

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

iilp

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y POSTGRADO**

RILTA 2

IILP Instituto de
Investigaciones
Lingüísticas y de
Posgrado

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

La Paz – Bolivia

2016

RILTA 2, REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

Avenida 6 de Agosto N° 2118

Tel./Fax.: (591-) 2444165

E-mail liguistica@umsa.bo

La Paz - Bolivia

Compilador:

Lic. Rodolfo Durán Mollinedo

Comité Revisor:

Lic. Henry Villarroel

Lic. Javier Aruquipa

Coordinador iilp:

Lic. Rodolfo Duran M.

Editor:

Lic. