablo, 2020	Diseño emergente en teoría fundamentada	Estrategia correctiva especifica basada en la notación fonética y el auto aprendizaje, se desarrolla en 6 pasos: Transcripción, Identificación de errores; Notación fonética selectiva; Lectura y grabación, Eliminación progresiva de marcas y lectura final. Utiliza diversas técnicas de corrección: reformulaciones, elicitación, solicitud de clarificación, pistas metalingüísticas, corrección explícita y repetición.	Mejora de la conciencia de errores. Mejora la capacidad de los docentes para corregir su pronunciación.

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Quesada, 2019	Estudio Cuantitativo longitudinal	Módulo de pronunciación 10 sesiones semanales de 30 minutos: Instrucción explícita en ritmo, enfoque comunicativo incluye descripción y análisis, escucha de Podcast, práctica controlada, práctica guiada, práctica comunicativa. Uso de materiales adaptados. Uso de vocabulario técnico.	Incremento de la pronunciación y la inteligibilidad. Mejora en el ritmo. Disminución de la transferencia negativa de la L1. Acercamiento a la pronunciación nativa. Mejora la coherencia y la cohesión de ideas en su discurso. Mejora en ritmo de inglés nativo.
Silva, 2022	Análisis lingüístico comparativo	Conocimiento de diferencias fonológicas. Uso de pares mínimos. Repetición y modelado. Corrección de errores. Actividades de "OddOneOut". Lectura en voz alta. Uso de cantos. Juegos de pronunciación. (Chunks de lenguaje). Uso de audio-diccionarios.	Mejora en la pronunciación al conocer diferencias. Facilita la articulación de fonemas. Mejor control articulatorio y la fluidez al hablar. Evita la fosilización de errores de pronunciación.
Tavarez y Almanzarm, 2020	Investigación descriptiva y comparativa	Inmersión en inglés. Uso de materiales auténticos. Software asistido por computadora. Enfoque en la comunicación. Estrategias para evitar la interferencia del español. Exposición al inglés hablado por nativos. Uso del L1 como estrategia. Énfasis en la práctica y el uso continuo del idioma.	Aumento de confianza al usar inglés. Mejora en pronunciación, fluidez, comprensión auditiva y su capacidad para pensar en inglés.
Saeli., et al., 2021	Estudio mixto cuantitativo	Retroalimentación correctiva oral (RCO) directa e inmediata (Notificación directa de errores, corrección directa, retroalimentación centrada en el profesor). Instrucción explícita (información metalingüística). Participación afectiva, conductual y cognitiva del estudiante. Práctica con palabras. Tutorías individuales.	Mayor ganancia en precisión de la pronunciación. Mejora en producción de los fonemas /θ/ y /ð/

Autor y Año	Diseño de estudio	Estrategias Pedagógicas	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Sun, 2023	Diseño experimental con grupo control y experimental	Uso de tecnología de reconocimiento automático del habla (Software de dictado ASR) (Transcripción en tiempo real, retroalimentación automática). Corrección de errores entre pares (Evaluación colaborativa, discusiones de pronunciación). Retroalimentación del profesor (Modelado de la pronunciación, explicaciones explícitas, retroalimentación individual). Énfasis en la inteligibilidad.	Grupo experimental (ASR) superó al grupo control en pronunciación y habilidad oral. Mejora la acentuación y comprensibilidad. Limitaciones en cuanto a la identificación de sonidos específicos.
Mutiara et al., 2024	Enfoque cualitativo con estudio de caso	Uso del sitio web Speech-Ace. Ejercicios interactivos. Retroalimentación automática e inmediata. Práctica personalizada. Combinación de herramientas tecnológicas con métodos tradicionales.	Mejora general en la pronunciación (El promedio general de los puntajes aumento de 59 % a 68 %). Retroalimentación efectiva. Incremento de la confianza en la pronunciación.

Nota. Los datos fueron extraídos a partir de la revisión de 29 estudios publicados entre 2019 y 2024. Los fragmentos de texto se han adaptado para mejorar la claridad y la coherencia.

La interrogante formulada en la introducción se respondió identificando en primer lugar, las estrategias pedagógicas citadas con más frecuencia y, en segundo lugar, se realizó un análisis de la efectividad de estas estrategias en la pronunciación y en consecuencia en la inteligibilidad, basándose en la valoración de 29 estudios recopilados. Si el propósito es mejorar la pronunciación y la inteligibilidad del habla en inglés como LE, es crucial, buscar y seleccionar estrategias pedagógicas para enseñar la pronunciación que sean efectivas y basadas en la evidencia (Munro, 2016).

Con base en las características de los estudios presentados en la Tabla 1, la siguiente subsección identifica y analiza las estrategias pedagógicas que se mencionan con mayor frecuencia en la literatura revisada.

Estrategias Pedagógicas con mayor número de referencias en la literatura revisada

Esta revisión sistemática identificó las estrategias pedagógicas citadas con mayor frecuencia en la literatura científica entre los años 2019 y 2024. La Tabla 2 muestra con qué frecuencia se mencionó cada estrategia pedagógica en los estudios revisados y qué autores las respaldan.

Tabla 2

Estrategias pedagógicas frecuentemente mencionadas en 29 estudios de revisión de la literatura (2019–2024)

Estrategia pedagógica	Frecuencia de mención	Referencias
Corrección de errores: retroalimentación oral directa e inmediata y ejercicios de corrección: repetición, discriminación y producción.	Alta	Adilbekova (2023); Asadova (2023); Azarova et al. (2021); Himmayati & Triyoko (2024); Mirzayev (2024); Paudel (2024); Tolba et al. (2023); Anugrah et al. (2024); Hunt-Gómez & Navarro-Pablo (2020); Silva (2022); Tavarez & Almanzar (2020); Saeli et al. (2021); Sun (2023); Mutiara et al. (2024)
Uso de pares mínimos	Moderada	Adilbekova (2023); Asadova (2023); Elbalih (2024); Mirzayev (2024); Paudel (2024); Purwanto (2019); Silva (2022); Swapna (2023); Swanda & Gaspersz (2024); Tavarez & Almanzar (2020)
Actividades interactivas	Moderada	Asadova (2023); Azarova et al. (2021); Hidayatullah & Haerazi (2021); Hu et al. (2022); Mirzayev (2024); Metruk (2024); Mutiara et al. (2024); Silva (2022); Swapna (2023); Tavarez & Almanzar (2020)
Transcripción Alfabeto Fonético Internacional y apoyos visuales	Moderada	Asadova (2023); Hunt-Gómez & Navarro-Pablo (2020); Himmayati & Triyoko (2024); Kinanti & Yani (2024); Mirzayev (2024); Paudel (2024); Purwanto (2019); Swapna (2023); Swanda & Gaspersz (2024)
Uso de tecnología: realidad aumentada, reconocimiento de voz, uso de aplicaciones móviles, aplicaciones de software	Moderada	Azarova et al. (2021); Hu et al. (2022); Metruk (2024); Mirzayev (2024); Murtazakulov (2023); Paudel (2024); Sun (2023); Tolba et al. (2023); Yürük (2020)
Uso de *shadowing* y *drilling*	Baja	Himmayati & Triyoko (2024); Mirzayev (2024); Purwanto (2019); Quian (2023); Swanda & Gaspersz (2024)

Estrategia pedagógica	Frecuencia de mención	Referencias
Lectura en voz alta y dictado	Baja	Himmayati & Triyoko (2024); Purwanto (2019); Swapna (2023); Swanda & Gaspersz (2024); Uribe et al. (2019)
Conciencia fonológica y entrenamiento auditivo	Baja	Hidayatullah & Haerazi (2021); Himmayati & Triyoko (2024); Quesada (2019); Swanda & Gaspersz (2024)

Nota: Esta tabla se basa en el análisis de los 29 estudios incluidos en la Tabla 1. Las estrategias se clasificaron según la frecuencia con la que fueron mencionadas: *Alta* (más del 50% de los estudios), *Moderada* (entre el 25% y el 50%) y *Baja* (menos del 25%).

Una vez identificadas las estrategias pedagógicas más recurrentes en la literatura revisada, la siguiente parte de esta sección profundiza en la descripción de cada una de ellas, proporcionando ejemplos y la fundamentación teórica encontrada en los estudios analizados. Los estudios han demostrado que la retroalimentación oral es una herramienta pedagógica eficaz para el aprendizaje de la pronunciación. Dar correcciones directas e inmediatas ayuda a los estudiantes a identificar y corregir sus errores al instante (Saeli, et al., 2021). Por ejemplo, si durante el desarrollo de una clase el docente percibe que un estudiante pronuncia “think” como “sink”, el profesor puede corregir inmediatamente, explicando mediante el uso de estrategias pedagógicas adecuadas al contexto la diferencia en la posición de la lengua para la fricativa dental sorda /θ/ (Swanda y Gaspersz, 2024).

Los ejercicios de corrección, incluyendo la repetición, la discriminación y la producción, son componentes esenciales en la enseñanza de la pronunciación del inglés. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la simple repetición no es suficiente y que debe ir acompañada de explicaciones y práctica que aborden las dificultades específicas que cada estudiante pueda experimentar. Estos ejercicios incluyen: a) Repetición: El profesor dice un sonido o palabra y los estudiantes lo repiten. Vancová (2019) indica que esto ayuda a aprender cómo se acentúan las palabras; b) Discriminación: Los estudiantes escuchan dos sonidos parecidos y deben decir si son iguales o diferentes. Por ejemplo, escuchar los sonidos /b/ y /p/ en palabras como “bat” y “pat” y entender la diferencia (Swanda y Gaspersz, 2024); y c) Producción: Aquí, los estudiantes practican decir sonidos específicos, ya sean palabras solas o en frases.

El uso de pares mínimos emerge como otra estrategia pedagógica referenciada de manera moderada en los estudios revisados, tal como se indica en la Tabla 2. Los pares mínimos son dos palabras que solo se distinguen por un sonido, como "ship" /ʃɪp/ y "sheep" /ʃiːp/. Son muy útiles para identificar qué sonidos les cuestan más a los estudiantes para pronunciar y escuchar. Este ejercicio les ayuda a notar y producir esos sonidos específicos que suelen confundir. Por ejemplo, la distinción entre la vocal corta /ɪ/ en "ship" y la vocal larga /iː/ en "sheep" es un desafío para muchos estudiantes, especialmente aquellos cuyas lenguas maternas no tienen esta distinción. Estos ejercicios son especialmente útiles cuando se trata de sonidos que no existen en la lengua materna del estudiante (Swanda y Gaspersz, 2024).

Otra categoría de estrategias pedagógicas con una frecuencia moderada de mención corresponde a las actividades interactivas, como juegos de rol y debates, pueden motivar a los estudiantes a practicar la pronunciación en contextos más significativos, lo cual facilita la fluidez y la confianza (Paudel, 2024). Swanda y Gaspersz (2024) señalan que el uso de la música y la poesía pueden ayudar a los estudiantes a practicar el ritmo y la entonación, haciendo el aprendizaje más ameno y memorable. Por ejemplo, se puede usar canciones populares en inglés para identificar las sílabas tónicas (stressed) y átonas (unstressed), en la canción "Twinkle Twinkle Little Star," se puede marcar el ritmo con las sílabas acentuadas ("Twin-kle, twin-kle, lit-tlestar"). Los estudiantes pueden seguir el ritmo con las manos, o con algún instrumento, lo que ayuda a internalizar la manera en que el inglés marca el tiempo con las sílabas átonas o tónicas. Los poemas, con sus pausas y énfasis, son perfectos para practicar la entonación. Los estudiantes pueden leer los poemas en voz alta, enfocándose en las diferentes inflexiones de la voz que indican preguntas, afirmaciones, o emoción. Esto ayuda a entender que no solo se trata de subir o bajar la voz, sino que también cambia el significado de la frase.

El análisis de los 29 estudios (Tabla 2) demostró que la enseñanza de la pronunciación del inglés se beneficia del uso de estrategias como la transcripción fonética mediante el Alfabeto Fonético Internacional y el uso de diversos apoyos visuales. Estas estrategias pedagógicas han sido mencionadas por distintos autores en los estudios analizados y si son utilizadas facilitan la comprensión y práctica de los sonidos del idioma. El Alfabeto Fonético Internacional es una herramienta útil para que los estudiantes comprendan la articulación precisa de los sonidos (Swanda y Gaspersz,

2024). Los apoyos visuales, como diagramas y modelos de la boca, pueden mostrar cómo se producen los sonidos (Paudel, 2024), por lo que son recursos esenciales para que los estudiantes visualicen como articular correctamente los sonidos.

La Tabla 2 muestra que el uso de herramientas tecnológicas como la Realidad Aumentada, el reconocimiento de voz, el uso de aplicaciones para móviles, aplicaciones de software están ganando cada vez más relevancia en la enseñanza de la pronunciación. Así mismo, como la Pronunciación Asistida por Computadora (CAPT), al igual que el empleo de herramientas digitales mostró una tendencia hacia la incorporación de estas herramientas en la enseñanza de la pronunciación. Estas estrategias fueron mencionadas por distintos autores en los 29 estudios analizados.

Por otro lado, la revisión también reveló la presencia, aunque en menor medida, de otras estrategias pedagógicas que, si bien no fueron tan frecuentemente mencionadas, también se reportan en la literatura como valiosas para la enseñanza de la pronunciación. Entre ellas se encuentran las siguientes:

El Shadowing es una técnica de imitación en la que el estudiante escucha un modelo de habla (grabación o persona) y lo repite simultáneamente o con un pequeño retraso, actuando como una "sombra" del hablante. Por ejemplo, en aula el docente puede reproducir fragmentos cortos de audio de hablantes nativos y pedir a los estudiantes que repitan simultáneamente, enfocándose en la entonación y el ritmo. Esta técnica es especialmente útil para mejorar la prosodia y la fluidez. El Drilling es una técnica de práctica repetitiva para mejorar la precisión y articulación de sonidos, palabras o frases (Himmayati & Triyoko, 2024). Por ejemplo, para trabajar la distinción entre los sonidos interdentales fricativos /θ/ y /ð/, se pueden repetir palabras como "think" /θɪŋk/ y "this" /ðɪs/.

Aunque se menciona con menor frecuencia, la lectura en voz alta es útil para que los estudiantes practiquen la pronunciación en textos más largos y mejoren su conciencia de la entonación y el ritmo. Según Paudel (2024), el dictado sigue siendo una buena estrategia para que los estudiantes distingan los sonidos del inglés y entiendan cómo se escriben.

La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer y trabajar con los sonidos del lenguaje, lo cual es clave para pronunciar bien. Por ejemplo, en una clase de inglés para principiantes, se implementa mediante la discriminación de las vocales /ɪ/ (ship) y /iː/ (sheep). Los estudiantes escuchan pares de palabras (ej.: "ship

- sheep") y asocian cada sonido a imágenes, observando en espejos la posición labial (relajada vs. estirada). Luego, practican con frases cortas ("This is a ship.") y juegan en parejas identificando si el sonido es corto o largo mediante gestos (un pulgar arriba si es larga o abajo si es corta). Esta secuencia multisensorial (auditiva, visual y kinestésica) fortalece la percepción y producción correcta, mejorando la claridad oral en contextos comunicativos simples. Por su parte, el entrenamiento auditivo consiste en escuchar con atención y diferenciar sonidos específicos del inglés, lo que ayuda a hablar mejor. Se pueden usar ejercicios como el dictado y el Shadowing (Swanda & Gaspersz, 2024).

Tras identificar las estrategias pedagógicas más recurrentes en la literatura analizada, la siguiente sección profundiza en la efectividad que diversos estudios atribuyen a estas prácticas en la mejora de la pronunciación y la inteligibilidad del inglés como lengua extranjera.

La Tabla 3 sintetiza la efectividad sobre las estrategias pedagógicas mencionadas con mayor frecuencia en la pronunciación e inteligibilidad.

Tabla 3

Efectividad de las estrategias pedagógicas en la pronunciación e inteligibilidad en 29 estudios de revisión de la literatura, 2019 a 2024

Estrategia pedagógica	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Corrección de errores: retroalimentación oral directa e inmediata y ejercicios de corrección (repetición, discriminación y producción)	Mejora la precisión y confianza en la producción oral; permite una identificación más efectiva de errores.
Uso de pares mínimos	Aumenta la conciencia fonética y mejora la diferenciación de sonidos similares.
Actividades interactivas	Incrementa la motivación y participación estudiantil, favoreciendo la fluidez y pronunciación.
Transcripción en Alfabeto Fonético Internacional y apoyos visuales	Facilita la comprensión de los patrones de sonido y mejora la producción fonética.
Uso de tecnología (realidad aumentada, reconocimiento de voz, aplicaciones móviles y software)	Mejora la precisión en la pronunciación y disminuye la ansiedad al hablar.

Estrategia pedagógica	Efectividad en la pronunciación e inteligibilidad
Uso de *shadowing* y *drilling*	Optimiza la prosodia, el acento y la fluidez; fortalece la conciencia fonética y la articulación, así como la conexión entre percepción auditiva y producción oral.
Lectura en voz alta y dictado	Mejora la fluidez y la inteligibilidad, y refuerza estructuras orales comunes.
Conciencia fonológica y entrenamiento auditivo	Favorece la identificación de patrones sonoros, fortaleciendo la confianza en la producción oral.

Nota. Esta tabla se elaboró a partir de la síntesis de los estudios incluidos en la Tabla 1, centrados en la efectividad de diversas estrategias pedagógicas en la mejora de la pronunciación e inteligibilidad en inglés como lengua extranjera.

Entre las estrategias destacadas, la corrección de errores mediante retroalimentación oral directa e inmediata ha demostrado tener una efectividad significativa. Saeli et al. (2021) y Anugrah et al., (2024) afirman que la retroalimentación efectiva no solo contribuye a mejorar la pronunciación de los estudiantes, sino que también fortalece su confianza en la producción oral, un aspecto crucial en el aprendizaje de un idioma extranjero. Esto nos lleva a reflexionar la necesidad de incorporar esta estrategia para enseñarlo.

En cuanto al uso de pares mínimos, la literatura revisada sugiere que esta estrategia tiene un impacto específico en la conciencia fonética y la diferenciación de sonidos similares. Por ejemplo, como el sonido “th”, que puede ser pronunciado incorrectamente como “z” o “s” (Adilbekova, 2023).

Con respecto a las actividades interactivas estos fueron reconocidos en la literatura como una estrategia efectiva para mejorar la pronunciación. Hidayatullah y Haerazi (2021) y Hu et al. (2022) afirman que estas actividades como los juegos de mesa y los juegos de Realidad Aumentada, fomentan la participación activa de forma más natural y menos ansiosa de los estudiantes, lo cual contribuye significativamente a mejorar su fluidez y pronunciación.

La estrategia que consiste en la transcripción en el Alfabeto Fonético Internacional apoyada con el uso de apoyos visuales se destaca como una técnica clave para facilitar la comprensión y producción de patrones sonoros en el aprendizaje del inglés. Asadova (2024) y Kinanti y Yani (2024) evidencian que estas

estrategias permiten a los estudiantes internalizar la fonología del idioma, lo que mejora significativamente su capacidad para comunicarse de manera efectiva. Esto nos lleva a reflexionar que su aplicación debería ser una práctica habitual para la enseñanza de la pronunciación.

Las tecnologías, en particular el uso de aplicaciones y herramientas de Realidad Aumentada (AR) **y** Virtual (VR), ha transformado significativamente la enseñanza de la pronunciación. De acuerdo a Murtazakulov (2023) y Hu et al. (2022), estas innovaciones no solo son efectivas para mejorar la precisión en la pronunciación, sino que también reducen la ansiedad asociada con la producción oral, un factor crucial en el aprendizaje efectivo de un idioma. Este hallazgo demuestra que un docente competente en la enseñanza de un idioma, además de tener un dominio del idioma que enseña y conocer las estrategias tradicionales, es crucial que también conozca el uso de estas tecnologías para diversificar la enseñanza de la pronunciación segmental y suprasegmental y consecuentemente mejorar la inteligibilidad.

Las estrategias de Shadowing *y* Drilling han demostrado ser altamente efectivas para mejorar la prosodia y la fluidez en el aprendizaje de un segundo idioma. Qian y Deris (2023) y Mirzayev (2024) destacan que estas técnicas permiten a los estudiantes practicar la pronunciación en un contexto rítmico y melódico, lo que facilita la adquisición de la entonación y el acento adecuados. Además, las mismas ayudan a internalizar patrones de ritmo y entonación de manera natural, promoviendo una mayor fluidez y capacidad de habla espontánea, y al mismo tiempo fortalecen la conexión entre la percepción auditiva y la producción del habla. Qian y Deris, (2023), afirman que esta estrategia es utilizada con el objetivo de mejorar el ritmo, la entonación y la fluidez del habla cuando se aprende un segundo idioma.

Finalmente, la lectura en voz alta y la conciencia fonológica son estrategias que han mostrado un efecto positivo en la fluidez y la inteligibilidad del habla. Purwanto (2019) y Elbalih (2024) destacan que estas prácticas no solo mejoran la pronunciación, sino que también tienen un impacto en otras habilidades del lenguaje como la comprensión auditiva, la expresión oral y la ortografía. A continuación, se presenta una discusión de los principales hallazgos de esta revisión, interpretándolos en el contexto de la literatura existente y reconociendo las limitaciones del presente estudio.

Discusión

Resumen de los hallazgos

El análisis de estudios entre 2019 y 2024 identificó varias estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la pronunciación (articular bien los sonidos y patrones del idioma) y la inteligibilidad (ser comprendido por otros) en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Munro, 2016). Entre estas estrategias destacan la retroalimentación oral, los ejercicios de corrección, el uso de pares mínimos, las actividades interactivas, la transcripción fonética con apoyo visual y las herramientas tecnológicas.

La retroalimentación oral directa fue una estrategia muy mencionada, corrige errores al momento, ayuda a identificar y solucionar problemas de pronunciación (Saeli et al., 2021). Por ejemplo, corregir inmediatamente la pronunciación incorrecta de la interdental fricativa sorda /θ/ en palabras como "think" mejora la precisión y la confianza al hablar (Swanda y Gaspersz, 2024).

El uso de pares mínimos, como "ship" y "sheep", fueron clave para que los estudiantes distinguieran y produjeran sonidos que no existen en su lengua materna. Esta técnica es particularmente efectiva en el abordaje de sonidos desafiantes y en el fortalecimiento de la percepción auditiva, como lo afirman Adilbekova (2023) y Swanda y Gaspersz (2024).

Las actividades interactivas, como debates, juegos de rol, música y poesía, hacen el aprendizaje más útil y natural, las cuales permiten practicar la pronunciación en situaciones comunicativas reales, lo que mejora la fluidez y la confianza (Paudel, 2024; Hu et al., 2022).

La transcripción fonética con el Alfabeto Fonético Internacional, junto con apoyos visuales como diagramas y modelos de articulación de la boca, fue una herramienta eficaz para entender los sonidos del inglés. Según Asadova (2024) y Kinanti y Yani (2024), esto ayuda a comprender mejor los sonidos y a pronunciarlos con más precisión.

En cuanto a la tecnología, herramientas como la Realidad Aumentada (AR), el Reconocimiento de Voz y las aplicaciones móviles han cambiado la enseñanza de la pronunciación. Estas tecnologías mejoran la precisión y disminuyen la ansiedad al hablar, siendo muy importantes para la enseñanza actual (Murtazakulov, 2023; Hu et al., 2022).

Finalmente, estrategias menos estudiadas como el Shadowing y el Drilling mostraron ser importantes para mejorar la prosodia (entonación y ritmo) y la fluidez. Qian y Deris (2023) indican que estas técnicas permiten una práctica intensiva y enfocada, clave para dominar la entonación y el ritmo.

Los resultados de este estudio coinciden en que enseñar pronunciación de inglés requiere combinar métodos tradicionales y tecnologías innovadoras. Autores como Asadova (2024), Adilbekova (2023); Azarova et al., 2021; Hu, (2022); Mutiari, (2024); Murtazakulov; (2023); Mirzayev (2024); Sun (2023) y Qian; (2023), respaldan esta afirmación. Los métodos tradicionales dan una base, pero las tecnologías como la Realidad Aumentada y el reconocimiento de Voz ofrecen nuevas formas de aprender. Esta combinación crea clases más interesantes, motivadoras y mejora la pronunciación y la inteligibilidad.

Muchos estudios también coinciden que lo importante al enseñar pronunciación es la inteligibilidad, es decir, que se entienda al hablante. Autores como Sun, (2023); Vancova, (2019); Yuruk (2020), Paudel, (2024); Uribe-Enciso, (2019); Pennington, (2021) y Mirzayev, (2024), están de acuerdo en que el objetivo no es imitar a un hablante nativo, sino comunicarse de forma clara, incluso con acento. Thanasoulas (2002), citado en Yuruk (2020), destaca que el docente debe ayudar a los estudiantes a ser más comprensibles cuando se comunican en un idioma extranjero. Es importante señalar que, a pesar de los valiosos hallazgos de esta revisión sistemática, existen ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados.

Limitaciones

La revisión sistemática ofrece una base sólida para abordar la pregunta de investigación planteada, pero presenta varias limitaciones. Aunque se incluyeron fuentes de información reconocidas como ERIC y otros, la selección final de 29 estudios no es completamente representativa del campo. Esto se debe a que la exclusión de 5 investigaciones debido a restricciones de acceso limita la diversidad de la evidencia y omite investigaciones recientes sobre tecnologías emergentes en la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE. La diversidad en los diseños de los estudios que incluye enfoques experimentales y cualitativos limita la capacidad de generalizar los hallazgos. La falta de estudios longitudinales y de gran escala deja vacíos en la comprensión de la efectividad de diversas estrategias pedagógicas.

En cuanto a la efectividad en la pronunciación e inteligibilidad, la evidencia presenta resultados valiosos, aunque estos varían en consistencia debido a las formas en que fueron medidos, que no siempre son uniformes ni objetivos. Además, algunos estudios solamente se centraron en percepciones subjetivas en lugar de mediciones objetivas. Aunque se incluyeron estudios recientes (2019-2024), se excluyeron investigaciones anteriores que podrían haber ofrecido una perspectiva histórica y comparativa. A pesar de estas limitaciones, el estudio captura de manera significativa las tendencias actuales y emergentes en la enseñanza de la pronunciación, lo cual es esencial en un campo que evoluciona constantemente. A pesar de las limitaciones mencionadas, los hallazgos de esta revisión sistemática muestran puntos de convergencia y divergencia al ser contrastados con la literatura existente en el campo, tal como se detalla a continuación.

Acuerdos y desacuerdos con otros estudios o revisiones

Los hallazgos de esta revisión sistemática sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE son coherentes con la literatura previa, aunque también presentan algunas discrepancias importantes. En concordancia con estudios previos, se confirma que estrategias tradicionales, como el uso de pares mínimos y el Alfabeto Fonético Internacional, son efectivas para desarrollar la conciencia fonológica segmental (Purwanto, 2019). No obstante, los resultados de esta revisión subrayan también la necesidad de abordar elementos suprasegmentales, como la entonación y el ritmo, cuya omisión puede limitar la fluidez y la inteligibilidad, tal como señalaron Foote et al. (2011) y Silva (2022).

Un punto de acuerdo significativo reside en la efectividad de las tecnologías emergentes, como la Realidad Aumentada (AR) y el Reconocimiento Automático del Habla (ASR), para reducir la ansiedad y mejorar la precisión fonética (Hu et al., 2022; Sun, 2023). Sin embargo, algunos estudios previos, como el de Grantham et al. (2018), han destacado barreras de acceso tecnológico. Aun así, esta revisión encontró que estas herramientas tienen un impacto positivo incluso en entornos con recursos limitados, al ser integradas con estrategias tradicionales. Por último, aunque esta revisión respalda la tendencia de priorizar la inteligibilidad sobre la precisión nativa (Pennington, 2021; Vancová, 2019), subraya la importancia de combinar enfoques comunicativos con tecnologías adaptativas, una integración que ha sido menos

explorada en estudios previos. Esto resalta la necesidad de realizar investigaciones futuras que optimicen su implementación en diversos contextos educativos.

Finalmente, la efectividad de las estrategias pedagógicas está profundamente influenciada por factores contextuales como la interferencia de la lengua materna, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la capacitación docente. Adilbekova (2023) resalta que la interferencia de la lengua materna puede limitar la capacidad de los estudiantes para producir sonidos específicos del inglés, como las interdentales fricativas sorda y sonora /θ/ /ð/, requieren enfoques más personalizados. Además, la falta de acceso a herramientas digitales en algunos contextos educativos restringe la implementación de tecnologías innovadoras, como se observa en los estudios de Azarova et al. (2021).

A continuación, se presentan las conclusiones de esta revisión sistemática, destacando las implicaciones para la enseñanza, el aprendizaje y futuras investigaciones en el campo de la pronunciación del inglés como LE.

Conclusiones

Este estudio se propuso responder a la pregunta sobre cuáles son las estrategias pedagógicas que demuestran mayor efectividad para mejorar la pronunciación y la inteligibilidad en el aprendizaje del inglés como LE, según la evidencia científica disponible entre 2019 y 2024. La investigación parte de la premisa fundamental de que la pronunciación e inteligibilidad son cruciales en el aprendizaje del inglés, pues una comunicación clara fortalece la confianza e integración social. En un mundo donde el inglés es lengua franca, dominar una pronunciación inteligible resulta esencial para el éxito académico, profesional y personal, reafirmando su relevancia educativa actual, lo que justifica plenamente la importancia de esta investigación. Los hallazgos demuestran que un enfoque que integra estrategias de métodos tradicionales por ejemplo pares mínimos y tecnologías emergentes como el Reconocimiento Automático del Habla, respaldada por estudios como los de Murtazakulov (2023) y Pennington (2021), demuestra ser la aproximación más eficaz para optimizar la enseñanza de la pronunciación e inteligibilidad al abordar tanto la precisión fonética como la fluidez comunicativa.

Esta revisión ofrece dos contribuciones únicas a la enseñanza de la pronunciación en inglés como LE: (1) un enfoque evaluativo para seleccionar

estrategias según recursos y objetivos locales, y (2) evidencia de que tecnologías post pandémicas por ejemplo el Reconocimiento Automático del Habla son viables incluso en entornos marginados si se articulan con métodos probados como los pares mínimos. Estas aportaciones permiten a docentes y planificadores tomar decisiones basadas en evidencia, priorizando la equidad educativa. Para traducir esta evidencia en acciones concretas, se proponen las siguientes implicaciones pedagógicas, adaptables a realidades socioeducativas diversas:

a) En contextos con recursos limitados, como escuelas públicas urbanas, se recomienda combinar estrategias tradicionales con enfoques interactivos. La retroalimentación oral inmediata (Saeli et al., 2021), el uso de pares mínimos (Adilbekova, 2023), por ejemplo, ship/sheep, y actividades lúdicas como juegos de rol (Paudel, 2024) favorecen la discriminación auditiva y la producción oral. La incorporación progresiva del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) mediante materiales visuales (Asadova, 2023), como pizarras o carteles, puede reforzar la conciencia fonética. La lectura en voz alta (Purwanto, 2019) y los dictados (Paudel, 2024) son técnicas viables para mejorar la precisión articulatoria.
b) En contextos con limitaciones estructurales, como escuelas rurales y periurbanas, se sugiere priorizar técnicas de modelado y repetición guiada (drilling) (Himmayati & Triyoko, 2024), complementadas con recursos auditivos como canciones o rimas para trabajar el ritmo y la entonación (Swanda & Gaspersz, 2024). Es clave identificar las interferencias fonológicas de la lengua materna (Uribe-Enciso et al., 2019) y diseñar ejercicios correctivos que incluyan contrastes fonéticos específicos.
c) En contextos con mayor acceso a recursos tecnológicos, como colegios privados y bilingües, se sugiere la integración de herramientas emergentes, tales como aplicaciones de pronunciación, sistemas de reconocimiento de voz o realidad aumentada (Murtazakulov, 2023), que ofrecen retroalimentación automatizada. No obstante, para maximizar su eficacia pedagógica, es fundamental que dichas tecnologías sean implementadas bajo la guía del docente y se complementen con actividades comunicativas significativas, como debates (Paudel, 2024) o la técnica de *shadowing* (Qian & Deris, 2023).
d) En el contexto de las clases particulares y en línea, la personalización de la enseñanza es fundamental (Murtazakulov, 2023). Las estrategias pueden adaptarse a las necesidades específicas del estudiante mediante herramientas interactivas

en línea (Azarova et al., 2021) y retroalimentación personalizada a través de grabaciones de voz y videoconferencias (Swapna, 2023). Las aplicaciones móviles (Metruk, 2024) y los sitios web con ejercicios de pronunciación (Mutiara et al., 2024) resultan ser recursos valiosos para la práctica individual autónoma.

e) En cuanto a estrategias transversales para desafíos específicos, la evidencia revisada sugiere ajustes contextuales:

1. En aulas masificadas con recursos limitados, técnicas como la corrección de errores entre pares (Sun, 2023) y el uso de pares mínimos extraídos de materiales auténticos, como ca nciones o noticias, permiten trabajar la discriminación fonética sin depender de tecnología costosa (Adilbekova, 2023; Swanda & Gaspersz, 2024).
2. En grupos con diversidad de lenguas maternas, el análisis contrastivo (Uribe-Enciso et al., 2019) es esencial para identificar fonemas problemáticos —por ejemplo, el fricativo dental sordo /θ/ en hablantes de español— y puede complementarse con apoyos visuales del AFI (Asadova, 2023) para reforzar la articulación.
3. En contextos con baja motivación estudiantil, la gamificación mediante realidad aumentada (Hu et al., 2022), como aplicaciones que convierten los ejercicios de entonación en juegos, así como actividades basadas en música o poesía (Swanda & Gaspersz, 2024), incrementan el compromiso estudiantil al integrar la práctica de prosodia en dinámicas lúdicas.

Independientemente del contexto, el objetivo debe centrarse en la inteligibilidad, no en la perfección acústica, enfatizando sonidos y patrones prosódicos críticos para la comprensión mutua. Esto requiere equilibrar innovación tecnológica con prácticas pedagógicas fundamentadas, siempre considerando las limitaciones materiales y sociolingüísticas de cada entorno. Futuras investigaciones podrían explorar el impacto de enfoques híbridos (presencial- virtual) en poblaciones con menor acceso a recursos digitales.

A nivel curricular, los programas deben incluir un módulo de pronunciación que trabaje sonidos, ritmo y entonación (Kinanti, & Yani, 2024; Swapna, 2023). En clase, los docentes deben priorizar: corregir errores (Adilbekova, 2023; Saeli et al., 2021), practicar entonación y ritmo (Swapna, 2023; Swanda y Gaspersz, 2024), usar tecnología para actividades interactivas (Hu et al., 2022; Metruk,

2024) y promover el aprendizaje autónomo y en grupo (Murtazakulov, 2023). Esto asegura una enseñanza integral de la pronunciación. Además, los docentes requieren formación continua para enseñar fonética, crear un ambiente motivador que reduzca la ansiedad al practicar (Hu et al., 2022; Yürük, 2020), y utilizar tecnologías y métodos interactivos actualizados (Metruk, 2024; Azarova et al., 2021). Esta capacitación es clave para implementar con éxito estrategias pedagógicas efectivas en la enseñanza de la pronunciación.

Para abordar las limitaciones identificadas en esta revisión, se plantean tres líneas prioritarias de investigación: (1) diseño de Reconocimiento Automático del Habla que funcionan sin necesidad de conexión a internet o servidores externos (offline), para zonas sin conectividad, (2) estudios longitudinales que midan la retención de inteligibilidad con enfoques híbridos, y (3) modelos de capacitación docente que integren formación fonética y competencia digital. Estas líneas responden a la brecha de sostenibilidad identificada en estudios como los de Murtazakulov (2023).

En resumen, esta revisión sistemática propone un cambio de paradigma en la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE: priorizar la inteligibilidad mediante un enfoque que combine de forma flexible y fundamentada de estrategias pedagógicas tradicionales y tecnologías emergentes, adaptables y contextualizadas. Para maximizar su impacto, se requiere colaboración multinivel: docentes capacitados en tecnologías accesibles, instituciones que financien herramientas escalables, y políticas que integren la pronunciación en estándares curriculares.

Solo así se garantizará que el aprendizaje del inglés sea una herramienta de inclusión, no de exclusión, en un mundo globalizado.

Referencias

Adilbekova, A. A. (2023). Techniques of correcting grammatical and phonetic mistakes. In XXI Century Renaissance in the Paradigm of Science, Education and Technology Innovations

(pp. 7-17). Turkestan Specialized Boarding School named after NurtasOndasynov. https://doi.org/10.47689/XXIA-TTIPR-vol1-iss1-pp7-11

Asadova, B. A. (2024). Effective Strategies for Teaching Phonetics in the Classroom.

Journal of Language Studies, 1, 1-15. https://doi.org/10.69760/kfmcg840

Anugrah, Y., Friatin, L. Y., &Sugiarto, B. R. (2024). Teacher Oral Corrective Feedback In Video Conference Applications For Online Learning. *JurnalWahana Pendidikan*, *11*(2), 251-
262.https://doi.org/10.25157/jwp.v%vi%i.15126

Azarova, I., Ivanytska, I., Nykyforenko, I., &Vasylchenko, O. (2021). Interactive Online Teaching of Phonetic Skills: Introductory Phonetic Course. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, *7*, 94-112. https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.7

Elbalih, R. (2024). Mastering Phonetics in the EFL Classroom: The Pathway to Effective Oral Communication Skills. *Volumel 6 Issue 7 20248*, [página no especificada]. https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(08).01

Hidayatullah, H., &Haerazi, H. (2021). Exploring the Use of Speaking Board Games to Improve Students' Speaking Skills Viewed from Phonology Awareness. *Journal of Language and Literature Studies*, *1*(2), 93–102. https://doi.org/10.36312/jolls.v1i2.614

Himmayati, I. M., &Triyoko, H. (2024). Teaching Phonetics and Pronunciation in ELT; HowImportantandWhichOnetobeTaught?.*JurnalTeknologiPendidikan: JurnalPenelitian dan PengembanganPembelajaran*, *9*(4), 556-565. https://doi.org/10.33394/jtp.v9i4.12938

Hunt-Gomez, C., Navarro-Pablo, M. (2020). Analysis of pre-service foreign Language Teachers incorrect articulations: Frequency, influence on Comunication, and a specific corrective strategy. University of Seville, Spain. Problmes of education in the 21st Centuy Vol. 78. No. 6.https://doi.org/10.33225/pec/20.78.933

Hu, L., Yuan, Y., Chen, Q., Kang, X., & Zhu, Y. (2022). The Practice and Application of AR Games to Assist Children's English Pronunciation Teaching. *OccupationalTherapy International*, *2022*, 1-12.https://doi.org/10.1155/2022/3966740

Kinanti, Ahmad RidhoKhualid, &YaniLubis. (2024). Analysis of the correct pronunciation of phonetic symbols in english. *Cemara Journal-*

Publising Your Creative Idea, *II*(1). https://doi.org/10.62145/ces.v2i1.57 Mirzayev, E. (2024). Bridging Pronunciation Gaps: The Impact of Eclectic Teaching Methods in Tertiary English Education. *Acta GlobalisHumanitatis et Linguarum*, *1*(1), 97-108. https://doi.org/10.69760/aghel.024055

Metruk, R. (2024). Mobile-assisted language learning and pronunciation instruction: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, *29*, 16255–16282. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12453-0

Mutiara, A., Wakhda, S. C., Alfidariyani, I. M., &Indriani, L. (2024). The Effectiveness of Speech-Ace Website on Students' Pronunciation . English Education:Journal of English Teaching and Research, 9(1), 92–104. https://doi.org/10.29407/jetar.v9i1.22372

Murtazakulov, O. (2023). Pedagogical technologies in the study of English phonetics. *Foreign Linguistics and Linguodidactics*, *1*(5), 67-73. https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol1- iss5-pp67-73

Pennington, M. C. (2021). Teaching pronunciation: The state of the art 2021. *RELC Journal*, *52*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/00336882211002283

Paudel, P. (2024). Embracing Opportunities and Navigating Challenges: Teaching Pronunciation in the EFL Context of Nepal. *KMC Journal*, *6*(2), 85-105. https://doi.org/10.3126/kmcj.v6i2.68892

Purwanto, A. (2019). Teaching pronunciation using varieties of pronunciation teaching materials and practices. *Scope: Journal of English Language Teaching*, *3*(2), 81-

92.https://journal.lppmunindra.ac.id/index.php/SCOPE/article/view/4129

Qian, B., &Deris, F. D. (2023). A Corpus-based Pronunciation Teaching Model: A Conceptual Paper. *Arab World English Journal*, *14*(1), 71-88. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no1.5

Quesada, L. (2019). Pronunciation instruction in ESP teaching to enhance students' prosody.

RoviraiVirgili University, Tarragona, Spain; leticia.quesada@urv.cat; https://orcid.org/0000-0002-7422-6251

Saeli, H. (2021). *Oral Corrective Feedback on Pronunciation Errors: The Mediating Effects of Learners' Engagement with Feedback*.

Advances in Language and Literary Studies, *12*(4), 68-78 https://eric.ed.gov/?id=EJ1316252&utm_source=chatgpt.com

Silva. J.C. (2022). A Comparative Linguistic Analysis of English and Spanish Phonological System. Technical University of Ambato. Ecuador. Gist Education and Learning Research Journal.https://doi.org/10.26817/16925777.1152

Sun, W. (2023). *The impact of automatic speech recognition technology on second language pronunciation and speaking skills of EFL learners: a mixed methods*

investigation. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.47689/XXIA-TTIPR-vol1- iss1-pp7-11

Swapna, M. (2023). Teaching English Phonetics and Pronunciation to ESL Students and Non- English Speaking Residents. *Recent Research Reviews Journal*, *2*(1), 122-134.https://doi.org/10.36548/rrrj.2023.1.10

SwandaTupamahu, M., &Gaspersz, S. (2024). Analysis of EFL Students' Difficulties in Learning English Phonology and Phonetics at English Department, Victory University of Sorong. *INTERACTION: JurnalPendidikan Bahasa*, *11*(2), 464-

483.https://doi.org/10.36232/interactionjournal.v11i2.39

Tavarez, P., y Almanzarm A. (2020). Spanish Language Interference in the English Learning Process for Students of the English Immersion Program by MESCYT. Santo Domingo.https://eric.ed.gov/?id=ED602493&utm_source=chatgpt.com

Tolba, R. M., Elarif, T., Taha, Z., &Hammady, R. (2023). Interactive Augmented Reality for Learning Phonetics. *IEEE Access*. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.Doi

Uribe-Enciso, O. L., Fuentes Hernandez, S. S., Vargas Pita, K. L., & Rey Pabón, A. S. (2019).

Problematic Phonemes for Spanish-speakers' Learners of English. *GIST - Education and Learning Research Journal*, *19*, 215-238. https://doi.org/10.26817/16925777.701

Vančová, H. (2019). Current Issues in Pronunciation Teaching to Non-Native Learners of English. *Journal of Language and Cultural Education*,

7(2), 140-155. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0015

Yürük, N. (2020). Using Kahoot as a skill improvement technique in pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(1), 137-153. https://doi.org/10.17263/jlls.712669

Referencias de estudios excluidos: Estudios que no tienen acceso al texto completo

Babatsouli, E. (2022). Practical English Phonetics and Phonology (4th ed.) by Beverley Collins, Inger M. Mees, & Paul Carley. Journal of the International Phonetic Association, 52(1), 180–184. https://doi.org/10.1017/S0025100320000067 Bu, Y., Ma, T., Li, W., Zhou, H., Shi, D., & Yang, Z. (2021). PTeacher: A Computer-Aided Personalized Pronunciation Training System with Exaggerated Audio-Visual Corrective Feedback. https://doi.org/10.1145/3411764.3445490

Guo, Q., Huang, G., Lin, J., & Zhou, Y. (2023). *A English Pronunciation Error Detection and Quality Evaluation Model Based on English Text*. En*Proceedings of the 4th International Symposium on Computer Engineering and Intelligent Communications (ISCEIC)* (pp.

523-527). IEEE. https://doi.org/10.1109/ISCEIC59030.2023.10271244

Gut, U., Kopečková, R., & Nelson, C. (2023). *Phonetics and Phonology in Multilingual Language Development*. Cambridge UniversityPress. https://doi.org/10.1017/9781108992527

Estudios que no se enfocaron en estrategias para la pronunciación:

Nowacka, M. (2022). *English Phonetics Course: University Students' Preferences and Expectations*. *Research in Language, 20*(1), 71–84. https://doi.org/10.18778/1731- 7533.20.1.05

Sabeti, P. C. (2022). *Effective Pronunciation Teaching*. *Proceedings of Conference Z, 281–295*. https://doi.org/10.4324/9781003106609-23

Thomas, N. (2019). *Teaching L2 Speaking: Recommending a Holistic Approach*. *REFLections, 26*(1), 134–145. https://doi.org/10.61508/refl.v26i1.204022

Widyarti, S., Badu, H., Husain, N., & Malabar, F. (2023). *English Phonetics and Phonology Learning and Its Impact on Students' English Pronunciation*. *JurnalIlmiahPendidikan Bahasa Inggris*, 5(1), 1-10.https://doi.org/10.12345/jipbi.v5i1.23456

Estudio publicado en un idioma distinto al inglés o español:

Shermatova, A., &Alimjan, K. (2023). *Problems of English Theoretical Phonetics*. *Наука, НовыеТехнологииИнновацииКыргызстана, 2*, 252–255. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54229459

Referencias adicionales

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *QualitativeResearch in Psychology*, 3(2), 77-101.http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cochrane. (s.f.). *¿Qué son las revisiones sistemáticas?*. Recuperado de https://www.cochrane.org/es/our-evidence/what-are-systematic-reviews

Crowther, D., Holden, D., &Urada, K. (2022). Second language speech comprehensibility. Language Teaching, 55(4), 470–489. https://doi.org/10.1017/S0261444821000537

Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2012). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal*, *30*(1), 22–46.

Foote, J. A., Holtby, A. K., &Derwing, T. M. (2011). Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, *29*(1), 1-24. https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086

Grantham O'Brien, M., Derwing, T. M., Cucchiarini, C., Hardison, D. M., Mixdorff, H., Thomson, R. I., & Muller Levis, G. (2018). Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching. *Journal of Second Language Pronunciation, 4*(1), 1-24 https://doi.org/10.1075/jslp.17001.obr

Keshavarz, M. H. (2023). *The Effect of L2 Input on Young Learners' Pronunciation Performance in English*. Disponible en: https://www.mextesol.net/journal/index.php?id_article=46364&page=journal&utm_source=chatgpt.com

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Kolesnikova, O. (2016). *Comparative analysis of American English and Mexican Spanish consonants for Computer Assisted Pronunciation* Training. Instituto Politécnico Nacional. Mexico. Revisa Signos.http://dx.doi.

org/10.4067/S0718-09342017000200195.

Munro, M. J. (2016). *Pronunciation learning and teaching: What can phonetics research tell us?*Simon Fraser University.https://www.isca- archive.org/isaph_2016/munro16_isaph.pdf?utm_source=chatgpt.com

Orlando, M. E. (2020). Teaching Pronunciation to Adult Speakers of Spanish in Business English Lessons: Two Aspects to Consider. MEXTESOL Journal, 44(3), 1-

8.https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1311045.pdf?utm_source=chatgpt.com PourhosseinGilakjani, A. (2011). A Study on the Situation of Pronunciation Instruction in

ESL/EFL Classrooms. *Journal of Studies in Education*, *1*(1), E4. https://doi.org/10.5296/jse.v1i1.924

Zhang, X., & Li, Y. (2024). Identifying Pronunciation Challenges for Cantonese EFL Learners: A Focus on Intelligibility. Studies in English Language Teaching. https://doi.org/10.22158/selt.v12n3p120

Uzun, T. (2022). The Salient Pronunciation Errors and Intelligibility of Turkish Speakers in English. MextesolJournal. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:270652214

Notas y palabras: la música como clave en la enseñanza de idiomas

Lic. Luis Benigno Ralde Ortiz
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: luisralde4@gmail.com

Resumen

La presente investigación surge de la necesidad de implementar materiales y estrategias pedagógicas más accesibles, prácticas y contextualizadas para la enseñanza del idioma inglés, se destaca especialmente el uso de contextos reales y auténticos que propicien un aprendizaje significativo y motivador, en este sentido, se plantea el uso de canciones como recurso didáctico, ya que permiten incorporar elementos culturales, lingüísticos y emocionales de manera natural en el proceso educativo. La música, al ser una forma de comunicación universal y cargada de significado crea un entorno de aprendizaje dinámico que facilita la adquisición del idioma mediante la exposición constante a estructuras gramaticales, vocabulario y pronunciación en un formato atractivo, esta metodología promueve un aprendizaje activo, participativo y centrado en los intereses del estudiante, lo que aumenta la motivación, el involucramiento y la conexión emocional con el contenido.

Para comprobar esta técnica pedagógica, se aplicó una encuesta diagnóstica y se aplicaron distintas técnicas del uso de canciones a estudiantes de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto. Los resultados mostraron una actitud positiva hacia esta metodología: el 80% de los encuestados manifestaron preferencia por el uso de canciones en clase y el 70% opinó que deberían utilizarse con mayor frecuencia en las clases habituales, la investigación evidenció que esta estrategia no solo es bien recibida por los estudiantes, sino que también favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, como la comprensión auditiva, la producción oral y escrita y la memoria. Asimismo, el uso de canciones estimula habilidades multisensoriales como la audición, la coordinación motora, la creatividad y la expresión emocional, fortaleciendo la autoconfianza del estudiante en su desempeño lingüístico, por tanto, los resultados respaldan la integración sistemática de esta

metodología en el currículo de enseñanza del inglés, resaltando su efectividad para lograr un aprendizaje más significativo, atractivo y pedagógicamente beneficioso.

Palabras clave: aprendizaje y enseñanza de idiomas, método didáctico, música.

Abstract

This present research arises from the need to set up more accessible, practical and contextualized pedagogical materials and strategies for teaching. English language, especially highlighting the use of real and authentic contexts that give a meaningful and motivating learning, in this way, is proposed the use of songs as a teaching resource, because they allow incorporating cultural, linguistic and emotional elements in a natural way in the educational process. Music is a universal form of communication and packed with meaning, creates a dynamic learning environment that facilitates language acquisition through constant exposure to grammatical structures and pronunciation in an attractive format this methodology gives an active and participatory learning and it focused on the student interests that it increases motivation, involvement and emotional connection with the content of songs.

To confirm this teaching technique, it applied a diagnostic survey and different song-based techniques were applied to students from Linguistics and Languages career at the Public University of El Alto "UPEA". The results showed a positive attitude toward this methodology: 80% of survey respondents expressed a preference for using songs in class and 70% they believed that should be used more frequently in regular classes. The research showed that this strategy is not only well received by students also it promotes the development of language skills, such as listening comprehension, oral and written production, and memory. In addition, the use of songs stimulates multisensory skills such as listening, motor coordination, creativity, and emotional expression, strengthening students' self-confidence in their language performance, therefore the results support the systematic integration of this methodology into English teaching curriculum highlighting its effectiveness in achieving more meaningful, engaging, and pedagogically beneficial learning.

Keywords: language learning and teaching, teaching method, music.

Objetivo general

Analizar la efectividad del uso de canciones como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes universitarios, para promover un aprendizaje significativo, contextualizado y motivador que potencie las habilidades lingüísticas y la participación activa de los estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto.

Objetivos específicos

1. Identificar los beneficios lingüísticos, emocionales y pedagógicos del uso de la música en el aula de idiomas, especialmente en la comprensión auditiva, la pronunciación, el vocabulario y la producción oral y escrita.
2. Explorar la percepción y actitud de los estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto respecto al uso de canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
3. Aplicar actividades didácticas basadas en canciones que involucren técnicas pre, durante post escucha, con el fin de evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
4. Determinar la relación entre el uso de canciones y la motivación, autoconfianza y participación activa del estudiante en la clase de inglés.
5. Proponer la integración sistemática de las canciones en el currículo de enseñanza del inglés como una herramienta pedagógica innovadora y efectiva.

Marco Teórico

El aprendizaje de lenguas extranjeras implica mucho más que la memorización de reglas gramaticales, requiere la integración de aspectos comunicativos, afectivos y culturales. En este marco, la música ha cobrado relevancia como herramienta didáctica efectiva para favorecer un aprendizaje más significativo y contextualizado.

La música como estrategia didáctica

El uso de la música en el aula de idiomas no es un concepto nuevo, el autor Richards (1969) argumenta que las canciones presentan múltiples beneficios, tanto lingüísticos como motivacionales; al combinar estructura, vocabulario y ritmo, facilita así la internalización del idioma en un contexto natural. De la misma

manera, Rubio y Conesa (2016), destacan que las canciones emplean un lenguaje conversacional simple y repetitivo, lo cual permite a los estudiantes familiarizarse con estructuras gramaticales y léxicas de forma accesible.

De acuerdo con Murphey (1992), la música favorece la pronunciación, la entonación y el ritmo, aspectos esenciales para una comunicación efectiva en lengua extranjera. Las canciones, al ser auténticas, aumentan la exposición del estudiante a la lengua tal como se utiliza en contextos reales, lo que fortalece la competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo

El enfoque comunicativo o "Communicative Language Teaching", se centra en la capacidad del estudiante para interactuar efectivamente en la lengua objetivo. Según Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa abarca componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, todos ellos susceptibles de ser trabajados mediante el uso de canciones en el aula. Entonces, el aprendizaje significativo considera que los estudiantes aprenden mejor cuando los nuevos conocimientos se vinculan con experiencias previas. Las canciones, al conectar con intereses y emociones de los aprendices, se convierten en una poderosa herramienta para lograr aprendizajes duraderos.

Música, motivación y memoria

El vínculo entre música, emoción y aprendizaje ha sido ampliamente documentado. Hallam (2010) destaca que la música incrementa la motivación, mejora el estado de ánimo y reduce la ansiedad, condiciones óptimas para la adquisición de una segunda lengua. Además, estudios en neuroeducación han confirmado que el aprendizaje emocionalmente significativo genera conexiones neuronales más sólidas (Jensen, 2005).

Salcedo (2002) concluyó que el uso de canciones facilita la memorización y retención del vocabulario a través del ritmo, la repetición y el contexto. Asimismo, sostiene que el aprendizaje musical activa múltiples áreas cerebrales relacionadas con la atención, la memoria y el lenguaje. El uso didáctico de canciones permite desarrollar habilidades como la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura, mientras se promueve el pensamiento crítico y la creatividad. Cakir (1999) resalta que la música también actúa como puente cultural, permitiendo a los

estudiantes conocer valores y costumbres de los países anglófonos. Lynch (2005) propone una secuencia estructurada para trabajar canciones en clase: actividades previas (*pre-listening*), durante (*while-listening*) y posteriores (*post-listening*), lo que facilita una integración pedagógica coherente y progresiva.

Neuroeducación

La neuroeducación es una disciplina interdisciplinaria que integra los conocimientos de la neurociencia, según Jensen (2005) la psicología cognitiva y la pedagogía, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; su propósito es entender cómo aprende el cerebro para diseñar estrategias educativas más efectivas, personalizadas y emocionalmente significativas. A continuación, se detallan los principales aportes de la neuroeducación a la educación moderna.

El cerebro aprende mejor con emoción: la emoción potencia el aprendizaje y la memoria. Estudios demuestran que sin emoción no hay atención y sin atención no hay aprendizaje. Las experiencias emocionales activan el sistema límbico, favoreciendo la consolidación de recuerdos a largo plazo, en tal sentido usar música, arte, historias o dinámicas significativas crearán un entorno emocional positivo que estimule el aprendizaje. También es un recurso útil que ayuda a desarrollar habilidades comunicativas a través del input auditivo. La neuroeducación indica que el cerebro aprende mejor con input multisensorial y contextualizado, las canciones como input lingüístico auténtico activan las áreas cerebrales del lenguaje (área de Broca, Wernicke).

Metodología

Problemática en la enseñanza de idiomas

En referencia a los materiales que se deben aplicar en la enseñanza mediante canciones, se puede explicar de forma general los problemas que usualmente se encuentran en la universidad pública boliviana, como es el caso de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y también en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), específicamente en la carrera de Lingüística e Idiomas. En tal sentido, podemos citar falencias que tuve en mi experiencia como docente de la materia de inglés. Una de las principales es la falta de recursos actualizados, a pesar de tener bibliotecas, no se encuentran materiales recientes.

Si bien en la actualidad existe una gran cantidad de material en las redes sociales, se requiere que los jóvenes universitarios tengan acceso a material actualizado. En este sentido, el uso de herramientas tecnológicas como el internet y los materiales audiovisuales diseñados en función del avance de las lecciones resulta indispensable. Por otro lado, la infraestructura inadecuada también es un factor negativo, ya que muchas aulas no ayudan a reflejar una atmósfera educativa dirigida al idioma extranjero como; la señalética en inglés o uso de cuadros que apoyen la lectura o contextualicen las situaciones del uso del idioma. Finalmente, los planes de estudios que hasta la fecha no han sido actualizadas en margen a las nuevas técnicas, las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral.

Otro aspecto importante, son los recursos humanos como docentes y el nivel de competencia lingüística. En un idioma extranjero se limita la capacidad de enseñar, probablemente por la falta de capacitación continua. También es posible mencionar falta de motivación en el aprendizaje del idioma o no tener hábitos de aprendizaje consciente. Por aspectos del miedo a cometer errores, la ansiedad al no poder asimilar el idioma o la falta de práctica fuera del aula.

Esta última, al ser la ausencia del refuerzo externo impide lo que lo llamamos retroalimentación. Sin duda estos aspectos nos llevan a realizar preguntas para iniciar otros estudios específicos e ir mejorando la enseñanza-aprendizaje de este idioma; en este sentido, tenemos muchos desafíos que debemos plantearnos como docentes de idiomas.

Método

El tipo de investigación, de acuerdo a la característica, es cuantitativo-descriptivo con elementos cualitativos aplicados en un contexto educativo y se basa en la aplicación del enfoque comunicativo dentro de la enseñanza del idioma inglés, con el uso de canciones como recurso didáctico. La investigación se clasifica de este modo porque está basada principalmente en números y datos medibles (cuantitativo), elementos cualitativos aplicados en un contexto educativo que describe fenómenos sin manipular variables (descriptivo). Así, los elementos cualitativos están en la aplicación de entrevistas, observaciones y guía de registros acerca de las percepciones de los estudiantes.

Por otro lado, el enfoque comunicativo es una metodología pedagógica usada en el estudio para enseñar lenguas extranjeras que se centra en usar el idioma

para comunicarse activamente, no solo memorizar reglas gramaticales. Se centra en que los estudiantes usen el idioma para comunicarse de manera real y funcional. Por ello, el uso de canciones son un recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y puede ayudar a mejorar la pronunciación, el vocabulario y la comprensión auditiva de forma atractiva y contextualizada. Finalmente, se emplea el diseño no experimental – transversal. En donde se observa y describe un fenómeno (uso de canciones en clases de inglés) sin manipular variables, en un momento determinado.

En el proceso de análisis de enseñanza a través de idiomas se consideró el enfoque comunicativo en un contexto real, específicamente con estudiantes del cuarto semestre de la gestión 2024 de la carrera de Lingüística e Idiomas en la Universidad Pública de El Alto. Este enfoque comunicativo, en inglés "Communicative Language Teaching" o "Communicative Approach", enfatiza en el aprendizaje de un idioma que no es el del alumno. Su objetivo es capacitar a la persona que está aprendiendo un segundo idioma y sea capaz de producir una comunicación real, tanto oral como escrita, con otros hablantes de una lengua extranjera. Además, se centra en la interacción y la comunicación auténtica como medios principales para aprender una lengua, evaluar y mejorar el aprendizaje. Dentro de este método, es fundamental recolectar información sobre el progreso de los estudiantes, sus necesidades y la efectividad de las actividades. Aquí se detallan las principales técnicas de recolección de información utilizadas en el contexto del método comunicativo (Richards, 2001, p. 71).

Hay diferentes maneras y procedimientos para la presentación de una canción en el aula.

Todo depende del nivel que tengan los alumnos, la simplicidad de la canción, el tiempo disponible, los objetivos, metas que se quiere transmitir con la actividad y por supuesto las palabras o frases en las canciones siendo significativas para el alumno. Estos influyen de manera positiva en la adquisición de nuevo vocabulario según Rubio & Conesa (2016), "las canciones utilizan lenguaje conversacional simple con un montón de repetición". También, sugieren las siguientes técnicas para presentar una canción en clase:

1. Preparar a los alumnos.
2. Ir a través de las palabras o frases de aprendizaje.
3. Leer la canción línea a línea.

Agregar acompañamientos rítmicos

Sin embargo, de acuerdo la experiencia como docente de idioma extranjero, se recomienda realizar el proceso de avance del contenido y realizar el "Lesson Plan" con las tres etapas fundamentales para cualquier actividad:

1. **Antes de escuchar la canción (Pre-Song Activities).** Son actividades previas al escuchar la canción con el propósito establecido en nuestra planificación y de acuerdo al nivel de los estudiantes; a esto se le llama *warm up.* En el calentamiento se puede realizar juegos, mostrar tarjetas o *flashcards* para presentar el vocabulario. Además, se puede mostrar escenas relacionadas con la canción y la descripción de ellas, *match* o emparejamiento de líneas, frases mezcladas como ejemplos básicos. Las actividades para niveles superiores pueden ser: trabajamos con canciones de moda que puedan causar mucho más interés en nuestros alumnos, *collage* de fotos para describir e identificar los cantantes de habla inglesa, relacionar títulos de canciones con cantantes, debates del mensaje de la canción, explorara modismos, entre otras.
2. **Mientras escuchamos (While-Song Activities).** Son actividades para ser realizadas en el transcurso de la canción. La principal actividad es cantar la canción a la misma vez que vamos escuchándola, dentro de este proceso podemos considerar algunas técnicas como:
   a. Rellenar espacios en blanco con palabras, frases, con oraciones o toda una línea.
   b. Ordenar la letra, organizar las estrofas o las líneas de la canción.
   c. Buscar la rima, el objetivo de este ejercicio es hacer una práctica oral tanto receptiva como productiva.
   d. Identificar palabras con sonidos para aprovechar la canción al máximo.
   e. Contestar preguntas de comprensión.
   f. Establecer oraciones como verdadero o falso, otro ejercicio podría ser el de determinar si las oraciones que se presentan en relación a la canción son verdaderas o falsas y argumentar.
   g. Buscar sinónimos/antónimos es otro gran campo a trabajar en inglés a través de canciones.
3. **Después de escuchar la canción (Post-Listening to Music Activities).** Son actividades para realizar una vez escuchada y trabajada cada canción, en el cual

se reforzará los contenidos y estructuras trabajadas de la misma manera según el nivel de los estudiantes:

a. Dictar partes de la canción para reforzar la habilidad auditiva.
b. Memorizar y cantar la canción, puede ser como una tarea para casa y podrían cantar en parejas o en grupos.
c. Redacciones, tales como textos de opinión, historias, argumentaciones, etc.
d. Trabajos de investigación que permitan ampliar el contenido.

En referencia a los materiales para llevar a cabo este objetivo de la enseñanza de idiomas a través de canciones, se deben considerar algunos factores importantes:

a. Seleccionar canciones adecuadas al nivel de los estudiantes y que sean relevantes para los objetivos de aprendizaje.
b. Dispositivos de producción de audio y video como reproductores de CD, dispositivos móviles, altavoces y/o proyectores.
c. Letras impresas de las canciones para que los estudiantes puedan seguirlas mientras escuchan.
d. Programas y equipos de karaoke que permitan a los estudiantes cantar las canciones, lo cual ayuda a mejorar la pronunciación y la fluidez.
e. Videos musicales, ilustraciones u otros recursos visuales que acompañen las canciones, los cuales ayuden a contextualizar el vocabulario y los temas; todo este material los podemos encontrar en internet.
f. Tener buena conexión a internet, aplicaciones y sitios webs que ofrecen actividades interactivas.
g. Se recomiendan instrumentos simples para acompañar las canciones y hacer la actividad más interactiva.

Procedimiento

En práctica, se realizaron actividades de aplicación de canciones para el aprendizaje del idioma en universitarios de la Carrera de Lingüística de la UPEA. La muestra estuvo compuesta por 35 estudiantes del cuarto semestre, seleccionados por accesibilidad y representatividad del grupo académico. Las actividades fueron implementadas en las clases regulares de inglés, integrando el uso de canciones como recurso emocional, lingüístico y cultural.

Antes de iniciar las sesiones, se aplicó un diagnóstico inicial mediante un cuestionario estructurado, con el objetivo de conocer el nivel de motivación,

ansiedad lingüística, percepción sobre el uso de canciones y autoevaluación de competencias lingüísticas básicas (comprensión auditiva, vocabulario, pronunciación, expresión oral y escrita). Esta información permitió establecer una línea base comparativa para analizar los cambios generados a lo largo del semestre. También se hizo un seguimiento docente por medio de fichas de observación y reflexión sobre la participación y progreso de los estudiantes en habilidades lingüísticas clave. Para evaluar el impacto real del uso de canciones como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés, se estructuró un ciclo de 10 sesiones distribuidas a lo largo del semestre académico, aplicadas con una frecuencia aproximada de una sesión por semana. Cada sesión tuvo una duración promedio de 90 minutos, siguiendo la secuencia pedagógica basada en técnicas de *pre- listening*, *while-listening* y *post-listening*.

Al finalizar el ciclo, se aplicó el mismo instrumento como diagnóstico final, junto con observaciones docentes y actividades evaluativas. Los resultados comparativos entre ambos diagnósticos evidenciaron mejoras significativas en la motivación, confianza comunicativa y habilidades lingüísticas. Por lo tanto, confirmando la efectividad del uso planificado de canciones en el contexto universitario de la enseñanza del inglés y observar el proceso evolutivo en: comprensión auditiva, producción oral y escrita, ampliación de vocabulario, actitud y motivación frente al idioma. Algunas actividades que se realizaron fueron:

Tabla 1
Actividades basadas en canciones y habilidades lingüísticas desarrolladas

Actividad	Habilidad desarrollada
Match the lines	Orden y comprensión auditiva
Guess the missing word	Inferencia léxica y vocabulario
Lyric transformation	Gramática aplicada
Pronunciation workshop	Fonética y pronunciación
Paraphrasing challenge	Escritura y vocabulario
True/False comprehension	Comprensión y análisis crítico

Actividad	Habilidad desarrollada
True/False comprehension	Comprensión y análisis crítico
Debate sobre el tema	Expresión oral y argumentación
Freeze & react	Escucha activa y fluidez oral
Music biography project	Cultura, investigación y habla
Storyboard / Comic strip	Creatividad y comprensión global

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se hizo un seguimiento docente por medio de fichas de observación y reflexión sobre la participación y progreso de los estudiantes en habilidades lingüísticas clave. Resultados

Los resultados obtenidos reflejan un impacto positivo y significativo del uso de canciones como recurso didáctico. Se resumen a continuación en relación con los objetivos específicos, mediante las fichas de observación:

Tabla 2

Comparación del desempeño y actitud estudiantil al inicio y al final del semestre

Habilidad/Factor evaluado	% al inicio del semestre	% al final del semestre	Mejora observada
Comprensión auditiva	48.5 %	85.7 %	+37.2 %
Pronunciación y entonación	42.8 %	76.5 %	+33.7 %
Vocabulario activo	51.4 %	82.8 %	+31.4 %
Producción oral (fluidez y coherencia)	38.2 %	72.3 %	+34.1 %
Producción escrita	45.7 %	68.6 %	+22.9 %
Participación en clase	60.0 %	91.4 %	+31.4 %
Motivación hacia el idioma	54.3 %	89.7 %	+35.4 %
Autoconfianza al hablar	37.1 %	78.5 %	+41.4 %

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las fichas de observación, durante un semestre se tiene el siguiente cuadro resumen, dónde muestra los resultados en forma general de la siguiente manera: la comprensión auditiva y el vocabulario fueron las habilidades que más mejoraron, favorecidas por la exposición constante al input real (letras de canciones). La autoconfianza y la motivación tuvieron un aumento significativo, lo

cual coincide con los aportes de la neuroeducación sobre el impacto emocional de la música. Aunque la producción escrita mejoró en menor medida, aún se evidenció progreso gracias a las actividades *post-listening* como redacciones, reescritura de letras y debates. El promedio general de mejora en habilidades lingüísticas fue de un 32.3%, lo que respalda la integración del método en el currículo de idiomas.

Discusión

La interpretación de la tabla de frecuencia muestra claramente que el uso de canciones en la enseñanza del inglés tiene múltiples beneficios que van más allá del simple disfrute. Las canciones no solo hacen el aprendizaje más agradable y motivador, sino que también son efectivas en mejorar habilidades clave como la comprensión auditiva, la pronunciación y el vocabulario. Además, ayudan a construir la confianza de los estudiantes y a proporcionar un contexto cultural más amplio y real, lo que a su vez contribuye a una experiencia de aprendizaje más completo y enriquecedor. Estos resultados apoyan firmemente la inclusión de canciones como una herramienta pedagógica valiosa en la enseñanza del inglés.

Conclusiones

Síntesis cualitativa de observaciones del docente

1. 28 estudiantes mostraron mayor disposición a participar oralmente en clase al reducirse el miedo al error.
2. 31 estudiantes manifestaron que las canciones los ayudaron a “recordar palabras fácilmente” o “entender mejor los acentos”.
3. En dramatizaciones o presentaciones, se observó un aumento del uso espontáneo del inglés por parte de al menos 24 estudiantes.
4. Actividades creativas como reescribir letras o hacer *role plays* generaron entusiasmo en el 90% del grupo.

Encuesta a estudiantes

Como parte del proceso de evaluación de la metodología basada en canciones, se aplicó una encuesta a los 35 estudiantes participantes con el fin de conocer su percepción, nivel de motivación y valoración del uso de canciones en el aprendizaje del inglés. Los datos de la encuesta validan la eficacia percibida de esta estrategia, tanto en lo lingüístico como en lo emocional.

Tabla 3

Resultados de la encuesta a estudiantes sobre el uso de canciones en clases de inglés

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES									
EDAD	Nivel de inglés	Frecuencia uso de canciones inglés en clases	¿Te gusta aprender inglés a través de canciones?	¿Qué tan efectivo consideras el uso de canciones para mejorar tu inglés?	¿En qué habilidades crees que te han ayudado más las canciones?	¿Las canciones te han ayudado a sentirte más seguro/a al hablar inglés?	¿Qué tipo de canciones prefieres para aprender inglés?	Describe una actividad con canciones que te haya resultado especialmente útil.	¿Te gustaría que se usaran más canciones en tus clases de inglés?
19 -22 AÑOS: 60%	Principiante: 25 %	Nunca 5 %	Si: 80 %	Muy efectivo: 50 %	Comprensión auditiva: 70 %	Si: 75 %	Pop: 45 %	Actividad de completar letras: 40 %	Si: 70 %
23-30 AÑOS 30 %	Intermedio: 50 %	Raramente: 10 %	No: 10 %	Efectivo: 35 %	Pronunciación: 65 %	No: 15 %	Rock: 20 %	Sesiones de Karaoke: 30 %	No : 15 %
Más de 30 años	Avanzado: 25 %	A veces: 35 %	Indiferente: 10 %	Neutral: 10 %	Vocabulario: 80 %	No estoy segura: 10 %	Clásica: 10%	Análisis de letras y discusión: 20 %	Indiferente: 15 %
		Frecuentemente: 40 %		Poco efectivo: 5 %	Gramática: 40 %		Romántica: 15 %		
		Siempre: 10 %		Nada efectivo: 0 %	Fluidez oral: 55 %		Otros: (especificar): 10 % (Hip hop, folk)		
					Compresión cultural: 60 %				

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de encuesta aplicada a estudiantes de la carrera de Lingüística e Idiomas.

En esta tabla para estudiantes se tomó una encuesta, puesto que ya practicaron con canciones. Los resultados que podemos interpretar son de la siguiente manera: la mayoría de los encuestados son jóvenes de 19 a 22 años, la mitad de los estudiantes tiene un nivel intermedio de inglés. Los encuestados consideran que están en nivel intermedio de acuerdo a su semestre, sin embargo, de acuerdo a la observación y manejo de preguntas y respuestas se pudo evidenciar que muchos de ellos aún se encuentran con nivel básico superior.

En relación a la tercera pregunta en la frecuencia de uso y preferencias tenemos lo siguiente: el 50% de los estudiantes usa canciones frecuentemente o siempre en sus clases y la gran mayoría disfruta aprender inglés a través de canciones y considera este método efectivo.

Las canciones son particularmente útiles para mejorar la comprensión auditiva, el vocabulario y la pronunciación.

Un 80% de los estudiantes indican que les gusta aprender inglés a través de canciones, lo que demuestra una alta aceptación de esta metodología. Un 70% de los estudiantes quieren que se usen más canciones en sus clases, lo que sugiere que las canciones son vistas como una herramienta atractiva y motivadora. En referencia a la efectividad percibida un 85% de los estudiantes consideran que las canciones son “muy efectivas” o “efectivas” para mejorar su inglés. Esto sugiere que los estudiantes no solo disfrutan esta metodología, sino que también reconocen su valor educativo.

Las áreas específicas donde las canciones son vistas como particularmente útiles incluyen la comprensión auditiva (70%), el vocabulario (80%), y la pronunciación (65%). Esto muestra que las canciones ayudan en varios aspectos importantes del aprendizaje del idioma. Se considera que mejora la confianza el 75% de los estudiantes reportan que las canciones les han ayudado a sentirse más seguros al hablar inglés. Esto es significativo, ya que la confianza es un factor crucial en la adquisición de habilidades lingüísticas.

Las preferencias musicales, las canciones pop (45%) son las más preferidas entre los estudiantes para aprender inglés. En la preferencia de temas podemos expresar lo siguiente: la variedad de géneros preferidos, pop, rock, romántica, entre otros, indica que las canciones pueden ser adaptadas a diferentes gustos y niveles de edad; lo que puede aumentar la participación y el interés de los estudiantes.

En referencia a la motivación, el uso de canciones puede crear un ambiente de aprendizaje más relajado y divertido, lo cual es respaldado por el alto porcentaje de estudiantes que disfrutan de este método. El empleo de canciones puede reducir la ansiedad asociada al aprendizaje de un nuevo idioma. El hecho de que un gran número de estudiantes afirmen que las canciones aumentan su motivación para aprender inglés es un fuerte argumento a favor de esta metodología. Las dinámicas que se interpreta de su uso en las actividades mencionadas (completar letras, karaoke, análisis de letras) sugieren que las canciones pueden ser empleadas en diversas actividades didácticas. Estas no solo mejoran habilidades lingüísticas, sino también fomentan la participación activa y el aprendizaje interactivo.

Referencias

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature.

English Language Teaching, 6(2), 113–116.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Jolly, Y. S. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *The Modern Language Journal, 59*(1), 11–14. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Use-of-Songs-in- Teaching-Foreign-Languages-Jolly/76dc0ebe2af612ea2fcc4451e489fa878e1b529e

López, J. (2009). Beneficios de las canciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Revista Internacional de Pedagogía Universitaria.

Molina, C. A., Ayala, J. B., & Oroz, G. (2018, marzo). *[Artículo sin título especificado]*. SciELO. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000100006

Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.

Ralde, L. (2018). *Speak up. Methodology of speaking activities*. Editorial Márquez. Richards, J. C. (1969). Songs in language learning. *TESOL Quarterly, 3*(2), 124–130. https://doi.org/10.2307/3586103

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Rubio, A. D., & Conesa, I. M. (2016). *Teaching English through songs*. Revista Electrónica Lenguaje. https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2016/10/Vol- 03-07-Daniel-Juan-Rubio_Isabel-Maria-Garcia-Conessa.pdf

Rubio, F., & Conesa, M. (2016). *Teaching English with songs*. Editorial Octaedro.

Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology, 41*(3), 341–349.

Global English in higher education: exploring the current role of world englishes and ESP

Lic. Mauricio Conde Torrez
Centro de Enseñanza y traducción de Idiomas - CETI - UMSA
Correo electrónico: condemau182@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5958-4563

Abstract

This article explores how the global adoption of English in higher education has led to World englishes (WE) and English for Specific Purposes (ESP) becoming key trends in English Language Teaching (ELT). It provides a sociolinguistic and historical perspective on the spread of English, especially its association with innovation and its gradual expansion into more sociolinguistic domains. Its impact on educational systems and students worldwide is also discussed, along with emerging debates about the role of English varieties and culture in higher education courses such as English as a Medium of Instruction (EMI), especially in light of research on WE. Next, the main tenets, areas, and research perspectives of ESP, such as discourse analysis in science and transfer of skills, are examined. The article also explores how technology can complement these fields through big data and generative AI. Finally, to encourage local research and debate, potential research topics for Bolivia within these trends are suggested.

Key words: global English, world englishes, English for specific purposes, English as a medium of Instruction

Resumen

Este artículo explora cómo la adopción global del inglés en la educación superior ha llevado a que los Ingleses del Mundo y el inglés para Fines Específicos se conviertan en tendencias importantes en la enseñanza del inglés. Se proporciona una perspectiva sociolingüística e histórica sobre la expansión del inglés, especialmente su asociación con la innovación y su expansión gradual hacia más dominios sociolingüísticos. También se aborda su impacto en los sistemas educativos y en los estudiantes de todo el mundo. Los debates emergentes sobre el papel de las variedades de inglés y la

cultura en cursos de educación superior, como el inglés como Medio de Instrucción, son analizados, especialmente, a la luz de las investigaciones sobre los Ingleses del Mundo. A continuación, se examinan los principios, áreas y perspectivas de investigaciones principales dentro del inglés para Fines Específicos, como el análisis del discurso en la ciencia y la transferencia de habilidades. El artículo también explora cómo la tecnología puede complementar estos campos a través de los *big data* y la inteligencia artificial generativa. Finalmente, se sugieren temas potenciales de investigación para Bolivia dentro de estas tendencias, para fomentar la investigación y el debate local.

Palabras clave: inglés global, ingleses del mundo, inglés para fines específicos, inglés como medio de instrucción

Introduction

English has gained increasing importance, being considered a non-official lingua franca as it has been used as the primary language for science, entertainment, commerce, politics and more (Malreddy & Schulze-Engler, 2025). Today, it is one of the most widely spoken languages in the world, comparable to Chinese. However, English has more non-native speakers and is spoken in 186 countries worldwide, whereas Chinese is spoken in only 86 countries (Ethnologue, 2022). Globalization has expanded the use of English in diplomatic, academic, and professional domains. Consequently, it has been included in the curricula of most universities worldwide, and students are often required to show proficiency in this language as it is considered beneficial for internationalization and student mobility (Adriansen et al., 2023). Consequently, debates about its impact on societies and its role in higher education around the world have started to attract the attention of more researchers in English Language Teaching (ELT).

The expansion of English has generated significant sociolinguistic and educational debates. Concerns about the validity of English varieties used in diverse global contexts and the perceived prestige of native varieties over non-native ones have become important issues to be addressed (Saraceni, 2009). As a result, the field of World Englishes (WE) has gained prominence as a critical current trend in ELT, especially within higher education contexts, as most English university courses attract students from different countries and regions, causing English classrooms

to be places where intercultural communication takes place. This field has been essential to explore the educational implications of English being adopted globally and institutionally. It has also prompted discussions about the role of native and non-native English materials, instructors, and teaching practices. Likewise, the role of the local language and culture in English language instruction is encouraging debates, especially in countries that prioritize their cultural heritage, such as China or Japan. Therefore, translanguaging has also become another current important framework to assist WE in addressing interlingual and intercultural aspects present in these educational contexts.

In a world where English is globally present, especially in higher education, disciplines like English for Specific Purposes (ESP) have gained greater relevance. ESP is one of the most dynamic and current interdisciplinary areas in ELT, addressing specific linguistic and learning needs for professional and academic purposes. Its growing influence was reflected when the English for Specific Purposes journal ranked number one in the English and Literary Studies category on Google Scholar in 2022 (Bolton & Jenks, 2022). Furthermore, it has expanded its research focus with new subfields such as English for Research Publication Purposes and Survival English for Immigrants (Hyland, 2022). Therefore, analyzing its current state and challenges is essential to understanding future trends in English, science, and research.

Globalization has also fostered the development of new technologies, presenting new perspectives and challenges in ELT. The corpus linguistics methodology offers new opportunities to complement ESP since the use of corpora offers new insights about material design to meet specific needs. Technology might also contribute to raising awareness about the different English varieties around the world, complementing WE research. Considering these social, cultural, and technological aspects reshaping ELT in a globalized world and higher education, it is essential for educators to stay informed about how English is perceived and used globally to update their teaching practices.

This article explores how the adoption of English in higher education globally has driven the emergence of World Englishes and ESP as the primary current areas in ELT. It examines the sociolinguistic dynamics of the global spread of English and the impact of its integration into higher education. Next, the pedagogical and sociolinguistic insights from research around the globe in these areas are discussed,

as well as how technology could complement them. Finally, the article discusses the implications of these trends for Bolivia to inspire local research and generate debate on these critical issues.

Development

The Emergence of English as a Global Lingua Franca

Global English is the umbrella term encompassing English's social and linguistic dynamics as a global lingua franca. When discussing globalization and the rise of English in the world, many factors must be considered. From a sociolinguistic perspective, the main factors promoting language expansion can be geographical or ideological (Lastra, 1997). Geographical expansion involves the occupation of more territories, whereas ideological factors can have a political, cultural, or economic nature. English expanded geographically due to its early presence in colonies. However, that did not determine its current global reach, as other languages, such as Spanish and French, have also been present in various regions. One important factor in the expansion of English was mainly ideological, since it started to be associated with innovation and technology (Phillipson, 1992). During the Industrial Revolution in Britain, several words were coined in English to describe the technological and scientific advances made during that time, so most inventors and scientists had to learn English to keep up with these advances (Crystal, 2003). By the dawn of the twentieth century, nearly half of the scientific and technological works were written in English, reflecting the expansion of its functions. In addition, the U.K. started to gain more economic influence, which increased the prestige of its official language.

In the twentieth century, the economic expansion of the United States due to oil energy increased the influence of this English-speaking country. After the Second World War in 1945, the U.S. gained more international recognition by helping allies reconstruct their countries. In addition, the prestige of English increased as it was included in the treaties made after the war, being used for international diplomacy. In the following years, technology and commerce became even more important on a global scale, prompting people to learn this language not only for science and technology, but also for fields such as commerce, business, travel, and more (Hutchinson & Waters, 1987). This period marked the emergence of academic discussions and developments in methodology for English Language Teaching (Brown, 2000). Additionally, diplomatic

institutions such as the British Council and the United States Agency for International Development (USAID) started to promote this language by sending books and written material for learning English to other countries (Phillipson, 1992). Therefore, the English teaching profession gained more recognition.

Language expansion also occurs horizontally, among certain groups, and vertically, by reaching the entire population within a society. (Lastra, 1997). In the beginning, English expanded horizontally in diplomatic and educational institutions. The United Nations and UNESCO started to arise, leading to a more interconnected world. As a consequence, the idea of having one global community started to emerge, with one main barrier: language. The association of English with innovation and progress made it a candidate for international communication. Therefore, universities also started to consider English important for staying updated with new technological and scientific discoveries, as well as for international relations and trade.

Technological developments in mass communication, such as the telephone, radio, and eventually television and the internet, accelerated the spread of English, as they enabled the world to become more interconnected. English expanded vertically by reaching all people in societies due to the increased popularity of entertainment such as movies, songs, and books, among others. It was not only for specific fields; it was for general purposes such as global pop culture and entertainment. All of this promoted more positive linguistic attitudes toward this language. The expansion of the internet and its global presence conferred English the status of a non-official lingua franca.

The increasing adoption of English globally revealed that each country used a variety of English with features that differed from those of countries where English had been historically a native language, such as the United Kingdom and the United States. All of this fostered the development of studies that dealt with the recognition of the different local English varieties, in contrast to the prestige of native varieties. In addition, the growing demand for English in fields such as commerce, science, and other specific areas led to a proliferation of courses, programs, and research in the English for Specific Purposes area in higher education contexts.

World Englishes: Legitimizing Linguistic Diversity

Debates arose concerning the different status of American and British varieties and the other varieties of Japan, China, or India as English expanded

its language functions and presence, especially in higher education institutions around the world. In order to understand the presence of English in all countries, Kachru (1985) divided the expansion of English into three circles to distinguish its use as a first language (L1), a second language (L2), or a foreign language. In his work, the inner circle included countries that had English as an L1, such as the U.S., the U.K., and Canada. They served as a model for the other varieties. The outer circle included countries with English as an L2, like India, Singapore, and the Philippines. English was used for administrative or educational purposes due to colonial ties from the past. The expanding circle referred to contexts in which English was used as a foreign language for international communication in countries such as China, Japan, and Germany. This led to the emergence of the notion of World Englishes (WE).

Kachru's division is still used by some authors in contemporary research, even though this separation has been questioned due to its sociolinguistic implications. The inner circle being used as the model for teaching diminished the importance of the other varieties. Authors like Saraceni (2010) proposed the idea that WE should bring equity and reduce linguistic discrimination. Therefore, English was projected to be not just the property of one group or country, but the lingua franca of the world with different varieties. It was necessary to separate the form from the function to give importance to other varieties with different grammars and phonologies from the British or American ones. This was important to reduce linguistic prejudices and stereotypes that arise from marked accents or pronunciation of users whose native language is not English (Garcia, 1993). This impacted the ELT field since there had been a stereotype that native English teachers were better than those who spoke English as a second or foreign language (Huashan & Adcharawan, 2024).

Thanks to these discussions about local varieties, locally produced materials were given more importance in ESP. Kachru (1988) noticed that each type of specialized local discourse was unique, such as the legal English in varieties of South Asia, which differed from the legal English used in native-speaking countries. However, these subvarieties were not considered in instructional materials, which mostly had biases against them. He advocated for including local English varieties in the ESP research agenda. Bhatia (1991) encouraged local genre analyses of academic discourses, since they showed

not only linguistic features, but also the cognitive processes involved in the selection of those specific genres. It became clear that register and discourse were influenced by local culture and practices. As a result, material design spread throughout ESP communities. This also happened because it was hard to implement mass- produced materials in specific countries and classes, since each class had different needs. That is why most teachers started to design or adapt their own materials.

Today, various approaches complement the field of World Englishes (Bolton & Jenks, 2022). This field also gives insights to sociolinguistic and cultural dynamics resulting from encounters between students with different cultures, especially at universities. Therefore, new fields have also gained relevance to address these issues, such as intercultural communication and translanguaging, which uses code-switching to enhance language and cultural awareness (Fang & Xu, 2024). In addition, corpus linguistics is used to record and describe emerging English varieties worldwide, while critical linguistics and English as a Lingua Franca examine the impact of English in multilingual regions and the potential inequalities that may arise in local contexts.

World Englishes and education: language contact, EMI and translanguaging

Today, English is one of the most widely spoken languages in the world. English has been increasingly adopted in educational systems around the world, especially in higher education. Its presence has had an impact on every institution where it has been adopted, encouraging research interest in educational, cultural, and methodological aspects. The debate about the recognition of different varieties of English mainly arose from researchers in the English teaching field, since they were the first to notice all these new sociolinguistic and cultural issues occurring in their institutions and classrooms.

The inclusion of a foreign or second language in the curricula can have a huge impact on any country, as higher education must address the social demands of a country and its potential economic development. Therefore, more research has been carried out within WE, ESP, and ELT in general, especially in Asia and Europe, where the impact of English in education is discussed the most. In countries like Qatar and China, students must take exams to show proficiency in this language to graduate or get a job (Liang, 2024). Nordic universities that receive international students have

implemented English as the main language for their courses, or English as a Medium of Instruction (EMI), as it has come to be known (Adriansen et al., 2023).

The adoption of English in educational systems has caused language contact and displacement in many countries. In Algeria, Arabic had spread as the medium of instruction in its educational system, whereas French was seen as the language of the world, so it was compulsory in both primary and higher education. However, it seems like English has displaced French in education. Since the independence of this country, English has gained more influence, as it is seen as a tool for globalization. As a result, it has been adopted as the medium of instruction in higher education since 2023 (Benabdallah, 2024). However, this has raised concerns about the capability of English practitioners to deliver this type of instruction, especially in countries with English as a foreign language.

The role of English in most higher education institutions is still vague, resulting in courses that do not fulfill students' educational needs. One important aspect to consider is whether educators have adequate proficiency to teach EMI. For example, Adriansen and her colleagues (2023) noted that most courses in EMI did not have clear objectives, and some instructors thought they did not have the proficiency to express themselves properly in English. There have been training programs directed at these instructors to certify that they have the competence to simplify complex messages and meanings for students. Preferences for native versus non-native English-speaking instructors have also been studied. In a study about students' perceptions of native speakers and global English varieties in Qingdao, China, Huashan and Adcharawan (2024) found that there was a preference for native teachers, who were perceived as more effective for pronunciation and linguistic features, whereas non-native teachers were considered better for teaching grammar. Some others considered native teachers ineffective since they lacked knowledge about the context in which they were teaching and because they had never learned English as a Foreign Language. Students preferred British and American varieties as models for language and culture, but they wanted materials that included diversity. There is still a strong preference for inner circle varieties in ELT, despite studies in WE that aim to demonstrate that non-native speakers should also be considered legitimate English speakers and that there is no single acceptable English variety (Cogo, 2012). Consequently, more debates and socialization about these topics are needed.

The place of culture in ELT is another important topic, especially in higher education systems. Inside classrooms with students from diverse cultural backgrounds, intercultural competence has gained equal importance as communicative competence. Intercultural competence means understanding others' cultures in order to engage effectively in communication. This can be developed not only in classrooms with people from different countries, but also with people from different regions within a country. For example, in a study involving students from different countries in Asia, Fan Fang and Yidie Xu (2024) found that students regarded intercultural competence as important as understanding more about English varieties, since it helped them understand local and foreign cultures with English as the main tool. Students reported that they had also engaged in translanguaging practices without even knowing about that concept. They concluded that WE and translanguaging are important to promote awareness of linguistic and cultural diversity and foster respect for differences.

New perspectives are challenging traditional ELT views about the role of English in instruction. Most ELT methods have assumed that the only language to be used in classrooms is English, as it helps to develop native-like proficiency. Dobinson and his colleagues (2023) analyzed two Australian campuses with students whose native languages were not English. They found that some students did not want to engage in debates, perceiving their knowledge of English as insufficient. They were also reluctant to participate in translingual interactions at the university since it was implied that it was an English-only environment. Most English classes use only English and do not include the L1 of students, and the same is true for EMI classes.

However, new studies from the translanguaging approach seem to point out that using the students' culture and native language can enhance English instruction.

Translanguaging can use code-switching between English and the local language for pedagogical purposes. Today, it has expanded to encompass not only the transmission of information, but also the representation of values and identities (Li, 2011). Consequently, translation, code-switching, and the use of L1 are regaining importance. Liang (2024) highlights the importance of using English to reinforce local culture and to gain awareness of other cultures. Some concepts or notions cannot be translated directly into English, so encouraging the translation of philosophical or cultural texts can help students to reflect on their own culture and encourage them to express themselves more creatively in English. There are

more studies aimed at recognizing the value of the local language since it can help to notice the cultural and linguistic differences in both languages. Sayuki Machida (2008) found that using the L1 in translation activities helped her students to negotiate meaning between Japanese and English.

Leo Tak-hung Chan (2015) also considers the idea of using translation as a tool to develop structural, conceptual, and sociolinguistic awareness.

There are other sociolinguistic critical views related to Global English and inequality. Phillipson (1992) pointed out that most countries where English is a second or foreign language cannot produce their own materials since those varieties of English do not have enough prestige compared to the materials of countries where English is the native language. As a consequence, materials are not contextualized, and inequality prevails. In response, WE can help to address these challenges with more research about these educational and social issues, so local needs and contexts gain more recognition. In addition, more discussion on the role of technology and language learning is needed today, given that these technologies might be used to promote equality and provide more access to education.

English for Specific Purposes in the Era of Global English

Due to all the social, economic, and cultural aspects that caused English to acquire more functions and be included in higher education institutions, English for Specific Purposes (ESP) has gained more importance in ELT and the scientific world. Its influence was evident when the journal *English for Specific Purposes* ranked first in the Google Scholar Metrics in the area of Language and Literature in 2022 (Bolton & Jenks, 2022). The trend in the historical development from General English to ESP also parallels the evolution of linguistic research, transitioning from words and structures to broader aspects such as discourse and pragmatics.

Originally, ESP emerged from the Communicative Language Teaching (CLT) approach by emphasizing the role of language in serving real-world purposes and considering students' needs (Richards, 2006). Then, the pioneering work of Hutchinson and Waters (1987) in their book *English for Specific Purposes: A Learner-Centred Approach* helped to unify and define the ESP field. Needs analysis has been essential to ESP practice since it helps to make decisions about the goals and content when designing a course. Today, it has gone beyond ESP since it is being applied for planning

workshops, General English courses, and even for language curriculum design (Nation & Macalister, 2010). A critical needs analysis approach began to emerge, focusing not only on content and methodology, but also on the ideologies present in scientific and institutional discourses, the power relations within those areas, and the essential survival needs of speakers. This critical view of the needs of speakers has led to the development of programs and courses aimed at providing survival skills and literacy to refugees and immigrants. For example, Emily Feuerherm and Toko Oshio (2020) carried out a needs analysis to propose a program aimed at helping immigrants learn English in Flint, U.S.

The main focus of ESP has gone beyond specialized vocabulary, grammatical features, and even text analysis. Today, it is focused on discourse (Hyland, 2022), and it is highly flexible in its methodology, being able to incorporate tenets from other approaches. In general, the teaching methodology of ESP is:

1. Purpose-Driven: Identifying the learning needs and specific requirements, such as lacks, wants, and wishes. Then, the entire course is guided by these aspects.
2. Function-oriented: Emphasizing language functions for real-world language use.
3. Learner-Centered: Focusing on learners' specific needs and competencies, and empowering students through negotiated tasks and even syllabi (Cariaga, 2008).
4. Content-Driven: Emphasizing the subject matter of students, often running in parallel with other university classes to complement subject-specific learning (Richards, 2006). ESP teachers can work with subject specialists in adjunct instruction (Olmedo, 2014).
5. Process-Oriented: Integrating tasks and activities that emulate real-world scenarios to ensure the transfer of skills and competencies to the workplace or other real-life contexts.
6. Cognitive focused: Emphasizing problem-solving tasks and the analysis of rhetorical purposes, genres, and other important discourse features to encourage the development of cognitive skills (Hutchinson & Waters, 1987).
7. Active in interaction and group work: Fostering interaction, collaboration, negotiation of meaning, and scaffolding by using different kinds of group modalities and project-based learning to enhance learning.

8. Materials-Oriented: Designing or adapting materials depending on the different learning needs, lacks, and wants of students and institutions.
9. Innovative in assessment: Including different types of assessment to ensure students' progress and development of specific skills.

The instructor can use any other approach to make the class more engaging and meaningful. Many other variants of the CLT approach are also encompassed in ESP, such as Content-Based Instruction, Task-Based Instruction, Competency-Based Instruction, and even Project-Based Learning. There is an interest in incorporating more theories of learning, like constructivism, in ESP instruction (Basturkmen, 2024) to foster group work and the social construction of knowledge. It can be complemented by World Englishes insights related to the reflection on the type of English varieties and the different types of discourses found in them.

ESP Areas and Research Perspectives

Today, ESP is an umbrella term encompassing subfields such as English for Academic Purposes (EAP), English for Science and Technology, and English for many areas, such as English for business, English for nursing, English for tourism, etc. It has expanded into specific areas like thesis and dissertation writing and English for Research Publication Purposes.

Kingsley Bolton and Christopher Jenks (2022) analyzed 92 articles on ESP from Asia and Europe. Their findings show that in Asia, 61% focused on English for Academic Purposes (EAP), 20% addressed business communication, 14% dealt with workplace communication, 3% covered medical communication, and 2% examined legal language. Most of them dealt with written instead of oral communication. Most articles were from East Asia, specifically Hong Kong, China, and Taiwan. In Europe, the majority (73%) focused on EAP, with a smaller portion addressing workplace communication, business communication, and legal language. The research concentrated on 13 European countries, with Spain being the most studied.

The effectiveness of content-based instruction has been analyzed in ESP. Within EAP, Song (2006) analyzed the academic success of two groups of students during five years at Kingsborough Community College in New York. One group participated in an academic content-linked ESL program, whereas the other did not. The results show that the students who received content-linked instruction were more successful

academically. Innovative approaches can be used, like Mede and Koparan (2018), who held interviews with graduates from civil aviation courses five months later to see if they had reused or reconstructed the skills from a past ESP class. Materials used during the ESP instruction were also discussed to see their effectiveness. Real work contexts and scaffolding have started to attract attention in ESP course delivery to plan activities that might emulate and facilitate the transfer of skills from classrooms to real contexts (Basturkmen, 2024). Woydack & Lockwood (2020) identified the techniques and strategies used to scaffold novices in acquiring specific competencies in a call center in London. More experienced workers were paired with novices in order to practice scripts, learn vocabulary, and speak fluently. This context provided meaningful and intensive learning via structured and spontaneous training.

ESP can inform and improve the way academic subjects are taught in EMI contexts since more and more countries are adopting this model. Benabdallah (2024) analyzed views of ESP instructors from the Economic, Business and Management Studies faculty about the ongoing implementation of EMI in Tlemcen, Algeria. Their opinions were favorable since they thought EMI might encourage the development of linguistic knowledge and constant updates about content related to their careers. However, there were inadequacies to address socioeconomic and educational needs due to contextual and institutional constraints. Therefore, it is advisable to carry out a more complete needs analysis in order to avoid problems. Also, it is important to identify the types of language explanations, support, and strategies that lecturers give students, since some lecturers usually take brief breaks from the subject matter to give feedback and clarify language points related to the specialized vocabulary they are learning (Basturkmen & Hong, 2023).

Discourse analysis in ESP has started to attract the attention of researchers. ESP has contributed to making more evident the way that science is structured by different types of discourses conveyed in each field. These insights may improve ESP instruction to raise awareness about local and international scientific discourses. The order of ideas and the precise language used in science are key elements to get as much objectivity as possible (Bunge, 2018). ESP focuses on the role of discourse, which consists of language patterns and constructions unique to each group of people. Research in ESP seems to indicate that each scientific community in different countries may have its own discourse, challenging the notion of the existence of a

single universal academic or scientific discourse (Bolton & Jenks, 2022). In addition to discourse analysis, genre analysis has gained significant attention, as it helps to identify how texts are typically structured within specific fields. According to Swales (1990), genre analysis focuses on recurring patterns, features, and linguistic characteristics that define texts within particular genres. These analyses are being fostered by the use of new technologies, such as programs and artificial intelligence that are able to analyze corpora with examples and records of language use.

Challenges and Opportunities for WE and ESP with New Technologies

Developments in technology are expanding the boundaries of the whole educational field by presenting potential tools that might redefine education. The new education model should be based on teaching students how to think critically (UNESCO, 2022), so they avoid misinformation and biases found on the web and artificial intelligence. In this regard, the role of the teacher is important to guide and direct students into good uses of those technologies. The advent of big data has accelerated the creation of corpora by providing access to vast amounts of language data from interactions on social networks, analysis of literary works, historical documents, and more. Consequently, the research perspectives of descriptive schools in linguistics and usage-based approaches have expanded significantly. These schools and approaches have increasingly adopted the methodology of corpus linguistics, which employs corpora to analyze and interpret frequent patterns. It also explores the authentic contexts in which language is used (Divjak, 2015).

Sociolinguistic studies in WE can use corpora and registers to gain insights into the dynamics of language around the world, including the expansion of English and its impact on local languages. Websites like Ethnologue offer valuable insights into the dynamics of languages worldwide. Additionally, corpora can be used for language teaching purposes. Teachers can use this data to analyze the frequency of words, collocations, and other patterns to design more content-specific material that responds to the needs and context of their students. This is important for ESP teachers since most materials cannot be produced massively due to the specific needs that each group of students presents. For example, Alhamani (2022) used the corpus of Google Books to analyze the frequent words and collocations related to engineering to design grammar practice exercises as supplementary material.

Platforms and applications facilitate English practice and autonomous learning. They can be integrated as a source of extra practice in General English and ESP courses. Language learning applications powered by AI are integrating more communicative activities rather than just translation exercises. For example, Duolingo (2024) has been implementing short podcasts and games to engage learners in more active interaction with the language. One new feature enables users to have video calls and interact with the characters. New applications are being designed to cover not only General English, but also English for specific fields, such as Medical English. An example is the application Medical English – MosaLingua, which contains exercises focused on the medical field. There are more available applications with vocabulary related to legal, travel, and business English. They can be used as a resource for activities based on interacting and using these applications in ESP classrooms.

AI can be used as a complement to make students more autonomous if they are instructed to use it as a tutor for explanations about complex topics, vocabulary, or language points.

According to a survey conducted at the University of Miami by Shai Cohen and his colleagues (2024), students expressed positive attitudes toward AI-powered software, applications, and conversational agents. They identified that students mainly used tools, such as Duolingo, Google Translate, and ChatGPT to support their language courses, particularly for clarification of concepts while studying. In contrast, the faculty members were more skeptical about their use, with 60% reporting that they had never used ChatGPT. Another study in New Zealand by Du & Alm (2024) analyzed the impact of ChatGPT on English for Academic Purposes students.

Students regarded it as useful, even though they had some concerns. They found it suitable as a tutor for feedback on oral and written production. They felt relieved when asking for clarification repeatedly, as these chatbots do not have a problem repeating and explaining things. Additionally, it helped them contextualize the content and the vocabulary they were learning.

However, they felt isolated due to the lack of human interaction, since language is used for communication among people in a society.

Artificial intelligence promises new ways to enhance material design or adaptation, especially for ESP. Generative AI might also reduce the teacher

workload with automated grading of assignments and lesson planning. For ESP courses, teachers can use AI as a source to gain insights about the specific types of discourse and genres related to their field. Since most AI agents are able to analyze vast amounts of language use, they can be used to adapt and design texts. They can generate reading texts or writing models that emulate different types of genres, so they might be useful for developing receptive and productive skills. In order to do this, teachers need to have specialized knowledge about learning and teaching principles. Savitri et al. (2025) analyzed whether pre-service teachers enrolled in an ESP material development course tended to use AI. They found that 62% had used AI, mostly for inspiration while developing materials, while the other 38% had not. The main concern of the students in this course was to develop dependency on these tools. They believed it was essential to have knowledge about ESP and learning principles before using AI to create materials. Ellederová (2022) also encourages carrying out research to improve material and coursebook design for ESP, since most teachers do not base their materials on learning principles. AI can be used as an informant to decide the main language functions and specific language skills for course design. Concerns about plagiarism or complete reliance on these technologies by students are emerging. This emphasizes the need for debates and socialization of successful practices by implementing these technologies.

New technologies, such as corpus-driven software, offer ways to improve vocabulary acquisition. In the context of medical English, Simon and his colleagues (2025) used corpus analysis to identify the frequency of words related to medicine. Then, they developed materials to teach ESP to medical students in Japan. They started by creating a word list from reference materials. They integrated their list into a vocabulary learning tool developed by a member of the team. This tool is called Hi-Lex, and it offers many activities for students to acquire vocabulary. They also sought to track which words were frequently used by the students from that department to improve and refine the word list of medical terms.

Discussion: Critical Perspectives on WE and ESP

It seems that there are two main views of English in higher education. On the one hand, from a macro social perspective, English has expanded to most higher education contexts globally due to its use in science and technology. As a result, ESP

courses and programs have spread throughout the world, which is why this field has gained prominence in recent years.

However, it seems that there is a tendency to go beyond ESP and adopt English as the sole medium of instruction for university programs, especially for higher education, given that EMI is believed to foster internationalization. On the other hand, as a reaction, there is another view that vindicates local language and varieties of English in instruction, since most students from different cultural and linguistic backgrounds converge in these courses. So, translanguaging and cultural competence have become important issues to be addressed.

In this globalized context, World Englishes (WE) and English for Specific Purposes (ESP) can complement each other, as both focus on specific contexts where English must be used effectively. WE advocate for the legitimacy of local varieties of English and their integration into teaching, which can result in more inclusive curricula that incorporate international and local varieties that are relevant to specific, academic, scientific, and professional communities. This approach fosters cultural awareness by comparing local and global cultures. For instance, inclusion is promoted by avoiding attributing stereotypes such as being too shy in discussions or too obedient in class, like the ones attributed to students from China or Japan (Chan, 2015). Awareness about these issues can be addressed through role-plays, debates, or readings designed to encourage active participation and critical thinking. Further discussion is needed to determine how culture should be integrated into the content of English courses. The evolving role of students' L1 in the classroom can enhance cultural understanding. Encouraging translanguaging, by making students engage in activities such as translation, could raise awareness about the differences in discourse, expression, and the structure of academic texts like research papers, legal documents, or formal letters. In this way, ESP research can significantly contribute to the field of WE by offering deeper insights into different academic and professional discourses, so the sociolinguistic understanding of local and international language dynamics is expanded.

ESP courses and research offer insights into how discourse shapes and defines scientific communities, where knowledge is co-constructed through interaction with other members. In these communities, every format or structural choice in discourse serves a specific rhetorical purpose. Furthermore, ESP can enhance the role of English in higher education by offering valuable descriptions of language and pedagogy to

improve language instruction in higher education, particularly in courses with English as a Medium of Instruction. By defining meaningful purposes for EMI courses based on ESP principles, educators can refine teaching practices and meet the needs of their students more effectively. In this way, ESP today has gone beyond teaching English, it is becoming an important research approach to the use of language for specific contexts with defined principles. Additionally, new technologies, such as conversational agents, can support course design and discourse analysis by enabling access to large collections of discourses and corpora.

Conclusion

This paper analyzed the new trends and challenges that the English Language Teaching field is facing in a world where English has become a global language with different varieties emerging around the world. It mainly focused on the debate that is taking place in Asia and Europe, since more written work from these places is found in research engines. The shift from General English to English for Specific Purposes paralleled the emergence of English as a lingua franca due to sociolinguistic aspects such as positive attitudes that resulted from its association with modernity, pop culture, and the economic influence of English-speaking countries after WWII. This increased the demand for learning English for commerce, technology, and more.

Today, more and more countries are including English in higher education for academic, legal, and occupational purposes, even survival competencies. This caused the development of the ESP studies and the expansion of its research agenda. It has become an important branch of applied linguistics as a response to the globalization of world markets. Currently, it encompasses discourse, target situations, and more sociolinguistic domains (Hyland, 2022). Inside the World Englishes field, the notion of English being around the globe raised debates about the status of other local English varieties from places where English is not the native language. Since this field coexists with the increasing attention to ESP, both can complement each other to gain more insights into local and international discursive practices and needs.

This article might serve to inspire research in Bolivia about the current English trends around the world. It is important to encourage deeper and more interdisciplinary research encompassing the impact of sociolinguistic aspects in higher education, rather than just focusing on methodological aspects, such as

teaching techniques or the development of specific skills, which are the main topics in degree works. It is necessary to reflect on new methodologies and principles for material and course design research. The type of Bolivian discourse used in many fields, such as law, medicine, or even business, might be contrasted with the discourse used in the international community. It could also provide insights into the characteristics of Bolivian discourse and how it is aligned with those used in other countries.

English is present in most faculties in public and private universities as part of their curricula. It could be useful to analyze the type of English used in these institutions to see if they have English as a Medium of Instruction, ESP, or just General English. Studies investigating perceptions and practices of instructors teaching those English courses at different faculties could be carried out. They may offer insights into the importance given to the type of English and the instructors' knowledge of ESP methodology. By including target occupational contexts, research about the type of discourse used and the training offered to novice workers at jobs requiring English could be useful to design more effective courses aimed at addressing the demand for work in Bolivia. There has been an undocumented increase in demand for remote jobs in graphic design, community management, and customer service, where specific English proficiency is required. Finally, more critical studies would be valuable to understand the impact of English as a foreign language in Bolivia and its influence on reinforcing cultural awareness or the adoption of foreign values.

Referencias

Adriansen, H. K., Juul-Wiese, T., Madsen, L. M., Saarinen, T., Spangler, V., & Waters, J. L. (2023). Emplacing English as lingua franca in international higher education: A spatial perspective on linguistic diversity. *Population, Space and Place, 29*(14), 1–14. https://doi.org/10.1002/psp.2619

Alhamani, M. (2022). Google Books Corpus and designing English for specific purposes materials. *Journal on English as a Foreign Language, 12*(2), 421–457.

Basturkmen, H. (2024). Learning a specialized register: An English for Specific Purposes research agenda. *Language Teaching, 58*(1), 57–68. https://doi.org/10.1017/S0261444823000472

Basturkmen, H., & Hong, J. (2023). Development and application of the framework for the analysis of vocabulary language-related episodes. In F. Costa & F. Mariotti (Eds.), *Input in English-Medium instruction* (pp. 26–39). Routledge.

Benabdallah, A. (2024). Current ESP situation and future outlook: Meeting the multi-faceted aspects of EMI in Algeria. *Akofena, 1*(10), 229–242.

Bolton, K., & Jenks, C. (2022). World Englishes and English for specific purposes (ESP). *World Englishes, 41*(4), 492–511. https://doi.org/10.1111/weng.12604

Chan, L. (2015). Post-communicative pedagogies: Revisiting the translation method of teaching English in East Asia. *The International Journal for Translation & Interpreting Research, 7*(2), 75–89.

Cohen, S., Mompelat, L., Mann, A., & Connors, L. (2024). The linguistic leap: Understanding, evaluating, and integrating AI in language education. *Journal of Language Teaching, 4*(2), 23–31. https://doi.org/10.54475/jlt.2024.012

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Dobinson, T., Dryden, S., Dovchin, S., Gong, Q., & Mercieca, P. (2023). Translanguaging and "English only" at universities. *TESOL Quarterly, 58*(1), 307–333.

Du, J., & Alm, A. (2024). The impact of ChatGPT on English for academic purposes (EAP) students' language learning experience: A self-determination theory perspective. *Education Sciences, 14*(7), 756. https://doi.org/10.3390/educsci14070726

Ellederová, E. (2022). ESP coursebook design: Issues to consider and design-based research as an effective solution. *Strani jezici, 51*(2), 5–22. https://doi.org/10.22210/strjez/51-2/2

Fang, F., & Xu, Y. (2024). The local-international trend of intercultural communication through world Englishes and translanguaging. *World Englishes.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/weng.12713

Feuerherm, E., & Oshio, T. (2020). Conducting a community-based ESOL programme needs analysis. *ELT Journal, 74*(3), 327–337. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa011

Huashan, L., & Adcharawan, B. (2024). Global Englishes as a complement to traditional instruction: Students' conceptualizations and pedagogical strategies. *Asia Pacific Journal of Education, 44*(2), 265–276. https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2068136

Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today, 10*(2), 202–220. https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.

Kachru, B. B. (1988). ESP and non-native varieties of English: Toward a shift in paradigm. In R. J. Baumgardner & D. Chamberlain (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation* (pp. 9–28). Modern English Publications.

Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción.* El Colegio de México.

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222–1235.

Liang, T. (2024). Impact of college English education thoughts on enhancing national cultural identity. *Transformação: Revista de Filosofia da Unesp, 47*(4), 1–22.

Machida, S. (2008). A step forward to using translation to teach a foreign/second language. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5*(suppl 1), 140–155.

Malreddy, P. K., & Schulze-Engler, F. (2025). Introduction: Shouting loudest into the Anglophone. In P. K. Malreddy & F. Schulze-Engler (Eds.), *Mapping World Anglophone Studies: English in a world of strangers* (pp. 1–10). Routledge.

Mede, E., & Koparan, N. (2018). Perceptions of students, teachers and graduates about civil aviation cabin services ESP program: An exploratory study in Turkey. In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key Issues in English for*

Specific Purposes in Higher Education (pp. 157–175). Springer.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism.* Oxford University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge University Press.

Saraceni, M. (2010). *World Englishes: A critical analysis.* Bloomsbury Academic.

Savitri, W. E., Nugroho, H. A., Munir, A., Pusparini, R., Kurniasih, E., & Arinda, D. (2025). Perspectives of pre-service English teachers on AI chatbots in ESP worksheet development. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 13*(1), 425–435. https://doi.org/10.33394/jollt.v13i1.12964

Simon, F., Higa, K. M., & AndWalter, D. (2025). Delivering an ESP pedagogic word list: Integrating corpus analysis, materials design, and software development. *Languages, 10*(3), 46.

Song, B. (2006). Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. *English for Specific Purposes, 25*(4), 420–437.

Woydack, J., & Lockwood, J. (2020). Affordances for language learning in a call centre. *English for Specific Purposes, 60*, 159–178.

Normas para intérpretes jurídicos en lenguas originarias del Estado Plurinacional de Bolivia

Jhonny Coa Huanca
Correos elacttónicos: jcoahuanca@gmail.com,
Beatriz Ortiz Chavez beakurmi1415@gmail.com
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA

Resumen

El Estado Plurinacional de Bolivia reconoce la coexistencia de múltiples sistemas jurídicos y lingüísticos, en correspondencia con su carácter intercultural y descolonizador. En este contexto, los intérpretes jurídicos de lenguas originarias cumplen una función fundamental para garantizar el acceso a la justicia de personas y comunidades que no se expresan en castellano. La investigación analiza las *Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias* desde una perspectiva jurídica, sociolingüística e intercultural, evaluando su contenido normativo, su aplicación práctica y los desafíos asociados a su implementación.

A través de una metodología cualitativa que combina revisión documental y análisis de casos, se examina el impacto de estas normas en la consolidación del pluralismo jurídico. Los hallazgos revelan avances importantes en la institucionalización del rol del intérprete, pero también evidencian limitaciones en su formación, acreditación y reconocimiento dentro del sistema judicial. Se concluye que el fortalecimiento de esta figura requiere políticas públicas integrales, formación especializada y una articulación efectiva entre justicia ordinaria e indígena originario- campesina, para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos y culturales en el ámbito judicial.

Palabras clave: intérprete, forense, perito, estrategia, léxico

Abstract

The Plurinational State of Bolivia recognizes the coexistence of multiple legal and linguistic systems, in correspondence with its intercultural and decolonizing character. In this context, legal interpreters in indigenous languages play a fundamental role in guaranteeing access to justice for people and communities who do not express

themselves in Spanish. The research analyzes the Standards for Legal Interpreters in Indigenous Languages from a legal, sociolinguistic and intercultural perspective, evaluating their normative content, their practical application and the challenges associated with their implementation.

Through a qualitative methodology that combines documentary review and case analysis, the impact of these norms on the consolidation of legal pluralism is examined. The findings reveal important advances in the institutionalization of the role of the interpreter, but also show limitations in their training, accreditation and recognition within the judicial system. It is concluded that the strengthening of this figure requires comprehensive public policies, specialized training and an effective articulation between ordinary justice and indigenous and peasant origin, to guarantee the effective exercise of linguistic and cultural rights in the judicial sphere.

Keywords: interpreter, forensic, expert, strategy, lexicon

Introducción

El reconocimiento del pluralismo jurídico y lingüístico en Bolivia, consagrado en la Constitución Política del Estado de 2009, ha transformado profundamente el acceso a la justicia, al establecer la oficialidad de 36 lenguas originarias junto al castellano. Esta transformación implica no solo el reconocimiento simbólico de la diversidad cultural y lingüística, sino también la implementación efectiva de mecanismos institucionales que garanticen la participación igualitaria de los pueblos indígena-originario-campesinos en los sistemas de administración de justicia. Entre estos mecanismos, la figura del intérprete jurídico en lenguas originarias se configura como un puente esencial entre el sistema judicial estatal y las comunidades que se expresan en lenguas distintas al castellano.

Sin embargo, la práctica interpretativa en contextos judiciales ha enfrentado diversos desafíos, desde la falta de formación especializada hasta la ausencia de criterios normativos estandarizados. Ante esta situación, el Estado ha promovido la elaboración de normas específicas que regulen el perfil, las competencias, la ética y las funciones de los intérpretes jurídicos, con el objetivo de garantizar procesos judiciales inclusivos, equitativos y culturalmente adecuados.

Este artículo analiza el contenido, alcance e implicaciones de las Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias del Estado Plurinacional de

Bolivia, evaluando su contribución a la consolidación del pluralismo jurídico y su impacto en la garantía del debido proceso en contextos interculturales. Asimismo, se discute la necesidad de un enfoque integral que combine criterios lingüísticos, jurídicos y culturales en la formación y actuación de estos actores fundamentales en la justicia plurinacional. De acuerdo con estos antecedentes surge la siguiente pregunta de investigación.

¿En qué medida las Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias del Estado Plurinacional de Bolivia contribuyen a garantizar el acceso efectivo a la justicia y el respeto al pluralismo jurídico y lingüístico en el sistema judicial boliviano?

Objetivo general

Establecer normas claras y uniformes que regulen el ejercicio profesional de los intérpretes jurídicos en lenguas originarias reconocidas por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, con el fin de garantizar el acceso a la justicia, la interculturalidad y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos y naciones indígenas originario-campesinas.

Objetivos específicos

Analizar el contenido normativo que regula la formación, acreditación y funciones de los intérpretes jurídicos en lenguas originarias en Bolivia; examinar el papel de los intérpretes jurídicos en la garantía del debido proceso y el acceso a la justicia para personas que no hablan castellano; evaluar la implementación práctica de dichas normas en los distintos niveles del sistema judicial boliviano.

Metodología

El presente estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo- analítico, con el objetivo de examinar el contenido, la aplicación y los alcances de las Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias en el marco del pluralismo jurídico boliviano. Este enfoque permitió interpretar las normas en su dimensión jurídica, sociolingüística e intercultural, considerando tanto el marco legal como su implementación en contextos concretos.

El enfoque de la investigación es cualitativo, lo cual implica recopilar y analizar información pertinente. Como señala Mamani (2015), “la investigación cualitativa, se

plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones de la investigación […]" (p. 19). Por esta razón, se investiga el respaldo teórico necesario para ser intérprete en diferentes estrados judiciales y policiales.

Para investigar el papel del intérprete jurídico en lenguas originarias en el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia, se pueden emplear diversos métodos de investigación. Uno de ellos es el método inductivo, como señala Mamani (2015): "La inducción es un procedimiento mediante el cual a partir de hechos singulares se pasa a generalizaciones, lo que posibilita desempeñar un papel fundamental en la formulación de hipótesis" (p. 95).

Por otro lado, se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura académica, así como de las leyes, reglamentos, manuales, políticas públicas y otros documentos relevantes relacionados con los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en Bolivia y el papel del intérprete forense en diferentes estrados judiciales, además de documentos en poder de la Policía Nacional.

Para la investigación sobre el intérprete jurídico en lenguas originarias de Bolivia, se han empleado técnicas como la revisión normativa del Estado Plurinacional de Bolivia y el trabajo de campo que se realiza. Con el recurso de estas técnicas, se procedió al análisis de documentos tales como la Constitución Política del Estado, la Ley No. 269, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal y otras leyes, sentencias constitucionales, reglamentos, manuales, informes de organizaciones internacionales y políticas públicas relacionadas con los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en Bolivia y el uso de intérpretes jurídicos en lenguas originarias.

El método empleado para la recolección de datos ha sido la revisión de la normativa además de la observación participante y no participante de los diferentes actos donde se encuentra presente el intérprete. Asimismo, se han realizado entrevistas a las partes y a los operadores de justicia con respecto al papel fundamental que cumplen en diferentes actos. Esto ayudaría a recopilar datos y obtener información relevante.

Estado del arte y revisión de literatura

El estado del arte y la revisión de literatura con respecto al intérprete es una figura clave en la comunicación intercultural, facilitando la comprensión

entre personas que hablan diferentes idiomas. Su importancia ha crecido con la globalización y la necesidad de interactuar en contextos multilingües.

América Latina y el Caribe

La interpretación de lenguas indígenas se ha estudiado académicamente en diversos países latinoamericanos como Perú, México, Ecuador, Colombia y Paraguay. En todos estos países se lleva a cabo la interpretación de lenguas indígenas, con diferentes niveles de institucionalización; sin embargo, la mayoría de los estudios relacionados con esta tarea se centran en Perú y México. Este conjunto de investigaciones se ha enfocado en la interpretación de lenguas indígenas en el contexto judicial.

Algunos autores analizan temas relacionados con los procesos de diálogo de los indígenas con el Estado. Entre ellos, cabe mencionar a la tesista Doris Vanessa Cruz Alfonso, de la carrera de Derecho de la Universidad Villa Rica, quien ha investigado sobre el tema "Necesidad de crear un instituto de abogados bilingües y traductores de lenguas indígenas para que los grupos étnicos puedan tener acceso a la justicia en la región sur del estado de Veracruz". Su pregunta de investigación ha sido: "¿Es necesario crear un Instituto de Traductores de Lenguas Indígenas para que los grupos étnicos puedan tener acceso a la justicia en la región sur del Estado de Veracruz?", y el objetivo general: "Que el Congreso Local cree una ley que permita al Ejecutivo la formación de un Instituto de Traductores de Lenguas Indígenas en la zona sur de Veracruz, con sede en la ciudad de Coatzacoalcos Veracruz, toda vez que en esta zona confluyen cinco lenguas indígenas, que son Náhuatl, Otomí, Popoluco, Chichimeca y Mexicano" (Esta última es una mezcla de las demás lenguas). La investigación se concluyó en el mes de marzo de 2014.

Kleinert (2014) analiza el rol del intérprete de lenguas indígenas como nuevo mediador intercultural ante las desigualdades de acceso a la justicia entre los hablantes de alguna lengua indígena y los de la lengua hegemónica en México. Para la autora, los intérpretes mexicanos de lenguas indígenas se enfrentan a una dura realidad: mala remuneración, falta de reconocimiento público y de apoyo por parte del Estado, entre otras, a pesar de lo cual el número de intérpretes aumenta cada vez más, ya que están acostumbrados en sus comunidades indígenas al trabajo comunitario recíproco, a trabajar por el bien común y no pensar primero

en ellos mismos. Los profesionales que acceden a los diplomados en Formación de Intérpretes de Lenguas Indígenas para la Administración y Procuración de Justicia del INALI poseen un nivel de bilingüismo equilibrado, aunque carecen de formación en traducción o interpretación. Pese a que México cuenta con políticas y programas de traducción e interpretación de lenguas, no existen en ese país carreras, facultades o institutos que ofrezcan cursos o talleres que brinden una capacitación continua para los intérpretes de lenguas indígenas. Por otra parte, el Estado no realiza un seguimiento sistemático del trabajo de esos profesionales.

De acuerdo con una investigación de tres diplomados en sendos Estados mexicanos — Veracruz, Puebla y Oaxaca—, la autora propone aumentar el número de horas de formación e incluir diversos temas sobre psicología, peritajes médicos y técnicas de mediación, entre otros. Los intérpretes entrevistados consideran que el tener su propio código de ética, junto con conocimientos sobre las técnicas de interpretación, los distingue y convierte en profesionales. Todo intérprete del INALI está obligado a respetar su código de ética, ya que le permite no solo salvaguardar su integridad sino también lo posiciona como profesional.

En México, tanto la sociedad en general como las autoridades del Estado manifiestan diversas ideologías sobre el rol que desempeña el intérprete. Algunos opinan que el intérprete "solo tiene que interpretar", dando a entender que se trata de una acción casi automática de transferencia lingüística sin tomar en cuenta el contexto, las condiciones de desigualdad de poder, los prejuicios y estereotipos en las situaciones comunicativas. En muchos de los escenarios de interpretación, los mediadores interculturales se enfrentan a situaciones de conflicto, dolor, estrés y trauma que pueden desencadenar experiencias tanto de exigencia intelectual como emocional. Por ello, la autora afirma que en la formación se debería entrenar, explicitar y hacer consciente la calidad y calidez humana, la resistencia ante situaciones bajo presión de tiempo, la capacidad de empatía y el manejo del estrés.

Kleinert concluye que los nuevos mediadores interculturales son una pieza importante en la construcción de un entorno más justo, equitativo e inclusivo para formar gremios, asegurar la calidad de sus prácticas y exigir remuneraciones y condiciones dignas de trabajo, entre otros.

Asimismo, asegura que las instituciones públicas y los políticos tienen la tarea de trabajar en conjunto con los pueblos indígenas para realizar y hacer cumplir

políticas públicas, no solo a favor de los hablantes de lenguas originarias, sino también de los nuevos mediadores interculturales. Según la autora, el aporte de cada uno de ellos favorecería un acceso a la justicia menos discriminatorio.

Andrade y Howard (2018) se centran en las complejidades del rol del intérprete peruano indígena —hablante de español o de una de las 47 lenguas indígenas— en los procesos de consulta previa. Los autores realizaron un estudio de caso sobre las percepciones de la labor del intérprete que tienen los líderes de la comunidad Shipibo-Konibo, participantes en la consulta previa sobre la hidrovía amazónica de 2015. Los intérpretes que participan en las consultas previas se enfrentan a desafíos intrínsecos y extrínsecos del proceso comunicativo. Estos desafíos podrían entenderse como asimetrías lingüísticas y culturales: por un lado, asimetrías léxicas, discursivas y textuales entre las lenguas indígenas y el español; por otro lado, disparidad en relación con el estatus lingüístico y sociopolítico hegemónico del español en el Perú.

De acuerdo con algunas entrevistas a intérpretes con experiencia en consultas previas, ellos consideran que, en ciertos casos, se ven en la necesidad de explicar lo mencionado por el orador —hablante de la lengua hegemónica—. Este tipo de estrategias se utiliza por la falta de equivalentes de términos científicos, técnicos y legales en las lenguas indígenas. En las consultas previas, a menudo, está presente un intérprete formado y calificado por el Estado y un intérprete no capacitado nombrado por la comunidad. Según las entrevistas, este tipo de escenarios es muy habitual debido a la desconfianza que sienten los miembros de las comunidades indígenas hacia el intérprete, que es parte de la comunidad, pero ha sido formado y contratado por el Estado.

Asimismo, los autores afirman que los miembros de esta comunidad esperan que los intérpretes cumplan un rol dual: el de intérpretes imparciales y, al mismo tiempo, aliados de su comunidad. Cabe resaltar que los intérpretes formados por el Estado se rigen bajo los principios de invisibilidad, neutralidad e imparcialidad; sin embargo, estudios sociológicos demuestran que los dos últimos principios mencionados se ven alterados por la realidad de la interacción humana. A pesar de que se acepta que los intérpretes no son neutrales, sobre todo en situaciones con cargas emocionales de por medio, se espera que ellos separen sus sentimientos, ideologías e intereses, y que actúen como si lo fueran. Si el intérprete actuara de acuerdo con las expectativas de su comunidad, al ser percibido como "uno de los suyos", podría

comprometer la imparcialidad de su función al recurrir a su sentido de solidaridad y pertenencia. Entonces, el papel de un intérprete indígena —intermediario entre su comunidad y el Estado en contextos culturales distintos y especializados— tiene una carga emocional mucho más alta que la labor de un intérprete que se desenvuelve en otros escenarios de interpretación.

Los autores concluyen que la interpretación de lenguas indígenas en las consultas previas es una actividad híbrida, puesto que debe tomar en consideración importantes intereses económicos al mismo tiempo que se rige por los principios de neutralidad e imparcialidad. Esta hibridación se debe a la falta de un código de ética profesional acorde con la necesidad de una interpretación de lenguas indígenas que permita al intérprete tener un mejor equilibrio al "caminar por la cuerda floja" (*walking the tightrope*). Los autores explican que la metáfora de la cuerda floja sirve para describir los desafíos intrínsecos y extrínsecos que afrontan los intérpretes indígenas de Perú. Además, afirman que es indispensable sensibilizar a los usuarios de los servicios de interpretación sobre la labor del intérprete y mejorar la confianza entre el Estado y las comunidades indígenas para mejorar los escenarios de interpretación de consultas previas.

Bustamante (2018), en su tesis titulada *La labor del traductor e intérprete en los servicios públicos del Estado peruano, Lima, 2018*, tuvo como objetivo identificar las actividades que realiza un traductor e intérprete en los servicios públicos. Este trabajo se realizó mediante entrevistas con traductores e intérpretes, en las cuales se pudo recolectar información relacionada con el tema investigado. Como parte de sus resultados constató que los traductores e intérpretes en Lima, en su mayoría, trabajan en los ámbitos jurídico, sanitario y social, en los cuales se han desempeñado más como traductores que como intérpretes.

Barreto (2016), cuya tesis titulada *Derecho a la información y la no discriminación de las personas con discapacidad auditiva en la municipalidad de Huaral, 2016*, tuvo como objetivo principal analizar el irrespeto de los derechos de las personas con discapacidad auditiva en la municipalidad de Huaral al privarlas de atención. Como objetivo específico, se planteó investigar la posición de las municipalidades con respecto a brindar un servicio de interpretación en lengua de señas. Concluyó en que la ausencia de este servicio afecta y amenaza el libre desarrollo de las personas sordas y que su implementación es imprescindible

ya que solo al contar con dicho servicio las personas sordas podrán ejercer sus derechos naturales.

Cruz (2016), en su trabajo de fin de grado titulado: *El papel del intérprete de lengua de signos española para la comunidad sorda en España*, tuvo como objetivo principal identificar cuán trascendente puede llegar a ser el rol de un intérprete en la comunidad sorda de España. El estudio se realizó mediante análisis de documentos que trataban puntos esenciales sobre la comunidad sorda, su cultura y lengua. Así mismo, se analizó opiniones vertidas por intérpretes de lengua de señas española. La investigación arrojó como resultado una valoración muy positiva sobre la importancia de la labor del intérprete en la vida cotidiana de las personas con discapacidad auditiva.

Ortiz y Espinoza (2020) trabajaron en una investigación titulada: *La trayectoria de una intérprete de lenguas indígenas que participó en un caso de acceso a la justicia intercultural en el Perú: el juicio Curva del Diablo del programa académico de traducción e interpretación profesional de la facultad de ciencias humanas, Lima, 14 de noviembre de 2020*. Después de haber revisado la literatura de los autores mencionados, se dispone de un panorama más amplio sobre la interpretación de lenguas indígenas en contextos judiciales latinoamericanos. Esta literatura abarca cuestiones sobre la carga emocional que experimenta el intérprete durante el proceso de interpretación por pertenecer a una comunidad indígena y por desenvolverse en contextos de conflicto (Kleinert, 2014; Yanakakis et al., 2019).

Los estudios de caso de Andrade y Howard (2018) y Yanakakis *et al*. (2019) que analizan las percepciones sobre la labor del intérprete indígena en Perú y las normativas en escenarios de traducción e interpretación en México respectivamente, evidencian las estrategias —explicación y paráfrasis— que emplean los intérpretes en el proceso interpretativo a falta de equivalentes en la lengua indígena de términos especializados con el fin de facilitar la comprensión del significado del término al destinatario.

Adicionalmente, Kleinert (2014) y Schrader-Kniffki (2019) argumentan que el desconocimiento por parte de las autoridades que rigen el Estado acerca de rol del intérprete de lenguas indígenas lo expone a serios desafíos, entre ellos, una inadecuada remuneración, falta de reconocimiento, estigmatización social y desigualdad de poder, entre otros, a lo cual se añade la implementación de códigos de ética no acordes a la realidad de la interpretación de lenguas indígenas.

El intérprete jurídico

El intérprete jurídico de lenguas originarias desempeña un papel esencial en el sistema judicial del Estado Plurinacional de Bolivia, asegurando que las personas de comunidades indígenas puedan acceder a la justicia en su propio idioma:

> […] persona idónea que bajo juramento explica, comenta, da forma o realiza algo que está en el ánimo de otras, da determinado sentido a textos, palabras, actitudes y acciones. Es la persona experta en la comunicación con personas discapacitadas, la que entiende y explica temas socioculturales. (Órgano Judicial de Bolivia, s/f., p. 3)

Los intérpretes jurídicos deben recibir una formación especializada que incluya no solo la fluidez en la lengua originaria y el español, sino también una comprensión profunda de la terminología legal y los procedimientos judiciales en diferentes actuaciones, como ser: declaraciones, juicios orales, inspección técnica ocular, reconstrucción y otros.

Perito

> Para convertirse en un verdadero perito e intérprete se requiere un enorme esfuerzo parecido o mayor que el que se da con la función del abogado bilingüe en lenguas indígenas, porque se requiere de un conocimiento que difícilmente puede ser de índole empírica y aún peor se complica ante la ausencia de instituciones que capaciten a los indígenas no solo en el conocimiento de la lengua española sino además en la interpretación y en la traducción. (Cruz, 2014, p. 56)

Es muy importante aclarar que el Estado Plurinacional de Bolivia no cuenta con traductores; tampoco cuentan con intérpretes el Instituto de Investigaciones Forenses (IDIF) ni el Instituto de Investigaciones Técnico Científico de la Universidad Policial "Mcal. Antonio José de Sucre" (IITCUP).

En cuanto se refiere a la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Pública de El Alto, solo se pasan dos materias relacionadas, que son: Técnicas de Traducción y Taller de Traducción. Hay que añadir que no existe en la carrera de Lingüística e Idiomas una especialidad o mención en traducción e interpretación. Por esa razón, cuando llegan requerimientos fiscales, órdenes judiciales y solicitudes similares a la Dirección de la Carrera, el director designa a un docente para que asista a las audiencias.

Cualidades de los peritos intérpretes

La profesión de perito intérprete, aunque no está reglamentada por la Ley de Profesiones en el Estado Plurinacional de Bolivia y, por lo tanto, no requiere de un título, sí demanda ciertas capacidades y habilidades para su ejercicio:

El perito debe ser imparcial en su labor de interpretación y traducción, sin prejuiciar a la nación originaria involucrada, ni dejarse influenciar por personas, autoridades u organizaciones de carácter civil.

1. El perito debe generar un ambiente de confianza en su trabajo, para que la autoridad que evalúe sus peritajes confíe plenamente en su profesionalismo y experiencia.
2. El perito debe ser conocedor de los derechos humanos de las naciones originarias.
3. El perito intérprete debe ser recto en su actuar y profesional en el manejo de sus investigaciones. De lo contrario, perderá credibilidad, y sus peritajes en las investigaciones de la Policía Boliviana, el Ministerio Público y los estrados judiciales del Estado Plurinacional de Bolivia serán objetados y considerados carentes de seriedad.
4. El perito no debe rendir un peritaje si desconoce la lengua originaria en cuestión, incluidas sus diversas variaciones dialectales. Además, debe conocer los usos y costumbres de las comunidades, naciones originarias y de la región correspondiente.

El trabajo de traductor e intérprete requiere tiempo; por lo tanto, la autoridad correspondiente debe darle el tiempo necesario para efectuar su trabajo. En caso de que la autoridad de oficio no lo haga de manera automática, el propio intérprete deberá solicitarlo.

No debe interrumpir la prestación de sus servicios profesionales sin comunicarlo con antelación razonable, salvo que circunstancias urgentes se lo impidan.

Forense

En el contexto del sistema judicial del Estado Plurinacional de Bolivia, la participación de intérpretes forenses en lenguas originarias es crucial para asegurar un proceso justo y equitativo para todas las partes involucradas, en especial cuando se trata de comunidades indígenas.

Asimismo, los intérpretes forenses en lenguas originarias garantizan que las personas que no hablan castellano puedan comprender y participar plenamente en los procedimientos judiciales. Esto incluye la comunicación durante interrogatorios, declaraciones, inspecciones técnicas oculares, reconstrucciones, identificaciones y otros aspectos críticos del proceso legal.

El intérprete en el sistema de justicia

El derecho a contar con un intérprete en cualquier procedimiento legal en el que participe una persona o comunidad indígena es fundamental para garantizar, además de una interpretación o traducción técnica y lingüística, una comunicación intercultural plena. Actualmente la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés y la Carrera de Lingüística e Idiomas del Área de Ciencias Sociales de la Universidad Pública de El Alto tienen dos materias que son: Técnicas de Traducción y Taller de Traducción. Sin embargo, no cuentan con una especialidad dedicada a la formación de traductores e intérpretes.

Más allá de una garantía procesal, esta situación debe observarse como el respeto irrestricto a un derecho humano: la lengua indígena debe usarse en espacios públicos, como lo manda el Art. 5, numeral II, de la Constitución Política del Estado. Es precisamente en este punto donde se debe considerar lo que el ex relator de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, Rodolfo Stanvenhagen, define como la brecha de implementación, es decir, la distancia entre lo reconocido y la realidad cotidiana de la justicia indígena originaria campesina.

La interpretación y traducción de lenguas indígenas en el sistema de justicia

Según López (2015):

> El papel que desempeñan los intérpretes y traductores es importante para coadyuvar al debido proceso, sin embargo, a menudo la legislación y los propios operadores de justicia usan dichos términos como sinónimos; por ello es necesario precisar la diferencia entre uno y otro.
>
> El intérprete es la persona que realiza la transferencia oral de una lengua a otra en tiempo real y el por cualquier medio con pertinencia cultural: el traductor es la persona que comprende el significado de un texto escrito en

> una lengua para producir texto escrito de esta manera misma naturaleza con significado equivale en otra lengua, con pertinencia cultural. (pp. 67-68)

Es muy importante la conceptualización, ya que, existen procedimientos en el que no solo se requiere una persona que hable la lengua indígena, sino también alguien que escriba lo que la persona asistida está manifestando. Ambas figuras desempeñan un papel crucial como puente de comunicación intercultural, no solo realizan traducción o interpretación técnico-lingüístico, sino que comunican dos escenarios totalmente distintos, utilizando diversas técnicas para lograr su objetivo.

Además, se debe aclarar que antes de la traducción o interpretación, el juez hace que el intérprete forense realice el juramento para que traduzca e interprete toda la verdad, caso contrario se le inicia un proceso por el delito de falso testimonio.

Resultados

Los resultados de la aplicación de las "Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias del Estado Plurinacional de Bolivia" han sido mixtos. Si bien representan un avance normativo significativo en el marco del pluralismo jurídico y lingüístico, su implementación práctica ha enfrentado varios obstáculos. A continuación, se detalla:

> Artículo 73. (…) II. Todas las personas privadas de libertad tienen derecho a comunicarse libremente con su defensor, intérprete, familiares y personas allegadas. Se prohíbe la incomunicación. Toda limitación a la comunicación sólo podrá tener lugar en el marco de investigaciones por comisión de delitos, y durará el tiempo máximo de veinticuatro horas. (Constitución Política del Estado, 2009, p.18). Por ende, es muy importante considerar este artículo para no tener incidentes en el proceso, puesto que existen sentencias constitucionales.
>
> Artículo 120. (…) II. Toda persona sometida a proceso debe ser juzgada en su idioma; excepcionalmente, de manera obligatoria, deberá ser asistida por traductora, traductor o intérprete. (Constitución Política del Estado, 2009, p.28). En concordancia con lo referido anteriormente el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, establece garantías judiciales para un juicio justo. Especialmente la lectura de cargos o interrogatorios en un lenguaje que entienda el detenido. Así el art. 14,

establece los derechos de las personas detenidas que deben respetarse en cualquier lugar del mundo, señalando a tal efecto: "Durante el proceso, toda persona acusada de un delito tendrá derecho, en plena igualdad […]" La Constitución Política del Estado, reconoce y protege los derechos de los pueblos indígenas y originarios, incluyendo el derecho a la interpretación y traducción en procesos judiciales y administrativos.

Artículo 10º. - (Intérprete). - El imputado que no comprenda el idioma español tendrá derecho a elegir un traductor o intérprete para que lo asista en todos los actos necesarios para su defensa. Cuando no haga uso de ese derecho o no cuente con los recursos suficientes, se le designará uno de oficio. (Ley de Código de Procedimiento Penal, 1999, p. 2)

Artículo 115º. (Interrogatorios). Cuando se trate de personas que no puedan expresarse fácilmente en el idioma español o que adolezcan de un impedimento manifiesto el juez o tribunal, de oficio o a petición de parte, dispondrá las medidas necesarias para que los interrogados sean asistidos por un intérprete o traductor, o se expresen por escrito o de la forma que facilite la realización de la diligencia. (Ley de Código de Procedimiento Penal, 1999, p. 19)

Artículo 24. (Uso de los idiomas en el sistema de administración de justicia). (…) II. Toda persona que se encuentre involucrada en procesos judiciales tiene derecho a defenderse en su propio idioma, con la ayuda de una traductora o traductor, asignada o asignado de manera gratuita, bajo el principio de territorialidad, de acuerdo a reglamento. (…) (Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, 2012, p.6)

La Ley 269 establece el régimen de lenguas y derechos lingüísticos de los pueblos indígenas originarios del Estado Plurinacional de Bolivia. Es fundamental para la protección y promoción de las lenguas originarias en todos los ámbitos, incluyendo el jurídico. Asimismo, señala que todos los operadores de justicia deben hablar una lengua originaria además de la lengua castellana.

Artículo 14°. - (Derechos de la víctima) La víctima tendrá derecho, sin discriminación alguna, en cualquier etapa del proceso a: (…) 2. Recibir asesoría jurídica por el Servicio, y en su caso ser asistidos por intérpretes o

traductores. (…) (Ley del Servicio Plurinacional de Asistencia a la Víctima, 2013, p. 5) Todas las víctimas en diferentes casos, tienen derecho a contar con un traductor o intérprete durante el proceso de investigación para que este lo acompañe en diferentes actos procesales tales como declaraciones, inspecciones técnicas oculares, reconstrucciones, juicios orales y otros actos inherentes a la investigación.

Ley No. 2341 de Procedimiento Administrativo regula el procedimiento penal en Bolivia y reconoce el derecho de los pueblos indígenas a un intérprete competente en su lengua durante los procesos judiciales. Los jueces y tribunales de garantías tienen la obligación de asignar un traductor o intérprete a las partes en aplicación del principio de imparcialidad. "La Constitución Política del Estado, en referencia a los derechos de las personas privadas de libertad, en su art. 73 ha establecido lo siguiente: "I. Toda persona sometida a cualquier forma de privación de libertad será tratada con el debido respeto a la dignidad humana".

Artículo 40. (Atribuciones). Las y Los Fiscales de Materia tienen las siguientes atribuciones: (…) en su numeral 6. Asegurarse que la persona imputada sea asistida por una defensora o defensor particular o estatal; y en su caso se le nombre una traductora o un traductor o intérprete. 7. Atender las solicitudes de las víctimas e informarles acerca de sus derechos, asegurándose de que sea asistida por una Abogada o Abogado particular o estatal; y en su caso se le nombre una traductora o un traductor o intérprete, cuando así lo solicite. (Ley Orgánica del Ministerio Público, 2012, p. 24). "Todas las personas privadas de libertad tienen derecho a comunicarse libremente con su defensor, interprete, familiares y personas allegadas (…). Toda limitación a la comunicación solo podrá tener lugar en el marco de investigaciones por comisión de delitos, y durará el tiempo máximo de veinticuatro horas".

Artículo 67. (Garantías para la persona imputada). (…) II. En caso de carecer de recursos económicos, la o el Fiscal requerirá se le asigne defensora o defensor estatal gratuito, traductora o traductor, intérprete cuando así lo requiera. (Ley Orgánica del Ministerio Público, 2012, p. 36). Todas las personas, arrestadas, aprendidas y detenidas tienen derecho a ser asistidas por un intérprete de su confianza, de no existir uno, el estado debe proporcionar

uno de oficio a fin de no vulnerar sus derechos constitucionales.

Artículo 68. (Garantías para la víctima). I. El Ministerio Público atenderá los intereses de la víctima y le informará sobre sus derechos y obligaciones en el proceso penal y sobre el resultado de las investigaciones, aunque no se haya constituido en querellante, precautelará el derecho que tiene a ser oída antes de cada decisión Fiscal y Judicial, y requerirá se le asigne Abogado o Abogada, defensora o defensor estatal a la víctima carente de recursos económicos, traductora o traductor o intérprete, y personal especializado con el objeto de evitar la victimización secundaria, siempre que lo solicite. (Ley Orgánica del Ministerio Público, 2012, p. 36). Por lo tanto, es muy importante que los operadores de justicia puedan firmar convenios interinstitucionales con las carreras de Lingüística e Idiomas para que los mismos formen traductores e intérpretes competentes. Además, el intérprete será designado de oficio por la autoridad judicial en caso de que el confesante no tenga conocimiento de la lengua castellana.

Sentencia constitucional plurinacional 0074/2014, del 3 de enero de 2014

III.4. Los jueces y tribunales de garantías tienen la obligación de asignar un traductor o intérprete a las partes en aplicación del principio de imparcialidad.

La Constitución Política del Estado, en referencia a los derechos de las personas privadas de libertad, en su art. 73 ha establecido lo siguiente: "I. Toda persona sometida a cualquier forma de privación de libertad será tratada con el debido respeto a la dignidad humana. II. Todas las personas privadas de libertad tienen derecho a comunicarse libremente con su defensor, intérprete, familiares y personas allegadas (…). Toda limitación a la comunicación solo podrá tener lugar en el marco de investigaciones por comisión de delitos, y durará el tiempo máximo de veinticuatro horas.

"En concordancia con lo referido anteriormente el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, establece garantías judiciales para un juicio justo. Especialmente la lectura de cargos o interrogatorios en un lenguaje que entienda el detenido. Así el art. 14.3, establece los derechos de las personas detenidas que deben respetarse en cualquier lugar del mundo,

señalando a tal efecto: "Durante el proceso, toda persona acusada de un delito tendrá derecho, en plena igualdad (…)"
Sentencia constitucional plurinacional 0893/2015-S3 Sucre, 17 de septiembre de 2015 sala tercera Magistrada Relatora: Dra. Neldy Virginia Andrade Martínez Acción de libertad Expediente: 10453-2015-21-AL Departamento: La Paz En revisión la Resolución 35/2015 de 13 de marzo, cursante de fs. 75 a 76, pronunciada dentro de la acción de libertad interpuesta por Benedicto Torrez Quillca contra Lía Cardozo Veizán, Jueza Segunda de Instrucción en lo Penal del departamento de La Paz; Dorian Jiménez Camacho y Willy Víctor Rojas Cazas, Fiscales de Materia. En su parte sobresaliente señala:

III.2. Del derecho a ser asistido por un traductor o intérprete

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966, Ratificado por el Gobierno boliviano mediante DS 18950 de 17 de mayo de 1982, elevado a rango de ley por Ley 2119 de 11 de septiembre de 2000, depositada el 12 de agosto de 1982), en el art. 14. inc.3, referido a las garantías mínimas que debe tener toda persona acusada de un delito, se menciona al derecho: 'f) A ser asistida gratuitamente por un intérprete, si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal'; Por su parte la Convención Americana sobre Derechos Humanos, (OEA, 1969, adhesión por el gobierno boliviano mediante DS 16575 de 13 de junio de 1979, ratificada mediante Ley 1430 de 11 de febrero de 1993), en su art. 3, referido a las garantías judiciales, reconoce el 'Derecho del inculpado de ser asistido gratuitamente por el traductor o intérprete, si no comprende o no habla el idioma del juzgado o tribunal' (...). Por su parte, la SCP 0297/2013 de 13 de marzo, refirió que: "**Dentro del derecho a la defensa, se encuentra inmerso el derecho a ser asistido por un traductor o intérprete en el desarrollo de un proceso**, así lo ha establecido la CPE en su art. 120. II. indica: "Toda persona sometida a proceso debe ser juzgada en su idioma; excepcionalmente, de manera obligatoria, deberá ser asistida por traductora, traductor o intérprete(...)".

Este derecho y a la vez garantía, adquiere mayor relevancia en situaciones en las que además la parte se ve afectada con la imposibilidad de ejercer defensa por sí misma, por no entender ni comprender el idioma en el que se sustancia el proceso.

Obviar esto, implica anular en forma completa este derecho a las personas que se encuentran en esta situación; en virtud de ello, es que la Constitución ha establecido el derecho a un intérprete que se hace extensible bajo el principio de progresividad al derecho a ser juzgado en el idioma" (las negrillas son propias).

Estas normas señaladas y principios están diseñados para asegurar que las naciones originarias del Estado Plurinacional de Bolivia puedan ejercer sus derechos lingüísticos y tener acceso efectivo a la justicia en su propio idioma, contribuyendo así a la construcción de un sistema judicial más inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural del país.

Discusión

Las "Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias del Estado Plurinacional de Bolivia" son un conjunto de lineamientos emitidos para regular el trabajo de los intérpretes y traductores en contextos legales, dentro del marco del Estado Plurinacional. Estas normas están estrechamente vinculadas con el reconocimiento constitucional del pluralismo jurídico y lingüístico, tal como lo establece la Constitución Política del Estado (CPE) de 2009, que reconoce 36 lenguas originarias además del castellano.

La discusión general de las normal tiene la finalidad y principios ya que las normas tienen como objetivo general garantizar el derecho a la comunicación en la lengua materna durante el procesos judiciales y administrativos. Esto responde a los principios de: igualdad ante la ley, acceso a la justicia, debido proceso no a la discriminación lingüística.

El perfil del intérprete jurídico, los intérpretes deben cumplir con requisitos como: Dominio oral y escrito de la lengua originaria y del castellano. Conocimiento básico del sistema judicial. Formación en ética profesional y confidencialidad. Reconocimiento por parte de su comunidad como hablante legítimo.

Funciones del intérprete. Facilitar el entendimiento entre los operadores de justicia y las personas que hablan lenguas originarias y mantener la neutralidad e imparcialidad. Este rol es fundamental en juicios donde, históricamente, muchas personas indígenas han sido condenadas sin entender el proceso.

Desafíos y críticas. Escasez de intérpretes certificados, especialmente en lenguas con pocos hablantes. Insuficiente presupuesto para formación continua.

Desconocimiento o falta de voluntad por parte de operadores judiciales para aplicar estas normas. La tensión entre los sistemas normativos indígenas y el sistema legal ordinario: a veces el rol del intérprete también implica mediar entre concepciones jurídicas distintas.

Conclusiones y palabras finales

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

El análisis de las *Normas para Intérpretes Jurídicos en Lenguas Originarias* revela su importancia estratégica en la construcción de una justicia verdaderamente plurinacional, inclusiva y culturalmente pertinente. Estas normas constituyen un avance normativo significativo al definir criterios claros para la formación, certificación, ética profesional y desempeño de los intérpretes jurídicos, quienes actúan como puentes entre el sistema judicial estatal y las comunidades que se comunican en lenguas originarias.

No obstante, su implementación práctica enfrenta desafíos sustanciales, como la escasa disponibilidad de intérpretes capacitados, la falta de recursos institucionales y la débil articulación entre el sistema ordinario y el sistema indígena originario campesino. Asimismo, persisten vacíos en la formación intercultural y jurídica que limitan el impacto de estas normas en la garantía del debido proceso.

Palabras finales

Garantizar el acceso efectivo a la justicia en un Estado plurinacional requiere más que el reconocimiento formal de la diversidad cultural y lingüística; demanda la creación de condiciones materiales e institucionales para su ejercicio real. Las normas para intérpretes jurídicos en lenguas originarias son un paso fundamental en este camino, pero deben ser complementadas con políticas públicas integrales, programas de formación sostenibles y mecanismos de monitoreo y evaluación.

El fortalecimiento de esta figura no solo contribuye a democratizar el sistema judicial, sino que reafirma el derecho colectivo de los pueblos indígenas a ser escuchados y comprendidos en sus propias lenguas, como un componente esencial de la justicia y la dignidad.

Los intérpretes forenses requieren una formación especializada que no solo incluya fluidez en la lengua originaria y el castellano, sino también una comprensión

profunda de la terminología legal y los procedimientos judiciales. Aunque, esta formación completa aún no está disponible, existen en las universidades dos asignaturas relacionadas: técnicas de traducción y taller de traducción.

Referencias

Andrade, L., & Howard, R. (2018). *Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: La traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú*. Indiana. https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/indiana/article/view/2487/2053

Barreto, K. (2016). *Derecho a la información y a la no discriminación de las personas con discapacidad auditiva en las municipalidades de Huaral* (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/15109/Barreto_VKG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Constitución Política del Estado (CPE). (2009). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Cruz, I. (2016). *El papel del intérprete de lengua de signos española para la comunidad sorda en España* (Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas). https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/32859/retrieve

Cruz, A. (2014). *Necesidad de crear un instituto de abogados bilingües y traductores de lenguas indígenas para que los grupos étnicos puedan tener acceso a la justicia en la región sur del Estado de Veracruz* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México).

Kleinert, C. (2014). Intérpretes en lenguas indígenas como nuevos mediadores interculturales. En S. Martí i Puig & G. Dietz (Coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México* (pp. 171–183). Ediciones Bellaterra.

Ley del Código de Procedimiento Penal de Bolivia, Ley Núm. 1970 de 25 de marzo de 1999. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Ley del Servicio Plurinacional de Asistencia a la Víctima, Ley Núm. 464 de 19 de diciembre de 2013. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley Núm. 269 de 2 de agosto de 2012. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Ley Orgánica del Ministerio Público, Ley Núm. 260 de 11 de julio de

2012. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. https://www.aj.gob.bo/uploads/docs/Ley%20260.pdf

López, T. (2015). *Los intérpretes de lenguas indígenas: Una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso* (Informe, UNAM).

https://www.cepiadet.org/pdf/2015/losinterpretesdelenguasindigenas2015.pdf

Mamani, D. (2015). *Guía metodológica para elaboración de tesis de grado en ciencias sociales*.

Órgano Judicial de Bolivia. (s/f). *Sistema de Registro y Actuación de Peritos, Intérpretes y Traductores*. https://odin.organojudicial.gob.bo/#:~:text=lengua%20en%20otra.-,Int%C3%A9rprete.,y%20explica%20temas%20socio%20culturales

Ortiz, E., & Espinoza, S. (2020). *La trayectoria de una intérprete de lenguas indígenas que participó en un caso de acceso a la justicia intercultural en el Perú: El juicio "Curva del Diablo"* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Sentencia Constitucional Plurinacional 0074/2014. (2014, 3 de enero). *Tribunal Constitucional Plurinacional*. https://jurisprudencia.tcpbolivia.bo/Fichas/ObtieneResolucion?idFicha=18711

Tribunal Supremo de Justicia. (s/f). *Reglamento del registro y actuación de peritos, intérpretes y traductores*.

Valencia, N. (2018). *La labor del traductor e intérprete en los servicios públicos del Estado peruano* (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo).

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/18307/Valencia_BNM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yannakakis, Y., Schrader-Kniffki, M., & Díaz, L. (2019). *Los indios ante la justicia local: Intérpretes, oficiales y litigantes en Nueva España y Guatemala (siglos XVI–XVII)*. El Colegio de Michoacán y Emory University.

Actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara

Lic. David Limachi Huanca
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: adavidlimachi@gmail.com

Resumen

Este estudio examina las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara entre los estudiantes de primer año de secundaria de la Unidad Educativa Tablachaca de la Provincia Aroma, La Paz. Mediante un enfoque cuantitativo y encuestas detalladas, se recopilaron datos sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes, que fueron sometidos a un riguroso análisis estadístico. Los resultados revelan una gama de actitudes desde un fuerte orgullo cultural hasta desafíos significativos como la vergüenza y el desinterés. Algunos estudiantes ven el aymara como crucial para su identidad cultural, mientras que otros enfrentan barreras en un entorno educativo bilingüe donde el español predomina. Estas actitudes reflejan la complejidad de promover el uso del aymara en un contexto que favorece a una lengua dominante. Las implicaciones de estos hallazgos subrayan la necesidad de políticas educativas y culturales que apoyen el aymara y sugieren investigaciones futuras para explorar estrategias efectivas para fomentar una actitud positiva entre los jóvenes estudiantes.

Palabras clave: actitudes sociolingüísticas, lengua aymara, orgullo cultural, vergüenza, bilingüismo, políticas educativas.

Abstract

This study examines the sociolinguistic attitudes towards the Aymara language among first-year secondary students at the Unidad Educativa Tablachaca, of the Provincia Aroma, La Paz. Using a quantitative approach and detailed surveys, data were collected on students' perceptions and opinions, which were subjected to rigorous statistical analysis. The results reveal a range of attitudes from strong cultural pride to significant challenges such as shame and disinterest. Some students see Aymara as crucial to their cultural identity, while others face barriers in a bilingual educational environment where Spanish predominates. These attitudes reflect the complexity of promoting the use of Aymara in a context that favors a dominant

language. The implications of these findings underscore the need for educational and cultural policies that support Aymara and suggest future research to explore effective strategies to foster a positive attitude among young students.

Keywords: sociolinguistic attitudes, aymara language, cultural pride, shame, bilingualism, educational policies.

Introducción

La lengua aymara es una de las lenguas indígenas más importantes y antiguas de América del Sur. Se habla principalmente en Bolivia, Perú y Chile, y tiene una rica historia que se remonta a las civilizaciones precolombinas, como la de Tiahuanaco. Esta lengua ha sobrevivido a través de los siglos, resistiendo la colonización española, las políticas de asimilación cultural y la modernización. A lo largo de los años, las actitudes sociolingüísticas hacia el aymara han sido diversas y complejas, moldeadas por una variedad de factores históricos, culturales, políticos y sociales.

En los primeros años de la colonización, el aymara fue perseguido y sus hablantes fueron forzados a adoptar el español. Sin embargo, la lengua logró persistir gracias a la resistencia de sus hablantes, que la mantuvieron viva en sus hogares y comunidades. En el siglo XX, las políticas gubernamentales de asimilación cultural intentaron erradicar el uso del aymara en favor del español, pero las comunidades aymaras continuaron hablando su lengua en secreto.

En las últimas décadas, ha habido un resurgimiento del orgullo por las lenguas indígenas, y el aymara ha sido reconocido como un símbolo de identidad y resistencia cultural. Las actitudes hacia la lengua han mejorado, y hoy en día es enseñada en algunas escuelas y utilizada en medios de comunicación. Los gobiernos de Bolivia, Perú y Chile han implementado políticas para promover y preservar el aymara, reconociendo su importancia como patrimonio cultural.

A pesar de estos avances, la lengua aymara sigue enfrentando desafíos. La urbanización y la globalización han llevado a una disminución en el número de hablantes, especialmente entre las generaciones más jóvenes. No obstante, los esfuerzos continuos de las comunidades y los gobiernos para revitalizar y promover el uso del aymara muestran un compromiso con la preservación de esta rica y antigua lengua.

En Bolivia, la lengua aymara tiene un significado especial debido a la gran población indígena del país. La Constitución Política del Estado Plurinacional de

2009 reconoce el aymara como una de las lenguas oficiales del país, junto con el español y otras lenguas indígenas. Este reconocimiento oficial es un paso importante hacia la preservación y promoción de la lengua.

Además, la Ley N° 070, conocida como la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, promueve el bilingüismo en el sistema educativo boliviano. Esta ley busca garantizar que los estudiantes indígenas reciban educación en su lengua materna, al mismo tiempo que aprenden español, fortaleciendo así su identidad cultural y mejorando sus oportunidades educativas.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos legislativos y educativos, persisten actitudes negativas hacia el aymara. Estas actitudes a menudo se derivan de prejuicios históricos y de la percepción de que las lenguas indígenas son inferiores al español. Los hablantes de aymara pueden enfrentar discriminación y estigmatización, lo que puede llevar a una disminución en el uso de la lengua, especialmente entre las generaciones más jóvenes. En muchos casos, los jóvenes pueden sentirse presionados a abandonar su lengua materna en favor del español, que se percibe como la lengua del progreso y las oportunidades.

El desafío de preservar y promover el aymara también se ve exacerbado por la falta de recursos educativos adecuados. Aunque la Ley N° 070 promueve el bilingüismo, la implementación de programas educativos en aymara enfrenta numerosos obstáculos. Estos incluyen la escasez de materiales didácticos en aymara, la falta de maestros capacitados en educación bilingüe y la limitada integración de la lengua y la cultura aymara en el currículo escolar.

A pesar de estos desafíos, hay esfuerzos en marcha para revitalizar y promover el aymara. Organizaciones comunitarias, grupos de activistas y académicos están trabajando juntos para desarrollar recursos educativos, ofrecer clases de aymara y aumentar la conciencia sobre la importancia de la lengua. Estos esfuerzos son cruciales para asegurar que la lengua aymara continúe siendo una parte viva y vibrante de la identidad cultural de Bolivia y otros países andinos.

Método y materiales

La metodología

El objetivo principal de esta investigación es determinar las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara en los estudiantes de 1ro secundaria en la

Unidad Educativa Tablachaca de la Provincia Aroma, La Paz. Además, se busca caracterizar las actitudes sociolingüísticas y conocer los prestigios lingüísticos de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo, utilizando la técnica de la encuesta como principal herramienta de recolección de datos. Se seleccionó una muestra representativa de estudiantes de primero de secundaria de la Unidad Educativa Tablachaca, ubicada en la Provincia Aroma La Paz, Bolivia. La selección de los participantes se realizó de manera aleatoria para asegurar la diversidad y representatividad de la población estudiantil en términos de género, edad y antecedentes socioeconómicos. Las encuestas se realizaron de manera presencial, garantizando así una mayor precisión y confiabilidad en las respuestas obtenidas.

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario estructurado que aborda varias dimensiones relacionadas con el idioma aymara. El cuestionario incluía preguntas sobre las actitudes de los estudiantes hacia la lengua aymara, su uso en el hogar y en el colegio, y sus percepciones sobre el prestigio y la utilidad del idioma en diferentes contextos. Las preguntas fueron formuladas en un formato de escala Likert, permitiendo a los encuestados expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones. Los datos recopilados fueron posteriormente analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas, con el objetivo de identificar patrones y tendencias en las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia el idioma aymara. Este enfoque permitió obtener una visión comprensiva y detallada sobre el estado actual de la lengua aymara entre los estudiantes de la unidad educativa seleccionada.

Materiales

Estado del arte

En el presente apartado se identifican investigaciones relacionadas al objeto de estudio, estas se tratan de pesquisas a nivel nacional o internacional, de acuerdo a su pertinencia en su aporte. Continuación se presenta los estudios relacionados al tema:

Gutiérrez (2010), en su tesis Actitudes sociolingüísticas de estudiantes de cuarto de secundaria hacia la lengua aymara en la ciudad de Viacha, utilizó teorías sociolingüísticas para determinar las actitudes de los estudiantes. Gutiérrez encontró

que una de las causas de las actitudes negativas es la solidaridad y el respeto dentro de las variables diafásicas de la lengua. Asimismo, observó que el poco valor asignado a la lengua, comenzando desde la familia y otros contextos sociales, contribuye a esta actitud negativa. Concluyó que los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia las lenguas extranjeras, lo que desfavorece al aymara en términos de prestigio.

Yánez (2006), en su estudio titulado Actitudes sociolingüísticas de los hablantes Maropa como L1 hacia el castellano y de los hablantes del castellano hacia el Maropa, en Reyes (Beni), utilizó una metodología cualitativa y descriptiva, analizando porcentajes para identificar las actitudes sociolingüísticas de los hablantes del maropa respecto al castellano. Yánez concluyó que los maropas hablan castellano como medio de vida, sin dejar de valorar su lengua materna, lo que provoca una actitud negativa por parte de los hablantes del castellano, que se consideran superiores a las lenguas nativas. También se observó un desplazamiento lingüístico latente, puesto que los maropas usan más el castellano que su propia lengua.

Mamani (2016), en la tesis Actitudes sociolingüísticas de estudiantes de la UMSA, UPEA y UCB San Pablo de la carrera de Lingüística y cursos de idiomas hacia la lengua aymara en La Paz, analizó las actitudes sociolingüísticas de jóvenes universitarios de primer y quinto año de la carrera de Lingüística e Idiomas en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), la Universidad Pública de El Alto (UPEA), y de los estudiantes de lengua aymara de la Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB) en los años 2011 y 2014, respecto al uso del aymara tras la promulgación de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. El objetivo central fue determinar las causas de las actitudes positivas o negativas hacia el aymara. Los resultados mostraron que el respeto y valoración hacia el idioma aymara por parte de estudiantes, tanto hombres como mujeres de 18 a 26 años, de primer y quinto año de universidad, incidían en la valoración positiva del idioma.

Matos (2010), en su estudio Actitudes lingüísticas hacia el francés como lengua extranjera, se enfoca en determinar las actitudes lingüísticas de los estudiantes, revelando una actitud positiva hacia el francés. Sin embargo, no hay una relación proporcional entre estas actitudes y el rendimiento académico, puesto que las entrevistas directas, cuestionarios escritos y encuestas fueron cuantificadas para medir el grado de actitud hacia el francés.

Figueroa (2015), con la tesis La actitud ante el inglés por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Ayapata 2016, tuvo como objetivo determinar las actitudes hacia el inglés entre los estudiantes de esta institución en 2016. Utilizó un enfoque cualitativo y método descriptivo, revelando una relación significativa entre las actitudes lingüísticas hacia el inglés y los estudiantes de cuarto grado. Los datos mostraron que las actitudes previas eran positivas, lo que fomenta actitudes favorables hacia el inglés. Aunque el 48,65% de los estudiantes conocían el idioma moderadamente y lo consideraban adecuado, el nivel de conocimiento del inglés en general era limitado.

Skrobot (2014), en su estudio "Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México", investigó las actitudes de los migrantes indígenas hacia sus lenguas y el español, y cómo esto se refleja en la educación. Se analizaron grupos como los triqui, mazatecos, mayas, tlapanecos y tzeltales, y se abordó la discriminación que enfrentan los indígenas. Las conclusiones indicaron que la mayoría de las lenguas indígenas carecen de normas estandarizadas y se usan frecuentemente en contextos familiares y comunitarios. Las actitudes sociolingüísticas son positivas en ámbitos familiares, culturales, laborales y educativos, logrando un sistema completo de políticas lingüísticas en México.

Las investigaciones revisadas sobre actitudes sociolingüísticas revelan que, aunque existen variaciones en las percepciones hacia diferentes lenguas, hay una tendencia común de valorar más las lenguas extranjeras sobre las lenguas nativas. Por ejemplo, Gutiérrez (2010) identificó actitudes negativas hacia el aymara, influidas por factores sociales y familiares, mientras que Mamani (2016) observó una valoración positiva del aymara entre estudiantes universitarios. Yánez (2006) destacó el uso del castellano como medio de vida para los maropas, a pesar del desplazamiento lingüístico. Otros estudios, como el de Matos (2010) sobre el francés y el de Figueroa (2015) sobre el inglés, demostraron actitudes positivas hacia estas lenguas extranjeras. Finalmente, Skrobot (2014) encontró que, a pesar de la discriminación, las actitudes hacia las lenguas indígenas en México son positivas en contextos familiares y comunitarios.

Estos estudios subrayan la necesidad de políticas lingüísticas que promuevan el respeto y la valorización de las lenguas nativas para preservar la diversidad lingüística y cultural.

La sociolingüística

Este estudio tiene como objetivo determinar las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara entre los estudiantes de primero de secundaria de la Unidad Educativa Tablachaca de la Provincia Aroma, La Paz. Se explorará cómo factores como la geografía, el género, la política lingüística y la educación influyen en estas actitudes. La investigación se justifica por la necesidad de comprender mejor las percepciones de los jóvenes hacia el aymara, lo que puede contribuir a la formulación de políticas educativas más efectivas.

En la literatura existente, varios estudios han abordado la situación del aymara desde diferentes perspectivas. González (2010), destaca la revitalización lingüística como un factor crucial para la preservación del aymara. Pérez (2015), analiza las políticas lingüísticas implementadas por el gobierno boliviano y su impacto en las comunidades indígenas.

Estas investigaciones están enmarcadas en el campo de la lingüística donde se la relaciona con lengua y sociedad, ya que estas son dos ramas unidas para estudiar un común denominador desde dos perspectivas la lengua y la sociedad. Se puede decir que "*las relaciones lengua-sociedad son de solidaridad. No existe lengua natural que no se practique dentro del grupo social al que identifica ni se conoce grupo social que no utilice alguna lengua natural*" (Amusategi, 1996, p. 2). En la actualidad, es evidente en los estudios del lenguaje "*la relación entre lengua y sociedad, la cual no puede desvincularse de la lengua, pues constituye el vínculo fundamental y universal de comunicación y transmisión del progreso social y los logros de la revolución científico-técnica a toda la humanidad, sin desechar la importancia de la informática moderna*" (Romaine,1996, p.13). Se puede afirmar que el lenguaje, empleado por una sociedad determinada, tiene una relación directa con ella. Los usuarios utilizan esta facultad humana para conversar, y dentro de estas conversaciones, se preservan la historia, las costumbres y tradiciones de su comunidad, así como la memoria, los modos únicos de pensamiento, significado y expresión. Igualmente, lo utilizan para construir su futuro.

La sociolingüística, por su parte *"se puede definir como la disciplina que se ocupa de las variaciones lingüísticas dadas en el uso, en su relación con los factores sociales que las determinan y el papel que dichas variaciones desempeñan en el cambio lingüístico"* (Areiza, 2004, p.5).

Según la definición de Durán (2015), la sociolingüística es la rama de la lingüística que estudia las relaciones entre el lenguaje, el individuo y los grupos sociales. Sin embargo, para una gran mayoría, éste no es una rama de la lingüística, es una disciplina autónoma, de carácter interdisciplinar, con principios y métodos propios nacidos de la colaboración entre lingüistas y sociólogos, siendo diferente de la sociología del lenguaje. Por lo mencionado, la sociolingüística es una rama de la lingüística que estudia los fenómenos del lenguaje, incluyendo las actitudes hacia diferentes lenguas, ya sean positivas o negativas. Se enfoca en el análisis de las lenguas en su contexto social, examinando conceptos como la comunidad de habla, la estratificación social de las lenguas y los principales modelos sociolingüísticos. Además, abarca el estudio del bilingüismo tanto a nivel individual como social, la caracterización de las comunidades bilingües y la diglosia, que es una forma extrema de estratificación de las lenguas.

La actitud lingüística

Se entiende por actitud, a *"la disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos*" (Sarnoff, 1960, p. 5). De acuerdo a, Areiza (2004), una actitud sociolingüística surge a partir del contacto de lenguas, produciéndose un conflicto lingüístico que a su vez desarrolla otro proceso interesante desde el punto de vista psicolingüístico y educativo que se denomina lealtad lingüística. Además de evidenciar que una lengua con mayor estandarización tiene más valor positivo frente a otra menor; asimismo, el apoyo que recibe u ofrece a una lengua de mayor alcance tiene una positiva aceptación por la comunidad; en cambio las lenguas que no tienen ese apoyo por el Gobierno, son evaluadas de manera negativa por un usuario determinado.

Otra definición de las actitudes lingüísticas vinculada también al uso, se refiere a: *"una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua, como al uso que de ella se hace en sociedad"* (Moreno, 1998, p.179-192). Para Álvarez (2011), existen algunos factores que inciden en la actitud sociolingüística, el primero sería la edad, puesto que una determinada actitud tiende a cambiar con la edad, cuando la persona es adolescente, joven la actitud hacia una lengua de menor prestigio suele ser desfavorable; ocurre lo contrario cuando la persona ya es adulta, porque asimila la realidad sociocultural de la lengua a aprender. Además, de la familia, ya que en

el contexto del estudio se puede ver que algunas familias son bilingües por parte de los padres y abuelos, pero no de los hijos, estos últimos solo ven y valoran el idioma de mayor prestigio social en su uso real. Asimismo, la escuela es otro factor de la inclinación hacia una actitud, es evidente que en la educación regular los estudiantes tienen mayor preferencia a aprender el inglés frente al aymara, esto por mayor oportunidad y prestigio social, pensando que la lengua originaria no les puede brindar. Estas actitudes sociolingüísticas están relacionadas con el prestigio de una lengua en comparación con otra. Como en este caso, el aymara, al tener menor uso, tiende a ser visto como de bajo prestigio por parte de los usuarios que están en contacto con la lengua o en proceso de aprendizaje, ya sea por motivación personal o por obligación dentro de una institución educativa.

El término actitud adquiere un gran valor en el estudio del bilingüismo, asimismo, existen dos variables para la existencia de las actitudes como una variable explicativa central, estas se tratan de: a) El término actitud se encuentra extendido a toda la población y se utiliza de una manera habitual en diferentes campos que inciden en la vida de los individuos; b) Los estudios de las actitudes que tienen los sujetos se convierten en un indicador de los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de la comunidad (Janés, 2006). Además, las actitudes quedan proyectadas de dos maneras: dirigidas hacia el propio comportamiento, nivel productivo, y/o como la percepción/ valoración que se efectúa del comportamiento de los otros a nivel receptivo.

De manera general, la actitud se define como *"una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos*" (Cargile, et al, 1994, p. 237). Por su parte, Fishman (1979), afirma que las actitudes son adquiridas, no heredadas, no son momentáneas, sino más o menos duraderas y estables, tienen un referente específico, varían en dirección y grado, proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos y conllevan una cierta predisposición a la acción. Una actitud lingüística, entonces, involucra un juicio frente a la forma de habla usada, a los hablantes, a sus comportamientos lingüísticos y a los símbolos o referentes que esas formas de habla o comportamientos crean.

Las actitudes de acuerdo a Backman y Secord (1971), son "*el mecanismo individual a través del cual las influencias bio-sociales y socioculturales se traducen en la conducta manifiesta de un individuo. Las actitudes de una persona influyen en sus comportamientos de acercamiento o evasión hacia el mundo exterior*".

Prestigio Lingüístico

El prestigio lingüístico se refiere a la estima y respeto que una comunidad otorga a una lengua o variedad lingüística, lo cual influye en su uso y percepción social. Este concepto es fundamental en la sociolingüística, ya que determina cómo y por qué ciertas lenguas o dialectos son valorados más que otros.

Según Moreno (2005), el prestigio lingüístico es el proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos. Este prestigio puede ser tanto una actitud como una conducta, y se manifiesta en la preferencia por ciertos usos lingüísticos considerados prestigiosos.

Blanch (1968), también aborda este concepto en su artículo El supuesto arcaísmo del español americano, publicado en el Anuario de Letras de la UNAM. Blanch destaca que el prestigio de una norma lingüística puede estar influenciado por factores históricos, políticos, culturales o económicos.

En conclusión, el prestigio lingüístico se refiere a la estima y respeto que una comunidad otorga a una lengua o variedad lingüística, lo que influye significativamente en su uso y percepción social. Este prestigio es un proceso que lleva a la imitación de conductas y creencias de individuos o grupos que son valorados. Además, el prestigio de una norma lingüística puede estar condicionado por factores históricos, sociales, políticos y culturales.

La motivación

Respecto a la palabra motivación, esta viene etimológicamente del vocablo latino “motio” que significa “movimiento”. Un motivo es un impulso que incita a la acción. Una actitud se asemeja a un motivo en tanto que se refiere a la dirección de la conducta, aunque no a la conducta en sí misma. Mientras que los motivos pueden aparecer, desaparecer y reaparecer, las actitudes persisten. Así, las actitudes representan orientaciones generales y persistentes del individuo hacia su entorno, en cambio los motivos son orientaciones temporales y relativamente específicas (Maíllo, 2006).

En las situaciones de contacto de lenguas se “*muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística. De esta manera se diferencia entre una motivación de tipo instrumental y una motivación de integración*” (Janés, 2006, p.123). La motivación implica fomentar en

los estudiantes un interés y una actitud favorable hacia las actividades, lo cual debería dar como resultado un aprendizaje eficaz. Si no se despierta en los estudiantes el interés por aprender, su rendimiento no será el mismo que el de aquellos que tienen objetivos claros en su proceso de aprendizaje.

La lengua aymara

El uso de la lengua aymara se ha ido dando paulatinamente de a poco, en mayor frecuencia en este contexto andino, al respecto: Se puede decir que, la predisposición espontánea hacia su entendimiento y su uso en la calle y en el hogar del aymara varía de acuerdo a los grados de aceptación y rechazo por parte de la sociedad global, en otras palabras, su utilización, está determinada por el concepto que la sociedad global tiene del aymara (Balboa, 1993). De acuerdo a la cita y la realidad, la lengua aymara en la actualidad está siendo estudiada en diferentes contextos. Pero, se puede evidenciar que su uso está alejándose de la frecuencia de uso, esto en un área urbana, como la ciudad de El Alto, La Paz. Pero en el área rural se sigue manteniendo la lengua, pero ya con mezcla o interferencia del castellano. Además, es normal, ya que, por la variable generacional, los jóvenes buscan un idioma de prestigio, en este caso es el castellano (Morillo, 2001).

Al respecto, se puede mencionar que "*el empleo del aymara se organizaría entonces según dos principios: la menor o mayor amplitud del círculo de interacción social y el carácter intra o extra étnico del mismo*" (Gundermann et al.,2009, p.61). De acuerdo a la cita, la lengua aymara se habla en diferentes contextos socioculturales, pero no así en conversaciones diarias en casa. Ya que se evidencia que muchos padres no enseñan su lengua originaria, y dan preferencia al castellano.

Resultados

Este estudio se enfoca en examinar las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua aymara entre estudiantes de primer año de secundaria en la Unidad Educativa Tablachaca de la Provincia Aroma, en La Paz. Utilizando un enfoque cuantitativo y encuestas detalladas, se recopilaron datos sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, que revelan una variedad de actitudes, desde un fuerte orgullo cultural hasta desafíos significativos en el contexto educativo.

Tabla 1

Idioma de los padres de los encuestados

Idioma	Frecuencia	Porcentaje
Aymara	8	19,5 %
Castellano	7	17,1 %
Bilingüe (castellano y aymara)	26	63,4 %
Total	**41**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025)

De acuerdo a los datos obtenidos en este primer ítem, se tiene que el 63,4 % de estudiantes de la U.E. Tablachaca indicó que sus padres son bilingües, hablando tanto el castellano como el aymara. Esto muestra que el aymara aún está vigente entre los padres de familia, y su uso en el hogar refleja un fuerte vínculo cultural y lingüístico con sus raíces ancestrales. El bilingüismo en esta comunidad es una herramienta valiosa que permite a las familias comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones, tanto en el ámbito doméstico como en el escolar y social.

El 19,5 % de los encuestados reflejó que sus padres hablan solo aymara. Este dato es significativo, ya que indica que el aymara sigue teniendo una vitalidad media y se conserva como lengua de comunicación en ciertos hogares. La persistencia del uso exclusivo del aymara en algunas familias resalta la importancia de mantener y transmitir las tradiciones y conocimientos a través de la lengua indígena, lo cual es esencial para preservar la identidad cultural de la comunidad.

Finalmente, la minoría, el 17,1 % de los encuestados, indicó que sus padres hablan solo castellano, pero que sus abuelos sí hablaban aymara y eran bilingües. Este hallazgo sugiere una posible transición generacional en el uso de la lengua, donde el castellano ha ganado predominancia en algunos hogares, posiblemente debido a factores como la urbanización, la educación formal y la necesidad de integrarse en una comunidad mayoritariamente hispanohablante.

Se puede observar que, en su mayoría, los padres de los estudiantes son bilingües, ya que manejan la lengua aymara y han comenzado a aprender el castellano debido a la necesidad de comunicarse en una comunidad donde la mayoría es castellano hablante. Este fenómeno de bilingüismo en la U.E. Tablachaca

no solo facilita la comunicación y el entendimiento mutuo entre diferentes grupos lingüísticos, sino que también enriquece el proceso educativo al incorporar diversas perspectivas culturales y lingüísticas. La coexistencia y el uso de ambas lenguas en el entorno familiar y escolar promueven el respeto y la valoración de la diversidad cultural, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Tabla 2

Idioma predominante en la comunicación familiar en el hogar

Idioma	Frecuencia	Porcentaje
Aymara	7	11,9 %
Castellano	10	16,9 %
Bilingüe (castellano y aymara)	42	71,2 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

Para este ítem, la mayoría de las familias de los estudiantes, es decir, el 71,2 %, señaló que se comunican en ambas lenguas, español y aymara, por tratarse de hablantes bilingües. Este dato muestra la prevalencia del bilingüismo en la comunidad, subrayando la importancia de mantener y transmitir la herencia cultural y lingüística de sus ancestros. La comunicación en ambas lenguas permite a las familias adaptarse a distintos contextos sociales, educativos y laborales, facilitando el intercambio de ideas y la comprensión mutua.

El segundo porcentaje más alto, 16,9 %, indicó que en sus hogares solo se comunican en la lengua castellana. Este grupo representa a familias que han adoptado el español como lengua principal, posiblemente debido a factores como la urbanización, la educación formal en español o la necesidad de integrarse en una sociedad predominantemente hispanohablante. El uso exclusivo del castellano en estos hogares puede reflejar una tendencia hacia la asimilación lingüística y cultural.

El 11,9 % de las familias se comunica exclusivamente en aymara. Este grupo destaca la importancia de preservar la lengua indígena y la identidad cultural de la comunidad. La comunicación en aymara en estos hogares es crucial para mantener vivas las tradiciones, valores y conocimientos ancestrales, así como para fortalecer la cohesión y el sentido de pertenencia en la comunidad aymara.

De acuerdo con los datos, se observa que las familias de los estudiantes de esta unidad educativa se comunican mayoritariamente de manera bilingüe, utilizando tanto el castellano como el aymara. Esta práctica bilingüe no solo facilita el intercambio de ideas en diferentes situaciones, sino que también enriquece el proceso educativo al incorporar diversas perspectivas culturales y lingüísticas. La diversidad lingüística presente en estas familias es un valioso recurso que promueve el respeto y la valoración de las distintas identidades culturales, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Además, el uso de ambas lenguas en el entorno familiar y escolar, puede mejorar las habilidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada y multicultural.

Tabla 3

Situaciones en que los padres utilizan el idioma aymara para comunicarse

Situación	Frecuencia	Porcentaje
En la Familia	30	73,2 %
En actividades y reuniones sociales	9	22,0 %
En el mercado y ferias	1	2,4 %
En el trabajo	1	2,4 %
Total	**41**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

De acuerdo a los datos, en primer lugar, el 73,2 % indicó que las situaciones en las que se comunican sus padres en lengua aymara es en el entorno familiar, es decir, que hablan en casa con hermanos o familiares directos. Este uso predominante en el ámbito doméstico refleja la fuerte conexión emocional y cultural que tiene la lengua aymara en la vida cotidiana de las familias. La comunicación en aymara dentro del hogar no solo fortalece los lazos familiares, sino que también facilita la transmisión de valores, tradiciones y conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones, contribuyendo a la preservación de la identidad cultural.

En segundo lugar, con el 22 %, se observa que las familias se comunican en aymara en actividades y reuniones sociales. Este contexto incluye eventos comunitarios, celebraciones y encuentros sociales donde se valora y se promueve el uso de la lengua aymara como parte integral de la cultura y la tradición de la

comunidad. La comunicación en aymara en estos eventos es esencial para mantener la cohesión social y fortalecer las relaciones interpersonales dentro de la comunidad.

En tercer y cuarto lugar, se observa un porcentaje similar de 2,4 % entre las opciones en el mercado y ferias y en el trabajo. Estos datos indican que, aunque el uso del aymara en estos contextos es menos frecuente, sigue siendo una herramienta valiosa para ciertos intercambios comerciales y laborales. La lengua aymara puede ser utilizada en el mercado y ferias para establecer relaciones de confianza y negociar con otros hablantes de aymara, mientras que, en el ámbito laboral, su uso puede estar limitado a situaciones específicas donde es necesario comunicarse con compañeros de trabajo que también hablan aymara.

Por lo tanto, se infiere que el aymara se utiliza predominantemente en el entorno familiar y en actividades sociales, mientras que su uso en contextos comerciales y laborales es menos común. Esta distribución del uso de la lengua aymara resalta la importancia de la familia y la comunidad en la preservación y transmisión de la lengua y la cultura aymara. La continuidad del aymara en el ámbito doméstico y social es fundamental para mantener viva la identidad cultural y fortalecer el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones a su patrimonio ancestral.

Tabla 4

Idiomas que los encuestados hablan, escriben y comprenden

Idioma	Frecuencia	Porcentaje
Castellano	40	67,8 %
Aymara – castellano	19	32,2 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

En relación al presente ítem, se puede mencionar que el 67,8 % de los estudiantes de la U.E. Tablachaca habla y escribe en castellano, mientras que un porcentaje representativo del 32,2 % indicó que habla aymara. Esto refleja una coexistencia de ambas lenguas en la comunicación oral de los estudiantes, destacando la importancia del bilingüismo en su entorno educativo y social.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes, el 67,8 %, hable y escriba en castellano puede atribuirse a que el español es su lengua materna y la principal

lengua de instrucción en el sistema educativo. El dominio del castellano les permite desenvolverse con facilidad en contextos académicos y cotidianos, facilitando su integración y comunicación en una sociedad mayoritariamente hispanohablante.

Sin embargo, es notable que un importante grupo del 32,2 % de los estudiantes también hable el idioma aymara. Este porcentaje representa un valioso segmento de la población estudiantil que mantiene viva la lengua y la cultura aymara. La capacidad de comunicarse en aymara evidencia la continuidad de las prácticas lingüísticas tradicionales en el hogar y la comunidad, y resalta el esfuerzo por preservar la identidad cultural y fortalecer los lazos intergeneracionales.

De acuerdo con los datos, se puede observar que la mayoría de los estudiantes habla en castellano, al ser su lengua materna y la lengua dominante en el contexto educativo. No obstante, también existe un grupo significativo que habla simultáneamente en aymara, demostrando un equilibrio entre ambas lenguas en la comunicación diaria. Esta coexistencia lingüística en la comunidad estudiantil refleja la riqueza cultural y la diversidad lingüística de la región, así como la capacidad de los estudiantes para adaptarse y desenvolverse en distintos contextos sociales y culturales.

El bilingüismo entre los estudiantes no solo enriquece su desarrollo cognitivo y académico, sino que también promueve el respeto y la valoración de las distintas identidades culturales presentes en su entorno. La preservación y el uso del aymara en la comunicación oral es fundamental para mantener la vitalidad de la lengua y transmitir el patrimonio cultural a las futuras generaciones.

Tabla 5

Nivel de competencia en la lengua aymara autoevaluado por los encuestados

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	25	42,4 %
Muy bueno	17	28,8 %
Indiferente	4	6,8 %
Malo	10	16,9 %
Muy malo	3	5,1 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota: Fuente: Elaboración propia (2025).

Según los datos, se evidencia que el 42,4 %, es decir, la mayoría de los estudiantes, mencionó que tiene un conocimiento previo del idioma aymara, calificándolo como muy bueno. Este grupo significativo de estudiantes demuestra una competencia avanzada en aymara, lo que indica una sólida base lingüística en su lengua ancestral. Este conocimiento avanzado refleja el esfuerzo continuo de las familias y la comunidad por mantener viva la lengua aymara y transmitirla a las nuevas generaciones, preservando así su identidad cultural y su patrimonio lingüístico.

En contraste, el 28,8 % de los estudiantes indicó que su conocimiento de esta lengua es malo. Este grupo puede enfrentar dificultades para comprender y utilizar el aymara en su vida diaria. Las razones detrás de este menor nivel de competencia pueden variar, incluyendo la falta de exposición a la lengua en el entorno familiar, la influencia predominante del español en la educación y los medios de comunicación, o la falta de programas educativos que fomenten el aprendizaje del aymara.

El restante 28,8 % de los estudiantes describió su conocimiento del aymara como indiferente, lo que sugiere una competencia lingüística básica. Este grupo tiene un conocimiento rudimentario del idioma que les permite entender y utilizar algunas expresiones y palabras, pero no de manera fluida o avanzada. La mejora de sus habilidades lingüísticas en aymara podría beneficiarse de un mayor apoyo educativo y oportunidades de práctica en contextos reales y cotidianos.

En conclusión, el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la lengua aymara es relativamente bueno, ya que la mayoría posee una competencia verbal básica o avanzada. Esta diversidad en el nivel de competencia lingüística resalta la importancia de implementar estrategias educativas inclusivas que fomenten el aprendizaje y el uso del aymara en distintos contextos. Promover el bilingüismo y la valorización de la lengua aymara no solo enriquece el desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes, sino que también fortalece el sentido de identidad y pertenencia a su comunidad.

Tabla 6

Opinión sobre la inclusión de la enseñanza del idioma aymara en el colegio

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	21	51,2 %
De acuerdo	15	36,6 %
Totalmente en desacuerdo	1	2,4 %
En desacuerdo	1	2,4 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7,3 %
Total	41	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025)

Los datos obtenidos en el estudio revelan una clara tendencia positiva hacia la enseñanza del idioma aymara en los colegios. El 51,2% de los estudiantes indicó que está totalmente de acuerdo en que se enseñe el aymara en sus instituciones educativas. Este porcentaje significativo sugiere que una mayoría considerable de los estudiantes valora y apoya activamente la inclusión del aymara en el currículo escolar. Esta actitud positiva puede interpretarse como un reflejo del aprecio que tienen por su herencia cultural y el deseo de mantener viva su lengua materna.

Además, un 36,6% de los estudiantes indicó que están "de acuerdo" con la enseñanza del aymara. Aunque este grupo no es tan vehemente como el anterior, su respuesta aún representa una actitud positiva y un reconocimiento del valor del idioma aymara.

Por otro lado, el 7,4% de los estudiantes expresó una postura neutral respecto a la enseñanza del aymara. Esta neutralidad puede interpretarse de varias maneras. Es posible que estos estudiantes no sientan una conexión personal fuerte con el idioma, o que simplemente no tengan una opinión formada al respecto. Sin embargo, su falta de oposición sugiere que no perciben la enseñanza del aymara como algo negativo.

Finalmente, un pequeño porcentaje de estudiantes, representado por el 2,4%, se mostró totalmente en desacuerdo y otro 2,4% se mostró en desacuerdo con la enseñanza del aymara. Estas respuestas reflejan actitudes negativas hacia la inclusión del aymara en el currículo escolar, aunque es importante destacar que este grupo representa una minoría muy pequeña. Las razones detrás de esta actitud

negativa pueden variar, desde la preferencia por el español o el desconocimiento de la importancia cultural del aymara, hasta influencias externas que desvaloricen las lenguas indígenas.

Interpretando estos resultados, podemos concluir que hay una mayoría significativa de estudiantes que muestra actitudes positivas hacia la enseñanza del aymara, lo cual es un indicativo alentador para los esfuerzos de preservación y promoción del idioma. La presencia de una pequeña minoría con actitudes negativas y un grupo neutro sugiere que aún hay trabajo por hacer para sensibilizar a todos los estudiantes sobre la importancia y el valor del aymara.

Fomentar un entorno educativo inclusivo que celebre y respete las lenguas indígenas puede ayudar a cambiar estas percepciones y fortalecer el uso y la aceptación del aymara en la comunidad

Tabla 7

Frecuencia de uso del idioma aymara en la comunicación diaria

Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	11,9 %
Casi siempre	18	30,5 %
Casi nunca	18	30,5 %
Ocasionalmente	8	13,6 %
Nunca	8	13,6 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

Según los datos obtenidos, se puede observar que los dos porcentajes más altos, que corresponden al 30,5%, están vinculados a las aseveraciones de casi siempre y casi nunca. Esto indica que los estudiantes utilizan la lengua aymara de manera verbal con diferentes frecuencias. En concreto, esto significa que aproximadamente la mitad de los estudiantes en el curso habla aymara de manera regular, mientras que la otra mitad no lo hace. Esta dualidad sugiere que hay una división significativa en el uso del idioma aymara entre los estudiantes, donde algunos lo emplean con frecuencia en su vida cotidiana, mientras que otros no lo utilizan prácticamente nunca.

En relación con los demás porcentajes, se observa que son mínimos. Esto refuerza las respuestas principales y subraya que las actitudes hacia el uso del aymara en el entorno escolar son bastante definidas. Los estudiantes que se encuentran en las categorías intermedias representan una pequeña fracción del total, lo que permite concluir que la mayoría de los estudiantes tienen una postura clara respecto al uso del aymara: o lo utilizan con frecuencia, o casi nunca lo hacen.En síntesis, se puede mencionar que, a pesar de los esfuerzos por promover la enseñanza y el uso del idioma aymara, la mayoría de los estudiantes no habla con frecuencia esta lengua. Sólo unos cuantos la utilizan regularmente, y esto se debe en gran parte a que no se les ha transmitido con suficiente fuerza desde sus entornos familiares o comunitarios. La falta de transmisión efectiva del idioma aymara a las generaciones más jóvenes puede estar relacionada con diversos factores, como la preferencia por el español en contextos educativos y sociales, o la falta de recursos y apoyo para el aprendizaje del aymara. Esta situación pone de relieve la necesidad de redoblar esfuerzos para fortalecer la enseñanza del idioma y promover su uso entre los estudiantes, con el fin de asegurar su preservación y vitalidad en el futuro.

Tabla 8

Opinión sobre el aprendizaje del aymara en su escritura y pronunciación

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	28	47,5 %
Importante	21	35,6 %
De poca importancia	8	13,6 %
Sin importancia	2	3,4 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

De acuerdo con los datos recopilados en el estudio, se observa que una proporción significativa de estudiantes valora positivamente el aprendizaje del idioma aymara en sus colegios. El mayor porcentaje, representado por el 47,5 %, indicó que considera muy importante aprender el idioma aymara. Este porcentaje alto refleja un fuerte interés y reconocimiento del valor que tiene el conocimiento del aymara en la formación educativa y cultural de los estudiantes. Este grupo considera que aprender el aymara no solo es útil para la comunicación, sino también para preservar y fortalecer su identidad cultural y sus raíces ancestrales.

Por otro lado, el 35,6 % de los estudiantes mencionó que aprender el idioma aymara es importante. Aunque esta categoría no refleja un entusiasmo tan marcado como el grupo anterior, sigue siendo un porcentaje considerable de estudiantes que ve el aprendizaje del aymara de manera positiva. Este grupo reconoce la importancia de adquirir competencias lingüísticas en aymara, ya sea por motivos culturales, académicos, o incluso profesionales, ya que el dominio de lenguas indígenas puede abrir oportunidades en ciertas áreas laborales y comunitarias.

En contraste, los porcentajes que reflejan una menor importancia asignada al aprendizaje del aymara son notablemente menores. Un 13,6 % de los estudiantes considera que aprender el aymara tiene poca importancia, lo que sugiere que, aunque no están completamente desinteresados, no perciben un valor significativo en hacerlo. Finalmente, el 3,4% de los estudiantes indicó que aprender el aymara no tiene "ninguna importancia" para ellos. Este grupo representa una minoría que posiblemente no ve la relevancia del idioma aymara en su vida diaria o en su futuro académico y profesional.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes (83,1%) valora positivamente el aprendizaje del idioma aymara, ya sea considerándolo muy importante o importante. Esta actitud favorable es un indicativo positivo para las iniciativas educativas que buscan promover el bilingüismo y la preservación de lenguas indígenas en Bolivia. Sin embargo, también es crucial abordar las percepciones de los estudiantes que ven poca o ninguna importancia en aprender el aymara, identificando y superando las barreras que podrían estar influyendo en estas actitudes. Esto podría incluir la mejora de la calidad y relevancia de la enseñanza del aymara, así como la sensibilización sobre los beneficios culturales y sociales de mantener vivas las lenguas indígenas.

Tabla 9

Percepción sobre las oportunidades laborales al aprender aymara

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	10	16,9 %
De acuerdo	28	47,5 %
En desacuerdo	17	28,8 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	6,8 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

En el análisis realizado, se observa que una mayoría del 47,5% de los estudiantes están de acuerdo y un 16,9% totalmente de acuerdo con la afirmación de que hablar aymara brinda más oportunidades laborales. Esta percepción positiva sobre el dominio del aymara se debe a las crecientes oportunidades en el ámbito laboral y social que promueve la inclusión de idiomas nativos. Sin embargo, un 28,8% de los estudiantes está en desacuerdo y un 6,8% se encuentra en una postura de indiferencia, reflejando una diversidad de opiniones entre los jóvenes. Este grupo puede percibir que el idioma aymara no tiene un impacto significativo en su desarrollo académico o social, o pueden tener preferencias por otros idiomas que consideran más útiles para sus objetivos personales y profesionales.

A partir de este análisis, podemos inferir que, aunque existe una inclinación general hacia la valoración positiva del idioma aymara entre los estudiantes, también es evidente la existencia de una división de opiniones. La preferencia por el aymara podría estar influenciada por factores culturales, regionales y contextuales. Aquellos que valoran el aymara probablemente lo ven como una herramienta para fortalecer su identidad y aprovechar las oportunidades laborales dentro de comunidades bilingües. Por otro lado, los estudiantes que no perciben beneficios en hablar aymara tal vez enfrenten un contexto diferente donde otros idiomas o habilidades son más demandados. Este panorama subraya la importancia de considerar las diversas perspectivas y realidades de los estudiantes al promover la enseñanza.

Tabla 10

Razones por las que algunas personas no están interesadas en aprender el idioma aymara

Razón	Frecuencia	Porcentaje
Por vergüenza	21	35,6 %
Por desinterés	20	33,9 %
Por falta de conocimiento	9	15,3 %
Por desconocimiento	9	15,3 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

Los resultados obtenidos muestran que una significativa proporción de estudiantes, específicamente el 35,6%, considera que la vergüenza es una razón

importante por la cual algunas personas no desean aprender el idioma aymara. Esto puede estar relacionado con estigmas sociales o una percepción errónea de que el idioma no es relevante en contextos modernos. Además, un 33,9% de los encuestados indicó que el desinterés es otro factor clave. Este desinterés podría deberse a la falta de motivación o a la percepción de que el aymara no ofrece ventajas inmediatas o visibles en la vida cotidiana y profesional.

En contraste, el 15,3% de los estudiantes señalaron que la falta de conocimiento y el desconocimiento de la lengua y cultura aymara también juegan un papel en la reticencia a aprender el idioma. Esto sugiere que una parte de la población estudiantil podría estar abierta a aprender aymara si se les proporcionará más información y recursos adecuados. En resumen, mientras que la vergüenza y el desinterés son las principales barreras, la falta de conocimiento también contribuye a la percepción negativa del aymara. Estas observaciones resaltan la importancia de abordar tanto los prejuicios como la falta de información para fomentar una mayor aceptación y aprendizaje del idioma aymara.

Tabla 11

Percepción negativa hacia la lengua aymara por parte de algunas personas

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	9	15,3 %
De acuerdo	5	8,5 %
Totalmente en desacuerdo	8	13,6 %
En desacuerdo	32	54,2 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	8,5 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

Según el análisis, la mayoría de los estudiantes, es decir, el 54,2 %, mencionó que están en desacuerdo con la idea de que la lengua aymara esté mal vista. Este porcentaje representa una actitud positiva y de apoyo hacia el idioma aymara, destacando la valoración y respeto que los estudiantes tienen por su lengua ancestral.

A este grupo le sigue el 15,3 % de los estudiantes que indicaron estar totalmente de acuerdo con la afirmación de que la lengua aymara está mal vista. Este dato, aunque menor, representa una actitud negativa hacia el idioma y puede reflejar

la influencia de prejuicios y estereotipos socioculturales que subestiman el valor de la lengua aymara.

De manera general, al sumar los porcentajes de las demás respuestas, se observa que la mayoría de los estudiantes no está de acuerdo con la idea de que la lengua aymara sea mal vista. Este consenso refleja un fuerte apoyo hacia la lengua aymara y una actitud positiva hacia su preservación y uso en la comunidad.

En conclusión, se infiere que los estudiantes apoyan el idioma aymara y están en contra de que se piense o se vea mal esta lengua. Desde el punto de vista sociolingüístico, esta actitud positiva hacia la lealtad lingüística es crucial para la preservación y promoción del aymara. La percepción favorable de los estudiantes hacia el aymara puede contribuir a un entorno más inclusivo y respetuoso, donde se valora la diversidad lingüística y cultural.

Además, el apoyo mayoritario hacia la lengua aymara entre los estudiantes puede tener un impacto positivo en la transmisión intergeneracional del idioma, asegurando que las futuras generaciones continúen hablando y valorando su lengua ancestral. Promover y fortalecer estas actitudes positivas es esencial para mantener viva la identidad cultural y lingüística de la comunidad aymara.

Tabla 12

Opinión sobre si sería beneficioso que todos los estudiantes en el colegio hablen en aymara

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	9	15,3 %
De acuerdo	37	62,7 %
En desacuerdo	9	15,3 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	6,8 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

En relación con los datos porcentuales obtenidos, se observa que un 62,7% de los encuestados manifestó estar de acuerdo con la idea de que los estudiantes deben hablar el idioma aymara en el colegio. Este apoyo se ve reforzado por un 15,3% adicional que afirmó estar totalmente de acuerdo. En contraste, un 15,3%

expresó su desacuerdo y un 6,8% mostró indiferencia, indicando estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes percibe que hablar el idioma aymara en clases es pertinente para su aprendizaje. De esta manera, se puede inferir que existe una conciencia positiva hacia la lengua aymara entre los estudiantes. Este reconocimiento de la importancia del idioma no solo destaca su valor cultural y patrimonial, sino que también refleja un compromiso con la preservación y promoción de lenguas originarias en el ámbito educativo.

Además, el uso del aymara en el contexto escolar puede tener múltiples beneficios, tanto académicos como sociales. El bilingüismo, por ejemplo, puede mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes y facilitar un mayor entendimiento de su entorno cultural.

Asimismo, promover la enseñanza del aymara en las escuelas contribuye a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y a fomentar un entorno inclusivo y diverso.

En conclusión, los datos reflejan una actitud favorable y una valoración positiva hacia la enseñanza del idioma aymara en el colegio, lo que subraya su relevancia tanto para el desarrollo académico como para la conservación de la identidad cultural de los estudiantes.

Tabla 13

Percepción sobre si el dominio del aymara otorga ventajas significativas como estudiante

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	18	30,5 %
De acuerdo	29	49,2 %
Totalmente de acuerdo	8	13,6 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	6,8 %
Total	**59**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

De acuerdo con los porcentajes obtenidos, se parte de la premisa de que el aprendizaje del idioma aymara es más ventajoso para los estudiantes. En este sentido, la mayoría de los encuestados expresó estar de acuerdo (49,2%) o totalmente

de acuerdo (30,5%) con esta afirmación. En contraste, un 13,6% manifestó estar totalmente en desacuerdo y un 6,8% se mostró indiferente, indicando estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Estos datos sugieren que los estudiantes reconocen las ventajas y beneficios asociados con el aprendizaje del aymara. Este reconocimiento no solo refuerza su identidad cultural y su conexión con la herencia ancestral, sino que también destaca la relevancia del idioma aymara en el contexto educativo y social de Bolivia. El aprendizaje del aymara permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas, al tiempo que promueve un sentido de inclusión y respeto por la diversidad cultural.

Además, los estudiantes son conscientes de la realidad nacional y valoran positivamente la importancia de aprender el idioma aymara. Este reconocimiento puede traducirse en una mayor motivación y compromiso hacia el aprendizaje del idioma, lo que a su vez contribuye a la preservación y revitalización de una lengua indígena fundamental para la cultura y la identidad boliviana.

Tabla 14

Percepción sobre si el dominio del inglés otorga ventajas significativas como estudiante

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	12	29,3 %
De acuerdo	22	53,7 %
Totalmente en desacuerdo	2	4,9 %
En desacuerdo	2	4,9 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7,9 %
Total	**41**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

En relación con este ítem, se observa que el 53,7% de la población estudiantil está de acuerdo en que el aprendizaje del idioma inglés trae ventajas para los estudiantes. Este porcentaje refleja la percepción de que saber hablar inglés es visto como un prestigio social. Asimismo, un 29,3% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que refuerza la idea de que el inglés es considerado una habilidad valiosa y prestigiosa.

Por otro lado, un 7,3% de los estudiantes señaló que está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el inglés sea ventajoso, lo que indica una postura neutral o

indiferente hacia esta cuestión. Finalmente, un pequeño porcentaje, igualado en un 4,9%, manifestó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa de que el idioma inglés sea ventajoso para los estudiantes en el colegio.

Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes reconoce las ventajas asociadas al aprendizaje del inglés, como la posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales, académicas y sociales. Además, el prestigio social asociado al dominio de este idioma puede ser un factor motivador para su estudio y adquisición.

Es importante destacar que el aprendizaje del inglés no solo proporciona beneficios prácticos y profesionales, sino que también puede enriquecer la comprensión intercultural y la comunicación global. Los estudiantes que dominan el inglés pueden acceder a una amplia variedad de recursos educativos, científicos y culturales, lo que puede ampliar sus horizontes y perspectivas.

Tabla 15

Acciones más efectivas del gobierno para fortalecer las políticas lingüísticas en apoyo a las lenguas originarias

Acción propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Que los docentes hablen y escriban la lengua originaria	21	51,2 %
Que haya mayor didáctica para enseñar las lenguas originarias	15	36,6 %
Mayor material textual por niveles	5	12,2 %
Total	**41**	**100,0 %**

Nota. Fuente: Elaboración propia (2025).

Según los datos obtenidos, la mayoría, es decir, el 51,2% de la población estudiantil indicó que lo que el Gobierno debería hacer para mejorar las políticas lingüísticas a favor de las lenguas originarias es que los docentes hablen y escriban en lengua originaria. Este sería un avance fundamental, ya que actualmente en muchos colegios, solo los maestros de Lenguaje enseñan estas lenguas, y la mayoría de ellos son hablantes de castellano. La implementación de docentes que dominen y utilicen las lenguas originarias tanto en la enseñanza oral como escrita podría tener un impacto significativo en la preservación y promoción de estas lenguas.

Asimismo, un 36,6% de los encuestados mencionó que debería haber una mayor cantidad de recursos didácticos para enseñar las lenguas originarias. Esto es esencial, ya que, para un aprendizaje efectivo, no se debe enseñar solo la teoría, sino también prácticas y metodologías didácticas concretas. Actualmente, en muchos colegios falta este tipo de recursos, lo que limita el alcance y la eficacia de la enseñanza de las lenguas originarias.

Finalmente, un 12,2% de los estudiantes reveló que debe haber mayor material textual por niveles, con el fin de enseñar el idioma aymara de manera estructurada y conductual, evitando la mezcla de contenidos, como ocurre en la actualidad. Contar con materiales adecuados y adaptados a los diferentes niveles educativos garantiza un proceso de aprendizaje más organizado y efectivo.

Discusión

Los resultados del estudio revelan una actitud predominantemente positiva hacia el aprendizaje del idioma aymara entre los estudiantes de la Unidad Educativa Tablachaca, La Paz. La mayoría de los estudiantes (83,1%) considera que aprender el aymara es muy importante o importante, lo que refleja un fuerte interés y reconocimiento del valor que tiene el conocimiento del aymara en su formación educativa y cultural. Este hallazgo coincide con estudios previos, como los de González (2010) y Pérez (2015), que destacan la importancia de la revitalización lingüística y las políticas lingüísticas en la preservación del aymara.

Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes valora positivamente el aprendizaje del aymara, persisten barreras para su uso cotidiano, como la vergüenza y el desinterés. Estas barreras socioculturales son consistentes con las observaciones de Gutiérrez (2010), quien identificó factores sociales y familiares que afectan la valoración de las lenguas nativas. Para superar estas barreras, es esencial implementar programas educativos inclusivos y actividades que fomenten el uso del aymara en contextos diarios, lo que no solo fortalecerá la identidad cultural de los estudiantes, sino que también contribuirá a la preservación y valorización del idioma a largo plazo.

Conclusión

En conclusión, los estudiantes de primero de secundaria en la Unidad Educativa Tablachaca, La Paz, demuestran una actitud mayoritariamente positiva

hacia la lengua aymara. Esta valoración positiva se manifiesta en un fuerte orgullo cultural y una significativa apreciación por la enseñanza y el aprendizaje del idioma. A pesar de las barreras existentes para su uso cotidiano, como la vergüenza y el desinterés, la mayoría de los estudiantes considera importante aprender aymara. Este apoyo resalta la necesidad de iniciativas que promuevan una mayor motivación cultural y la eliminación de prejuicios. La implementación de programas educativos inclusivos y la integración de actividades que fomenten el uso del aymara en contextos diarios pueden contribuir a superar estos desafíos, fortaleciendo así la identidad cultural de los estudiantes y su vínculo con la lengua aymara.

En general, los estudiantes respaldan la inclusión del aymara en el ámbito educativo y rechazan la percepción negativa del idioma. Esta actitud favorable hacia la preservación y valorización del aymara es un indicativo de lealtad lingüística y de un compromiso con la diversidad cultural. Sin embargo, para consolidar y ampliar este apoyo, es fundamental abordar las barreras socioculturales que limitan el uso del idioma y destacar sus beneficios prácticos, tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana. Al promover una mayor apreciación del aymara y facilitar su aprendizaje, se puede garantizar la continuidad y el fortalecimiento de esta lengua, asegurando que siga siendo una parte integral de la identidad y cultura de la comunidad estudiantil.

Referencias

Álvarez, A. (2011). *Textos sociolingüísticos*. Universidad de los Andes.

Amusategui, K. (1996). Lenguaje y sociedad: Sociolingüística. En *Elementos de lingüística*. Octaedro Universidad.

Areiza, R. (2004). Hacia una nueva visión de sociolingüística. Adriana Gutiérrez.

Backman, C. W. (1971). *Psicología social y educación*. Paidós.

Balboa, A. (1993). La identidad en la juventud aymara-urbana alteña. En U. M. Andrés, *Temas Sociales. Revista de Sociología*, *1*(17), 121–129.

Cargile, A. G. (1994). Language attitude as a social process: A conceptual model and new directions. *Language and Communication*, *14*, 211–236.

Castillo Mercado, A. (2000). *El sobresaliente y la competencia comunicativa*. Proyecto C.A.S.

Durán, N. (2015). Breves glosas en torno de la sociolingüística. *Doctorando en Lenguaje y Cultura*. S/Ed.

González, P. (2010). *Revitalización lingüística y políticas educativas en Bolivia*. Académica.

Gundermann, H. V. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales*.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *56*, 117–132.

Lope Blanch, J. M. (1969). El supuesto arcaísmo del español americano. *Anuario de Letras*.

Maíllo, A. S. (2006). Motivos y actitudes en la conducta. *Revista de Psicología Social*, *3*(12), 45–60.

Moreno, F. (2025). *Historia social de las lenguas de España*. Ariel.

Moreno, L. (1998). Manifestación de la actitud social de los individuos. *Estudios de Sociolingüística*.

Morillo, R. (2001). *Sociolingüística en el ALEA: Variable generacional y cambio lingüístico*. S/Ed.

Pérez, L. (2015). Impacto de las políticas lingüísticas en las comunidades indígenas de Bolivia. *Revista de Estudios Sociolingüísticos*.

Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad* (J. Borrego Nieto, Trad.). Ariel.

Sarnoff, I. (1960). Psychoanalytic theory and social attitudes. *The Public Opinion Quarterly*.

Análisis de uso del sufijo apreciativo en el castellano hablado en La Paz – Bolivia en la gestión 2024

Mirta E. Martínez Salvatierra
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: mirtaemartinezs@gmail.com
Orcid:http://orcid.org/00000003-2653-8151

Resumen

La investigación tiene como objetivo el análisis del uso de diminutivos en el español de La Paz, Bolivia. Adopta el enfoque cualitativo-cuantitativo, se aplica una encuesta donde los sufijos más usados son: -ito/-ita, seguidos por: -illo/-illa, estos predominan en contextos familiares y amistosos. El análisis gramatical muestra que los diminutivos se adjuntan a sustantivos y adjetivos, en menor número en adverbios. El análisis semántico revela que los diminutivos son usados principalmente para expresar afecto y suavizar peticiones; términos como "caserita" y "maestrito" exhiben la complejidad del uso, siendo percibidos mayoritariamente como expresiones de cortesía, aunque un grupo menor las asocia con connotaciones despectivas.

Los diminutivos son frecuentes en interacciones informales, se presentan en contextos de confianza. Además, el uso varía de acuerdo a la edad y el género del hablante. Las percepciones muestran que los diminutivos son herramientas discursivas para modular la intención comunicativa, suavizan el tono o añaden matices afectivos. Finalmente, los sufijos apreciativos constituyen elementos esenciales en la construcción de identidad cultural y social en La Paz.

Palabras clave: sufijación apreciativa, diminutivos, pragmática lingüística, semántica.

Abstract

This study analyzes the use of diminutives in the Spanish spoken in La Paz, Bolivia. It follows a qualitative-quantitative approach and is based on a survey, which shows that the most commonly used suffixes are -ito/-ita, followed by -illo/-illa. These forms are primarily found in family and friendly contexts. The grammatical analysis

reveals that diminutives are mostly attached to nouns and adjectives, and less frequently to adverbs. The semantic analysis indicates that they are mainly used to express affection and to soften requests. Additionally, terms such as “caserita” and “maestrito” highlight the complexity of diminutive usage. While most speakers perceive them as polite expressions, a smaller group associates them with derogatory connotations. Diminutives are common in informal interactions and typically appear in contexts of trust. Their use also varies according to the speaker’s age and gender. Overall, the findings suggest that diminutives function as discourse tools that help modulate communicative intent, soften tone, and add affective nuances. Finally, appreciative suffixes play a key role in shaping cultural and social identity in La Paz.

Keywords: appreciative suffixation, diminutives, linguistic pragmatics, semantics.

Introducción

En cualquier tipo de actividad, el lenguaje se utiliza de manera constante para expresar pensamientos, sentimientos, deseos o transmisión de conocimientos del ser humano, entre otros. Como es sabido, una lengua como sistema de signos orales o escritos cambia y evoluciona de acuerdo con las necesidades de los usuarios. En la actualidad, se emplea un extenso vocabulario emergente, compuesto por neologismos, mientras otros términos caen en desuso por considerarse arcaísmos. Una de las ramas de la lingüística que estudia la formación de palabras, para comprender los mecanismos de la creación y renovación del léxico de una sociedad, es la morfología derivativa.

Bolivia tiene 36 pueblos originarios con sus respectivas lenguas y el español de uso común en todo el territorio, está expandida en las diferentes zonas geográficas y en contacto con otras lenguas, existen diferentes sociolectos del español en el país. El presente trabajo de investigación establece como objeto de estudio la sufijación apreciativa con el uso del diminutivo en el español del departamento de La Paz, Bolivia.

La sufijación apreciativa es un tema abordado desde diferentes puntos de vista en varios estudios internacionales como nacionales. En este caso la investigación se ocupa del uso que se otorga a los sufijos del diminutivo en el departamento de La Paz, con un sentido de afectividad más que el sentido de pequeñez o peyorativo. Se recuerda que, en la sociedad paceña se utiliza de manera significativa los sufijos diminutivos en diferentes contextos.

Planteamiento del problema

La lengua es un sistema complejo que sirve para la comunicación dentro de una comunidad lingüística determinada, contribuye al logro de ciertos objetivos y centralizado en un contexto sociocultural, en el que se relacionan continuamente con diferentes propósitos. El español, como lengua viva, conlleva una evolución constante; en este sentido, el sistema afijal, como el lenguaje en general, presenta la característica de verse en continuo perfeccionamiento y cambio semántico. "La morfología del español se caracteriza, especialmente por un extenso repertorio de sufijos denominados de manera diversa: apreciativos, afectivos o expresivos, que alteran semánticamente la base de un modo subjetivo emocional, pero sin vulnerar su categoría gramatical" (Lang, 1997, p. 126).

El empleo del diminutivo constituye uno de los fenómenos que identifica y caracteriza al español andino dentro de las variedades americanas de esta lengua, por su frecuencia de uso y por los valores semánticos que presenta. Por lo tanto, es necesario e importante conocer su empleo. El describir y analizar los diminutivos en el español paceño tiene dos dimensiones teóricas: la primera, la semántica de los sufijos apreciativos como marcadores discursivos; la segunda dimensión tiene que ver con los procesos pragmalingüísticos relacionados con el uso de la forma diminutiva. De esta manera, se arriba a la formulación del problema:

Formulación del problema

¿Cuál es el uso de los sufijos apreciativos del diminutivo en la lengua oral del castellano de La Paz, Bolivia?

Problemas secundarios

¿Cuál es la frecuencia de uso de los sufijos apreciativos del diminutivo en el lenguaje del castellano de La Paz, Bolivia?

¿Cuáles son las bases léxicas a las que con frecuencia se unen los sufijos apreciativos del diminutivo en el lenguaje del castellano de La Paz, Bolivia?

¿Qué valores semánticos y connotaciones afectivas, corteses o despectivas adquieren los sufijos apreciativos en el castellano de La Paz, Bolivia?

Objetivo general

Analizar el uso de los sufijos apreciativos del diminutivo en el lenguaje del castellano de La Paz, Bolivia.

Objetivos específicos

1. Identificar la frecuencia de uso de los sufijos apreciativos del diminutivo en el lenguaje oral del castellano de La Paz, Bolivia.
2. Determinar las bases léxicas a las que con frecuencia se unen los sufijos apreciativos en el castellano de La Paz, Bolivia.
3. Determinar los valores semánticos y connotaciones afectivas, corteses o despectivas asociadas a los sufijos apreciativos en el castellano de La Paz, Bolivia.

Delimitación del proyecto

La investigación se centra en la morfología derivativa del español, en el repertorio de sufijos diminutivos de la clasificación apreciativa empleadas en el castellano contemporáneo del departamento de La Paz, durante la gestión 2024.

Esta investigación se limita al estudio pragmático-semántico de los diminutivos; para el universo de estudio se optó por la muestra al azar a los habitantes del departamento de la ciudad de La Paz, a personas mayores de 18 años. El diseño del instrumento fue la encuesta, se aplicaron y se obtuvo el corpus. El objetivo fue comprender cómo los hablantes utilizan los sufijos apreciativos en diversos contextos y qué significados atribuyen en el uso cotidiano del lenguaje.

Justificación

El registro del castellano de manera sincrónica y posteriormente el estudio diacrónico permite conocer algunas de las características importantes y actuales del castellano paceño; así como la influencia de las lenguas de contacto, como el aymara, en el castellano paceño. El análisis de la morfología, enmarcado en un contexto pragmático y semántico, destaca el uso sintáctico de las variaciones sociolingüísticas.

La importancia del registro del castellano de manera sincrónica y su posterior estudio diacrónico se aplica por tres razones: Primero, nos permite conocer algunas de las características importantes y actuales del castellano paceño y la influencia de las lenguas nativas. Segundo, se espera coadyuvar a la sintaxis castellana dentro del contexto pragmático y semántico. Tercero, con este tipo de estudios se marca el uso sintáctico y variaciones sociolingüísticas del castellano de la ciudad de La Paz.

Es importante el estudio de una lengua para saber su origen, observar la variedad de formas que presenta y la influencia de estas variedades en el castellano

actual. Asimismo, ayuda a conocer todos los cambios que han sufrido en cada etapa a lo largo de los siglos, las grafías que aún se mantienen, las que han desaparecido y las que aún se conservan sin que hayan sufrido ninguna variación. Por ello, es necesario realizar estudios referentes a la lengua española desde su origen hasta su estado actual en los países donde se la maneja y emplea, esto con la intervención de otras disciplinas de la Lingüística como la sociolingüística, la dialectología, el registro de habla, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Ante esta realidad conducente y evidente sobre la evolución y la variación lingüística en Bolivia, resulta necesario emprender estudios generales sobre la lengua que se habla en América. El presente trabajo contribuiría en al conocimiento de la evolución de la lengua castellana en el país. Por lo mencionado, el interés por estudiar el español de América es imperioso y necesario atender la escasez de investigaciones sobre estas temáticas. En la actualidad, investigadores de diferentes latitudes se dedican a la búsqueda de información acerca de la realización y uso de la lengua castellana. Esto con la finalidad de obtener datos y documentos escritos que muestren y den fe sobre la evolución de la lengua castellana en relación a los países a los que se extendió y que conforman el mundo panhispánico.

De esta manera, la lengua, desde su aparición, ha sido el principal mecanismo de desarrollo e identidad de una sociedad, que ha permitido el avance de la humanidad por la difusión del conocimiento. Siendo también, factor fundamental en la transmisión sociocultural y de identidad de los países de habla hispana. En ningún caso se puede considerar que una lengua sea estática, es decir una vez alcanzada la etapa de madurez, culmine su desarrollo. Al respecto, la lengua es dinámica y está, permanentemente, sujeta a cambios. Por tanto, la investigación constante del cambio de una lengua proporciona nuevas expectativas para saber en qué estado se encuentra y hacia dónde se dirige.

Fundamentación teórica

Se divide en tres partes, la primera aborda el estado del arte relacionado con estudios preliminares. La segunda expone los aspectos teóricos que implica al tema de investigación. Finalmente, la tercera parte abarca los conceptos utilizados en la investigación.

Estado de arte

Investigaciones locales

Los sufijos apreciativos cuentan con varias investigaciones por constituirse en un fenómeno que caracteriza al español andino. Por ejemplo:

Título: Sufijación apreciativa en el lenguaje de la prensa escrita de la ciudad de La Paz
Institución: Universidad Mayor de San Andrés
Autor: Yampasi Quispe, Verónica
Año: 2014

Resumen:

Este artículo describe el uso de sufijos apreciativos en dos periódicos de La Paz publicados en julio y agosto de 2010: La Razón y El Diario. Los sufijos diminutivos, crecientes y decrecientes de peso se analizaron en función de las propiedades características y la frecuencia de aparición. También se determinó el valor semántico de estos sufijos para la base léxica en el contexto de la oración. Finalmente, se determinó el grado de lexicalización de la formación de los sufijos de agradecimiento. Los resultados de la investigación son: 1) Los sufijos de agradecimiento se utilizan con mayor frecuencia en categorías informativas y de opinión, por otro lado, el uso repetido de estos sufijos también se puede observar en anuncios comerciales y publicidad. 2) La base de la palabra con la terminación "apreciación" es un sustantivo con terminación diminutiva y sufijo aumentado. 3) El valor semántico que aporta el sufijo de gratitud es el valor emocional del efecto si el sufijo es pequeño; si el sufijo es incremental, es un valor de trazo o paso. 4) Finalmente, hablando de lexicalización, se ha observado que las palabras pequeñas tienden a ser lexicalizadas porque suelen ser utilizadas en nuestro lenguaje cotidiano y reflejadas en los medios de comunicación. Al ser un estudio descriptivo, nos permite observar diferentes especificidades en el uso de sufijos apreciativos, como la creación de palabras a partir de palabras derivadas con sufijos intensificadores, reducidos o peyorativos para adaptar o reflejar nuevas políticas y fenómenos sociales. La investigación muestra la dinámica del lenguaje que puede adaptarse a la necesidad del hablante de nombrar objetos, de nombrar nuevas realidades, que en este caso resulta de sufijos apreciativos.

Investigaciones internacionales

Título: "No voy pero igualito te llamo". Estudio exploratorio sobre el diminutivo de igual en el habla de Caracas
Institución: Instituto de Filología "Andrés Bello", Universidad Central de Venezuela
Autor: Malaver, Irania
Año: 2014

Resumen

Se investiga el uso de la forma diminutiva "igualito" en el corpus longitudinal del habla de Caracas. Tiene dos dimensiones teóricas la pregunta de investigación: la polisemia de igual y procesos lingüísticos pragmáticos relacionados con el uso del diminutivo igualito en estructuras comparativas y como marcador del discurso. Los resultados muestran: i) igualito se utiliza más en estructuras comparativas que como marcador del discurso; ii) igualito adverbial es más común que adjetival; iii) las mujeres utilizan la forma abreviada con más frecuencia que los hombres;

Las formas diminutivas son más comunes en los jóvenes, v) igualito se utiliza en los dos períodos cubiertos en el corpus.

Marco teórico La lengua

La lengua es vital, vulnerable y sujeta a cambios constantes; de ahí que muchos hablen de lenguas vivas. La lengua va creando, constantemente, nuevas formas de expresión, nuevas designaciones para todo aquello que desea expresar y significar. Lo referido se puede ilustrar mejor con una frase de Coseriu, (citado por P. Lloyd. 1993, p. 118), y dice: "La lengua cambia justamente porque no está hecha, sino que se hace continuamente por la actividad lingüística", esta frase traduce lo que se mencionaba líneas arriba, que la lengua se hace porque los hablantes son imaginativos, cambian y sus manifestaciones serán variadas.

Por otro lado, surgen interrogantes sobre los aspectos mencionados ¿Por qué cambian las palabras? ¿Por qué algunas palabras dejan de emplearse? ¿Cuál será la historia de alguna palabra que concita atención? Varias pueden ser las respuestas, sin embargo, se puede indicar que ellas tienen una historia, una etimología, una repercusión en determinado momento de la historia y de la vida misma de ellas.

Una palabra surge en determinada época, se la emplea y comprende perfectamente, más en determinado momento deja de ser usada hasta que llega a un punto en que es incomprensible para los hablantes.

Se parte de la base de ¿Cuál es la razón para que una palabra deje de ser empleada? O ¿Cuál es el motivo para que surjan otras? Son los hablantes de una comunidad lingüística los que propician estos cambios, a través de:

El escaso uso de alguna palabra
El reemplazo por otra nueva
Los cambios de significado que pueden otorgarle
El uso de figuras y tropos
El avance tecnológico
La economía lingüística
Los cambios por los cuales transitan las sociedades

Ahora bien, en qué nivel de la lengua se produce este cambio: el nivel fonológico, en el habla oral, aquél que produce los sonidos articulados. Es el habla oral el que tiene preeminencia sobre el habla escrita y sobre las otras manifestaciones de comunicación.

Causas que inciden para los cambios en la lengua

Entre las causas que inciden en los cambios que se producen en la lengua, se menciona las siguientes:

1. **Causas lingüísticas:** son las asociaciones entre palabras (puede darse por contagio) también, son las causas fonéticas, morfológicas o sintácticas.
2. **Causas históricas:** son los cambios que se producen en la ciencia, en la tecnología; las costumbres propician que el nombre se conserve, pero el objeto conservado adquiere otras características.
3. C**ausas sociales:** cuando una palabra pasa del ámbito común a un léxico especializado o este léxico es usado por determinado grupo social en su lenguaje general.
4. **Causas psicológicas:** Cuando los cambios de significado se presentan por la influencia del estado de ánimo del individuo. En su índole mental, en factores emotivos o el tabú. También aquí están considerados los llamados tropos como el uso de la metáfora, metonimia y sinécdoque con una fuerte tendencia hacia la ley del mínimo esfuerzo.
5. **Causas de influencia extranjera*:*** El préstamo sintáctico es frecuente cuando en un determinado estado existe un contacto íntimo entre dos lenguas.

6. **Influencia de un nuevo nombre*:*** cuando es necesario crear un nuevo nombre, se acude a formar una palabra nueva con elementos existentes, un préstamo lingüístico, alterar el significado de una palabra vigente.

Causas lingüísticas y causas extralingüísticas

Dentro de los estudios en semántica lingüística se ha designado con el término de causas lingüísticas y causas extralingüísticas aquellas que permiten los cambios semánticos de las palabras: estas son las razones de los cambios producidos en el significado de las palabras. El modelo teórico de estudio para el presente análisis está dado por: S. Ullmann (1961) y Baylon y Fabre (1992). La sistematización y los campos semánticos en los que estos teóricos centran su estudio, reflejan de manera general los cambios de significado en las formas de tratamiento cortés lingüístico; cambios de significado, por una parte, referidos a aquello que en su origen fue un fenómeno del habla y que pasa a formar parte de la lengua y, por otra parte, aquello que en su momento fue de uso restringido y que alcanzará, eventualmente, un empleo generalizado y viceversa.

La semántica

Viene a ser el estudio del significado de las palabras, las oraciones y otras estructuras mayores como el texto; la semántica está íntimamente relacionada con el léxico, como constituye la fuente para el estudio de ésta; es una rama importante dentro de la ciencia lingüística porque es la que genera el fondo o la coherencia de un texto a través del sentido. Se puede ilustrar de la siguiente manera:

Semántica

Estudio del significado y cambios de significado

Es la relación recíproca y reversible entre el nombre (sonido), el sentido (información proporcionada por el nombre) y la cosa (lo referido) (Ullman, 1961: 222-266) Significado denotativo y connotativo (Contexto espacio – temporal y fuerza ilocutiva)	El significado es el más vulnerable al cambio. Lo que en su origen fue un fenómeno del habla, pasa a formar parte de la lengua y aquello que era de uso restringido llegará a ser de uso generalizado o viceversa.

Fuente: Ullman, S. (1986)

Sociolingüística

El comportamiento social de los seres humanos y el lenguaje establecen una relación que es estudiada por la sociolingüística, en este sentido la sociolingüística se ocupa de la descripción de las normas sociales que determinan el comportamiento lingüístico, las variaciones lingüísticas y los contextos comunicaciones. Para ilustrar de manera adecuada: La sociolingüística surge de la relación de la lingüística y la sociología, estudia las relaciones entre el lenguaje, el individuo y los grupos sociales con el objetivo de establecer principios de sistematización de la variación lingüística en relación con el contexto social considerando las variaciones que se dan en el habla (Jiménez, 2001).

La pragmática

La pragmática es considerada una rama de la lingüística, se ocupa del estudio del lenguaje en su relación con los hablantes y con los contextos. Desde un punto de vista interdisciplinar se ocupa de aquellos aspectos del significado nacidos de la acción comunicativa que no son abordados por la semántica ni la sintaxis; considerando un punto de vista empirista, la pragmática estudia el funcionamiento de contexto en la interpretación de los enunciados; y por último considerando un punto de vista epistemológico estudia aquellos aspectos comunicativos y sociales del lenguaje en su uso. (Jiménez, 2001).

Por su parte Hymes (Citado por Jiménez, 2001 p. 404) considera que la pragmática estudia las interacciones comunicativas, que son: Situaciones de habla, acontecimientos de habla y actos de habla.

El habla corriente

El lenguaje es interactivo, se ubica en su dimensión social y actitudinal, ya que establece y conduce la conducta psicosocial de la persona. Consiguientemente, mediante la interacción comunicativa, principalmente, de la conversación, se exhibe el manejo de una lengua, los saberes, el conocimiento del mundo, las ideologías y las formas de pensar; se insinúan emociones, pasiones, sentimientos (amistad, amor, cariño, empatía, desprecio, afectos, desafectos), relaciones de jerarquía social entre los interlocutores y se revelan comportamientos, unas veces en forma abierta y sincera y otras de manera aparente. Todos intentan seguir algunos principios de cooperación en las conversaciones diarias, aunque solo para manifestar sentimientos de cortesía hacia el interlocutor y no para garantizar una charla perfecta y fructífera.

Formación de palabras

Los mecanismos que principalmente forman las palabras son morfológicos, y están referidos a formas de combinación de las palabras y sus subunidades. También, pueden formarse por préstamos de otras lenguas, formación de nuevos términos mediante la combinación de las letras iniciales de los nombres de instituciones o la elisión de unidades final de palabra (Lang, 1997).

De la unión de dos o más raíces o palabras surgen palabras compuestas. "El concepto de composición implica un estadio intermedio entre la palabra y la frase. Una estructura compuesta por dos o más palabras unidas gráficamente comporta indiscutiblemente el estatus de compuesto" (Lang, 1997, p. 91). Los componentes de las palabras compuestas pueden pertenecer a la misma categoría gramatical, así tienen el mismo valor. Este tipo se llama coordinante: sustantivo + sustantivo (coliflor), adjetivo + adjetivo (sordomudo), numeral + numeral (decimotercero). No es nada excepcional que se combinen los elementos: adjetivo + sustantivo (altiplano), verbo + sustantivo (girasol), pronombre + verbo (cualquiera), adverbio + verbo (malherir), adverbio + sustantivo (malhecho), numeral + sustantivo (milhojas), adverbio + adjetivo (bienaventurado), preposición + pronombre (conmigo). En este caso, denominado subordinante, clasificamos el determinante y el determinado. Además, existe también un tercer tipo de compuestos (impropios) que surge después de la transformación de una oración (correveidile, sabelotodo) (Yampasi, 2014).

Si se combina la derivación y la composición a la vez se tiene otro mecanismo: la parasíntesis. Las palabras parasintéticas son, por ejemplo: descafeinado, entristecer. Otro medio de crear nuevas palabras se llama la derivación. Es un proceso que consiste en formar nuevas palabras adicionando afijos delante o detrás de la raíz o base.

Derivación

Si se añade a la raíz o base uno o más afijos, se forman palabras derivadas. Pueden surgir nuevas palabras de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios o pronombres. La categoría léxica de la palabra derivada puede ser la misma que la de la base o raíz, pero no es siempre así y a veces cambia. La derivación está dividida en dos apartados la prefijación y la sufijación. En la prefijación los prefijos anteceden a la raíz y los sufijos se posponen en la sufijación.

Sufijación

Consiste en posponer los sufijos a las palabras base o raíces. Gracias a los sufijos se puede cambiar la clase de las palabras. Por ejemplo, del verbo demostrar podemos crear el sustantivo demostración o el adjetivo demostrable; de humano obtenemos: humanidad, humanismo, humanista; de crear nacen: creación, creacionismo, creador, creativo, etc. Mediante los sufijos se han creado y siguen creándose los neologismos.

Sufijación apreciativa

En la mayoría de las gramáticas suele destacarse como un grupo especial el de los llamados sufijos apreciativos, según Lang (1992, p. 126) este tipo de sufijación altera semánticamente la base de un modo subjetivo emocional, pero sin cambiar su categoría gramatical. Sin embargo, existe escasez de trabajos que versen en torno a la teoría sobre la formación de palabras con estos sufijos.

Mendoza (2018, p.p. 353 – 366) En su artículo: El sufijo diminutivo como indicador pragmático de atenuación indica que, "En Bolivia el diminutivo con frecuencia es usado con valor afectivo…". Se observa una elevada frecuencia en el uso del diminutivo con modalidades de afectividad, familiaridad y atenuación. Todos estos son empleados con diferentes objetivos. Sin embargo, se observa que el más concurrente es el de familiaridad, éste se convertiría en un rasgo denotativo común en los usuarios del castellano de la ciudad de La Paz.

En las situaciones de conducta de arriba hacia abajo el empleo del diminutivo puede connotar una carga peyorativa con diferentes direcciones. En cambio el empleo del diminutivo con carga semántica de pequeñez es menos frecuente. Por lo que, se concluye que, en su mayoría el uso de lo diminutivos es eminentemente pragmático, esta sería la función preferente.

Seco (1980, p.p. 187-188) asevera que "los sufijos apreciativos denotan unas veces tamaño (en los nombres) o intensidad (en los adjetivos y adverbios). Otras veces […] expresan una actitud personal del hablante con respecto a lo que menciona…". Según los conceptos de tamaño y de intensidad, estos sufijos suelen dividirse en diminutivos y aumentativos.

La morfología derivativa del español tiene un extenso repertorio de sufijos denominados de manera diversa: apreciativos, afectivos o expresivos, que alteran

semánticamente la base de un modo subjetivo emocional, pero no cambia su categoría gramatical:

[[ratero] N + -illo] = raterillo [[pobre] [[sombrero] N + -azo] = sombrerazo Adj + -ete] = pobrete [[despacio] Adv + -ito] = despacito

Estos sufijos difieren del corpus general de sufijos considerados semánticamente objetivos en su aplicación por alterar de modo fundamental más que marginal el significado de la base y que con frecuencia poseen la capacidad de efectuar un cambio (Lang, 1997).

Diminutivos

El repertorio básico del diminutivo está compuesto por los siguientes sufijos:

-ito	peor→ peorcito	-ete	golfo→ golfete
-ico	fraile→ frailecico	-ín	momento→ momentín
-illo	fiesta→ fiestecilla	-uelo	doctor→ doctorzuelo

Los límites son poco claros entre diminutivos, aumentativos y peyorativos. El sufijo – uelo resulta algunas veces considerado peyorativo asociado a un efecto fonosimbólico negativo. En algún momento todos los diminutivos pueden ser proferidos con intención peyorativa (Lang, 1997).

Uso de diminutivos menos comunes

En el español, además de los sufijos diminutivos más comunes como -ito y -ita, existen otras variantes de uso regional que presentan significados y matices específicos. A continuación, se describen algunos de estos sufijos menos comunes, sus áreas de uso, y los sentidos que adoptan en diversas comunidades hispanohablantes.

-ico, -ica

Los sufijos -ico y -ica son comunes en regiones como Murcia y Aragón en España, así como en partes de Centroamérica y el Caribe. Asimismo, estos sufijos también se usan en algunos dialectos del español hablado en el norte de Bolivia. Por otra parte, el uso de -ico/-ica tiende a tener una connotación afectiva, pero a veces puede expresar una cierta ironía. Por ejemplo, en Costa Rica, decir “gatica” puede

referirse de manera afectuosa a un gato pequeño, o a un gato que provoca ternura por sus características. En Bolivia, este diminutivo también aparece en contextos similares, especialmente en áreas rurales y de tradición indígena, donde mantiene una función cariñosa (Alvar, 1996).

-uco, -uca

El sufijo -uco/-uca es más común en áreas rurales y en regiones de España, como León y Asturias, aunque también se encuentra en algunas zonas de América Latina, particularmente en dialectos rurales o de influencia indígena, como en partes de México y Bolivia. En estos casos, los diminutivos -uco/-uca tienden a expresar un cierto desdén o despectivo. Por ejemplo, en algunas regiones, "casuca" podría utilizarse para referirse a una casa pequeña de manera peyorativa, insinuando que es una construcción de mala calidad o insignificante (Kany, 1994).

-ingo, -inga

El sufijo -ingo/-inga es una forma diminutiva regional que se usa principalmente en áreas de Centroamérica, como El Salvador y Honduras, aunque también se encuentra en algunas zonas rurales de Colombia y Bolivia. Esta forma es menos común que otras, pero en las regiones donde se utiliza, expresa afectividad o se refiere a algo pequeño o de menor importancia, similar a -ito/- ita.

En Bolivia, se encuentra principalmente en regiones rurales o en contextos donde la lengua indígena ha influido en el uso del español. En el caso de términos como "perrito" podrían transformarse en "perringo" para expresar cariño o afecto en el habla coloquial de ciertas zonas (Escobar, 1998).

-illo, -illa

Los sufijos -illo/-illa se utilizan en varias partes de España y América Latina, especialmente en el sur de España (como Andalucía) y en algunas regiones de México. En Andalucía, por ejemplo, estos sufijos se emplean con un sentido afectivo, aunque en algunos casos pueden conllevar ciertos matices connotativos de condescendencia.

En el español de América Latina, su uso es menos frecuente en comparación con -ito/-ita, pero aparece en zonas rurales o en dialectos más tradicionales. En México, casilla puede usarse para referirse a una casa pequeña con un tono cariñoso o incluso despectivo, dependiendo del contexto (Moreno, 2019).

Fundamentación metodológica Método de investigación

Con un enfoque cuali-cuantitativo, la presente investigación, se enmarca hacia un estudio descriptivo de sincronía lingüística, se analiza un conjunto de elementos lingüísticos proporcionados por habitantes de la ciudad de La Paz. Esto a través de una encuesta diseñada para identificar el uso y percepción de los diminutivos en un momento determinado del tiempo.

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables para ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación "Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población." (Hernández *et al*, 2010, p. 80).

Instrumento

Este estudio utiliza una encuesta estructurada como instrumento principal, con el objetivo de obtener datos precisos sobre el uso e interpretación de los diminutivos en los hablantes de la ciudad de La Paz. Este método, debido a la capacidad de recolección estandarizada de información, permite a los participantes expresar sus percepciones y prácticas de uso de los diminutivos en el lenguaje cotidiano.

La encuesta consta de preguntas cerradas de opción múltiple, preguntas de medición psicométrica de uso de acuerdo a la escala de Likert para la comprensión de la opinión y actitudes de los hablantes respecto a los diferentes diminutivos utilizados en el contexto boliviano. Finalmente, se incluyeron preguntas abiertas, que permiten a los participantes dar opiniones puntuales y brindar ejemplos de diminutivos que son útiles para el análisis de su uso, la percepción y también el uso apropiado de diminutivos.

Diseño de la encuesta

La encuesta se estructuró en dos secciones: datos demográficos, para obtener información general, considerando la edad, género, grado académico y variación sociocultural. Por otra parte, el uso de diminutivos para conocer el significado, actitud, frecuencia y funcionalidad de los sufijos apreciativos de acuerdo a diversos contextos.

El formato de las preguntas fue diseñado para facilitar la interpretación y análisis de los datos. La encuesta se administró a una muestra voluntaria de hablantes de la ciudad de La Paz, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. (ver anexo 1)

Población y muestra

En la investigación presentada, la población está conformada por los hablantes de la ciudad de La Paz, Bolivia. En consecuencia, el tipo de muestra utilizado es no probabilístico de participación voluntaria, puesto que los participantes son seleccionados de forma intencional y su inclusión depende de que decidan voluntariamente participar en la encuesta. Aunque este enfoque limita la capacidad de generalización de los resultados, proporciona una ventana de análisis sustanciosa para describir el fenómeno, en este caso, el uso de los diminutivos.

De acuerdo con Hernández *et al.* (2014), "El muestreo no probabilístico se utiliza cuando la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación y la disposición o acceso a los participantes" (p. 326). En este entendido, no todos los componentes de la población tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la investigación, sino aquellos que se autoseleccionan al participar voluntariamente forman parte de la muestra.

Resultados de la investigación

Este capítulo presenta los resultados de la investigación sobre el uso de los diminutivos en la comunicación cotidiana de los habitantes de la ciudad de La Paz. La encuesta empleada abarcó aspectos demográficos y patrones de uso de emoticones, con el objetivo de analizar y determinar cómo diferentes grupos utilizan los diminutivos, su actitud hacia ellos y el sentido que le atribuyen de acuerdo con diferentes factores; para este cometido se consideró: la importancia que tienen los diminutivos en la coyuntura actual del país, donde se encuentran diminutivos inclusive para nombrar lugares o comercios, como se observa en la siguiente imagen:

Figura 1

Fotografía tomada por la autora, 2024.

Fuente: Fotografía del autor, tomado en la ciudad de Tarija 2024.

Nota. Esta fotografía ilustra el uso del diminutivo en señalética urbana de una tienda de pasteles en la ciudad de Tarija. Fotografía propia.

A continuación, se realiza un análisis detallado del uso de diminutivos basado en las respuestas de los encuestados, se inicia por el análisis de los datos demográficos, seguido del análisis lingüístico.

Perfil demográfico

El perfil demográfico de los participantes en este estudio proporciona un contexto esencial para comprender los patrones de uso de los sufijos apreciativos en la comunicación. Así, en esta sección se presentan datos sobre la edad, género, nivel educativo, el grupo etario y género de los encuestados. Los cuales son factores de suma importancia para interpretar las tendencias en el uso de diminutivos, debido a que estos datos pueden influir en la interpretación.

Figura 2

Edad

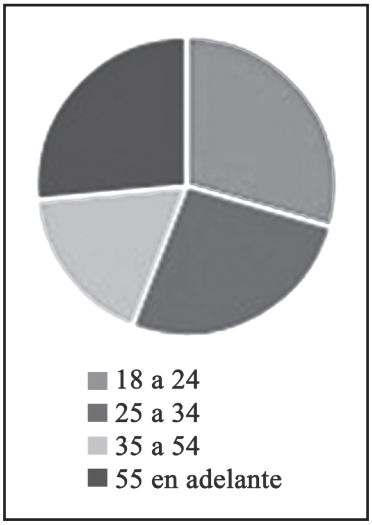


Figura 3

Género

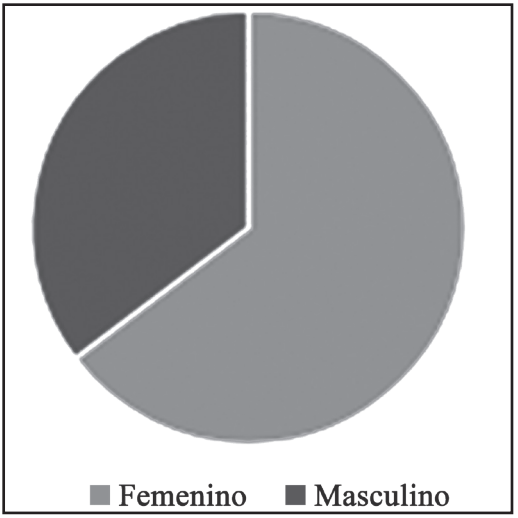


Figura 4

Variedad sociocultural

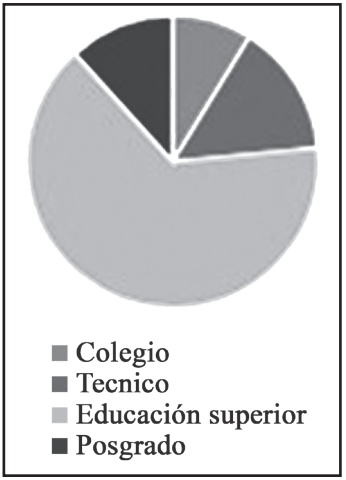
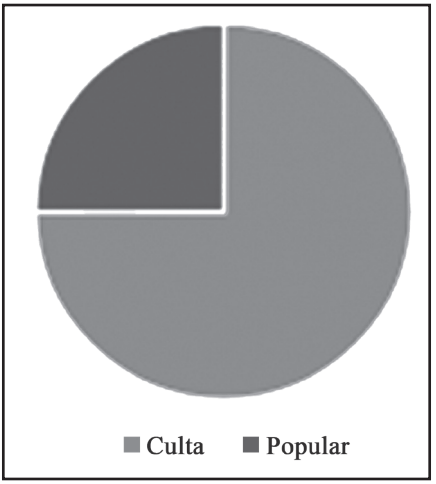


Figura 5

Variedad sociocultural



En las **figuras 2** a **5** se observa los datos demográficos de los participantes en la encuesta, donde se percibe que los encuestados abarcan diversos rangos de edad, mientras que la mayoría fueron hombres. En cuanto al grado de educación, la mayoría de los participantes poseen educación superior y forman parte de la variedad sociocultural culta. Estos constituyen datos relevantes para determinar tendencias en el uso de diminutivos, ya que factores como la edad, el género y la variedad sociocultural influyen en la comunicación y el uso de ciertos elementos lingüísticos.

Análisis lingüístico

El análisis lingüístico de usos de los diminutivos en la ciudad de La Paz revela patrones significativos en cuanto a su significado y uso contextual. Este análisis se divide en tres componentes principales: gramatical, semántico y contextual, que permiten comprender la complejidad del fenómeno.

Componente gramatical

El análisis del componente gramatical revela varios patrones significativos en el uso de diminutivos. Estos patrones reflejan no solo las estructuras lingüísticas preferidas para la formación de diminutivos, sino también las variaciones en su uso según factores extralingüísticos.

Sufijos predominantes

Figura 6
Frecuencia de uso en la vida cotidiana

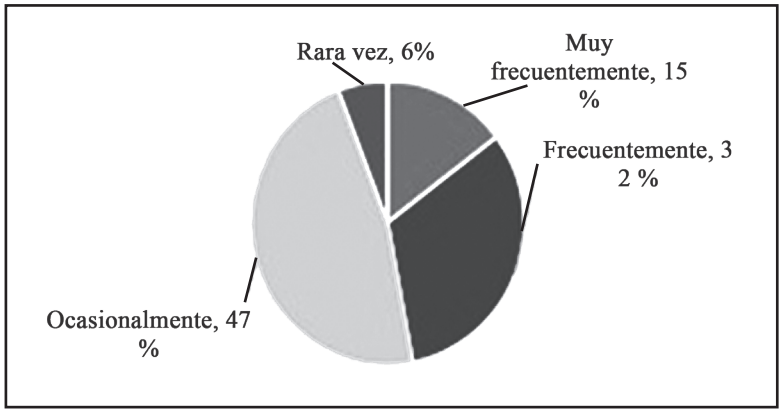
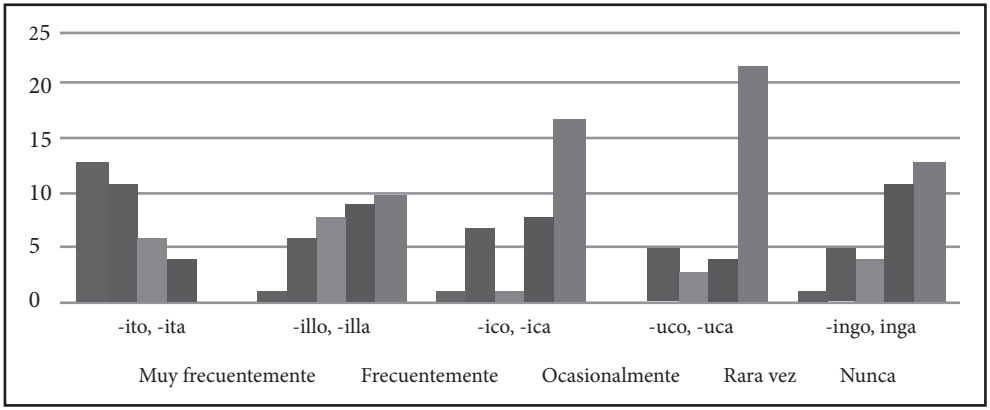


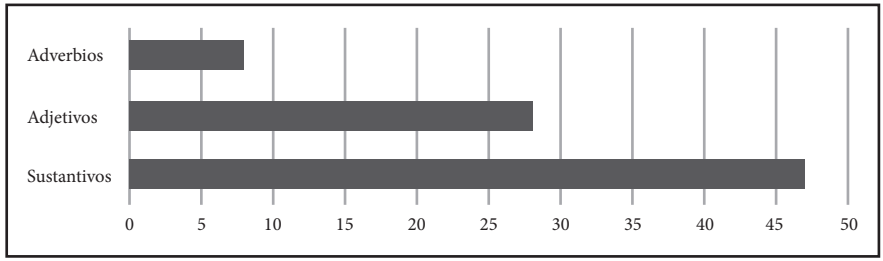
Figura 7
Frecuencia de uso de acuerdo a los diferentes tipos de sufijos apreciativos



De acuerdo a la **figura 6**, con relación a la encuesta realizada para este estudio, el uso de los diminutivos entre los participantes varía entre ocasional y frecuente, con un 47% y 32% respectivamente. Asimismo, en la **figura 7** se destacan aquellos sufijos de uso predominante de acuerdo a la escala de Likert, donde los resultados muestran que los sufijos de mayor uso son - ito/-ita, mientras que -illo/-illa e -ico/-ica, también muestran una presencia notable dentro del castellano paceño. Por otra parte, las formas -ingo/-inga, derivadas del castellano del oriente del país, son menos frecuentes. Sin embargo, el reconocimiento por parte de los hablantes de la ciudad de La Paz es relevante, dado el contexto pluricultural y la constante migración en las ciudades principales de Bolivia. Finalmente, los sufijos -uco/-uca, a pesar de su menor frecuencia, son reconocidos por los participantes y suelen asociarse con un uso despectivo o apreciativo vinculado a ciertas regiones de España.

Patrones de formación

Figura 8
Clasificación de categoría gramatical en los diminutivos obtenidos en la encuesta



Según los resultados obtenidos en la encuesta, se realizó una clasificación de todos los diminutivos reconocidos según su categoría gramatical. Esta clasificación permitió observar que el uso de diminutivos se concentra principalmente en bases nominales; es decir, el sufijo apreciativo se aplica principalmente a sustantivos, tanto concretos como nombres propios, en este caso para la formación de apodos. En cuanto a los diminutivos con base adjetival, aunque menos frecuente que los de base nominal, presentan una frecuencia importante respecto a su uso para la modificación de cualidades, como 'pequeñito' o 'graciosita', entre otros. En cuanto a otras categorías gramaticales, solo se registró el uso de adverbios de tiempo y lugar, con énfasis en el uso de 'ahora' y 'ahí', ambos utilizados con la mayoría de los sufijos apreciativos analizados en este estudio.

Recursividad

Figura 9
Patrón de uso de diminutivos con sufijación -ito/-ita, -illo/-illa, -ico/-ica

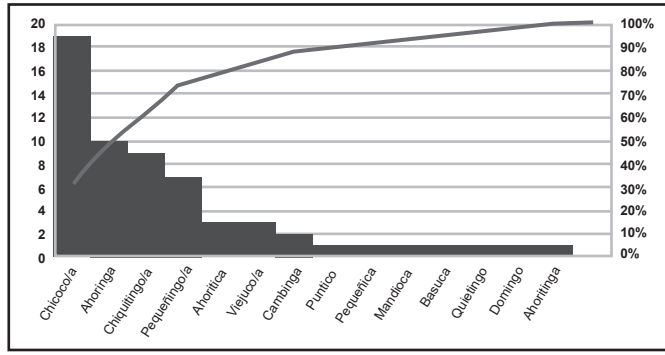
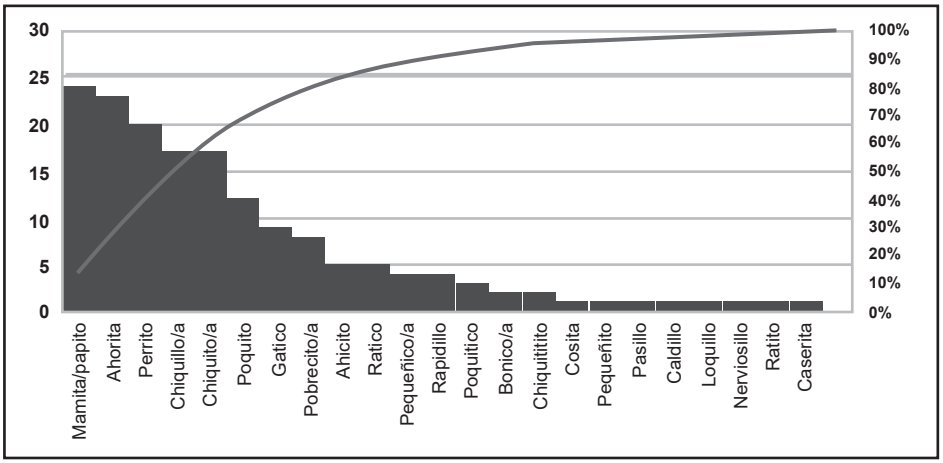


Figura 10
Patrón de uso de diminutivos con sufijación -uco/-uca, -ingo/-inga, -ico/-ica



En las **figuras 9** y **10** se observa que algunos términos tienen la capacidad de admitir más de un sufijo, como es el caso de 'pequeñito', 'pequeñico' o 'pequeñingo'. Además, algunas palabras permiten la combinación de dos sufijos, como el ejemplo de 'chiquitito'.

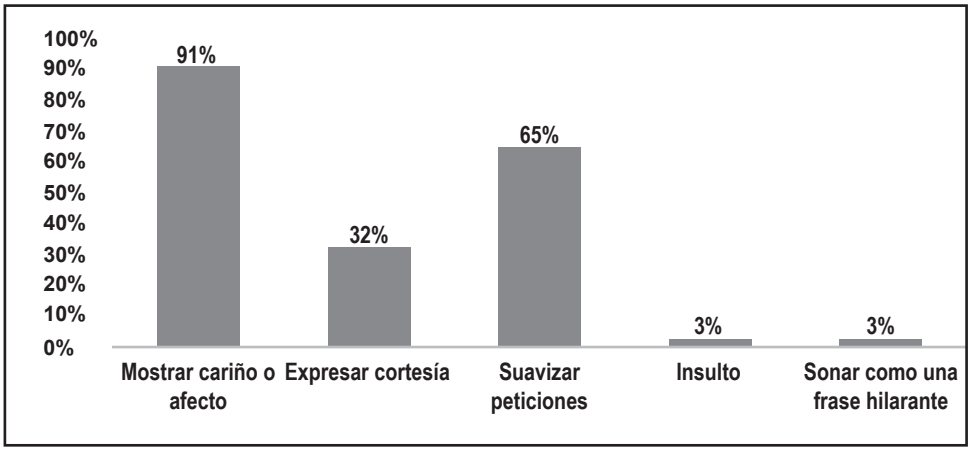
Por otro lado, se identifica la presencia de una dificultad en el reconocimiento del significado de ciertos sufijos, ya que los encuestados proporcionaron respuestas que no correspondían a sufijos apreciativos. Por ejemplo, se observó confusión entre el uso apreciativo del sufijo -ico/-ica y su significación de "relación o pertenencia" que se encuentra en palabras como: histórico, político, lógico, mágico, típica. Por lo que, esto sugiere que existe una comprensión limitada del significado de ciertos sufijos con los cuales los usuarios no están familiarizados.

Componente semántico

El análisis semántico revela la multiplicidad de valores y significados que los hablantes atribuyen a los diminutivos. En el caso de este estudio, los datos obtenidos a través de la encuesta, permite identificar cómo los participantes interpretan estos significados de acuerdo a cómo ellos utilizan este tipo de palabras. Este análisis profundiza en los diferentes valores semánticos que los diminutivos adquieren en la comunicación cotidiana.

Valor atribuido

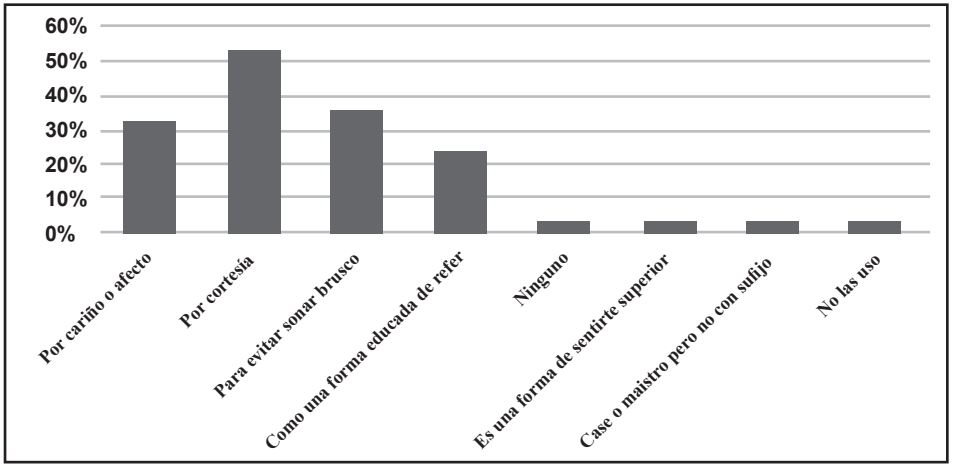
Figura 11
Percepción de la función que cumplen los diminutivos en el día a díaz



Según la **figura 11**, la función semántica predominante de los diminutivos es afectiva, tomando en cuenta que el 91% de los encuestados considera que los utiliza para mostrar cariño o afecto, y en un 65% para suavizar peticiones. En contraste, la expresión de cortesía se reconoce como una función semántica secundaria, debido a la menor frecuencia de uso según los encuestados. No obstante, los participantes también identifican, aunque en menor medida, el uso de los diminutivos con matices ofensivos o para generar burla.

Connotaciones específicas

Figura 12
Intención de uso en los términos “caserita” “maestrito”



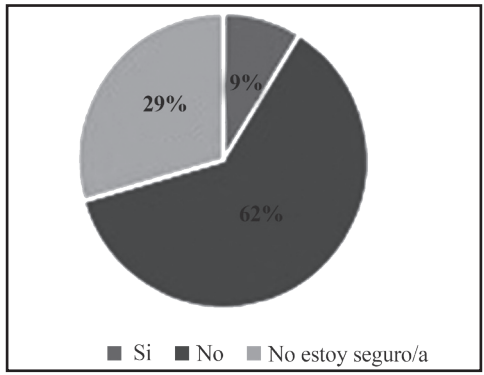
De acuerdo a las connotaciones específicas de los términos ‘caserita’ y ‘maestrito’, términos recurrentes en el castellano paceño, y basándose en la percepción de los encuestados, la principal intención detrás del uso de estos dos diminutivos es por cortesía, evitar sonar brusco, expresar cariño o afecto, y servir como una forma educada de dirigirse a ciertas personas.

Asimismo, esto indica que una mayoría significativa de los encuestados considera que, para referirse a personas que radican en el ámbito comercial y ofrecen ciertos servicios es necesario el uso de estos términos para mantener un tono amable y respetuoso en la comunicación. Esta función de los diminutivos como recurso de cortesía demuestra su papel en la modulación de las interacciones sociales, promoviendo relaciones armoniosas y evitando posibles malentendidos.

Por otra parte, un pequeño porcentaje de los encuestados indicó que no utiliza estos términos, o que los utiliza sin diminutivos. Además, una respuesta a considerar de la encuesta señala que estas palabras se emplean para que el interlocutor se sienta superior sobre quienes los utilizan, esto indicaría la existencia de connotaciones negativas subyacentes en el uso de estos términos, lo cual está relacionado con factores socioculturales.

Figura 13

Percepción de significado de uso de los diminutivos “caserita” “maestrito” como término despectivo



En relación a la percepción específica de los términos ‘caserita’ y ‘maestrito’ como despectivo, la mayoría de los encuestados no consideran que estos términos tengan una connotación negativa. Sin embargo, casi un tercio de los participantes tiene dudas sobre la carga semántica despectiva de estas palabras. Esto refleja que, en algunos contextos, el uso de estas palabras y su connotación resulta ambigua, y su interpretación depende de factores contextuales Como el tono o la relación entre los interlocutores. Asimismo, el 9% de los encuestados que estuvo de acuerdo en que estos vocablos pueden ser despectivos, lo que concuerda con lo previamente mencionado, sugiriendo que la interpretación tiene que ver con factores extralingüísticos que deben analizarse en contexto para determinar los significados subyacentes.

Campos semánticos frecuentescos

Figura 14

Clasificación de diminutivos por campos semánticos

Términos de Parentesco	Nombres propios	Dimensión y tamaño	Roles sociales y ocupaciones	Animales	Cualidades y estados	Términos temporales
Mamita, papito, hermanita, hermanito, hijita, hijito, abuelita, wawita.	Marianita, Mirthita, Claudita, Lulucita, Camilita, Ivancito, Juanito, Javicha, Gabiña, Martica, Matico, Martuca.	Chiquitita, chiquitito, pequeñita, pequeñito, chiquilla, grandecito, pancito, tesito, quequito, palito, muñequita, florcita, chiquitico, pequeñingo, platinga, chicoca,	Maestrito, caserita	Perrito, gatito, conejito, gatico.	**Características positivas:** Bonita, riquito, graciocita. **Características de comportamiento:** Curiosito, chistosito, traviesillo, nerviosillo, ocupadillo, metirosilla,	Ahorita, despacito, ratito, ahoritica, ahoritinga, momentico, rapidingo, tardingo.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en las encuestas, se realizó una clasificación de las palabras por campos semánticos para determinar la significación e intencionalidad de los diminutivos. Por consiguiente, el análisis a los diferentes campos semánticos revela cómo los sufijos apreciativos juegan un papel importante en la expresión cultural y social. En primer lugar, los diminutivos relacionados a términos de parentesco muestran una alta frecuencia de uso en las relaciones familiares. Esta función refleja no solo la intención de reforzar vínculos familiares y expresar afecto, sino también la importancia de las relaciones familiares en la sociedad paceña.

La categoría de dimensión y tamaño incluye una amplia diversidad de sufijos diminutivos, los cuales pueden aplicarse tanto a objetos concretos, como elementos abstractos, mostrando la extensión semántica de esta categoría.

Dentro de los roles sociales, el uso de diminutivos es menos frecuente, pero significativo, especialmente en términos como ‘caserita’ en contextos comerciales y ‘maestrito’ para referirse a una variedad de profesiones u oficios que suelen desempeñarse en el ámbito informal. En estos casos, los diminutivos cumplen una función pragmática que ayuda a establecer relaciones de cercanía y familiaridad, particularmente en interacciones cotidianas.

Los diminutivos referidos a animales, especialmente a mascotas, son usados con fines afectivos, siendo esto propio de contextos familiares. Esta categoría refleja cariño y ternura proyectada hacia los animales de compañía.

En cuanto a cualidades y estados, los diminutivos se usan para expresar tanto características positivas, como 'bonita', donde se emplean sufijos variados para matizar los significados, como para describir comportamientos y estados emocionales, como pobrecito, donde se expresa empatía o compasión. Es así que, los diminutivos permiten de esta forma modular la intensidad de estos rasgos y estados, generando un discurso afectivo y cercano.

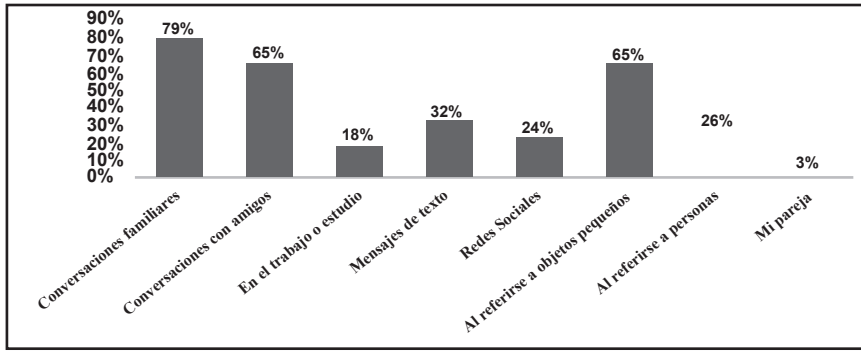
Desde el punto de vista de la sociocultura, el sistema de uso de sufijos apreciativos en el contexto paceño refleja jerarquías sociales, cortesía y respeto, actúan como marcadores de identidad regional que facilitan la interacción social.

Componente contextual

El análisis contextual se presenta para mostrar la evidencia de qué manera componentes como: el momento, el modo y el cómo están expresados, es decir que, ciertos términos influyen en la percepción de significado.

Situaciones de uso

Figura 15
Contexto de uso de los diminutivos

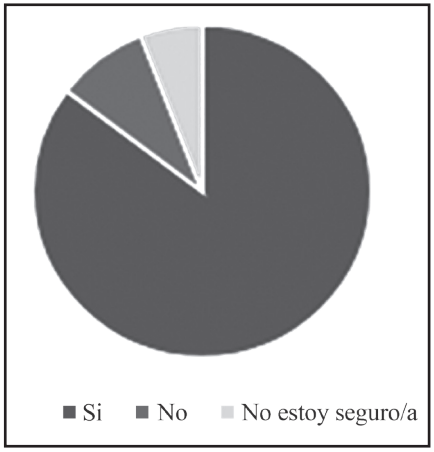


En la **figura 15** se observa una clara predominancia de empleo de diminutivos en contextos informales relacionados a entornos cercanos, lo cual refleja una asociación de estos sufijos con situaciones de familiaridad. El mayor uso se da en conversaciones familiares, alcanza un 79%, lo que sugiere que los diminutivos cumplen una función importante en la construcción y mantenimiento de relaciones afectivas en el entorno familiar. A este dato, le siguen las conversaciones con amigos,

y en general al referirse a objetos pequeños, ambos con 65%, lo que indica que el uso de diminutivos no solo busca expresar cercanía con otras personas, sino también aporta atenuación o personalización de los objetos de los que se habla.

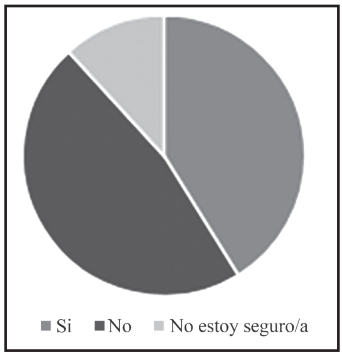
Por otra parte, con menos uso se encuentra el uso en otros contextos reconocidos por los hablantes, como los mensajes de texto, redes sociales, al referirse a otras personas y un 18% reconoce utilizar sufijos apreciativos en el trabajo o estudio. Estas respuestas insinúan que la distancia o la formalidad relativa de medios digitales requiere un uso menor de este recurso lingüístico. Por otra parte, en el caso de contextos laborales o académicos indica que se considera que estos entornos son menos apropiados para el uso de expresiones afectivas, optando por un tono más neutral o formal.

Figura 16
Uso de diminutivos de acuerdo al nivel de confianza



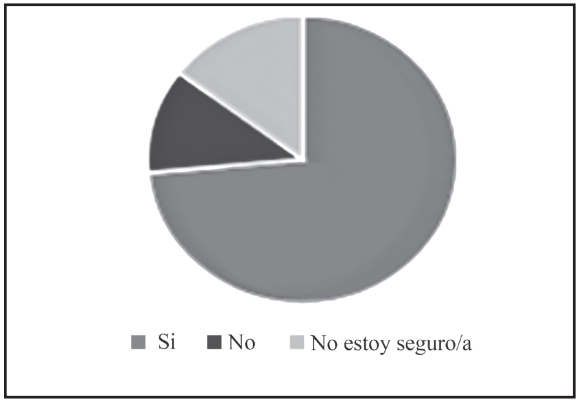
De acuerdo con la **figura 16**, la mayoría de los participantes coincidió en que el nivel de confianza está directamente relacionado con el uso de los diminutivos. Por tanto, esto indica que los sufijos apreciativos se emplean cuando existe una relación de cercanía o familiaridad entre las personas, lo que concuerda con el significado afectivo que se le atribuye en el análisis de la pregunta anterior. No obstante, un pequeño porcentaje de los encuestados considera que el uso de diminutivos no implica necesariamente un nivel de confianza con el interlocutor y dependería de otros factores, como: el contexto cultural o el tipo de conversación, que también influye en el uso de diminutivos.

Figura 17
Uso de diminutivos de acuerdo a la edad con quien se habla



La **figura 17** muestra una clara tendencia a modificar el uso de diminutivos dependiendo de la edad de la persona con quien se habla. Esto sugiere la presencia de consciencia pragmática de empleo respecto al uso de diminutivos. Además, se infiere una preferencia de uso de sufijos apreciativos cuando se interactúa con niños y personas mayores, lo cual se relaciona directamente con el patrón de significación que se identificó con anterioridad, en el cual los diminutivos se utilizan con valor de afecto.

Figura 18
Percepción del uso de diminutivos de acuerdo al género

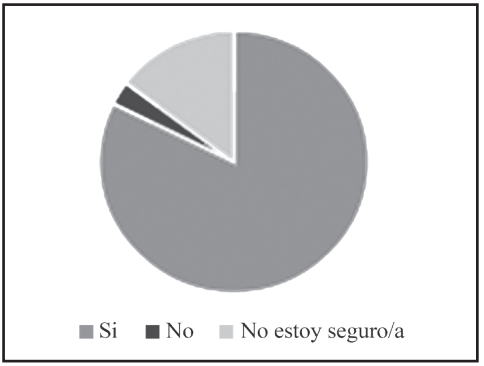


En cuanto a la percepción del uso de diminutivos según el género, la **figura 18** muestra que los encuestados consideran que existe una diferencia de uso de diminutivos entre hombres y mujeres. Esta percepción puede interpretarse como un

reflejo de normas sociales y culturales que influyen en la expresión lingüística de los usuarios. A su vez, esto sugiere que los diminutivos no solo funcionan como modificadores lingüísticos, sino que, actúan como marcadores de identidad y rol social en la comunidad.

Figura 19

Percepción respecto a la capacidad de los diminutivos de cambiar la intención de un mensaje



En la **figura 19** se observa la opinión de los participantes respecto a la capacidad de los diminutivos para modificar la intención comunicativa. Los resultados indican una clara conciencia entre los hablantes acerca del valor pragmático de los sufijos apreciativos para alterar el significado y la fuerza ilocutiva de los mensajes.

Esta percepción generalizada sobre la capacidad transformadora de los diminutivos, sugiere que los hablantes reconocen y utilizan conscientemente estos recursos morfológicos como herramientas pragmáticas en sus interacciones diarias. Además, el uso de sufijos apreciativos se percibe como un recurso lingüístico capaz de modificar significativamente la intención y el impacto de un mensaje, ya sea suavizando su fuerza ilocutiva, añadiendo matices afectivos o incluso irónicos, lo cual altera su interpretación denotativa.

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre el uso de diminutivos en la comunicación cotidiana de los habitantes de la ciudad de La Paz, se puede establecer las siguientes conclusiones:

1. Los diminutivos en el castellano paceño constituyen un recurso lingüístico complejo que trasciende la expresión de tamaño reducido, funcionando principalmente, como marcadores de afectividad y herramientas de modulación pragmática en la comunicación cotidiana. De acuerdo a los datos demográficos de los participantes del estudio, se desveló que personas de diferentes grupos etarios y variedades culturales concuerdan en el uso y significación de los diminutivos. Por lo que, el uso no está limitado a niveles educativos específicos, sino que forma parte integral del repertorio lingüístico de todos los hablantes. Sin embargo, se encuentra que sufijos menos comunes, como -uco/-uca e -ico/-ica tienen mayor frecuencia de uso en personas mayores de 34 años que en personas más jóvenes.
2. La encuesta reveló que los diminutivos se usan principalmente en contextos informales, con frecuencia alta en interacciones familiares y amistosas. Asimismo, se evidencia un claro predominio de los sufijos -ito/-ita, seguido por -illo/-illa e -ico/-ica. A su vez, la formación de diminutivos se concentra principalmente en bases nominales, con una presencia notable en adjetivos para matizar cualidades y adverbios de tiempo y lugar, lo que demuestra patrones específicos de productividad morfológica.
3. El análisis semántico destaca que la función principal de los diminutivos es la expresión afectiva y la atenuación de peticiones, mientras que su uso como recurso de cortesía ocupa un lugar secundario de acuerdo a las percepciones personales. Esta distribución refleja la importancia de los diminutivos como herramienta de modulación emocional en la comunicación. Por otra parte, términos específicos como ‘caserita’ y ‘maestrito’ demuestran la complejidad semántica de los diminutivos, siendo interpretados mayoritariamente como expresiones de cortesía y respeto, aunque existe la percepción con connotaciones potencialmente despectivas, evidenciando la naturaleza contextual de su significado.
4. El análisis contextual demuestra una clara preferencia por el uso de diminutivos en entornos informales y familiares, con una correlación directa entre el nivel de confianza y la frecuencia de uso. Además, se identificó una variación significativa en el uso de acuerdo a la edad del interlocutor y el género del hablante.

Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación, se propone ampliar el alcance del estudio para incluir una muestra más diversa en términos de niveles socioeconómicos y educativos, lo que permitiría una comprensión más integral del fenómeno en la dimensión de la estructura social de la comunidad paceña. A su vez, se recomienda profundizar el análisis en contexto de los diminutivos, recurriendo a estudios documentales, para explorar más factores contextuales que pudieran influir en la connotación de los sufijos apreciativos.

Asimismo, se sugiere desarrollar investigaciones específicas sobre el uso de diminutivos en contextos digitales y redes sociales, esto debido a la importancia de las plataformas digitales en la comunicación contemporánea. Por otra parte, la realización de estudios longitudinales permitiría observar posibles cambios en los patrones de uso de diminutivos a lo largo del tiempo, especialmente en relación con las nuevas generaciones y los cambios socioculturales.

Ahora bien, es recomendable desarrollar investigaciones específicas sobre el papel de los diminutivos en contextos comerciales y de servicios, dado los resultados obtenidos en relación a los términos: caserita y maestrito. Esto con la finalidad de comprender mejor su función en las relaciones comerciales y laborales.

Referencias

Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica: El español de España. El español de América*. Editorial Ariel.

Baylon, F. (1992). *La semántica*. Editorial Paidós.

Escobar, A. (1998). Las relaciones hablante-enunciado y hablante-oyente como fuerzas discursivas en el español en contacto con el quechua. En *Estudios de lengua y cultura amerindias II: Lenguas, literaturas y medios, I*. Valencia, España.

Fogagnolo, P. (2011). *Estudio de las estrategias de cortesía en cuanto al acto de habla de la petición entre dos variedades del castellano* (Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés). https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/16860

Hernández, R., Fernández, C., & Del Pilar, M. (2003). *Metodología de la investigación*

(3.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Hernández, R., Fernández, C., & Del Pilar, M. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Hernández, R., Fernández, C., & Del Pilar, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Jiménez, J. (2001). *Iniciación a la lingüística*. Editorial Club Universitario.

Kany, C. (1994). *American-Spanish syntax*. University of Chicago Press.

Lang, M. (1997). *Formación de palabras en español*. Gráficas Rógar.

Lloyd, P. M. (1993). *Del latín al español*. Editorial Gredos.

Mamani, M. (2010). *Análisis del "condicional" como estrategia pragmática de cortesía en el castellano paceño* (Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés). https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/16957/T-928.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, M. (2018a). *Orígenes, formación y evolución de la lengua castellana* (2.ª ed.). Editorial Lía.

Martínez, M. (2018b). *Semántica castellana: Lineamientos didácticos*. Editorial Clon.

Martínez, M. (2019). *Redactar ¿cómo? Manual teórico-práctico*. Editorial Lía.

Mendoza, J. (2018). *Reflexiones en torno a la lengua y el lenguaje*. Editorial SAGACOM.

Moreno, F. (2005). *Variedades de la lengua española*. Routledge.

Rodríguez, F. (1995). *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. Editorial Política.

Seco, M. (1980). *Gramática esencial del español: Introducción al estudio de la lengua*. Editorial Aguilar.

Ullmann, S. (1961). *La ciencia del significado*. Editorial Aguilar.

Yampasi, V. (2014). *Sufijación apreciativa en el lenguaje de la prensa escrita de la ciudad de La Paz* (Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés). https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/16130

Anexo 1

Encuesta sobre el uso de diminutivos

Sección 1: Datos demográficos

1. Edad: • 18 a 24 • 25 a 34 • 35 a 54 • 55 en adelante	**1. Sexo** • Femenino • Masculino
1. Grado de educación • Colegio • Técnico • Educación superior • Posgrado	**1. Variedad** • Culta • Popular

Sección 2: Uso de diminutivos

1. Con qué frecuencia considera que usa diminutivos en su vida cotidiana?

• Muy frecuentemente • Frecuentemente • Ocasionalmente	• Rara vez • Nunca

1. ¿Con qué frecuencia usa los siguientes sufijos en su habla cotidiana?

Sufijo	Muy frecuentemente	Frecuente-mente	Ocasional-mente	Rara vez	Nunca
-ito, -ita (Ej.: perrito, casita)	•	•	•	•	•
-illo, -illa (Ej.: maicillo, pobrecilla)	•	•	•	•	•
-ico, -ica (Ej.: gatico, Martica)	•	•	•	•	•
-uca / -uco (Marthuca, Pabluco Viejuco)	•	•	•	•	•
-ingo/-inga (pequeñingo, pelandinga)	•	•	•	•	•

1. Seleccione la palabra que más utiliza con el sufijo -ito, -ita	
• Chiquitito/a • Mamita/papito • Poquitito	• Ahorita • Perrito • Ahicito
1. Seleccione la palabra que más utiliza con el sufijo -illo, -illa	
• Chiquillo/a • Pobrecillo/a • Palomilla	• Rapidillo • Piecillo
1. Seleccione la palabra que más utiliza con el sufijo -ico, -ica	
• Bonico/a • Ratico • Poquitico	• Gatico • Pequeñico/a • Ahoritica
1. Seleccione la palabra que más utiliza con el sufijo -uco, -uca (-oco, -oca)	
• Chicoco/a • Viejuco/a	• Perruco • Casuca
1. Seleccione la palabra que más utiliza con el sufijo -ingo, -inga	
• Pequeñingo/a • Chiquitingo/a	• Bonitinga • Ahoringa
1. ¿En qué contexto considera que usa más diminutivos?	
• Conversaciones familiares • Conversaciones con amigos • En el trabajo o estudio • Mensajes de texto	• Redes sociales • Al referirse a objetos pequeños • Al referirse a personas
1. Proporcione ejemplos de palabras que use comúnmente con los sufijos -ico, -ica, -uca, -uco, -ingo, -inga:	
1. Proporcione ejemplos de palabras que use comúnmente con los sufijos -ito, -ita, -illo, -illa:	
1. ¿Cree que el uso de diminutivos está relacionado con el nivel de confianza que tiene con otra persona?	
• Sí • No estoy seguro	• No
1. ¿Cree que el uso de estos sufijos varía según la edad de la persona con quien habla?	
• Sí • No estoy seguro	• No

1. ¿Considera que el uso de diminutivos es apropiado en todos los contextos?	
• Sí • No	• Depende de la situación • No estoy seguro/a
1. ¿Cree que existe una diferencia de uso de diminutivos entre hombres y mujeres?	
• Sí • No estoy seguro/a	• No
1. ¿Qué función cree que cumplen los diminutivos en sus interacciones diarias?	
• Mostrar cariño o afecto • Expresar cortesía	• Suavizar peticiones
1. En su vida cotidiana, ¿utiliza palabras como "caserita/o" (para referirse a un vendedor o vendedora) o "maestrito" (para referirse a un albañil, chófer o plomero)?	
• Sí, frecuentemente • Sí, ocasionalmente	• No, nunca
1. Al utilizar palabras como "caserita/o" o "maestrito", ¿con qué intención lo hace?	
• Por cariño o afecto • Por cortesía	• Para evitar sonar brusco • Como una forma educada de referirme a estas personas
1. ¿Crees que el uso de términos como "caserita/o" o "maestrito" puede ser despectivo o irrespetuoso?	
• Sí • No estoy seguro/a	• No
1. ¿Cree que el uso de diminutivos puede modificar la intención o el impacto de un mensaje?	
• Sí • No estoy seguro/a	• No
1. ¿Qué significado le atribuye a los diminutivos?	
• Cariño o afecto • Familiaridad • Ironía o burla	• Minimización del objeto o situación • Atenuar el significado
1. ¿Considera que el uso de diminutivos puede ser visto como infantil o poco serio?	
• Sí • No	• Depende de la situación • No estoy seguro/a
1. ¿Qué opina sobre el uso de diminutivos en el lenguaje escrito (mensajes de texto, correo electrónico)?	

Materialidades enunciativas en 13 Reasons Why: Su papel en la construcción de subjetividades

Mg. Sc. Patricia Bautista (UFRJ/CNPq)
Carrera de Linguistica e Idiomas – UMSA
Correo electrónico: patriciabautista@letras.ufrj.br

Resumen

La serie de Netflix 13 Reasons Why ha generado mucha polémica en los últimos tiempos, debido a las temáticas que aborda a lo largo de la misma: suicidio, bullying, acoso, violación; sin embargo, además del rechazo, también hubo una gran aceptación, ya que supuestamente abordaría estos temas de una manera empática para algunos jóvenes. El objetivo del artículo es dirigir la atención a ese tratamiento desde una perspectiva foucaultiana, para comprender las diferentes construcciones de subjetividad reflejadas en las distintas materialidades enunciativas que se encuentran dentro de la serie. Algunas nociones de Foucault, junto con las características de la serie, contribuirán al momento de confrontar la constitución del sujeto de los personajes.
Tal vez este artículo abra una puerta a nuevas discusiones: la constitución del sujeto en serie como factor importante para la constitución del sujeto en sociedad.

Palabras clave: subjetivación, serie, materialidad, declaración, sujeto.

Abstract

The Netflix series, 13 Reasons Why has produced a lot of controversy, because of the topics that comes along: suicide, bullying, harassment, rape; nevertheless, besides the refusal, there has been also great acceptance, since, apparently, it would develop those subjects empathically for some teenagers. The aim of this article is to turn attention to this treatment from a Foucaultian perspective, to understand the different constructions of subjectivity reflected in the different enunciative materialities that are inside the series. Some Foucault's notions, along the characteristics of the series, will contribute in the confronting of the constitution of the subject of the characters. Perhaps this article opens a door for further discussion: the constitution of the subject in a series as an important factor to the constitution of the subject in society.

Keywords: subjectivation, series, materiality, statement, subject.

Introducción

Hoy en día, los medios de comunicación[1] han ganado mucho espacio dentro de la sociedad. Cada vez es más probable observar cómo los individuos, miembros de una sociedad y cultura determinadas, dependen de los MMC para comunicarse, y también para obtener información y conocimiento: saberes de verdad. En este proceso continuo, estos saberes que son difundidos a través de estos medios cambian dependiendo del contexto. Los cambios que sufren, en algunos casos, hacen que estas informaciones tengan incluso un cierto estatus de verdad en relación con otras, de acuerdo a la situación en que surjan. Con estas reflexiones, se podría pensar que los MMC se han convertido en una nueva forma de constitución de los individuos, debido a la gran influencia que tienen sobre ellos.

El internet se ha convertido en un medio con más valor que otras formas de MMC, ha sustituido a la mayoría: la televisión, la radio, el cine, el periódico, etc. Puede encontrarse todo tipo de información, e incluso publicar información si se lo desea. Sin embargo, ¿qué sucede cuando los medios de comunicación, supuestos portadores de información y verdad, tratan temas de gran importancia para la sociedad, como la muerte, las luchas, las enfermedades, etc.? Un buen ejemplo son las series o películas que tratan estos temas, ya que son ficción (inventadas, creadas), pero ¿cómo se tratan los temas en estas películas o series? ¿Qué tipo de materialidad adquieren los enunciados? ¿Cómo afecta ese tratamiento a los espectadores? ¿Tiene ese tratamiento algo que ver con el proceso de subjetivación del individuo?

Entre las múltiples reflexiones de Michel Foucault, gran pensador del siglo pasado, se encuentran conceptos como el sentido de la voluntad de verdad, las relaciones de saber/poder, los procesos de subjetivación y desubjetivación (sujeción y asujeción), enunciado, enunciación, etc. Sus contribuciones han ayudado a comprender al hombre, a la sociedad y a la historia, y la relación entre ellos. Conocer los diferentes enunciados que se materializan para ser pronunciados por

1 De aquí en adelante se usará la abreviación de MMC para referirse a los medios masivos de comunicación.

los personajes ayudará a comprender cómo ese MMC constituye al sujeto. Los espectadores, al crear vínculos con los personajes en creaciones ficticias (series y/o películas), podrían verse influenciados por el proceso de subjetivación de lo que los MMC ponen sobre el personaje; es decir, este proceso de subjetivación podría reaccionar en el espectador. Parece una hipótesis un tanto forzada para las preguntas que se formularon en los párrafos anteriores, pero es aquí donde las reflexiones de Michel Foucault contribuirán a comprobarla o refutarla.

Hasta el momento, el objetivo del artículo ya ha tomado forma, sin embargo, falta un dato más para que la delimitación sea completa. En la Web se crean cada vez más plataformas para difundir material, en algunos casos material de ficción. La serie, una de las muchas formas de materialización, será la que ayude a cumplir el objetivo principal del artículo; más específicamente, será una sola serie: *13 Reasons Why*. Esta serie fue elegida por toda la polémica y éxito que ha generado desde su lanzamiento, debido a la forma en la que materializa las temáticas que trata: agresión, *bullying*, suicidio y violación.

El objetivo principal de este artículo es ver cómo se trata el proceso de subjetivación en la serie *13 Reasons Why*, a través de las diferentes materialidades enunciativas, y cómo este proceso influye en los procesos de subjetivación del mismo espectador. Las reflexiones foucaultianas ayudarán a responder las preguntas (mencionadas anteriormente) y otras preguntas formuladas en torno a los temas de agresión, *bullying*, suicidio y violación abordados en la serie.

Desarrollo

La serie 13 Reasons Why

El 31 de marzo de 2017 se estrenó la adaptación del libro de Jay Asher *Thirteen Reasons Why*, con un imperceptible cambio de nombre: 13 *Reasons Why*. Es una serie original de Netflix (NETFLIX, 2018), una plataforma estadounidense que, a cambio de un pago por adelantado, ofrece contenidos de entretenimiento, principalmente series y películas. Según la información publicada en su sitio web, la serie cuenta con 49 capítulos distribuido en 4 temporadas: los capítulos tienen una duración de entre 50 y 60 minutos aproximadamente. La serie entra en las categorías de programa de televisión para adolescentes, drama de televisión, drama policial de televisión y drama de televisión para adolescentes. Se debe resaltar que solamente

la primera temporada es la que sigue la historia del libro de Jay Asher, las otras temporadas desenvuelven otras historias con la mayoría de los mismos personajes.

A continuación, se presenta un resumen de la historia desarrollada en la primera temporada de la serie, escrita por el reconocido crítico de cine brasileño Pablo Villaça:

> ...siguiendo a los estudiantes de un instituto, el proyecto se estructura en torno a siete cintas de casete dejadas por la joven Hannah Baker (Langford), que, divididas en 14 caras (la última está en blanco), presentan la voz de la chica explicando los motivos que la llevaron a quitarse la vida, atribuyendo la responsabilidad a varios de sus compañeros -todos ellos reciben las grabaciones completas en un momento u otro y, por tanto, toman conciencia no sólo de lo que hicieron, sino también de las acciones de los demás. De hecho, es junto al más reciente destinatario de las cintas, Clay Jensen (Minnette), que somos guiados por la narración de Hannah a medida que el muchacho, enamorado de la amiga, revive sus experiencias y descubre las heridas emocionales y psicológicas de Hannah[2] (Villaça, 2017).

El formato de esa primera temporada de la serie se hizo para que cada capítulo sea una cara de las cintas, por ejemplo, el episodio 1 trata de la primera cinta, la cara A; El episodio 2 trata sobre la primera cinta, la cara B, etc. Después de que salió la serie, muchos periódicos publicaron artículos sobre su recepción. Algunos lo rechazaron, otros lo aceptaron e incluso animaron a los adolescentes a verla. De todas las opiniones publicadas, tanto en internet como en medios impresos, el *New York Times* merece ser destacado, ya que el periódico publicó que el libro habría sido considerado un *best seller*:

Los espectadores jóvenes pueden encontrar atractiva la combinación de thriller y melodrama adolescente morboso en “13 Reasons Why”, aunque los padres deben ser conscientes de que contiene descripciones sorprendentemente naturalistas

2 ... acompanhando os estudantes de um colégio secundário, o projeto é estruturado em torno de sete fitas cassete deixadas pela jovem Hannah Baker (Langford), que, divididas em 14 lados (o último encontra-se em branco), trazem a voz da garota explicando os motivos que a levaram a se matar, atribuindo responsabilidades a vários de seus colegas – todos recebendo as gravações completas em um momento ou outro e, portanto, tornando-se conscientes não só do que fizeram, mas também das ações dos demais. Aliás, é ao lado do mais recente destinatário das fitas, Clay Jensen (Minnette), que somos conduzidos pela narração de Hannah à medida que o rapaz, apaixonado pela amiga, revive suas experiências e descobre as feridas emocionais e psicológicas de Hannah.

de violación y suicidio. El resto de nosotros no tendremos tanta paciencia para la improbable historia del programa excesivamente enrevesada, repetitiva, ni para el truco narrativo reflejado en su título (Hale, 2017)[3].

Según el crítico Pablo Villaça, la serie muestra "el suicidio como una forma de venganza, como una manera de 'castigar' a quienes nos hicieron daño"[4], una forma de exigir justicia con la propia mano. Continúa diciendo que si la serie hubiera querido tratar temas tan complejos (bullying, suicidio, violación, soledad, etc.), debería habérselo hecho de una manera honesta y franca, sin esas "simplificaciones dramáticas y, sobre todo, sin el cinismo de cuestionar puntos menores aquí y allá"[5]. Uno de los principales problemas de la serie es esta idea de culpar a los demás, ya que esto haría el protagonista durante toda la serie. Además, para el autor, el problema "es que la serie se preocupa más de mantener al espectador interesado que de discutir honestamente los temas que presenta"[6]; y más adelante reafirma el enunciado anterior diciendo que "el problema es bastante simple: una serie que quiere hablar de todo termina por no poder hablar de nada adecuadamente"[7] (Villaça, 2017).

Otra publicación de una abogada clínica, Alyse Ruriani, sostiene que el objetivo de la serie es buscar responsables, y afirma que, en relación a todos los temas tratados, no es saludable. La manera de encontrar razones para que se produzcan los suicidios no es ésta, según la autora, superviviente de suicidio y de depresión. Ruriani considera que la serie demuestra que la única salida al *bullying* es el suicidio, cuando está demostrado, con muchos estudios, que no es así (RURIANI, 2017). Afirma que "tiene que haber un ejemplo de lo que se debe 'hacer', no sólo de lo que no se debe hacer. Cuando presentamos un sistema defectuoso sin una vía para cambiarlo, esto no ayuda a prevenirlo, que es de lo que la serie en realidad

3. Young viewers may find the combination of thriller and morbid teenage melodrama in "13 Reasons Why" addictive, though parents should be aware that it contains startlingly naturalistic depictions of rape and suicide. The rest of us won't have as much patience for the show's excessively convoluted, repetitive and unlikely story, or for the narrative gimmick reflected in its title.
4. suicídio como forma de vingança, como recurso para 'punir' aqueles que nos injustiçaram.
5. simplificações dramáticas e, principalmente, sem o cinismo de aqui e ali questionar pontos menores.
6. é que a série se mostra mais preocupada em manter o espectador interessado do que em discutir com honestidade as questões que apresenta.
7. …el problema es bastante simple: una serie que quiere hablar de todo termina por no poder hablar de nada adecuadamente.

se trata"[8]; hace estas afirmaciones, porque la serie no mostró en ningún momento ninguna salida al problema.

En el contexto de la sociedad, la serie también tuvo sus repercusiones. Este es el caso de las escuelas en Horizon (GARINGER, 2017). Después de que salió la serie, el director de Educación envió una carta de asesoramiento a los padres de niños que pudieran ver la serie y/o leer el libro. En esta carta da consejos y sugerencias tanto para padres como para hijos, intentando dar una bienvenida adecuada al "boom" de 13 *Reasons Why*. La carta fue enviada por Kevin C. Garinger el 9 de mayo de 2017 (aproximadamente un mes después de que saliera la serie).

El Diario de Pernambuco, por su parte, publicó un artículo escrito por el psiquiatra Luís Fernando Tófoli, en 2017, días después del estreno de la serie. El título del artículo es 13 *Parágrafos de Alerta sobre 13 Reasons Why para pais, educadores e profissionais de saúde*, y habla, además de la pobre narrativa, de la falta de información sobre los temas de suicidio, acoso y hostigamiento por parte de los productores. El principal error, según él, fue mostrar el suicidio de Hannah de forma tan explícita que pudiera resultar demasiado sugerente para quienes vieran la serie (Tófoli, 2017).

A pesar de todo el rechazo a esta adaptación, también hubo aceptación por parte del otro grupo. Tuvo tanto éxito que, en mayo de 2018, Netflix lanzó una segunda temporada. Después de que salió la segunda temporada, Netflix confirmó una tercera temporada para el año 2019. La cuarta y última temporada salió en junio del 2020.

Para ver la serie sólo se necesita acceso a internet, ni es necesario estar registrado en Netflix, ya que existen varias páginas para descargarla: MMC en su máxima expresión. Aunque parezca arriesgado decirlo, aquí se cumple lo que afirmó Raymond Williams en su primer volumen de Historia de la Comunicación:

> ... puede, en determinadas condiciones, convertirse en una fuente importante de información y, por tanto, contribuir a la formación de nuestras ideas; y lo que llamamos programas de "entretenimiento" incorporan "sistemas de mensajes" que actúan como poderosos dispositivos para comunicar los valores en torno a los cuales se estructuran estos programas. Son valores

8. … There needs to be an example of what to do, not just what not to do. When we present a failing system without the avenue for change, it does not help to prevent the very thing the show is about.

que se refuerzan con la repetición constante, en cada episodio, semana tras semana (Williams, 1992, p. 155).

Los valores de lo que habla el autor son las diferentes materialidades que le dan a los enunciados. En este extracto, Williams es categórico en su argumentación sobre los riesgos que implica darle tanto poder e importancia a lo que transmite la televisión. El autor, en su libro, no llega a hablar del internet, pero sus reflexiones sobre el dispositivo de televisión pueden aplicarse a la noción de Internet. Considera que este dispositivo ha cambiado la forma de pensar de la gente, incluso más que la prensa: "la televisión es el ojo omnipresente" (Williams, 1992, p. 175). La afirmación de que el internet es el ojo omnipresente podría tener el mismo valor para Williams si hubiera visto el poder que tiene hoy.

Para resumir a Williams, el poder de la información transmitida por un medio audiovisual (televisión, computadora, cine, celular, etc.), diferente de la prensa, en este caso 13 *Reasons Why*, podría llevar a pensar que la serie -a diferencia del libro en que se basó- tuvo más repercusión: habría tenido más impacto que el libro. La razón de esta diferencia puede estar en la estructura del lenguaje, es decir, en las materialidades enunciativas. El lenguaje literario y el lenguaje televisivo son diferentes; mientras que la literatura utiliza el sistema de la lengua como su instrumento principal, la televisión utiliza, además de la lengua, el lenguaje visual y también el lenguaje musical. Con la serie hay una especie de interactividad con los espectadores (Bracamonte, 2017).

Luego de ver los aspectos necesarios respecto a la serie *13 Reasons Why*, y de haber visto un poco sobre el poder del internet como medio de comunicación, llego el momento de abordar las reflexiones de Foucault. El trabajo de Foucault en relación a los procesos de subjetivación y las materialidades enunciativas cerrará esta parte teórica del artículo, para dar paso al análisis de todo lo citado y estudiado hasta ahora. Foucault será el nudo que unirá las demás redes.

Foucault y la materialidad enunciativa

La razón por la que se eligió la perspectiva foucaultiana como marco teórico fue su idea de problematizar. Problematizar quizás sea una de las herramientas más importantes, incluso el propio Foucault habla de este concepto, que lleva a pensar que problematizar es cuestionar aquello que parece no tener cuestionamiento:

> ... Es cierto que mi actitud no deriva de esta forma de crítica que, so pretexto de un examen metódico, recusaría todas las soluciones posibles, salvo una que sería la buena. Se trata más bien del orden de la "problematización": es decir, de la elaboración de un dominio de hechos, prácticas y pensamientos que creo que plantean problemas... (Foucault, 1999, p. 356).

Para Foucault, problematizar es comprender por qué, cuándo y cómo un determinado tema se ha vuelto incuestionable (¿cómo se volvió obvio?). Convertir en problema algo que no se considera como tal es pensar de un modo diferente a como se hacía en el pasado. La problematización puede considerarse como pensamiento crítico (Pastor M. y Ovejero B., 2005).

Gracias a esta concepción, Foucault ha aportado muchas de sus herramientas metodológicas, pero ésta sería una de las principales: la actitud de problematizar. Propone hacer extraño lo obvio, una acción que llevaría a destruir certezas, pero que culminaría en una comprensión cada vez mejor del entorno (Pastor M. y Ovejero B., 2005).Es por ello que las reflexiones del autor ayudarán en el análisis de las materialidades enunciativas de la serie *13 Reasons Why*. Debido a toda la polémica que ha generado la serie han empezado a surgir preguntas: aparece el problema. Las justificaciones que dan los críticos y expertos citados en el subtítulo anterior son el inicio de la problematización, pero lo que se hace en este artículo es ir más allá, problematizando no los temas que se tocan en la serie, sino la forma en la que son tratados, es decir, problematizando cómo se abordan los temas del suicidio, el bullying, la violación, la agresión, etc.

Enunciado

En su libro *L'arquéologie* du savoir dedica una tercera parte del mismo a hablar de esta afirmación. Algo muy característico es que, a lo largo del texto, da características de lo no es un enunciado; el siguiente extracto analiza las condiciones para que se forme este enunciado: la materialización. Una materialidad que va más allá. Otra característica del capítulo, y de hecho de todo el libro, es que diferencia entre discurso y enunciado: ellos no son equivalentes (Foucault, 2002).

> ... Describir un enunciado no equivale a aislar y caracterizar un segmento horizontal, sino a definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado a una serie de signos (no siempre ésta forzosamente gramatical ni

> lógicamente estructurada) una existencia, y una existencia específica (...) una formulación visible, puede reinar otra que la dirija, la empuje, la perturbe, le imponga una articulación que sólo a ella le pertenece; en una palabra, que de una manera o de otra, las cosas dichas digan mucho más de lo que en sí son... (Foucault, 2002, p.p. 182-185).

Para Foucault, los enunciados, aunque diferentes de los discursos, se convierten en un conjunto si se refieren al mismo tema: el discurso está dentro de este conjunto. Estos enunciados deben existir para ser analizados, es decir, tener una existencia material, el enunciado constituye su materialidad, el discurso es la prueba de ello: la materialidad de estos enunciados. En otras palabras, y resumiendo a Foucault, el enunciado es la unidad elemental del discurso (Foucault, 2002).

Noción de verdad

En su libro *L'ordre du discours*, Foucault habla de los "procedimientos de exclusión" de los que depende cualquier discurso. El primer procedimiento es "lo prohibido", que tiene que ver con todo lo que se puede o no se puede decir (la palabra prohibida o el sujeto al que no se le permite decir algo); el segundo tiene que ver con la "separación o rechazo", separar a las personas que tienen razón de las personas cuya voz no tiene valor (locos y no locos); este último es el procedimiento de considerar algo falso o verdadero (Foucault, 2018).

En este último procedimiento, el autor se detiene con el objetivo de hablar del tema de lo considerado como verdadero (voluntad de verdad sustentada en una base institucional). Foucault piensa que la verdad es relativa, que hay factores externos e internos del discurso que influyen en que éste se considere verdadero o falso. En el caso de la serie, los personajes crean una verdad para el espectador, tratando los temas del acoso, la violación, el suicidio como verdades; ¿podría esta verdad ser el inicio de un proceso de subjetivación?

Esta reflexión foucaultiana sobre los "procedimientos de exclusión" se refleja en el artículo Prácticas Discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault, en el que dice que el discurso es el efecto de una construcción que responde a reglas, formas de control y criterios que legitiman y deslegitiman (Botticelli, 2011). Su materialidad (la materialidad de los enunciados) sigue un camino histórico, que la hizo surgir. Hasta este punto, está más o menos claro qué se enuncia y cuál es su materialidad (el discurso), al menos para realizar el análisis.

El sujeto a partir de Foucault

¿De la lectura de los textos *Qui est l'auteur*? y *L'ordre du discours*, se puede intentar formar una idea de qué es el sujeto para Foucault, no es el sujeto lacaniano, ni el sujeto freudiano, ni es el sujeto pensando sólo en el individuo, sino el sujeto como resultado de la relación con todo este contexto histórico, político y social que lo rodea. Según Jean-François Bert (2013) Foucault, en primer lugar, piensa al sujeto desde una perspectiva estructuralista:

> ... Al permitir un primer análisis de las reglas constitutivas del pensamiento humano, el estructuralismo permite actualizar las redes anónimas del saber que hacen del hombre no un ser enteramente responsable de sus elecciones y creador de sus propios valores, sino un sujeto cuyas acciones y pensamientos son inseparables del tiempo en el que se desarrollan...[9] (Bert, 2013, p. 37).

En lo que respecta al enunciado y su materialidad, el sujeto queda fuera, porque no es responsable de la realidad ni del significado que rodea a un discurso; él no es garante del conocimiento. El sujeto es el puente entre las diferentes formaciones discursivas, las *re/produce* en función del orden que ocupa. "Llamo sujeto a lo que resulta de la relación 'cuerpo a cuerpo' entre os seres vivos y os dispositivos" (Agamben, 2011, p. 258); "el sujeto es una posición, un lugar institucional que ocuparán diferentes individuos. Y, además, un mismo individuo experimenta múltiples sujetos[10] (Carvalho y Sargentini, 2014, p. 28). Lo que interesa a Foucault es analizar el surgimiento de las posiciones de este sujeto como resultado de las relaciones saber/poder (o poder/saber).

Resumiendo, la idea de sujeto, él es el resultado de los procesos de subjetivación que surgen de la relación entre el sujeto y un dispositivo, en este caso, la serie. El espectador se convierte en sujeto en función de qué y cómo la serie

9. Ao possibilitar uma primeira análise das regras constitutivas do pensamento humano, o estruturalismo lhe permite atualizar as redes anônimas do saber que fazem com que o homem não seja um ser inteiramente responsável por suas escolhas e criador dos próprios valores, mas um sujeito cujas ações e pensamentos são indissociáveis da época em que eles se desenvolvem...
10. O sujeito é uma posição, um lugar institucional a ser ocupado por diferentes indivíduos. E, ainda, um mesmo indivíduo vivencia múltiplos sujeitos...11. ... A sociedade é um arquipélago de poderes distintos (...) esta definição o levará a distinguir dois níveis de funcionamento do poder: um nível disciplinar, no qual se efetuam a produção e a individualização dos sujeitos; e um nível jurídico-político, cuja função é mascarar os processos de sujeição que, por natureza, são desiguais e dissimétricos.

muestra o transmite tal o cual información. Las materialidades enunciativas que surgen como resultado son producto de esta relación.

Poder

Es necesario tocar el punto del poder en Foucault, porque los conceptos que desarrolla tienen mucho que ver con lo que se pretende hacer en el análisis. El poder, como forma de control, se refleja en la relación entre la serie y el espectador, hay una relación de poder, ya que *13 Reasons Why* es portador de una información, información que el espectador no tiene.

Foucault rompe la concepción clásica del término (que se encuentra simplemente en el Estado o en alguna institución); para él, una sociedad debe tener necesariamente relaciones de poder, no existe un solo tipo de poder, sino muchos otros, que él llama micropoderes.

El poder se representa como una especie de prohibición (Foucault, 1979). Foucault explica el poder a partir de los análisis que hace de la sociedad, como se lo demuestra el siguiente extracto de Bert:

> ...*La sociedad es un archipiélago de poderes distintos*(...) Esta definición llevará a distinguir dos niveles de funcionamiento del poder: un nivel disciplinario, en el que tiene lugar la producción y la individualización de los sujetos; y un nivel jurídico-político, cuya función es enmascarar los procesos de sometimiento que, por naturaleza, son desiguales y disimétricos[11] (Bert, 2013, p. 109).

En el mismo capítulo, el autor afirma que, según Foucault, la voluntad de saber es también, en gran medida, una historia de poder, ya que, a partir de la idea de que "el poder también produce", el poder crea nuevos conocimientos, para normalizar la sociedad en la que se ejerce. El poder establece ciertos tipos de relaciones entre sujetos. Foucault estudia las relaciones de poder a través del estudio de diversas instituciones, como hospitales, prisiones, pabellones geriátricos y escuelas; instituciones que, según el autor, seguían el mismo sistema de restricción y dominación sobre el individuo.

11. ... A sociedade é um arquipélago de poderes distintos (...) esta definição o levará a distinguir dois níveis de funcionamento do poder: um nível disciplinar, no qual se efetuam a produção e a individualização dos sujeitos; e um nível jurídico-político, cuja função é mascarar os processos de sujeição que, por natureza, são desiguais e dissimétricos.

En el libro de *Pensando com Michel Foucault*, Bert sintetiza una idea de poder, a través de reflexiones foucaultianas, que llevaría a pensar en otra rama del concepto. Él dice que "recíproca, desequilibrada y asimétrica, la relación de poder ofrece la posibilidad de guiar y dirigir la conducta del otro"[12] (Bert, 2013, p. 141). Una vez más viene a la mente la noción de subjetivación.

Dispositivo

En el artículo de Marcello (2004) sobre MMC como dispositivo, a partir de una lectura de Foucault, se explica el concepto de dispositivo. Para una mejor comprensión, cita a Deleuze, quien considera el "dispositivo como un concepto operacional multilineal, basado en tres grandes ejes que, de hecho, remiten a las tres dimensiones que Foucault distingue sucesivamente: saber, poder y (producción de modos de) subjetivación"[13] (Marcello, 2004, p. 200). Una vez más se encuentran puntos de convergencia entre términos estudiados por Foucault: el dispositivo englobaría tanto las relaciones de saber/poder como los procesos de subjetivación.

En el prefacio de una colección, los autores ofrecen una aproximación a la definición de dispositivo de Foucault, contrastando las reflexiones de Foucault con las de otros autores:

> ... Fue este conjunto de relaciones y articulaciones en red, de discursos y otras prácticas sociales distintas, de lo dicho y lo no dicho, del discurso y el no discurso, que parece articulado y funcionando en una situación histórica precisa dada, con objetivos y estrategias que pueden describirse, lo que Michel Foucault llamó un dispositivo[14] (Fernández y Sousa, 2014, p. 5).

Paran los autores, el término aparece en la obra de Foucault en la fase genealógica, "en relación con las técnicas, estrategias y formas de sujeción puestas en acción por las relaciones de poder". Se trata de un conjunto heterogéneo, no sólo

12. ...recíproca, desequilibrada e assimétrica, a relação de poder oferece a possibilidade de orientar e de dirigir a conduta do outro...
13 …dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes eixos que, na verdade, se referem às três dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação.
14 Foi esse conjunto de conjunto de relações e articulações em rede, dos discursos e de outras distintas práticas sociais, ao conjunto do dito e do não dito, do discurso e do não discurso, que parece articulado e em funcionamento em dada situação histórica precisa, com objetivos e estratégias que se podem descrever, que Michel Foucault chamou de dispositivo.

discursos, sino instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, etc.; es la red que puede establecerse entre los componentes de este conjunto, siendo una de sus funciones "actuar en la producción de subjetivación" (Fernández y Sousa, 2014). Es decir, los dispositivos aluden a la subjetivación: producen sujetos. Los dispositivos pueden considerarse entidades que controlan el pensamiento y el comportamiento humanos.

Los dispositivos tienen la función de constituir al sujeto inscribiéndolo en un modo de ser. No puede considerarse algo abstracto, ya que las relaciones de saber/poder en las que se desarrolla están inscritas históricamente. Para que una materialidad enunciativa cumpla su función es necesaria la intervención del dispositivo, pues asigna un sujeto para validar su veracidad.

Se puede decir que los dispositivos configuran los regímenes de enunciación, que organizan las experiencias en función de las condiciones posibles, históricamente establecidas. Los dispositivos son estrategias, dinámicas y no pueden considerarse como el resultado de una voluntad planificada; sin embargo, son productores de subjetividades, definen un sujeto para cada discurso. El sujeto sería el resultado de un cierto tipo de dispositivo.

Subjetivación para Foucault

Debe quedar claro que la subjetivación es diferente de sujeción; el primero es un proceso o procesos, y el último tiene que ver con la historia con la función de *asujetar* al sujeto. La subjetivación podría considerarse un proceso de deconstrucción del sujeto, porque es allí donde el sujeto comienza a cuestionar todo lo relacionado a su contexto. En este sentido, Bert ofrece una concepción de este proceso a partir de su lectura de Foucault; la subjetivación consiste en encontrarse a uno mismo en uno mismo:

> … la forma de comportarse y, sobre todo, de gobernarse, está estrechamente ligada a la cuestión política. En este proceso, de hecho, se trata siempre, en última instancia, de un poder subyugante (...). La subjetivación no es, por lo tanto, objeto de una prescripción derivada de un código de conducta o una regulación que busque organizar absolutamente el comportamiento de los individuos. Tampoco significa la aceptación estricta de una moral, sino, sobre

todo, la libre aceptación de un modo de vida, de una conducta o incluso de un hábito[15] (Bert, 2013, p. 172).

A partir de los aportes que hace Foucault, se puede tener una idea del sujeto desde la perspectiva de la subjetivación: el sujeto es el lugar donde puede ocurrir una transformación, es un regulador en los dispositivos donde puede cambiar o desviar el funcionamiento del poder; no es simplemente el objetivo del poder, ni sólo el resultado de procesos de sometimiento. El poder pasa a través de él, pero el sujeto puede también transformar, en relación a sí mismo, lo que lleva consigo: todo esto es resultado de la subjetivación del sujeto.

> ... Para Foucault, los modos de subjetivación implican necesariamente la producción de efectos sobre uno mismo, que, a su vez, no son meras acciones pasivas del sujeto; Por el contrario, los procesos de subjetivación también indican posibilidades, desvíos, fugas y subversiones del propio sujeto (...). Así, podemos decir que las líneas de subjetivación indican también las líneas de fractura, de discontinuidad, de ruptura del dispositivo mismo, de su posibilidad, de consecutivita, de elaboración y superación continua[16] (Marcello, 2004, p. 209).

Como resultado de la subjetivación, el sujeto tiene la posibilidad de cambiar lo que dirige (el poder, por ejemplo), o lo que es. Para Foucault, los modos de subjetivación son como modos de objetivación del sujeto. El sujeto es objeto de una determinada relación de conocimiento y poder (Marcello, 2004).

Sin embargo, se puede observar que hoy en día, un mismo sujeto puede ser el resultado de muchos procesos de subjetivación. Se observa que cada vez se forman más tipos de dispositivos, lo que conduce a la formación de más procesos de

15 ... a maneira de se conduzir e, sobretudo, de se governar, está fortemente ligada à questão política. Nesse processo, com efeito, trata-se, em última instancia, sempre de um poder sujeitador (...). A subjetivação não é, por tanto, objeto de uma prescrição resultante de um código de condute ou de um regulamento que busca absolutamente organizar o comportamento dos indivíduos. Ela não significa também a aceitação estrita de uma moral, mas sobretudo uma aceitação livre de um modo de vida, de uma conduta ou até mesmo de um hábito.

16 ... Para Foucault, os modos de subjetivação envolvem necessariamente a produção de efeitos sobre si mesmo – que, por sua vez, não são meras atuações passivas do sujeito; pelo contrário, os processos de subjetivação indicam também possibilidades, (des) caminhos, fugas e subversão do próprio sujeito (...). Assim, podemos dizer que as linhas de subjetivação indicam também as linhas de fratura, de descontinuidade, de ruptura do próprio dispositivo, da sua possibilidade, de consecutividade, de contínua elaboração e superação.

subjetivación. Con todos estos cambios actuales, uno puede fácilmente pensar que esta categoría de subjetivación esté pasando por un proceso de fluctuación.

Materialidades en la serie

La serie *13 Reasons Why*, al tratar temas de interés público, conlleva una responsabilidad hacia sus espectadores. Con todo lo visto hasta ahora, queda claro que la serie en sí tiene poder respecto al espectador; pero no sólo de poder, sino también de saber. La serie transmite información sobre violaciones, suicidios, acoso escolar, hostigamiento, etc.: aquí hay una relación de poder/saber.

La serie trata sobre el suicidio de una adolescente, Hannah Baker, quien sufría *bullying* constante en la escuela, lo que la llevó a tomar esta decisión. Tras su muerte, todos los compañeros presuntos responsables recibieron siete cintas de casete, en las que cada parte hablaba de una persona específica que tuvo algo que ver con el acoso. Todos los desencuentros por las que habría pasado Hannah se agravan a lo largo de los capítulos.

Todo comienza con un rumor que inicia su exnovio. Este rumor habría sido el comienzo de lo que Hannah llama "el efecto bola de nieve". Aquí la serie muestra cómo un acto simple, quizás inocente, puede conducir a la destrucción. Esta noción está muy extendida y se puede creer y considerar verdadera debido a la relación de poder que existe (Foucault, 2018).

A medida que pasan los capítulos, los rumores van en aumento: Hannah es vista como una chica con mala reputación. Cuando habla de las repercusiones de este pequeño suceso, explica que por cada acción hay una reacción: sus amigas se alejan de ella, un chico la acosa en público, otro chico intenta aprovecharse de ella en un restaurante, una chica la golpea. Todas estas acciones, a lo largo de la serie, reflejan los temas de violencia y *bullying*, y cómo la víctima reacciona ante estos hechos. El personaje creado por los productores y directores es alguien cuyas acciones para cambiar la situación son mínimas, no actúa violentamente, ni se enfrenta a sus agresores, ni pide ayuda a sus padres o profesores. Las materialidades enunciativas muestran un sujeto ausente e indefenso. La serie muestra que las víctimas de violencia y *bullying* no reaccionan ante el agresor.

Después de que los compañeros escuchan las cintas, en la serie, muestran un gran remordimiento e incluso arrepentimiento. Una vez más, se puede observar un

saber ejecutado por la serie: si una persona se suicida, y un colega o amigo escucha que ha hecho algo que llevó a esa primera persona a quitarse la vida, reflexiona sobre sus acciones. ¿Creerán los espectadores que el remordimiento y el cambio en el perpetrador sólo ocurren si alguien se suicida? Las interpretaciones pueden variar, pero, desde la perspectiva foucaultiana, cuando hay una relación poder/saber, quienes tienen cierto poder hacen creíble esta o aquella verdad. Además, surge otra pregunta: ¿qué sentido tiene que los compañeros de Hannah sientan remordimiento y arrepentimiento si ella ya está muerta? En un momento en que el suicidio se ha convertido en un problema global, ¿no debería ser el objetivo transmitir información que promueva la cautela, la prevención?

Antes de morir, Hannah sólo hace un intento de buscar ayuda. Ella habla con el consejero de la escuela, pero él (el Sr. Potter) no la ayuda, no se da cuenta de que ella tiene pensamientos suicidas, ni siquiera se preocupa cuando ella dice que quiere que todo pare, que se siente perdida, que nada ni nadie le importa. Además, en la misma escena, cuando Hannah habla de violación, trata el tema de forma superficial. Toda esta escena muestra una materialidad enunciativa: al adulto no le interesan los problemas de los adolescentes, o los encuentra poco relevantes. Esta materialidad enunciativa reflejada a lo largo de la escena, en la conversación que mantienen, puede creerse como la verdad alrededor de esos temas. Los adolescentes podrían tomar esta materialidad como una verdad e internalizarla de esa manera.

Aunque Hannah es un personaje pasivo que no reacciona a los ataques, episodio tras episodio pasa por un proceso de subjetivación. Todo lo que sucede a su alrededor la transforma. Hannah cambia y el acoso empeora: se siente sola y deprimida, se siente insegura en su propia casa (porque un colega tomó fotos desde la ventana de su dormitorio); se corta el pelo, se aleja de sus padres. El personaje de Hannah que la serie mostró al principio y el personaje que se creó para el último capítulo son diferentes. Las escenas de *bullying*, violencia y abuso que vivió Hannah dieron lugar a un proceso de subjetivación, que terminó en la creación de otro sujeto: otra Hannah.

Todos estos procesos de subjetivación hicieron que Hannah tomara esta decisión; sin embargo, todavía hay un hecho que fue el detonante, o al menos, eso es lo que mostraron los productores y directores de la serie: la violación. Después de

que los rumores y ataques toman el control de los acontecimientos y de Hannah, ella demuestra que no puede manejar este "efecto bola de nieve". Aquí se muestra otra materialidad enunciativa: ella decide actuar de acuerdo a todos esos ataques, actúa de acuerdo con todo lo que se dice de ella. Va a una fiesta en la casa de un compañero de clase (Bryce), el mismo que la acosó en público en otro episodio. La escena muestra a Hannah besándose con él y cediendo, pero, de repente, se aleja de él; sin embargo, Bryce no la deja ir y la obliga a tener relaciones sexuales. La violación es el último proceso de subjetivación que sufre Hannah, es el final de la bola de nieve. La escena no muestra violencia en el acto, tampoco rechazo ni forcejeos, sólo a una Hannah pasiva, resignada. Esta materialización carga un enunciado inquietante: una víctima no reacciona, no lucha, no resiste, no impide que suceda.

Consideraciones finales

Cuando se trata de *bullying*, suicidio, violencia, etc., temas de interés público, es un poco difícil evitar que un texto se vuelva subjetivo; sin embargo, a lo largo del artículo se ha intentado ser lo más imparcial posible. Las reflexiones de Michel Foucault contribuyeron al desarrollo de diferentes aspectos de la serie. Se permitió ver estos temas desde otra perspectiva. Por otro lado, a lo largo del artículo también surgieron más preguntas que las formuladas en la introducción, lo que indicaría que debería haber más investigación en el campo.

Las creaciones ficticias basadas en temas reales reflejan, en cierta medida, una realidad según un contexto determinado. En el caso de *13 Reasons Why* se tratan temas reales, por lo que la historia se desarrolla en un contexto real: adolescentes pasando por problemas típicos de su edad, un colegio exactamente como en la realidad, la ausencia de intervención adulta como muchos adolescentes creen que es real, mujeres pasivas, hombres ejerciendo poder, etc. Por lo tanto, a pesar de ser una serie de ficción, tiene cierto carácter de real, y por esa razón, es necesario tener toda la información verídica, actualizada y necesaria para abordar estos temas.

Los productores, directores y todo el equipo detrás de la serie son personas diferentes a las de los espectadores; ellos tienen el poder de decidir cómo tratar un tema, cómo crear personajes, materializar los enunciados, etc. Por otro lado, el espectador no contribuye a estas decisiones, al menos no directamente (estudios publicitarios), sólo puede elegir qué ver, cuándo y cómo. Además, si

el espectador es una persona que carece de pensamiento crítico-reflexivo, o se encuentra en un estado de confusión o en una etapa biológica cambiante, lo más probable es que se vea influenciado por su contexto, incluido lo que está viendo. Esto demostraría por qué *13 Reasons Why* recibió tantas críticas y rechazos; es porque tendría el poder de influir demás.

A lo largo del artículo se pudo comprobar las consecuencias y la importancia de las relaciones poder/saber de las que habla Foucault, al ver la influencia que una determinada materialidad enunciativa puede tener sobre los sujetos ficcionales en el contexto de una realidad social. Tal vez este artículo sólo abra más puertas de las que cerró a las preguntas planteadas al principio; sin embargo, es una prueba más de que es necesario realizar más investigaciones en este ámbito. Generar discusiones en torno a series o películas desde una perspectiva de estudios del lenguaje es una buena manera de comprender mejor la constitución del individuo en su contexto social.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. J. Rionda, Ed. y Trad.). *Sociológica, 26*(73), 249–264.

Andreeva, N. (2016, febrero). Deadline Hollywood. https://deadline.com/2016/02/diana-son-jselena-gomez-netflix-series-13-reasons-showrunner-1201709770/

Bert, J.-F. (2013). *Pensar com Michel Foucault.* São Paulo: Parábola.

Botticelli, S. (2011). Práticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. En Instantes y azares. Escrituras nietzscheanas (pp. 111–126).

Bracamonte, J. (2017, noviembre). Trece razones para (re)presentar el bullying. Sobre las operaciones de sentido entre series de TV y literatura. Representaciones, 13(2), 61–84.

Carvalho, P., & Sargentini, V. (2014). Dispositivo, discurso e produção de subjetividade. En A. Fernandes & K. M. Sousa (Eds.), Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade (p. 240). Goiânia: Gráfica UFG.

Fernandes, A., & Sousa, K. M. (Eds.). (2014). Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade. Goiânia: Gráfica UFG.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Edissa.

Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales (Vol. III). Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2002). La arqueología del saber (A. G. Camino, Trad., 1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2018). El orden del discurso (A. G. Troyano, Trad.). Barcelona: Austral.

Garinger, K. (2017). Regarding "13 Reasons Why" in Horizon Schools. Horizon School Division, Saskatchewan.

Hale, M. (2017, marzo 30). New York Times.
https://www.nytimes.com/2017/03/30/arts/television/netflix-13-reasons-why-tv-review.html

Marcello, F. D. (2004). O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. Educação & Realidade, 199–213.Netflix. (2018). 13 Reasons Why. https://www.netflix.com/title/80117470

Pastor, J., & Ovejero, A. (2005). Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido. Aula Abierta, 86, 75–86.

Ruriano, A. (2017, abril). The Mighty. https://themighty.com/2017/04/thirteen-reasons-why-jay-asher-suicide-problematic/Schwartz, T. (2011, febrero). MTV News. http://www.mtv.com/news/1657538/selena-gomez-13-reasons-why/

Tófoli, L. F. (2017, abril 10). Diario de Pernambuco.
http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/04/10/internas_viver,698536/psiquiatra-faz-13-alertas-sobre-a-serie-13-reasons-why-da-netflix.shtml

Villaça, P. (2017). Cinema em Cena. http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/critica/filme/8367/os-13-porqu%C3%AAs

Williams, R. (1992). Historia de la comunicación. Vol. 1: Del lenguaje a la escritura (D. Laks, Trad., 1.ª ed.). Barcelona: Bosch Casa.

Degradación semántica de los términos “birlocha, camba, chacra, chola, colla y cocalero” del castellano actual de Bolivia en los medios de comunicación

Lic. Stephanie Gabriela Pinto Cruz
Carrera de Lingüística e Idiomas -UMSA
Correo electrónico: hbtttss@gmail.com

Resumen

El presente estudio analiza el cambio semántico de eufemismos y términos neutros, que se convirtieron o están en proceso a convertirse en disfemismos en el castellano contemporáneo de Bolivia. La investigación se centra en seis vocablos: chola, chacra, birlocha, camba, colla y cocalero. Para llevar a cabo este estudio y responder a los objetivos establecidos, el presente trabajo es un estudio de enfoque cualitativo, descriptivo y longitudinal, basado en un corpus lingüístico compuesto por estos vocablos recopilados entre 1990 y 2022 de medios de comunicación bolivianos. En consecuencia, los resultados muestran que el cambio semántico es un proceso complejo influenciado por factores históricos, sociales y psicológicos. Este artículo enfatiza el análisis de los datos obtenidos, destacando cómo la irradiación semántica y las connotaciones negativas transformaron estos términos en disfemismos.

Palabras clave: cambio semántico, disfemismos, degradación semántica, irradiación semántica.

Abstract

This study analyzes the semantic shift of euphemisms and neutral terms that have evolved or are in the process of evolving into dysphemisms in contemporary Bolivian Spanish. The research focuses on six words: chola, chacra, birlocha, camba, colla, and cocalero. To conduct this study and answer the established objectives, this work is a qualitative, descriptive, and longitudinal study, for which a linguistic corpus was formulated composed of these words collected between 1990 and 2022 from Bolivian media. Consequently, the results show that semantic change is a complex process influenced by historical, social, and psychological factors. This article emphasizes

the analysis of the obtained data, highlighting how semantic radiation and negative connotations transformed these terms into dysphemisms.

Keywords: semantic change, dysphemism, semantic degradation, semantic irradiation.

Introducción

El cambio semántico es uno de los fenómenos más dinámicos del lenguaje, particularmente notable en el plano léxico. Este proceso puede transformar palabras neutras o incluso positivas en términos peyorativos, reflejando cambios en la percepción social y cultural de los hablantes. En el contexto boliviano, el estudio de la degradación semántica de los términos "birlocha", "camba", "chacra", "chola", "colla" y "cocalero" ilustra cómo las palabras pueden adquirir significados peyorativos a través de un complejo entramado de factores históricos y sociolingüísticos.

Este artículo, se enfoca en el análisis de los datos extraídos de un corpus que abarca 32 años de contenido proveniente de medios de comunicación impresos y audiovisuales en Bolivia. Aunque la tesis original fue elaborada por dos autoras, el presente artículo se aborda exclusivamente desde la perspectiva de una de ellas, con el fin de profundizar en los aspectos específicos del cambio semántico de los términos seleccionados. En este sentido, el objetivo principal de este estudio es identificar los mecanismos y factores subyacentes que contribuyen a la transformación semántica de estos vocablos, con especial énfasis en los valores extralingüísticos que intervienen en este fenómeno.

El estudio se fundamenta en la semántica cognitiva, que explora la relación entre el lenguaje y la cognición humana, en la teoría de cambio semántico de Ullman (1962) y conceptos clave como irradiación semántica, eufemismos y disfemismos; asimismo, factores de cambio semánticos (históricos, sociales y psicológicos) que son esenciales para analizar los datos.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y longitudinal, con el fin de obtener una comprensión profunda y detallada de la evolución semántica de los términos en cuestión. El corpus utilizado en el análisis incluye muestras textuales extraídas de medios de comunicación bolivianos, permitiendo un estudio exhaustivo de las variantes morfológicas de los términos seleccionados. Las técnicas empleadas en el análisis incluyen el

análisis documental, que facilita la interpretación contextual de los textos, y el uso del método computacional para evaluar las frecuencias y patrones de uso, lo que permite identificar tendencias a lo largo del tiempo y las transformaciones semánticas asociadas a los términos estudiados.

Desarrollo

En esta sección, se ofrece una descripción fundamental de los conceptos clave necesarios para comprender el fenómeno, partiendo del marco histórico para comprender la etimología, origen y evolución de los términos, objetos de este estudio.

Birlocha

Es un término utilizado para denominar a la mujer mestiza que dejó de usar la pollera en favor de una vestidura de clase social superior, de acuerdo a las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española (2014) y el Diccionario de Americanismos (2010). Sin embargo, ambos diccionarios y otros diccionarios de bolivianismos consultados, incluyen acepciones con connotaciones negativas. Fernández (1967) y Muñoz (1982) definen a birlocha como una mujer de conducta poco digna o que adopta la vestidura de una mujer "decente".

Se desconoce el origen etimológico de la palabra, sin embargo, las connotaciones negativas del vocablo datan desde hace años, vinculándose directamente al significado de "chola" como se encuentra en el estudio de Dávalos (2006). Asimismo, se utiliza como un disfemismo de carácter racista y sexista como implican los significados encontrados.

Chola

La palabra "chola" tiene un origen étnico, utilizada inicialmente para designar a mujeres mestizas, de acuerdo a las definiciones principales de los diccionarios. Sin embargo, pese al origen etimológico incierto, se rastrea su origen aproximado en la época colonial, catalogando al término como un denominativo para una clase social entre el mestizo y el indígena. A través del tiempo, este vocablo se unificó con estos otros términos en una misma categoría social, descrito así por Soruco (2011).

A lo largo de los años, el término, por su relación con lo mestizo e indígena sufrió una relación de significado con una connotación racial. A pesar de los esfuerzos por la reivindicación de su significado, aún persiste una carga semántica

negativa asociada al término, recurriendo al uso de sufijos apreciativos para mitigar este sentido peyorativo como señala Vargas (2022).

Chacra

Proveniente del quechua, "chacra" originalmente es un término que describe terrenos agrícolas, como señalan el Diccionario de la Lengua Española (2014) y el Diccionario de Americanismos (2010). No obstante, este último incluye la acepción relacionada a cosa maltratada o descuidada y una entrada relacionada a 'chacreador', definiendo a este término como sustantivo o adjetivo para alguien poco diestro en un oficio o con poca experiencia o habilidad.

Por otra parte, diccionarios de bolivianismos incluyen acepciones negativas del término relacionadas con el significado de 'chacreador', definiendo al término como adjetivo para calificar a una persona inútil, inhábil, tonta o ignorante. El origen de la connotación negativa del término es incierto, pero es reconocida desde el siglo XX por su presencia en los diccionarios de bolivianismos, lo que sugiere el uso del término como disfemismo en el habla oral e informal, así mismo restringido en el discurso formal y escrito.

Camba

Este término tiene un origen etimológico incierto entre el guaraní, chané o el chiriguano, según lo señala Pinto (2016); utilizado como denominativo para personas provenientes del oriente boliviano de acuerdo a los diccionarios consultados. Si bien la mayor parte de los diccionarios coinciden en denotaciones neutras, el Diccionario de Americanismos reconoce una connotación negativa relacionada a la falta de instrucción.

El vocablo, cuando se emplea con un sentido disfemístico, refleja diferencias culturales y sociales entre el oriente y occidente boliviano, lo que da lugar a estereotipos dentro de estos grupos sociales, como señalan Peña *et al.* (2008). Por tanto, estos factores resultan en la internalización de estos estereotipos y en consecuencia el término se utiliza como uno con una carga peyorativa.

Colla

Esta palabra proviene del quechua, aunque existe divergencia de opiniones entre los historiadores sobre el origen real del término, considerando que este podría partir de una civilización contemporánea a la Aymara y fue conquistada por

los Incas, quienes mantuvieron su delimitación territorial y parte de su cultura. Por consiguiente, la palabra resultó derivada de la lengua de los collas y se mantuvo en el quechua.

Este vocablo denota a aquellas personas provenientes del occidente del país. De acuerdo al rastreo lexicográfico, no se encuentra ningún tipo de denotación peyorativa en ninguno de los diccionarios, por lo que recientemente se asume su uso como disfemismo derivado de diversas razones extralingüísticas.

Cocalero

La palabra "cocalero" surgió con una designación neutral para denominar a las personas dedicadas a la producción de la hoja de coca. El término fue reconocido por el Diccionario de la Lengua Española en la década de los 90 como peruanismo y en la edición del 2001 como bolivianismo. No obstante, los diccionarios de bolivianismos no incluyen al término hasta el 2009 en el libro "Léxico Mestizo", sin el reconocimiento de la carga disfemística.

El sentido despectivo del vocablo parte del uso y la connotación particular que se da por parte de la sociedad. Este significado implica la relación del trabajo agrícola con la clase trabajadora rural, por tanto, el uso como disfemismo sugiere matices discriminatorios relacionados con el clasismo y racismo. Por otra parte, eventos sociales y políticos ocurridos en torno a este grupo social ha provocado la relación del término con aspectos negativos entre el narcotráfico y conflictos sociales.

Degradación semántica

En la semántica moderna, "degradar" es un término relativamente nuevo y este fenómeno implica el desgaste del significado de un término. Es decir, el proceso donde palabras de significado neutro o positivo sufren un desgaste en su significado para adquirir un nuevo sentido peyorativo. Diferentes autores utilizan el término para describir este fenómeno; Rodríguez (1996) en su estudio tripartito de palabras en español, inglés y términos compartidos por ambos idiomas, realizó un rastreo etimológico para evidenciar la degradación de los términos, explicando un fenómeno que puede explicar la formación de disfemismos. Por su parte, Pizarro (2014), indica que este proceso es parte de un ciclo constante de cambios semánticos donde el tabú contagia la carga negativa de su significado a eufemismos.

Lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva se centra en la relación entre el lenguaje y la cognición humana. Langacker (1987) destaca que esta teoría analiza el lenguaje como una parte integral del razonamiento humano, enfocado en su relación con la experiencia. En el contexto del cambio semántico, la lingüística cognitiva estudia cómo las palabras evolucionan en significado a través de interacciones con estructuras cognitivas y fenómenos fuera de los principios de la gramática.

Cambio semántico

Ullman (1962) describe el cambio semántico como la asociación de un nuevo significado a un término existente. Este proceso puede ser influenciado por factores lingüísticos, históricos, sociales y psicológicos. La polisemia y la ambigüedad también juegan un papel clave en la evolución del significado de las palabras.

El cambio semántico, a su vez, deriva en numerosas consecuencias dependiendo de sus causas y su posterior evolución. Ullman menciona que existen cambios en cuanto al alcance y en cuanto a la valoración. Dentro de los cambios en cuanto al alcance se reconoce la **restricción de significado**, donde la palabra que sufre de cambio semántico pierde alcance, pero gana cualidades en cuanto al significado. Por otra parte, en la **extensión de significado**, el término ensancha su significado, pero pierde rasgos semánticos distintivos.

Irradiación semántica

La irradiación semántica es un proceso que ocurre entre palabras de la misma o grupo semántico, donde un término adquiere nuevas connotaciones derivadas en un proceso de cambio semántico que posteriormente sirve de modelo para palabras "satélite". En consecuencia, se convierten en sinónimos de la palabra que inició el proceso. Tal es el caso evidente de este fenómeno en los términos "chola" y "cocalero", que han absorbido connotaciones peyorativas por su asociación con otros vocablos y contextos.

Metodología

Para la metodología de este estudio se empleó un enfoque cualitativo, descriptivo y longitudinal. El corpus incluyó muestras textuales de medios

bolivianos, analizando las variantes morfológicas de los términos seleccionados. Las técnicas instrumentales para el análisis incluyeron el análisis documental y el método computacional para evaluar frecuencias y patrones de uso.

Análisis de datos

La formación del corpus constituyó en la recolección de los vocablos en periódicos de difusión nacional como El Diario, Los Tiempos, La Razón y El Deber, algunos programas radiales y noticieros en un periodo de 32 años, desde 1990 hasta 2022. Tras la formulación del corpus, este fue sometido a análisis mediante el software AntConc. Esta herramienta de análisis de corpus lingüístico permitió examinar las muestras en contexto gracias a su función de palabras claves en contexto.

Este proceso permitió un examen detallado de la evolución del cambio semántico de 10260 muestras, las cuales se analizaron por término en 3 décadas para identificar a detalle la evolución del cambio semántico, permitiendo determinar las causas intra y extralingüísticas subyacentes al fenómeno de degradación semántica.

Figura 1
Variaciones del término “birlochas” en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
furor entre las birlochas, taku	birlochas,	y bircholas pintadas, como le gustaba calificar a Madame
popularmente) birlochas, taku	birlochas	y chotas pintadas corren, unas haciendo resonar sus tacos
siendo el cañoncito venerado por	birlochas	y señoritas bien. Levanta su cabeza vibrante en poliglobulia
fácilmente identificables: cholas,	birlochas,	pitucos, ricos, comerciantes, hampones y prostitutas.
las llaman popularmente)	birlochas,	taku birlochas y chotas pintadas corren, unas haciendo resonar
Endiablé, hacia furor entre las	birlochas,	taku birlochas, y bircholas pintadas, como le gustaba calificar
señoras, con el típico aire de	birlochas	contrabandistas. Una de ellas, Martha, empezó a contar
belleza europeos", explicó Diana.	birlochas,	indias, cholas, putas. Ahora estaba pasando un señor
fin de semana. Otras se ven como	birlochas	macanudas de taco alto y medias Textilón.
prósperos y transitan las cholas y	birlochas	más cachés de La Paz. Cuando le comuniqué ese
categoría intermedia de las mujeres	birlochas,	que eran de pollera y se pasaron al vestido.
imillas alzadas, chotas boconas, las	birlochas	rebeldes y las antiseñoritas. La tristeza, el burdel

Cuando llegué a El Prado las	birlochas	se tapaban la nariz por mis hedores de cancha ruda
mucha fertilidad para que las	birlochas	tengan guaguas hermosas, para que los paceños
los pequeños se disfrazaron de	birlochas"	y "chotas" y a su paso derramaron gracia

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

En la conformación del corpus se identificaron un total de 80 muestras a lo largo de las tres décadas de análisis para este término. Esta baja frecuencia de aparición respalda la predominancia del sentido peyorativo del término en el lenguaje oral, al mismo tiempo que evidencia su limitada presencia en el lenguaje formal, lo que sugiere una cierta restricción en su uso en contextos formales.

A partir de la década de 1990, el término experimentó un notable aumento en su connotación peyorativa, especialmente al ser asociado con mujeres de clase baja que aspiraban a ascender socialmente, como se señala en las acepciones de los diccionarios de bolivianismos.

Este cambio en su uso refleja no solo un ajuste en su campo semántico, sino también una intensificación de las tensiones sociales y de género en la sociedad boliviana. Durante los 2000 y la década del 2010, el término amplió su significado, llegando a ser utilizado como sinónimo de “prostituta” y “amante”, lo que incrementó sus connotaciones negativas y lo consolidó del mismo modo en un estigma social ligado a la marginalización de ciertos grupos de mujeres.

Este proceso no solo pone en evidencia transformaciones lingüísticas, sino que también refleja cambios profundos en la percepción y actitud social hacia las mujeres, incluyendo otros colectivos vulnerables en Bolivia. La degradación semántica del término ilustra cómo el lenguaje actúa similar a un espejo de las dinámicas de poder, control y discriminación presentes en la cultura, mostrando que las palabras pueden reflejar y perpetuar estructuras de desigualdad social y de género. Así, el análisis de este término se convierte en una ventana hacia las complejas interacciones entre lenguaje y sociedad, revelando las tensiones y estigmas que subyacen a las representaciones sociales dominantes.

Figura 2

Variaciones del término "chola" en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
¿Por qué simbolizar a la	chola	paceña, si su vestido fue impuesto por la colonia
Según Palabra, quien viste de	chola	paceña, toda la indumentaria de fiesta
Diseña y confecciona trajes de	chola	paceña, valorizando la tradición e identidad
principales íconos de La Paz, la	chola	paceña, y coincidieron en destacar, entre otras
Gil Quiroga (1949) sobre su novela. La	chola	y los mariscales; cuya presentación está prevista
se usa su condición para insultar, son a la	chola	y al homosexual. Y utilizar una condición humana,
mejor antes, cuando el desprecio a la	chola	y al indio venían normalizándose.
calles de Sucre, rebotando de chola en	chola	y en espera de poder reconocer a hermosas
ya ofertan el mismo paquete sin la	chola	y en su lugar ponen un plato flexitariano
se refiera ella peyorativamente como "la	chola'".	Y es que la responsable de Hemeroteca…
sacando el compañero de la muñeca	chola	y es un muñeco que viste trajes típicos
mestizo blanco que deja viuda a una	chola	(y a una amante). Un padre que además…

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

Las muestras en contexto correspondientes a este término consisten en 3 151 vocablos, tomando en cuenta las variantes plurales, singulares, de género y apreciativas, con una preferencia notable por el uso del diminutivo "cholita" en las tres décadas de análisis. Esta tendencia sugiere el intento de mitigar la connotación negativa que históricamente ha prevalecido en el uso de este vocablo.

El término "chola" ha experimentado una transformación histórica significativa. Inicialmente siendo una designación étnica y cultural neutral que con el tiempo adquirió una carga peyorativa en contextos urbanos, asociándose a estereotipos negativos sobre mujeres indígenas y mestizas. Particularmente, en los años 90 prevaleció el uso del diminutivo como término neutro, mientras el término regular sin desinencias predominó con sentido peyorativo, relacionando la palabra a lo 'indígena', 'originario' y 'campesino', asumiendo que las mujeres de pollera

pertenecían a clases sociales bajas o desempeñaban el rol de servidumbre. Esto último se evidencia también en el uso positivo del término, debido a que la mayor parte de la muestra recolectada en esta primera década fue encontrada en anuncios clasificados para la búsqueda de personal doméstico.

No obstante, durante el periodo de los 2000, movimientos sociales entre ellos el feminismo y la lucha contra el racismo y discriminación impulsaron esfuerzos de resignificación del término "chola", con el objetivo de recuperar y preservar su significado neutro y enaltecer la figura de la "chola" como referente femenino dentro de la cultura boliviana. Por otra parte, la variante masculina "cholo" predomina en su uso peyorativo en todo el análisis, aunque su presencia es considerablemente menor a la del femenino y por tanto, por su uso limitado e importancia menor, el cambio orientado a lo positivo que sufrió la contraparte femenina no se refleja en este término. Esta asimetría en el cambio semántico sugiere una dinámica compleja en la transformación del lenguaje y las percepciones sociales en Bolivia que evidencia una resistencia al cambio por parte del vocablo "cholo".

Sin embargo, aunque el término "chola" sostiene el sentido neutro, aún mantiene un uso peyorativo en algunos contextos. Al mismo tiempo, se observa una coexistencia creciente de su significado neutral, particularmente en ciertos discursos que buscan resaltar el valor cultural del término. Asimismo, la preferencia por el diminutivo, con connotaciones mayormente positivas que neutras, refuerza este intento de resignificación, al tiempo que atenúa las posibles cargas negativas del vocablo.

Figura 3
Variaciones del término "chacra" en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
llenos de chacras, empezando por el que escribe. Tan	chacra	es que soy que hasta escribo esta columna
"Si no puedes aprender, mejor te quedas en tu	chacra"	es un ejemplo de palabras degradantes
El punto nodal de la cosmovisión andina es la	chacra,	como la expresión más clara del diálogo y
y la cuarta, Chuqi Apu (señor o	chacra	del oro). Un sistema de circuito cerrado
muy importante en el cuidado de los animales y la	chacra.	La estructura de las viviendas, indica…
La transgénesis activa, desintegración atroz, en la	chacra,	la semilla, el agua H2 ¡Oh, no!

y otros. Si es en el campo, se adorna la	chacra,	las herramientas, árboles y los animales.
Chascomús, donde su padre había arrendado una	chacra.	Las rutas eran casi intransitables
Las bebidas deben ser vertidas en las esquinas de la	chacra	o el cultivo para concentrar el llamado…
nos alimenta y nos sostiene, no importa si es una	chacra	o una peluquería, una yunta o una…
al son de caporal mientras los bolivaristas responden	¡chacra!	Se gritan cosas peores. Y para mal de males
un poco más flojos, ya no quieren salir a la	chacra".	Antaño empezaban a trabajar a sus parcelas
Bolívar / a quien le dicen mamá al	chacra…".	Así, los poemas, discursos del día
Snack Tía Ñola, también hay un psicólogo	chacra	(genialmente interpretado por Carlos Ureña).
"Me aplacé porque era muy	chacra	en cerámica y entonces coincidí…

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

Este término presenta una baja frecuencia de uso, con únicamente 340 casos registrados en el marco de este estudio. A grandes rasgos, predomina su uso con sentido neutral, manteniendo su denotación principal como referencia a un terreno de tierra destinado a la siembra. Este significado neutral se observa de manera consistente a lo largo de las tres décadas analizadas. No obstante, resulta relevante señalar que no se identificaron usos disfemísticos durante las dos primeras décadas estudiadas al tratarse de un préstamo lingüístico, por lo que se optaba por recurrir al sinónimo en español en lugar de la palabra "chacra".

En contraste, en la década de 2010, si bien el significado neutral sigue siendo predominante, comienza a emerger un uso peyorativo, lo que marca un cambio significativo en la evolución semántica del término. Esta coexistencia de significados refleja la dinámica sociolingüística en la que las palabras pueden adquirir nuevas asociaciones, a menudo influenciadas por cambios en la percepción social y cultural.

Las connotaciones negativas que surgen en este periodo parecen estar relacionadas con la asociación del vocablo con la agricultura, una actividad históricamente desvalorizada en ciertos discursos discriminatorios. En este contexto, hacia la década del 2010, el término se utiliza para denotar a una persona considerada "inútil" o "inhábil", incapaz de desempeñar actividades que, bajo un pensamiento prejuicioso, se perciben como superiores o más dignas. Este cambio semántico

ilustra cómo los prejuicios socioeconómicos pueden influir en la transformación del lenguaje, relegando ciertos términos a un uso peyorativo que refuerza estereotipos de exclusión y discriminación.

Figura 4
Variaciones del término “camba” en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
supuesto atropello “colla” a la sociedad	"camba"	y la reversión del legendario matonaje de la Unión…
educación cotidiana sobre la supremacía	"camba"	y la ridiculización de lo colla.
racialmente, en su gran mayoría es cholo o	camba.	Y su expresión más característica es el rico folklore
Barrientos reflexionó sobre la identidad	camba	y su gente en el marco del golpe de la pandemia
Las palabras	camba	y colla, según su uso, pueden expresar ideología, rasgo…
registro de lenguaje muy boliviano, entre	camba	y colla, y los gags también están muy adaptados
Los collas no consumimos cine	camba	y los cambas no consumen cine colla
a lo rural vs. lo urbano, a lo colla vs. lo	camba	y que se expresan en las redes sociales en discusiones
Meter presa a la gente de la nación	camba	y coadyuvar para meter presa a la gente que quería…
a través del paladar. "Un combinado de	camba	y colla", así denomina a las Planchitas, Luis León Caero
la oligarquía, el comité del separatismo	camba	y del imperialismo. La batalla estaba perdida…
“Todos pensaron que yo era	camba	y escuché a una mujer decir: ‘Este camba no va…
su retórica y en ese proceso resignifican lo	camba	y lo “desindianizan”. Desde entonces van planteando…
- ¿Por qué lo de	camba	y mierda? C.CH. : Porque uno está de bronca de…
alguna vez declarara ser	camba	y no sentirse boliviano.
\ para que el MAS respete el modo de ser	camba	y respete el ser de cada departamento
campesinos para sus bandos respectivos; el	camba,	que desprecia a todos los collas y asegura que en su…

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

Para el estudio de este término se recopilaron un total de 1 221 muestras en contexto, las cuales permitieron observar patrones claros en la evolución semántica del término a lo largo del tiempo. Durante la primera década de análisis, predominó su uso como un eufemismo o término neutro, empleado principalmente

en contextos relacionados con la identidad cultural y regional. Sin embargo, a partir de la década de 2000, comenzó a observarse un aumento en su utilización con connotaciones peyorativas.

En su uso eufemístico y neutro, el término se vinculó con movimientos sociales nacionalistas como la "Nación Camba" y la "Media Luna", que promovieron un sentimiento de identidad y orgullo regional en el oriente boliviano. Estos movimientos desempeñaron un papel clave en la consolidación de un discurso nacionalista positivo en esa región. A pesar de ello, este fortalecimiento de la identidad oriental tuvo un impacto polarizador, modificando la percepción del término en otras regiones del país, particularmente en el occidente, donde comenzó a asociarse con divisiones políticas y culturales.

Durante la última década de análisis, se registró un incremento notable en el uso del término disfemístico, especialmente en medios de comunicación del occidente. Este cambio está directamente relacionado con los eventos políticos, sociales y culturales que caracterizaron esos años, los cuales exacerbaron las tensiones interregionales. En este contexto, el término se utilizó como un insulto racista, reflejando y reforzando dinámicas de discriminación y conflicto.

La transformación del término en una herramienta de división demuestra cómo el lenguaje puede ser instrumentalizado para perpetuar narrativas discriminatorias. Este proceso no solo evidencia un cambio semántico, sino también la influencia de factores sociopolíticos en la resignificación de las palabras. En este caso, el término ha pasado de ser un símbolo de orgullo regional a convertirse en un elemento de exclusión y conflicto, revelando las complejas interacciones entre lengua, identidad y poder.

Figura 5
Variaciones del término "colla" en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
tres hombres, un camba, un	colla	y un cochala se quedan encerrados en el…
Las palabras	colla	y camba son usadas desde distintas perspectivas
fusión poética de las culturas	colla	y camba. Aquí reluce una poesía camba muy rica
cruceño sobre la Bolivia	"colla"	y hacerle comprender a la Bolivia occidental…
representa lo indígena, lo	colla	y lo subalterno. Cuando uno niega al otro la…

que ocupaban —igual que los	colla	y otras etnias de la meseta andina—
cuando uno habla para el	colla	y otro habla para el camba eso es fisurar…
a mí no me j… Tienes cara de	colla»	y trata de echarla de clases.
Hay una literatura cruceña, una	colla	y una paceña, y esta tampoco queda tan claro…
asumir el cargo. No importa ser	colla	o camba sino ser boliviano y estar dispuesto…

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

Las muestras analizadas comprenden un total de 738 vocablos en contexto, incluyendo variantes ortográficas como kolla y qolla, lo que refleja la diversidad lingüística y cultural asociada al término. Durante la década de 1990, el uso del vocablo se mantuvo predominantemente dentro de su denotación neutra, sin evidenciar connotaciones negativas significativas.

No obstante, en la década de 2000 comienza a observarse un cambio gradual. Aunque el uso neutro sigue siendo mayoritario, se identifican casos aislados donde la palabra adquiere un carácter insultante o discriminatorio. Durante este período, el término empieza a cargar con las tensiones políticas y sociales que polarizaron las regiones del oriente y occidente boliviano, marcando el inicio de su transformación semántica hacia un uso divisivo. A partir de 2010 se observa una evolución en el uso y las connotaciones del término. Su empleo adquiere una dimensión más amplia, intrínsecamente ligada a fenómenos sociales entre ellos la migración interna, el regionalismo y los conflictos políticos. El término se utiliza como una designación étnica y un marcador identitario que refleja las divisiones culturales y económicas. Asimismo, su uso peyorativo se intensifica, convirtiéndose en un instrumento discursivo para expresar discriminación y tensiones interregionales.

Este análisis demuestra cómo el término, originalmente neutral, ha evolucionado bajo la influencia de cambios políticos, sociales y culturales. Su resignificación a lo largo de las décadas no solo ilustra la dinámica del lenguaje como reflejo de la sociedad, sino también su capacidad para perpetuar narrativas de exclusión. La transformación semántica del término evidencia que factores externos pueden moldear profundamente la carga simbólica de las palabras, reforzando estereotipos y tensiones en contextos de conflicto.

Figura 6
Variaciones del término "cocalero" en distintos contextos discursivos

Contexto inicial	Muestra	Contexto final
El dirigente	cocalero	de Adepcoca pasó la noche en celdas de la…
«Este indio maldito, ignorante, raza maldita,	cocalero	de mierda, colla de mierda, que odia a los…
investigar hechos delictivos en el conflicto	cocalero	de Adepcoca.
rociada con gas en medio del conflicto	cocalero	de Adepcoca. Dijo que el uniformado pidió…
con seminarios (y) talleres. Si fuera	cocalero	de Yungas a 'chutazos' (los) sacaría de aquí…
hay dos sectores privilegiados: el	cocalero	y el petrolero, en ese orden.
Ante denuncias que le endilgan de ser	cocalero.	Ante denuncias que le endilgan de ser
rechaza elecciones para zanjar lío	cocalero	y exige respeto a su dirigencia
y este ex periodista, ahora convertido en	cocalero	y mañana en millonario.
narcotráfico porque Evo Morales es	cocalero	y pare de contar. Ya llevan casi dos décadas…
jamás tuvieron empresas, y solo fueron	cocalero	y terrorista, respectivamente".
Aun así, evita ir más allá y justifica que no es	cocalero.	En el Polígono 7 no le puedo dar un dato exacto
el legado más nefasto que deje el populismo	cocalero	en Bolivia, así como en el continente lo está…

Nota: El gráfico presenta la muestra recolectada en diferentes medios de comunicación entre los años 2010 a 2022.

Para esta investigación, el corpus correspondiente a este término comprende 4 730 muestras, de las cuales la mayoría corresponden al uso en sentido neutral durante las tres décadas analizadas. En la primera década se destaca un recelo en el uso del término, optando por alternativas como: productores de la hoja de coca, campesinos productores de coca y sembradores de coca. Sin embargo, conforme avanzaba la relevancia del conflicto coca-cocaína en la década del 90, surgió una necesidad de simplicidad de denominación de este grupo de personas.

Asimismo, la importancia de este grupo social después del conflicto a partir de la década del 2000, por su relación política con los acontecimientos de este periodo, no solo aumentó el uso del término, sino que se evidencia un estigma social asociado al mismo, puesto que aún existe relación de la palabra con el narcotráfico

y conflictos sociales. Estos factores se exacerban en la década del 2010 donde el término adquiere una connotación peyorativa mayor y el vocablo incorpora no solo un sentido discriminatorio, sino también racista.

Conclusión

La degradación semántica de los términos "birlocha", "camba", "chacra", "chola", "colla" y "cocalero" refleja procesos complejos de transformación lingüística que responden a dinámicas sociales, culturales e históricas específicas de Bolivia. Estos términos han pasado de designaciones neutrales o incluso positivas a ser disfemismos cargados de connotaciones negativas, impulsados por tensiones regionales, clasistas, étnicas y políticas. Este fenómeno evidencia cómo el lenguaje es un vehículo de poder, capaz de reforzar prejuicios y perpetuar desigualdades en la sociedad. Al respecto de los datos encontrados en el análisis, se determina que cinco de los seis términos estudiados sufrieron extensión de significado orientado hacia la degradación semántico; es decir, reflejan el tipo de cambio semántico buscado. No obstante, el vocablo "chola" manifiesta restricción de significado, dado que su sentido peyorativo disminuyó en favor de su significación neutra y positiva.

Asimismo, el análisis de los datos recopilados a lo largo de 32 años muestra que los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en la consolidación y propagación de estas connotaciones peyorativas. La representación repetitiva de ciertos grupos o prácticas sociales mediante términos despectivos no solo refleja actitudes discriminatorias existentes, sino que también las normaliza y las amplifica, contribuyendo al fortalecimiento de estereotipos.

Por lo tanto, es fundamental comprender y visibilizar estos procesos semánticos para promover un uso del lenguaje más consciente y equitativo. La educación lingüística y mediática puede desempeñar un rol significativo en la desarticulación de los discursos discriminatorios, permitiendo un abordaje crítico de las palabras y sus implicaciones. Este estudio invita a reflexionar sobre el impacto social del cambio semántico e incluso considerar cómo los hablantes pueden ser agentes activos en la resignificación de los términos para construir una sociedad más inclusiva.

Referencias

Almirón, S., & Ochoviet, S. (2010). Chácara y chacra: Historia y vigencia en el español de hoy. IV Seminario sobre lexicología y lexicografía del

español y del portugués americanos: El español del Río de la Plata durante el proceso independentista.

ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española). (2010). *Diccionario de americanismos* (1.ª ed.). Santillana.

Barragán, R. (1992). Entre polleras, lliqllas y ñañacas. Los mestizos y la emergencia de la tercera república. En S. Arze, R. Barragán, L. Escobari & X. Medinacelli (Eds.), *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes: II Congreso Internacional de Etnohistoria* (pp. [especificar páginas si están disponibles]). Institut français d'études andines. https://doi.org/10.4000/books.ifea.2290

Coimbra Sanz, G. (1992). *Diccionario enciclopédico cruceño*. Fondo Editorial de la Unión.

Costas Arguedas, J. F. (1967). *Diccionario del folklore boliviano* (Vol. 1). Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Crespo Fernández, E. (2005). *El eufemismo, el disfemismo y los procesos mixtos: La manipulación del referente en el lenguaje literario inglés desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].

Dávalos Arze, G. (2006). En torno al uso, evolución y posible desaparición de la palabra "señorita" y las colaterales acepciones y percepciones de las palabras "chota", "birlocha" y "chola" en Bolivia. *Lexi Lexe: Revista del Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos*, 60–67.

Fernández Naranjo, N., & Gómez de Fernández, D. (1967). *Diccionario de bolivianismos* (2.ª ed.). Los Amigos del Libro.

Guerra Gutiérrez, A. (1976). Cultura colla: Su expansión sobre las costas del Pacífico. *Revista Universidad*, 48–52.

Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos. (2009). *Léxico mestizo: Diccionario de préstamos del quechua al castellano boliviano* (Vol. I).

Laime Ajacopa, T. (2007). *Diccionario bilingüe Iskay simipi yuyayk'ancha* (2.ª ed.). https://futatraw.ourproject.org/descargas/DicQuechuaBolivia.pdf

Leech, G. (1985). *Semántica*. Alianza.

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: Una introducción*. Paidós

Descifrando el diccionario Coba: Un análisis lexicográfico del lenguaje secreto del hampa boliviana en la obra de Víctor Viscarra

Luis Angel Flores Cardenas
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA
Correo electrónico: angelcardenas4390@gmail.com

Resumen

Este ensayo científico es una revisión exhaustiva del texto literario denominado "COBA: lenguaje secreto del hampa boliviana" desde una perspectiva lexicográfica, por lo que se centra en el análisis del lenguaje encriptado de una sociedad marginada. Examinamos tanto la macroestructura, forma en que están organizados todos los elementos del diccionario, y la microestructura, orientada a analizar las entradas lexicográficas y las formas en el que se definieron. El estudio emplea un enfoque cualitativo y diseño transversal, comprende un carácter descriptivo y sincrónico. Se busca profundizar en los mecanismos mediante los cuales el lenguaje se codifica, explorando cómo este proceso define y transforma nuevas realidades dentro de contextos sociales específicos. De esta forma, ampliaremos la comprensión de la función del lenguaje en contextos marginales y su capacidad para generar significados alternativos.

Palabras clave: coba, macroestructura, microestructura, entrada lexicográfica, significado.

Abstract

This scientific essay presents a comprehensive review of the literary text titled "COBA: lenguaje secreto del hampa boliviana" from a lexicographic perspective, focusing on the analysis of the encrypted language used by a marginalized society. We examine both the macrostructure, the overall organization of the dictionary's lexical items, and the microstructure, which involves the analysis of entries and the ways in which they are defined. The study adopts a qualitative approach with a cross-sectional design; it comprises a descriptive and synchronous character. It aims to explore the mechanisms through which language is encoded, investigating how

this process shapes and transforms new realities within specific social contexts. In this way, we will expand our understanding of the function of language in marginal contexts and its capacity to generate alternative meanings.

Key Words: coba, macrostructure, microstructure, lexicographic entry, meaning.

Introducción

El lenguaje, en sus formas menos convencionales, encierra dinámicas sociales o culturales que suelen pasar desapercibidas en los estudios tradicionales. El COBA es un argot característico de los sectores marginales en Bolivia, especialmente vinculado a contextos delictivos y carcelarios. Esta variedad lingüística demuestra la creatividad verbal de sus hablantes, quienes han desarrollado un sistema expresivo, simbólico y especialmente funcional. Al transformar la lengua de esta manera, se comunica y oculta información dentro de su propio entorno. En este sentido, el diccionario *COBA: lenguaje secreto del hampa boliviana*, escrito por el autor boliviano Víctor Hugo Viscarra, quien plasmó sus vivencias personales en sus obras, es un valioso esfuerzo por registrar este fenómeno lingüístico, brindando una ventana a un universo léxico que de otro modo permanecería oculto.

El estudio se centra en el análisis lexicográfico del COBA, explorando la manera en que sus términos han sido recopilados, definidos y estructurados en la obra de Viscarra. A través de una revisión detallada de sus características lingüísticas, se busca comprender la cimentación de las entradas lexicográficas y su significado dentro de este diccionario; asimismo, analizar las estrategias o fenómenos empleados para representar un lenguaje que, por su naturaleza, desafía los cánones de la lengua estándar. De la misma manera, se examinan a detalle los procesos lingüísticos dentro del COBA, en particular, la variación morfosintáctica de los términos, la incorporación de préstamos léxicos ajenos al español, así como los procesos de resignificación semántica mediante los cuales las palabras adquieren nuevos sentidos.

El análisis de este corpus permitirá una mejor comprensión del argot del hampa boliviana y puede abrir el debate sobre la legitimación de estas formas lingüísticas dentro de los estudios académicos. En un contexto donde las lenguas populares suelen ser estigmatizadas o relegadas a un segundo plano, el trabajo busca reivindicar el valor del coba como un fenómeno lingüístico digno de estudio, por lo

que nuestro análisis pretende reflexionar sobre la interacción entre el lenguaje y la identidad en la sociedad boliviana.

Planteamiento del problema

La lengua estándar constituye un sistema normativo que regula el uso de las palabras definiendo su significado y contexto de uso en diversos ámbitos sociales. Sin embargo, en contextos marginales, este sistema se reconfigura para adecuarse a necesidades comunicativas específicas y se vale de recursos no ajustados a las normas establecidas. El fenómeno es especialmente evidente en los registros lingüísticos del hampa boliviana, donde la lengua se emplea de diferente manera para garantizar el secretismo, la privacidad y la unión dentro de los grupos sociales que lo utilizan. Una obra destacada que refleja esta realidad es el *COBA: lenguaje secreto del hampa boliviana* (Viscarra, 2004), pues documenta una rica variedad de términos reestructurados y diferentes a las convenciones de la lengua estándar en Bolivia.

Por consiguiente, en nuestro contexto surge una necesidad de explorar esa transformación de la lengua y sus significados. Los cambios demuestran las implicaciones que tienen estos procesos en la comprensión de la realidad social e incluso cultural de los grupos menos favorecidos. Su empleo plantea preguntas abiertas sobre el papel de la lengua en la construcción de identidades y en la resistencia frente a la hegemonía lingüística. En el diccionario COBA, Viscarra revela vocablos con sentidos de uso exclusivo en estos círculos y demuestra un complejo sistema semántico.

Las causas de la transformación lingüística en el lenguaje del hampa boliviana tienen raíces dentro de un contexto de exclusión, de modo que la sociedad tiende a no reconocer este lenguaje o lo percibe como una forma de expresión tabú. No obstante, quienes forman parte de este entorno lo utilizan para fortalecer su contacto y expresar sus vivencias. Tal hecho se observa reflejado en términos ajenos al español, por influencia de factores históricos como la migración rural-urbana y la mezcla de culturas.

De esta forma, se plantea la necesidad de visibilizar, estudiar e inclusive reflexionar sobre estas formas lingüísticas desde una perspectiva inclusiva y no prescriptiva. Reconocer la riqueza del lenguaje del hampa, además de considerar su contribución a la diversidad cultural, puede fomentar un entendimiento más amplio de las dinámicas sociales y lingüísticas en Bolivia.

Con base en lo anterior, la formulación del problema es la siguiente: ¿Cómo se presentan la estructura, las características lingüísticas y formas de definir de las entradas lexicográficas del lenguaje denominado coba, desde la ciencia lexicográfica en el diccionario de Victor Hugo Viscarra?

Objetivo general

Analizar la estructura, características lingüísticas y la forma en que se representan los significados de las entradas lexicográficas en el diccionario COBA de Victor Hugo Viscarra.

Objetivos específicos

1. Examinar la confección interna del diccionario COBA, abarcando tanto su construcción general como los elementos específicos que comprende todo su contenido.
2. Describir las características lingüísticas y estilísticas de las entradas lexicográficas, desde los componentes formales hasta la visión en su formato y las observaciones del propio argot en su contexto.
3. Explicar la estructura de las definiciones en el COBA que manifiesta la distinción del lenguaje utilizado por el hampa boliviana.

Justificación

El valor lingüístico de este diccionario es innegable, ya que se presenta especialmente adecuado para llevar a cabo distintas investigaciones desde diversas perspectivas. Este trabajo, desde una visión lexicográfica, permite explorar la modificación de la lengua en un código secreto que sirve como una herramienta de comunicación, mecanismo de identidad y resistencia social.

Al analizar esta obra, se contribuye a ampliar el conocimiento sobre la variación lingüística en Bolivia y sobre las dinámicas sociales en la formación del lenguaje. Asimismo, este análisis proporciona un marco para comprender que la lengua puede reflejar las tensiones entre lo formal y lo informal, entre lo normativo y lo transgresor, aspectos determinantes del empleo de la lengua en contextos específicos.

Por otro lado, el análisis de este texto es relevante porque devela este código encriptado; ayuda a desmitificar y entender las formas en que las palabras adquieren construcciones e inclusive significados únicos. Además, el estudio del COBA puede

convertirse en una valiosa herramienta de aprendizaje para estudiantes y personas interesadas en explorar la riqueza del lenguaje, así como en comprender su capacidad de adaptación. Finalmente, este análisis permite valorar la diversidad lingüística y sensibilizar sobre la importancia de preservar estos registros, que son parte de la memoria cultural del país.

Metodología

El presente análisis se sostiene en un enfoque principalmente cualitativo, aunque sin dejar de lado la perspectiva cuantitativa, de las entradas léxicas del diccionario. Esta perspectiva permite facilitar la interpretación de los matices, las intenciones y los usos particulares del lenguaje en un entorno social determinado. "... Utiliza las descripciones profundas y las interpretaciones de los fenómenos. (...) Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores…" (Gómez, 2009, p. 70). Así, se permitirá comprender las sutilezas semánticas, estilísticas y contextuales de las entradas lexicográficas, debido a lo cual se proporcionará una visión más detallada que lo que una aproximación solo cuantitativa podría lograr.

Con base en Hernández *et al.* (2010), el análisis se clasifica como uno de tipo descriptivo; por ello, se enfoca en caracterizar y analizar detalladamente los fenómenos lingüísticos presentes en el COBA, sin manipular variables. Es sincrónico, porque se examina el uso del lenguaje en un momento específico, en el cual no se aborda su evolución histórica. Asimismo, se enmarca en un diseño transversal al analizar las entradas lexicográficas de un único punto temporal, permitiéndonos una visión puntual del argot estudiado. Por otro lado, al abordar el objeto de estudio, se recurre al método de deducción, dado que partimos desde lo general en la confección de este diccionario a fenómenos lingüísticos específicos. Finalmente, se emplea la técnica de revisión documental, ya que el corpus analizado corresponde a una obra escrita y permite analizar los casos adecuadamente.

El corpus utilizado en esta investigación fue recopilado por Víctor Hugo Viscarra Rodríguez y consideramos específicamente su tercera edición de 2004, la última publicada. Para el estudio del texto, se consideraron las conceptualizaciones de diversos autores, comenzando con un análisis detallado de la macro y microestructura del diccionario. Posteriormente, nos enfocamos en la revisión minuciosa de cada entrada y sus respectivas definiciones. Identificamos

los casos más relevantes y seleccionamos los ejemplos más representativos de los fenómenos lingüísticos observados.

Aspectos generales en la confección de un diccionario

Examinando la composición de un diccionario, observamos que implica diversas fases: planificación, recopilación, análisis y edición. Para lograr una obra lexicográfica eficaz, es esencial definir el propósito del diccionario, optar por una metodología adecuada para la elaboración de la macro y la microestructura, seleccionar las entradas, aplicar criterios de actualización y adaptarlos a los cambios lingüísticos y culturales.

La definición clara de la adecuación del diccionario permite delimitar el corpus léxico y establecer los criterios de inclusión de términos. Este tema fue objeto de reflexión durante una sesión presencial de un curso de lexicografía, donde se concluyó que un diccionario dirigido a especialistas en medicina, por ejemplo, debe contener terminología técnica, explicaciones precisas y referencias cruzadas con conceptos relacionados. En cambio, un diccionario escolar debe priorizar un lenguaje accesible, ejemplos ilustrativos y definiciones adaptadas a la comprensión de los estudiantes. (Flores, 2023)

La macroestructura, *grosso modo*, está "constituida por todas sus entradas dispuestas de acuerdo con un determinado criterio ordenador" (Porto, 2002, p.136). Con el fin de aclarar el denominado "criterio ordenador", debe indicarse cuál será el tipo de orden contemplado: onomasiológico (del significado a la forma), semasiológico (de la forma al significado), alfabético directo o inverso, o por rimas, entre otros posibles sistemas. Asimismo, en la macroestructura se debe considerar el prólogo, la introducción, fotografías o imágenes, la sección de abreviaturas y tipos de entradas. También, resulta imprescindible considerar el concepto de lematización, entendido como la forma en que los lemas son presentados. En un análisis *a priori* de este diccionario, se evidencia que se han registrado formas no flexionadas y se hace patente la presentación de los lemas únicamente en su forma base.

A su vez, el componente microestructural "Está formado por el lema (...), que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad". (Garriga, 2003, p. 105) En este se consideran las categorías gramaticales que se contemplan, junto con las marcas de uso, ya sean de tipo diacrónico, diatópico,

diastrático o diatécnico. Igualmente, se evalúa si se incluyen recursos adicionales como ejemplos, pronunciación, etimología, sinónimos, antónimos, etc. En este sentido, tanto la macroestructura como la microestructura aseguran la funcionalidad y coherencia del diccionario, garantizando su utilidad como material de referencia.

Por otra parte, en los artículos lexicográficos, "...la información sobre la palabra-entrada se divide en dos vertientes: una, que se refiere a esa unidad léxica *en cuanto signo*, y la otra, que se refiere al *contenido* de la misma" (Seco, 2003, p. 25). Así, el propósito del primer enunciado es establecer la identidad del término dentro del sistema lingüístico, y del segundo, delimitar el contenido semántico de la palabra, es decir, su definición o "médula del artículo lexicográfico" (Ibíd.), según la conceptualización del autor.

Prestando atención a las palabras de Seco, "la definición es en realidad un *sinónimo* del definido…" (Seco, 2003, p. 31), se da lugar a la "ley de la sinonimia". Complementando a esta idea, "se revela la importancia de considerar la sinonimia a la hora de definir, puesto que al redactar una definición se piensa en el lema en relación con sus sinónimos, para buscar los matices que mejor lo caractericen, y así definir con mayor precisión" (Astrid, 2020, p. 59). En este sentido, las definiciones deben ser precisas, evitando circularidades o ambigüedades y procurando que los términos utilizados en ellas mantengan coherencia semántica con la palabra definida.

Utilidad de un diccionario no académico

Desde la publicación del Diccionario de Autoridades hasta la última edición impresa del Diccionario de la Lengua Española, se ha establecido que la elaboración de un diccionario debe seguir normas lingüísticas y lexicográficas rigurosas. Estas directrices avalan una accesibilidad y adecuación de la obra para un público interesado en profundizar en el bagaje lingüístico de nuestra lengua. Empero, en palabras de Prado (2005), la utilidad de un diccionario abarca un componente adicional a lo lingüístico:

> …sirve para resolver las dudas que surgen sobre el buen uso de la lengua, ayuda a conocer el significado de nuevas palabras, a profundizar mejor en el significado de otras que se conocen, y a utilizarlas con propiedad y precisión cuando nos expresamos, además de ofrecernos otra información cultural muy útil para la formación integral… (p. 23)

Entonces, a pesar de que los diccionarios académicos son más apropiados para usuarios como estudiantes, quienes necesitan un enfoque riguroso y metódico en el uso del lenguaje, los diccionarios no académicos han logrado consolidar su relevancia al facilitar la comprensión de la lengua especializada en contextos culturales únicos. Aunque no cuentan con el rigor formal, característica intrínseca de las obras académicas, cumplen funciones esenciales para un público general; ofrecen una ventana a las expresiones lingüísticas que escapan de las normas estándar.

El análisis preliminar del COBA demuestra ese principio, por ser un ejemplo notable de un trabajo no académico con gran valor cultural y funcional. Si bien no sigue estrictamente los criterios formales de la lexicografía, con un análisis sistemático de fuentes o la validación lingüística exhaustiva, logra capturar el espíritu del lenguaje vivo de una comunidad específica. De esa manera, cumple con cierta funcionalidad académica, como el registrar términos, definirlos y contextualizarlos dentro de un marco sociocultural. En este sentido, Viscarra ejerció un rol similar al de un lexicógrafo. Gracias a sus vivencias documentó palabras y expresiones que de otro modo podrían perderse con el paso del tiempo.

Viscarra y su diccionario COBA

Víctor Hugo Viscarra es una figura literaria singular en la historia de Bolivia. Su obra, en la cual captura con crudeza la vida de las calles de las ciudades de La Paz, El Alto y Cochabamba, da voz a las experiencias de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Nacido en 1958 y fallecido en 2006, vivió gran parte de su vida en la pobreza y sumido en la marginalidad, retratada con posterioridad en sus textos. Así, su experiencia personal le permitió una visión íntima y auténtica, lo que le valió ser reconocido tiempo después como “el etnógrafo de la marginalidad” (Camacho, 2019). autor de esa designación señala, además:

> Viscarra escribe la realidad y vuelve a la literatura de hace muchos años, cuando no estaba desarrollada la antropología y sociología, y la literatura se encargaba de reflejar la cultura. Él, sin querer, se convirtió en un etnógrafo del margen, privilegiado por ser una persona no privilegiada que vivía en el margen. (Ibíd.)

Dentro de sus obras, el COBA es un texto que responde a la necesidad de preservar un registro de esta forma de comunicación. El lenguaje del hampa se

construye en oposición a la lengua estándar, erigiéndose en una barrera simbólica y práctica entre "ellos" y "nosotros". "Viscarra quiere construir un lugar de enunciación que rechaza intelectualizar el crudo y complejo mundo lumpen paceño para dar cuenta de él desde adentro, para hablar como uno de los de adentro". (Prada, 2007, p. 83) Es así que, no buscaba romantizar ese mundo, en lugar de ello, lo plasmaba en su escritura de manera directa, brutal y muchas veces incómoda.

El argot propio del hampa boliviana

Inicialmente, es preciso comprender que el argot o jerga se considera una variación lingüística especial, cuyo uso es incorrecto según lo normativo. Al respecto, se afirma que "Los recursos lingüísticos de las jergas crípticas, además de ser artificiosos suponen una actividad activa por parte del grupo y afectan sobre todo al léxico y a la fraseología: se modifican formal o semánticamente en términos ya existentes…". (Moreno, 1998, p. 104) Ahora bien, en cuanto al origen y consolidación del coba (argot o jerga) boliviano, no hay registros claros más allá del que nos describe el propio autor:

> No se conocen antecedentes de este lenguaje en nuestra sociedad hasta la finalización de la Guerra del Chaco. Sólo después del conflicto, cuando las calles de las principales ciudades se vinieron saturadas de ex combatientes y desocupados, ese estado de abandono sirvió de caldo de cultivo para dar a luz un idioma que reflejara en su contenido todo aquello que el lenguaje habitual no podía hacer. (Viscarra, 2004, p. 14)

Asimismo, en el prólogo de la segunda edición del diccionario del COBA, Waldo Peña Cazas señala que el coba nace como consecuencia de la injusticia, un fenómeno también observado en otros países. Sugiere el posible origen del término "coba" en el "coa" chileno, el cual, a su vez, deriva del caló gitano. Aunque Viscarra considera esta teoría parcialmente acertada, ofrece una interpretación complementaria: "Y como el conglomerado de palabras que lo componen proceden en distintas nacionalidades (...), al final solamente podemos afirmar que el coba es eso: el lenguaje marginal boliviano utilizado por todas aquellas personas que buscan en submundo la manera más fácil de subsistir." (Viscarra, 2004, p. 13)

Precisamente, al momento de inquirir sobre el término *coba*, el autor reafirma su perspectiva y lo define de la siguiente manera: COBA. s. Lenguaje secreto del

submundo boliviano. Esto implica que esta variedad del español se enriquece a partir de diversas influencias lingüísticas o sociales y por consiguiente se convierte en un testimonio de la hibridación cultural boliviana.

No obstante, su futuro es incierto ya que la lengua está en constante cambio y evolución. "La lengua cambia justamente porque *no está hecha,* sino que *se hace* continuamente por la actividad lingüística". (Coseriu, 1973, p. 69) Entonces, su uso sigue vivo en ciertos espacios sociales y podría adaptarse a nuevas generaciones a través de la música, el arte urbano o las redes sociales. Sin embargo, la modernización de las ciudades, el acceso cada vez mayor a la educación y la tecnología podrían diluir su uso.

La construcción interna del diccionario COBA

La macroestructura del COBA (2004) está conformada por los prólogos de las dos ediciones anteriores, una introducción escrita por el autor, una lista de abreviaturas, el repertorio completo de lemas, una sección dedicada a las especialidades del hampa y finalmente, una breve biografía del autor. El repertorio de entradas sigue un enfoque descriptivo y totalmente contextual, con un énfasis particular en el hampa de La Paz, El Alto y Cochabamba.

La lematización del diccionario se presenta en forma semasiológica con un orden alfabético directo, lo que facilita su consulta. Además, es notorio el uso lingüístico de su época debido a su carácter sincrónico, ya que documenta un léxico iniciado con los dígrafos "ch" y "ll", una práctica inusual en la actualidad. Agregando a lo anterior, en su selección de términos, Viscarra prioriza aquellas palabras y expresiones que poseen una carga semántica intensa o marcada, muchas de las cuales pueden resultar desconocidas para el hablante común, tal cual se percibe en los siguientes ejemplos:

> **Combolico.** (2005). Dícese del individuo que tiene los testículos intactos después de una pelea callejera. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* Grupo Editorial Kipus.

> **Laburada.** (2005). Adj. y s. 1) Mujer que ha sido violada repetidas veces. 2) Amenaza velada. 3) Robo violento y rápido. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* Grupo Editorial Kipus.

> **Echarle a los humos.** (2005). Expresión que significa drogarse con marihuana. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* Grupo Editorial Kipus.

Por otro lado, la microestructura, es decir, la información contenida en cada entrada, muestra ciertas peculiaridades que la distinguen de la de los diccionarios convencionales. Cada entrada léxica presenta el término en su forma más común, seguido de una definición, en muchos casos concisa pero suficientemente explicativa. No obstante, el diccionario no proporciona información como pronunciación, etimología, ortografía, algún tipo de marca de uso o ejemplos, aspectos usuales en diccionarios normativos o académicos. En lugar de eso, la obra de Viscarra se concreta en definir adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios, pronombres, interjecciones y expresiones, poniendo énfasis en el significado contextual y la carga sociocultural de los términos recopilados. Reforcemos lo explicado con algunos ejemplos:

> **Jailaf. Jailón.** (2005). Persona que pertenece a los altos círculos sociales. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

> **Kolo.** (2005). 1) s. i. a. K'olero. 2) Individuo que se droga con thinner (disolvente para pinturas), clefa (pegante), o gasolina. 3) Individuo insensible al dolor. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

> **Yunta.** (2005). Cómplice. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Por último, se constata la ausencia generalizada de marcas diatópicas específicas, que deberían estar presentes en las entradas para reflejar adecuadamente la dimensión geográfica del uso lingüístico. Aunque algunos términos incluyen referencias al contexto paceño o cochabambino dentro de las definiciones, esto no sustituye un etiquetado sistemático, lo cual implica una debilidad metodológica que afecta la construcción del diccionario y dificulta el reconocimiento de un empleo del léxico en su propio contexto. Tal aspecto, contrastando con los ejemplos precedentes y posteriores, se observa en los siguientes ejemplos:

> **Carrero.** (2005). En Cochabamba, changador que trabaja en los mercados manejando un carrito de cuatro ruedas. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Ejecutivo. (2005). En La Paz, persona que duerme en el albergue del Ejército de Salvación. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

San Piter. San Petesburgo. (2005). En La Paz, la cárcel de San Pedro. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Aspectos lingüísticos y estilísticos de las entradas del COBA

Partiendo de la noción de Seco (2003), el autor introduce los aspectos del primer y segundo enunciado dentro de un artículo lexicográfico; en esta parte del análisis nos concentramos en el primero. Comenzamos indicando que las entradas en el COBA presentan un formato flexible. Eso difiere de lo que se observa en los diccionarios convencionales, caracterizados por presentar un esquema fijo. Su estructura y la forma de su redacción manifiestan un uso del lenguaje desafiante hacia las normas académicas y ortográficas del español estándar.

Una de las características más notables de los lemas es el desorden silábico. Muchas palabras aparecen con una inversión en el orden de sus sílabas, lo cual genera términos crípticos para quienes no pertenecen al grupo social. Este fenómeno en ocasiones dificulta la comprensión y causa una interpretación deficiente durante la comunicación oral:

Un sova con gotra. (2005). Un vaso con trago. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

¿Mosva? (2005). ¿Vamos? En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Llopo. (2005). Droga, cocaína (de pollo). En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

En cuanto a la variación lingüística, se evidencian formas propias del español de Bolivia, así como préstamos y deformaciones de palabras de origen nativo (aimara) o extranjero (inglés). La inclusión de estos términos, aunque con significados distintos a los esperados, demuestra la influencia de otras lenguas en la conformación del coba. De esta forma, se fortalece la idea de que este tipo de lenguaje es dinámico y responde a las necesidades comunicativas de sus hablantes.

Aceite. (2005). 1) Sangre. 2) Soborno, coima. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Cowboy. (2005). Piloto que conduce un avión con cargamento de droga. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Waliki. (2005). Trago de alcohol aguado. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Otro rasgo frecuente es el uso de abreviaciones (generalmente por aféresis); estas contribuyen a la economía del habla dentro del grupo social. Dicha economía puede suponer la generación de términos más rápidos de pronunciar y difíciles de entender.

Locha. (2005). "Birlocha", mujer que ha cambiado las polleras por el vestido. Se usa generalmente para referirse a la esposa o a la enamorada. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

La tuca. (2005). La droga (abr. de SATUCA). En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Otra peculiaridad es la inclusión de países y ciudades (nombres propios de los territorios) con conceptos ajenos a su sentido geográfico original. Este fenómeno responde a la necesidad de dotar de ambigüedad al discurso del grupo. De manera similar, es relevante encontrar gentilicios que han adquirido nuevos significados. Estos términos pueden emplearse para hacer referencia a objetos, oficios, situaciones o características específicas dentro del contexto de la jerga más bien que a la nacionalidad. Esta resignificación de los gentilicios ilustra una gran creatividad lingüística del grupo hablante.

China. (2005). 1) Mujerzuela. 2) Sirvienta, empleada doméstica. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Jalisco. (2005). Campesino del Norte de Potosí. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Washington. (2005). Billete de 100 dólares. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Colombiano. (2005). Loco, demente. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Polaco. (2005). Acto sexual con una prostituta. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Finalmente, existen dos casos especiales, relacionados con la ortografía, de sustitución de palabras dentro de la misma entrada. En el primer caso, el coba rompe deliberadamente con la norma escrita del español porque presenta el uso de la doble "rr" al inicio de la palabra. Este representa una anomalía o transgresión ortográfica que enfatiza el habla coloquial y la pronunciación peculiar dentro del argot.

Rrack'a. (2005). 1) Feo. 2) Desafortunado. 3) Desabrido, sin gusto. 4) Fracaso. 5) Mujer sin atractivos físicos. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Rrochear. (2005). Mirar con atención. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

No tengo thimpu. (2005). "No tengo tiempo". En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Por otra parte, en el segundo caso (ejemplo 3) se observa la sustitución de una palabra por otra de uso local. Esto evidencia la reinterpretación del español estándar con toques de humor, acondicionándolo a nuestro contexto sociocultural.

Estructura de las definiciones y la distinción del hampa boliviana plasmada en el diccionario En esta parte del análisis es preciso enfocarnos en el segundo enunciado que nos menciona Seco (2003). Los diccionarios académicos suelen enfrentarse a diversos problemas al momento de redactar sus definiciones, tales como la necesidad de neutralidad, la rigidez de sus estructuras y la delimitación del significado de las palabras dentro en un marco normativo. En contraste, este diccionario evade estos problemas gracias a su carácter funcional, permitiéndose adoptar ciertos matices ideológicos y entradas representativas del habla de su tiempo.

Un rasgo notable en la redacción de las definiciones del coba es su apego a la ley de sinonimia, concepto considerado por Seco (2003) y Astrid (2020). Muchas entradas del diccionario recurren a sinónimos en lugar de una definición formal, lo que facilita su comprensión y uso en contexto. Este recurso resulta eficaz para un diccionario de jergas,

donde los hablantes no buscan descripciones exhaustivas, sino equivalencias rápidas que les permitan identificar el significado de una palabra en la práctica.

> **Máscara.** (2005). Cara, rostro. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.
>
> **Turro.** (2005). Taxi. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Además, el COBA emplea definiciones impropias, es decir, aquellas que no explican el significado de la palabra de manera directa; en su lugar indican cómo y para qué se usa. Este tipo de definiciones son fundamentales en un diccionario de jergas, pues sus términos no deben comprenderse solo desde una perspectiva denotativa, sino también de su aplicación en la comunicación cotidiana. Esto se lo puede observar en las siguientes interjecciones o expresiones:

> **¡Achacachi!** (2005). Interjección. "¡Ay!" Se usa para expresar dolor. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.
>
> **Está parque.** (2005). Expresión. Se usa para referirse a un lugar que está demasiado concurrido para cometer un robo. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.
>
> **Maca. Macana. Macana Juana, Pistola Lola.** (2005). Expresión. "¡No quiero!" Se usa también para expresar disconformidad o enojo. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

De igual manera, es notable la inclusión de términos que apelan a las relaciones interpersonales con múltiples acepciones o variaciones. Esto denota la flexibilidad del argot delictivo, donde una palabra puede cambiar de significado según el contexto en el que se emplee. **CASCABEL. CASCO.** adj. y s. 1) Ordinario, de poco valor. 2) Mentira. 3) Anillo de cobre que se vende como si fuera de oro.

> **Picador.** (2005). s. 1) Individuo ágil para correr. 2) Individuo que no tolera bromas. 3) Individuo afecto a discutir. 4) Delincuente experto en fugarse. 5) Ladrón. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Toco. (2005). s. 1) Coima o soborno que se entrega a un policía. 2) Parte del botín que corresponde a cada uno de los cómplices. 3) Adminículo hecho de papel estañado que se usa para macerar la droga. 4) Fajo de dinero. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

La baby. (2005). s. La enamorada adolescente. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Farruco. (2005). adj. y s. Borrachín. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Ir en comisión. (2005). exp. Cuando un grupo de vendedores ambulantes están bebiendo, mandar a uno de ellos para que vaya a vender mercaderías diversas, y con el dinero que consiga, continuar embriagándose. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Quemada. (2005). adj. y s. Prostituta conocida por la policía. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

En los dos últimos casos, las definiciones pueden parecer cargadas de un tono literario o ser subjetivas, lo que contrasta con la objetividad esperada en un diccionario convencional. Esta particularidad sugiere que este diccionario, además de cumplir parcialmente con su función lexicográfica, es también una obra de carácter testimonial.

Otro aspecto relevante del COBA es su vigencia. A pesar de haberse publicado varias ediciones entre 1981 y 2004 (1.ra a 3.ra ed.), muchas de sus entradas (más aún sus significados) han trascendido el tiempo y continúan formando parte del habla juvenil en Bolivia. Esto demuestra que la lengua popular no se detuvo en el tiempo, aún conserva ciertos términos con sus propios sentidos, cuya utilidad y arraigo cultural le permite seguir en circulación. La pervivencia de estas palabras y significados en el habla juvenil evidencia la capacidad del coba para capturar la esencia de un estrato social que se renueva constantemente.

Fija. (2005). exp. ¡Con seguridad! ¡Es lógico! En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Chape. (2005). 1) s. Beso. 2) excl. Voz con que se alerta a un cómplice para que oculte rápidamente el objeto que se acaba de robar. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Mina. (2005). s. 1) Persona o lugar de donde se puede obtener algún beneficio. 2) Mujer. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Dejar colgado. (2005). exp. Dejar esperando a una persona. En V. H. Viscarra, *Diccionario del hampa* (p. [número de página]). Grupo Editorial Kipus.

Por último, la transformación semántica observada en el coba pone de manifiesto la expresividad de los hablantes, que les permite adaptar el léxico a sus necesidades comunicativas y emocionales. Esto sucede debido a que, en palabras de Viscarra, los términos usados por esos hablantes son "vocablos que expresaran por sí mismos todos los padecimientos y molestias que sufrían". (p.15) Por lo tanto, como pudimos analizar, los casos encontrados adquieren connotaciones completamente distintas, mientras en otros, la carga semántica se intensifica o se modifica para expresar valores y experiencias propias del mundo del hampa.

Conclusiones

Al realizar el análisis de este diccionario, se demuestra que la utilidad del COBA radica en su capacidad para acercar al público general a una realidad lingüística y social muchas veces desconocida o estigmatizada. Al hacerlo, rompe con la visión normativa de la lengua y muestra su diversidad. De esa manera, se permite que académicos, escritores y lectores conecten con las expresiones de los grupos marginados en Bolivia.

A pesar de su carácter no académico, el diccionario del coba presenta ciertos elementos que lo acercan a los estándares lexicográficos formales. Si bien Viscarra no fue un lexicógrafo formado en el área, organiza los términos adecuadamente y ofrece explicaciones claras. Además, su enfoque contextual, al situar las palabras en el ámbito de las calles y del hampa boliviana, muestra una metodología implícita que busca describir la lengua e interpretarla como un fenómeno propio de la sociedad marginada. La macroestructura facilita su consulta al organizar los términos de manera alfabética, aunque con ciertas particularidades propias del lenguaje marginal.

La microestructura, por otro lado, se aleja de la normatividad académica al privilegiar la carga sociocultural y la experiencia del hablante. Estas características convierten al diccionario COBA en uno singular que funciona como testimonio de una realidad social poco explorada en la lexicografía tradicional. En suma, su obra nos invita a reflexionar sobre el lenguaje como espejo de la sociedad, mostrando sus fracturas y sus conexiones más profundas.

La redacción expresada en sus páginas se distancia de los problemas tradicionales de los diccionarios académicos al adoptar una metodología más flexible, funcional y representativa de su tiempo. De esta manera, presenta una serie de particularidades de la lengua, a través de fenómenos como del desorden silábico, los préstamos lingüísticos, las abreviaciones, las modificaciones ortográficas, el uso de nombres geográficos y gentilicios con significados alterados e incluso la sustitución de palabras en expresiones locales. Por ende, Viscarra documentó un lenguaje vivo, en constante transformación y alejado de las normas académicas del español. El suyo es un trabajo que aún hoy en día tiene relevancia y curiosidad, pues la permanencia de ciertos términos en el habla juvenil reafirma su utilidad. Así, se está demostrando que la lexicografía puede ir más allá de la norma y convertirse en un reflejo vivo de la sociedad.

Referencias

Astrid, L. (2020). La representación de la sinonimia en los diccionarios de colombianismos: el papel de las marcas pragmáticas. *Revista Lingüística y Literatura*, *41*(77), 54–80.

Camacho, W. (2019). *Todo sobre Víctor Hugo*. Ramona Cultural. https://www.ramonacultural.com/contenido-r/todo-sobre-victor-hugo/

Coseriu, E. (1978). *Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico* (3.ª ed.). Editorial Gredos.

Flores, L. (2023). La macroestructura del diccionario: Criterios de selección de lemas [Apuntes de clase]. *Lexicología y lexicografía, UMSA*, La Paz, Bolivia.

Garriga, C. (2003). La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. En A. Medina (Coord.), *Lexicografía española* (pp. 103–126). Editorial Gredos.

Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (2.ª ed.). Editorial Brujas.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A.

Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.

Porto, J. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Editorial Arco Libros, S.R.L.

Prada, A. (2007). Muerte y literatura: Aproximación a algunos textos de Víctor Hugo Viscarra. *Revista Nuestra América*, *3*, 79–96.

Prado, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: Consideraciones metodológicas. *Revista Artes y Letras*, 19–28.

Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española* (2.ª ed.). Editorial Gredos.

Viscarra, V. (2004). *COBA: Lenguaje secreto del hampa boliviana* (3.ª ed.). Correveidile.

Vicios de dicción en los titulares de los noticieros bolivianos

Univ. Luz Evelin Apaza Mamani
Correo electrónico: luzevelinapaza@gmail.com
María Guadalupe Flores Tamayo
Correo electrónico:mf637147@gmail.com
Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA

Resumen

El lenguaje periodístico es clave en la transmisión de información; por lo cual, los titulares deben ser claros y precisos. En Bolivia, se han identificado vicios de dicción en titulares de noticieros televisivos; lo cuales, afectan a la calidad del mensaje informativo. Este estudio sigue un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas bajo un diseño no experimental y de alcance descriptivo. Gracias a esto, se aplicó el método de análisis de contenido a una muestra intencional de 400 titulares, extraídos de cuatro noticieros bolivianos durante diciembre de 2024 y enero de 2025. La recolección de datos se realizó mediante observación directa y análisis documental, utilizando una matriz de clasificación para registrar los errores. Los resultados finales muestran un total de 92 casos de vicios de dicción con una alta incidencia de anfibologías, extranjerismos y metaplasmos, así como errores sintácticos como solecismos y cacofonías. Entonces, se concluye que estos vicios afectan significativamente la claridad del discurso periodístico, por lo que se recomienda mejorar el uso del español en los medios de comunicación televisivos.

Palabras clave: vicios de dicción, lenguaje periodístico, titulares, noticieros, medios de comunicación televisivos.

Abstract

Journalistic language is crucial for transmitting information, and headlines must be clear and precise. In Bolivia, diction errors have been identified in the headlines of television newscasts, affecting the quality of the informative message. This study follows a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative techniques under a non-experimental and descriptive design. The content analysis method was applied to a purposive sample of 400 headlines, extracted from four

Bolivian newscasts during December 2024 and January 2025. Data was collected through direct observation and document analysis, using a classification matrix to record errors. The final results show a total of 92 diction errors, with a high incidence of amphibologies, foreignisms, and metaplasms, as well as syntactic errors such as solecisms and cacophonies. It is concluded that these errors significantly affect the clarity of journalistic discourse, and it is recommended to improve the use of Spanish in television media outlets.

Keywords: diction errors, journalistic language, headlines, newscasts, television media outlets.

Introducción

Los titulares en los medios de comunicación cumplen una función clave: atraer la atención del público y ofrecer un resumen del contenido de la noticia breve pero claro. Sin embargo, en los noticieros bolivianos es común encontrar vicios de dicción que afectan la comprensión del mensaje. Entre estos vicios se encuentran la anfibología, que genera ambigüedad en la interpretación del enunciado; el pleonasmo, que introduce redundancia innecesaria; el barbarismo, que implica el uso incorrecto de palabras o extranjerismos, y el solecismo, que refleja errores en la construcción gramatical. Estas deficiencias generan confusión en la audiencia y debilitar la credibilidad del medio de comunicación, ya que el lenguaje periodístico debe ser preciso, objetivo y accesible para todo tipo de público.

El uso incorrecto del lenguaje en los titulares periodísticos afecta a la transmisión efectiva de la información y da lugar a interpretaciones erróneas. Por eso, La claridad y precisión del mensaje son esenciales para evitar que el público reciba información ambigua o distorsionada. Debido a que, en un contexto donde los medios de comunicación desempeñan un papel determinante en la construcción de la opinión pública, es necesario analizar y corregir estas deficiencias lingüísticas.

El propósito central de esta investigación es identificar los vicios de dicción presentes en los titulares de los noticieros bolivianos. Para ello, se busca clasificar los diferentes tipos de vicios de dicción encontrados, describir sus características lingüísticas y cuantificar su frecuencia. Estos objetivos permitirán comprender el impacto de dichos errores en la calidad del lenguaje periodístico y contribuir al análisis del uso adecuado del español en los medios de comunicación. Con el fin de alcanzar

estos objetivos, se utilizó una metodología de enfoque mixto, de tipo no experimental y alcance descriptivo, aplicando técnicas de análisis de contenido a una muestra de titulares de cuatro noticieros televisivos bolivianos. Los datos fueron recolectados mediante observación y análisis documental, registrando los errores lingüísticos en una matriz de clasificación para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados principales: primero, se expone el marco teórico relacionado con los vicios de dicción y su impacto en la comunicación periodística; segundo, se describe la metodología empleada; tercero, se presentan y analizan los resultados obtenidos; finalmente, se discuten las conclusiones y se proponen recomendaciones para mejorar el uso del lenguaje en los titulares de noticieros bolivianos.

Desarrollo

Normativa lingüística y su relación con los vicios de dicción

El lenguaje periodístico es una herramienta fundamental en la transmisión de información, ya que no solo permite la comunicación de hechos, sino que también influye en la percepción del público sobre la realidad. Sin embargo, en los titulares de los noticieros bolivianos se han identificado diversas irregularidades lingüísticas que afectan la claridad y la precisión del mensaje. Estas irregularidades pueden clasificarse dentro de los vicios de dicción, los cuales son desviaciones en el uso correcto del idioma que pueden dificultar la comprensión de un enunciado.

La normativa lingüística es el conjunto de reglas que rigen el uso correcto del idioma dentro de una comunidad lingüística. Rivera (2022) explica que “la norma lingüística incluye todos aquellos rasgos distintivos que permiten que la lengua se manifieste dentro de una comunidad específica”(p. 45). Esta normativa se establece con el propósito de garantizar la coherencia y cohesión en la comunicación, asegurando que los hablantes de una misma lengua puedan comprenderse entre sí sin generar ambigüedades ni errores que distorsionen el mensaje. Su aplicación en los medios de comunicación es esencial, ya que permite que la información sea clara, precisa y accesible para una audiencia heterogénea.

También, dentro de la normativa del español, existen diferentes niveles de uso del lenguaje, los cuales pueden clasificarse en norma culta y norma popular. La norma culta es empleada en contextos académicos, administrativos y formales,

caracterizándose por el seguimiento estricto de las reglas gramaticales y léxicas del idioma. Por otro lado, la norma popular se usa en registros informales y suele presentar variaciones regionales o coloquiales que, en ciertos casos, pueden alejarse de las reglas normativas del idioma (Cervantes, 2020). En el contexto periodístico, se espera que los comunicadores adopten un registro lingüístico adecuado, que garantice precisión y objetividad, evitando distorsiones en la información que puedan influir en la percepción del público.

No obstante, diversos estudios han evidenciado que el desconocimiento de la normativa lingüística conlleva a errores en la construcción de enunciados, afectando la efectividad de la comunicación en los medios. Ruiz (2021) señala que "los vicios de dicción son aquellas formas incorrectas de construcción o empleo del vocabulario de manera inadecuada, lo que puede resultar en la pérdida de la idea original" (p. 112). Esto indica que un uso inadecuado del lenguaje en los titulares de los noticieros no solo puede afectar la comprensión del mensaje, sino también comprometer la credibilidad del medio informativo. La imprecisión en el uso de las palabras o estructuras gramaticales puede inducir a interpretaciones erróneas, generando confusión en la audiencia y debilitando la confianza en la veracidad de la información presentada.

Clasificación de los vicios de dicción

Los vicios de dicción constituyen errores lingüísticos que afectan la claridad, precisión y coherencia del mensaje, lo que dificulta su interpretación y comprensión. Estos errores pueden presentarse en distintos niveles del lenguaje, ya sea en el léxico, la sintaxis o la fonética; y tienen un impacto considerable en la efectividad de la comunicación periodística. Según Muñoz (2018), "los vicios de dicción son manifestaciones de un uso incorrecto del lenguaje que generan confusión en el receptor, comprometiendo la calidad de la información transmitida"(p. 23). Dentro del periodismo, la presencia de estos errores en los titulares puede afectar la objetividad y la neutralidad del discurso, contribuyendo a la construcción de significados equívocos que pueden modificar la percepción de los hechos.

Anfibología

La anfibología es uno de los vicios de dicción más recurrentes en los medios de comunicación y se caracteriza por la ambigüedad en la construcción del enunciado. Esta ambigüedad se debe a la falta de precisión en la sintaxis,

lo que genera múltiples interpretaciones posibles dentro de un mismo mensaje. Muñoz (2018) afirma que "la anfibología es un vicio del lenguaje que surge cuando la estructura de una oración permite varias interpretaciones, dificultando la comprensión del mensaje" (p. 25). En el ámbito periodístico, este fenómeno puede derivar en una tergiversación involuntaria de la información, afectando la percepción del receptor sobre los hechos reportados.

Pleonasmo

El pleonasmo es un fenómeno lingüístico que se caracteriza por la redundancia innecesaria en la construcción de una oración. Este vicio de dicción es considerado un error cuando la repetición de términos no aporta información adicional al mensaje y solo contribuye a hacerlo menos eficiente. Altamira (2015) señala que "el pleonasmo es un error frecuente en la comunicación oral y escrita, caracterizado por la redundancia de términos que no aportan nueva información al mensaje" (p. 51). En el discurso periodístico, el uso excesivo de pleonasmos puede afectar la economía del lenguaje y restar la claridad a los titulares, dificultando la comprensión inmediata del mensaje por parte del lector o televidente.

Solecismo

El solecismo es otro de los vicios de dicción que afectan la claridad del mensaje periodístico. Se produce cuando una oración presenta errores en la construcción gramatical, tales como el uso incorrecto de preposiciones, pronombres, tiempos verbales o estructuras sintácticas. Caucho (2021) menciona que "los solecismos son fallas en la estructura gramatical de una oración que afectan la pureza del lenguaje" (p. 78). En los titulares de noticias, estos errores pueden generar dificultades en la comprensión del mensaje y afectar la coherencia del discurso informativo, lo que pone en riesgo la objetividad de la noticia.

Barbarismo

El barbarismo es un vicio de dicción que se presenta cuando se emplean palabras incorrectas dentro de un enunciado, ya sea por errores ortográficos, fonéticos o el uso de extranjerismos innecesarios. Ruiz (2021) menciona que "los barbarismos pueden originarse por la influencia de otras lenguas o por el uso incorrecto de términos en español" (p 114). En el contexto periodístico, este tipo de error puede

comprometer la calidad del discurso informativo, afectando la percepción del receptor sobre la profesionalidad del medio de comunicación.

Extranjerismos

El extranjerismo se define como la incorporación de palabras o expresiones de una lengua extranjera en otra, muchas veces sin adaptación fonológica o morfológica (Gómez Capuz, 1998). En el contexto de los medios de comunicación, los extranjerismos son frecuentes, ya que los periodistas buscan dinamismo, novedad o precisión en el lenguaje. Sin embargo, su uso indiscriminado puede dificultar la comprensión del mensaje para ciertos sectores del público (Martínez de Sousa, 2004). Desde el punto de vista normativo, la Real Academia Española (2014) recomienda utilizar equivalentes en español siempre que existan, para evitar el empobrecimiento lingüístico (p. 289). En este sentido, analizar el uso de extranjerismos en medios resulta fundamental para comprender fenómenos de globalización lingüística y la influencia cultural en los discursos mediáticos.

Lenguaje periodístico

El lenguaje periodístico es una modalidad del lenguaje que busca transmitir información de manera clara, precisa y atractiva a una audiencia amplia y diversa (Cassany, 2007). Se caracteriza por su economía expresiva, objetividad aparente y uso de estructuras sintácticas sencillas para facilitar la comprensión (Gomis, 1991). Además, combina funciones informativas, persuasivas y de entretenimiento, adaptándose a las particularidades de cada medio y género periodístico. La importancia de su estudio en investigaciones radica en que el lenguaje periodístico no solo refleja la realidad, sino que también la construye y moldea, influenciando percepciones y opiniones públicas (Van Dijk, 1990).

Titulares

El titular es una unidad discursiva breve que encabeza una noticia, cuyo propósito principal es captar la atención del lector y ofrecer una síntesis del contenido (Bell, 1991, p. 17). Según De Pablos (1999), este debe ser conciso, impactante y relevante, utilizando técnicas como el juego de palabras, la elipsis o la metáfora para maximizar su efectividad. En la investigación sobre medios, analizar los titulares permite revelar sesgos ideológicos, estrategias de persuasión y mecanismos de

selección informativa, ya que estos elementos condensan la postura editorial del medio en pocas palabras.

Noticieros

Los noticieros son programas informativos que presentan de forma periódica una selección de hechos relevantes a través de distintos medios, principalmente televisión, radio e internet (McQuail, 2010). Su estructura combina elementos verbales, visuales y sonoros para maximizar la transmisión del mensaje. Según Tuchman (1978), los noticieros no sólo relatan acontecimientos, sino que también los interpretan, jerarquizan y, en muchos casos, los construyen simbólicamente. La investigación de noticieros permite estudiar prácticas discursivas, dinámicas de poder y representación social en los procesos de producción de noticias.

Medios de comunicación

Los medios de comunicación son instrumentos o canales de transmisión de información que permiten la interacción entre emisores y receptores a gran escala (McQuail, 2010). Incluyen prensa escrita, radio, televisión e internet, y desempeñan un papel fundamental en la configuración de la opinión pública, la construcción de identidades y la reproducción cultural (Habermas, 1989). De acuerdo con Castells (2009), en la sociedad de la información, los medios no solo informan, sino que son actores activos que participan en la creación de significados sociales. Analizar los medios de comunicación resulta esencial para entender cómo se difunden las ideologías y se modelan las realidades colectivas.

Metodología

La presente investigación sigue un enfoque mixto, ya que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para analizar los vicios de dicción en los titulares de noticieros bolivianos. El diseño es de tipo no experimental y de alcance descriptivo, pues no se manipulan variables y se busca caracterizar los errores lingüísticos presentes en los titulares periodísticos. En cuanto al método, se emplea el análisis de contenido, que permite examinar y clasificar los vicios de dicción según su frecuencia y tipo.

Por ejemplo, para la recolección de datos, se utilizaron técnicas de observación y análisis documental. Como instrumentos de análisis, se empleó una

matriz de clasificación en la que se registraron los errores lingüísticos identificados en los titulares recopilados. A partir de estos datos, se realizó un análisis cuantitativo para determinar la frecuencia de cada tipo de vicio de dicción y un análisis cualitativo para interpretar el impacto de estos errores en la claridad del mensaje.

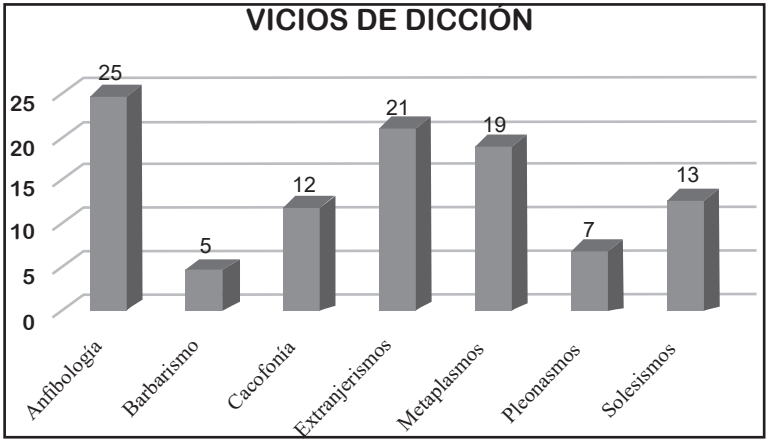
El estudio se centró en una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por titulares extraídos de noticieros televisivos bolivianos durante los meses de diciembre de 2024 y enero de 2025. Aunque, en Bolivia, existen ocho canales de televisión que cubren los hechos noticiosos a nivel nacional, se seleccionaron los cuatro medios televisivos que bajo un criterio investigativo cuentan con más popularidad para este análisis: UNITEL, Red Uno, ATB y Bolivisión. El tamaño total de la muestra estuvo compuesto por un total de 400 titulares recopilados, 100 titulares por cada canal. De estos 400 titulares analizados, se presentaron 92 casos de vicios de dicción que fueron detectados en los cuatro canales, los que fueron analizados y contabilizados.

Análisis de datos

El presente análisis de resultados se basa en el estudio de los vicios de dicción presentes en los titulares de los noticieros de los canales de televisión más populares de Bolivia: Red Uno, Unitel, ATB y Bolivisión. Se examinaron los titulares difundidos durante los meses de diciembre de 2024 y enero de 2025, con el objetivo de identificar y clasificar los errores lingüísticos más frecuentes. A partir de la recopilación y análisis del corpus, se determinaron los tipos de vicios de dicción más recurrentes y su impacto en la calidad del lenguaje periodístico.

Figura 1

Frecuencia de los distintos vicios de dicción en titulares de noticieros bolivianos.



Nota. La figura muestra la frecuencia de aparición de diversos vicios de dicción en titulares de noticieros bolivianos, destacando la **anfibología** como el más común.

El análisis de los vicios de dicción en los titulares de los noticieros bolivianos muestra que la anfibología es el error más frecuente, con 25 casos (24.27%), lo que sugiere una tendencia a la ambigüedad en la redacción que puede afectar la claridad del mensaje. Le siguen los extranjerismos, con 21 casos (20.29%) y los metaplasmos, con 19 casos (18.45%), evidenciando la influencia de otros idiomas y modificaciones en la estructura de las palabras. Los solecismos, con 13 casos (12.62%), y la cacofonía, con 12 casos (11.65%), también aparecen con una frecuencia moderada, indicando errores en la sintaxis y construcciones que pueden afectar la fluidez del mensaje. Por otro lado, los pleonasmos, con 7 casos (6.80%), y los barbarismos, con 5 casos (4.85%), son los menos comunes, lo que sugiere un mayor control en estos aspectos lingüísticos. En general, la alta presencia de anfibología, extranjerismos y metaplasmos resalta la necesidad de mejorar la precisión y adaptación del lenguaje periodístico para garantizar una comunicación clara y efectiva.

Tabla 1

Frecuencia de vicios de dicción en titulares de noticieros bolivianos

Vicios de dicción	UNITEL	ATB	Red Uno	Bolivisión	Total
Anfibología	4	1	13	7	25
Barbarismos	2	0	2	1	5
Cacofonía	7	2	1	1	11
Extranjerismos	1	1	16	2	20
Metaplasmos	6	2	2	1	11
Pleonasmos	2	4	0	1	7
Solecismos	4	3	4	2	13
Total	**26**	**13**	**38**	**15**	**92**

Nota. La tabla muestra la frecuencia de distintos vicios de dicción encontrados en titulares de noticieros bolivianos. Los casos de anfibología, extranjerismos y cacofonía son los más frecuentes, siendo Red Uno el canal con mayor número de incidencias.

Tabla 2

Frecuencia de vicios de dicción en titulares de noticieros bolivianos

Vicios de dicción	UNITEL	ATB	Red Uno	Bolivisión	Total
Anfibología	4	1	13	7	25
Barbarismos	2	0	2	1	5
Cacofonía	7	2	1	1	11
Extranjerismos	1	1	16	2	20
Metaplasmos	6	2	2	1	11
Pleonasmos	2	4	0	1	7
Solecismos	4	3	4	2	13
Total	**26**	**13**	**38**	**15**	**92**

Nota. Esta tabla evidencia una alta incidencia de vicios de dicción en noticieros bolivianos, con predominio de anfibologías, extranjerismos y cacofonías. Red Uno destaca como el canal con mayor cantidad de registros.

Los resultados muestran una alta prevalencia de vicios de dicción en los titulares de los noticieros bolivianos, destacándose la anfibología como el error más común en todos los canales analizados, especialmente en Red Uno

(13 casos) y UNITEL (4 casos). Otros vicios como la cacofonía también fueron notables, especialmente en UNITEL, con 7 casos, mientras que los extranjerismos se concentraron en Red Uno (16 casos). Los metaplasmos y pleonasmos fueron menos frecuentes, pero aún presentes, con UNITEL mostrando el mayor número de metaplasmos (6). Por otro lado, los solecismos se distribuyeron de manera similar entre los canales, lo que indica la necesidad de mejorar la precisión y claridad en el uso del lenguaje en los titulares para garantizar una comunicación efectiva.

Tabla 3

Casos de anfibología en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Anfibología	EL ALTO: UN HOMBRE FUE ASESINADO POR SU CONCUBINA Y SU AMIGA *En medio del consumo de bebidas alcohólicas (27 de enero de 2025)*	La expresión es ambigua respecto a quién pertenece "la amiga", ya que puede entenderse como amiga del hombre o de la concubina.
Anfibología	AUTORIZAN ASENTAMIENTOS EN MUJERES EN CUATRO MUNICIPIOS CRUCEÑOS *(04 de enero de 2025)*	El titular genera confusión, ya que "en mujeres" puede interpretarse como asentamientos en personas o como un nombre de lugar que se denomina "Mujeres".

Nota. La anfibología en estos titulares puede dar lugar a múltiples interpretaciones, afectando la claridad del mensaje periodístico.

Los resultados obtenidos indican que la anfibología es el vicio de dicción más presente en los titulares noticiosos, lo que evidencia una tendencia a la ambigüedad en la construcción de los enunciados periodísticos. Un número significativo de titulares analizados permite interpretaciones múltiples debido a la falta de precisión en la redacción. Este problema se presenta con mayor frecuencia en Unitel y ATB, cuyos titulares contienen estructuras gramaticales que pueden inducir a confusión en la audiencia.

Tabla 4

Casos de barbarismos en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Barbarismos	RÉGIMEN PENITENCIARIO DICE QUE EL ALCOHOL QUE INGRESÓ A TRES PENALES IBA HACER USADO PARA FESTEJAR AÑO NUEVO *(31 de diciembre de 2024, Unitel)*	El titular contiene un error morfosintáctico: se utiliza incorrectamente *hacer* en lugar de *a ser*.

Nota. Este tipo de barbarismo refleja una incorrecta formación verbal, muy común en registros informales y orales, pero impropio en el discurso periodístico.

El barbarismo, que consiste en el uso incorrecto de palabras o la inclusión de extranjerismos innecesarios, fue otro de los vicios de dicción identificados en los titulares analizados. En este caso, Red Uno y Bolivisión presentaron una mayor incidencia de titulares con términos ajenos al español o mal empleados. La influencia de otros idiomas y el uso de anglicismos no adaptados generan dificultades de comprensión, especialmente en audiencias que no están familiarizadas con estos términos.

Tabla 5

Casos de cacofonía en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Cacofonía	CONCEJAL LAMENTA "LA FALTA DE PLANIFICACIÓN" E INFORMACIÓN DE LA MINGA EN SANTA CRUZ DE LA SIERRA *(30 de diciembre de 2024)*	La cacofonía se produce por la repetición excesiva de sonidos similares en palabras cercanas, especialmente con el uso reiterado de la secuencia *la*.
Cacofonía	COVID-19: LA ALCALDÍA DE SANTACRUZLLAMAALACALMA A SU POBLACIÓN Y A CONFIAR EN SU SISTEMA DE SALUD *(04 de enero de 2025)*	Se evidencia cacofonía en la repetición del sonido *a* en frases como *llama a la calma a su* y *a confiar*, lo que afecta la fluidez y claridad del mensaje informativo.

Nota. La cacofonía deteriora la estética del discurso periodístico y puede dificultar la comprensión del mensaje por parte del receptor.

Otro vicio de dicción relevante encontrado en los titulares es la cacofonía, que se presenta cuando la combinación de sonidos dentro de una oración resulta poco armoniosa o difícil de pronunciar. Se encontró que Unitel y ATB son los canales donde este problema es más frecuente. Los titulares con cacofonía pueden afectar

la fluidez del mensaje, especialmente en los noticieros televisivos, donde la oralidad juega un papel importante en la transmisión de la información.

Tabla 6

Casos de extranjerismos en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Extranjerismo	UN NIÑO SE ROBA EL *SHOW* AL SACAR "LOS PASOS PROHIBIDOS" EN UN CONCIERTO DE EUFORIA *(11 de enero de 2025, Unitel)*	El extranjerismo en este titular se manifiesta con el uso de la palabra *show*, proveniente del inglés, que resulta innecesaria, pues puede reemplazarse adecuadamente por *espectáculo*.

Nota. El uso innecesario de extranjerismos puede afectar la claridad y pureza del idioma, especialmente en medios de comunicación que deben priorizar el uso del español estándar.

Además, se registraron casos de extranjerismos innecesarios en la redacción de titulares, en los cuales se incorporan palabras en inglés sin justificación clara. Este fenómeno se presenta con mayor frecuencia en Red Uno y Bolivisión, donde se identificaron titulares con términos en otro idioma sin una traducción adecuada. Este tipo de error puede generar barreras de comprensión en los receptores y afectar la accesibilidad del contenido informativo.

Tabla 7

Casos de metaplasmos en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Metaplasmo	PARO DE MICROS EN CUARTO INTERMEDIO; EL PASAJE PERMANECE EN BS2 *(04 de diciembre de 2024, ATB Digital)*	El término *micro* es un metaplasmo proveniente de la forma completa *microbús*.
Metaplasmo	UN MOTOCICLISTA MUERE TRAS UN VIOLENTO CHOQUE CON UN MICRO EN SANTA CRUZ DE LA SIERRA *(27 de enero de 2025, Unitel)*	Se observa el uso de *micro* como forma abreviada de *microbús*, constituyendo un caso de metaplasmo.

Nota. El uso de formas abreviadas o deformadas de palabras, como micro por microbús, constituye un metaplasmo, fenómeno frecuente en el habla cotidiana y que puede reflejar informalidad en contextos periodísticos.

De igual manera, el análisis permitió identificar la presencia de metaplasmos, es decir, alteraciones en la forma de las palabras, como la omisión o adición de letras, lo que puede generar errores ortográficos en los titulares. Este problema se observó en Unitel y Red Uno, donde se encontraron titulares con errores tipográficos que pueden afectar la credibilidad del medio y la comprensión del mensaje por parte de la audiencia.

Tabla 8

Casos de pleonasmo o redundancia en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Pleonasmo o redundancia	CHOFER MUERE AHOGADO DENTRO DE SU AUTO EN UN POZO DE AGUA *(09 de diciembre de 2024, ATB Digital)*	Se repite innecesariamente la idea de que un pozo contiene agua, lo cual ya está implícito en el término "pozo".

Nota. El pleonasmo consiste en la repetición de ideas que no aportan información nueva, como ocurre al usar expresiones redundantes en titulares periodísticos.

El pleonasmo o redundancia también se identifica como un problema recurrente en la redacción de titulares. Se observó el uso innecesario de términos repetitivos, lo que afecta la economía del lenguaje y la claridad del mensaje. La presencia de este vicio de dicción es más frecuente en ATB y Bolivisión, donde se encontraron frases con palabras que no aportan información adicional al enunciado, dificultando su comprensión.

Tabla 9

Casos de solecismo en titulares de noticias

Vicio de dicción	Titulares	Observaciones
Solecismo	SEDES CONFIRMO EL FALLECIMIENTO DE UNA ADOLESCENTE DE 13 AÑOS POR MENINGITIS *(12 de diciembre de 2024)*	El verbo está incorrectamente conjugado; debe usarse en pasado ("confirmó") para concordar con el contexto.

Nota. El solecismo es una falta contra la norma gramatical, como errores de concordancia o de régimen verbal.

En cuanto al solecismo, se halló un número considerable de titulares que presentan errores gramaticales en el uso de preposiciones, conjugaciones verbales y

construcción de oraciones. Este problema se observa principalmente en Unitel y Red Uno, donde se identificaron frases con errores de concordancia y sintaxis que afectan la cohesión del mensaje. Este tipo de error puede dar una impresión de descuido en la redacción periodística y afectar la credibilidad de la información.

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, el análisis de los titulares de los noticieros bolivianos evidencia una alta incidencia de vicios de dicción, lo que indica la necesidad de mejorar los procesos de redacción en los medios de comunicación. La ambigüedad, la redundancia, los errores gramaticales y el uso incorrecto de palabras afectan la calidad del lenguaje periodístico y pueden influir en la interpretación de la audiencia. Estos resultados resaltan la importancia de implementar estrategias de revisión editorial y capacitación lingüística para garantizar una mayor claridad en la redacción de titulares en los noticieros de Bolivia.

El análisis de los vicios de dicción de los 400 titulares analizados dio como resultado 92 casos de vicios de dicción en los noticieros bolivianos, esto ha revelado que la anfibología, los extranjerismos y los metaplasmos son los errores más comunes, lo que indica una falta de precisión en la redacción que puede generar ambigüedades e interpretaciones erróneas en los receptores. La influencia de otros idiomas, reflejada en los extranjerismos y metaplasmos, también compromete la autenticidad del lenguaje periodístico, afectando la claridad y accesibilidad del mensaje para una audiencia diversa. Aunque los errores como los pleonasmos y barbarismos son menos frecuentes, la presencia de solecismos y cacofonía, aunque moderada, también incide en la fluidez y corrección del discurso.

Es crucial que los noticieros bolivianos implementen programas de capacitación y sensibilización en torno al uso adecuado del lenguaje periodístico, prestando especial atención a los vicios de dicción más frecuentes, como la anfibología, los extranjerismos y los metaplasmos. Los equipos de redacción deben priorizar la revisión exhaustiva de los titulares para garantizar que estos sean claros, precisos y accesibles, minimizando la ambigüedad y evitando la inclusión de elementos innecesarios de otros idiomas. Además, se recomienda la implementación de protocolos de control editorial más estrictos para detectar errores gramaticales,

como los solecismos y la cacofonía, que impactan negativamente la fluidez y efectividad del mensaje.

Finalmente, el fomento del uso de la norma culta del español, respetando las reglas gramaticales y estilísticas, contribuirá a fortalecer la credibilidad y la calidad del periodismo en Bolivia.

Referencias

Altamira, J. (2015). *Errores comunes en el español escrito y hablado*. Editorial Hispánica.

Bell, A. (1991). *The language of news media*. Blackwell.

Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero: Cómo aprender a escribir*. Paidós.

Casas, A. (2020). *El impacto del lenguaje en los medios de comunicación*. Editorial Universitaria.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.

Caucho, R. (2021). *Manual de gramática y ortografía para estudiantes de comunicación*. Ediciones Universitarias.

Cervantes, M. (2020). *El español en los medios de comunicación: Uso y abuso del lenguaje*. Editorial Lingüística.

De Pablos, J. (1999). *Periodismo de calidad*. Ariel Comunicación.

Equipo Editorial. (2021). *Diccionario de errores y dudas del español*. Real Academia Española.

Gómez Capuz, J. (1998). *Los préstamos lingüísticos: Una investigación sobre la influencia del inglés en el español actual*. Universitat de València.

Gómez Torrego, L. (2018). *Errores más frecuentes en el español*. Espasa.

Gomis, L. (1991). *Teoría del periodismo: Cómo se forma el presente*. Paidós.

Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. MIT Press.

Martínez, A. (2021). *Normas del lenguaje: Usos y desviaciones*. Editorial del Lenguaje.

Martínez de Sousa, J. (2004). *Manual de estilo de la lengua española*. Ariel.

Martínez de Sousa, J. (2016). *Manual de estilo del lenguaje periodístico*. Gredos.

McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory* (6th ed.). Sage.

Muñoz, F. (2018). *Ambigüedad y claridad en la redacción periodística*. Editorial Comunicación.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Espasa.

Real Academia Española (RAE). (2021). *Diccionario panhispánico de dudas*. Real Academia Española.

Rivera, J. (2022). *Normas del español: Teoría y práctica*. Ediciones Hispanoamérica.

Rodríguez, P. (2019). *Errores lingüísticos y comunicación eficaz*. Editorial Comunicación y Lenguaje.

Ruiz, L. (2021). *Los vicios de dicción y su impacto en la comunicación escrita*. Editorial Educativa.

Tuchman, G. (1978). *Making news: A study in the construction of reality*. Free Press.

van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso: Comprensión, estructura y producción de información*. Paidós.

van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y poder*. Gedisa.

Anexos

Google Drive. (s.f.). *Carpeta de trabajo*. https://drive.google.com/drive/folders/18fFp9-PV2n9waZowUDfPgU_mxpY4miei?usp=drive_link

Google Docs. (s.f.). *Documento compartido*. https://docs.google.com/document/d/1sVI0goR47c0xRjcky9SjEHRnPtoBl6B1zkzl5lDNf34/edit?usp=sharing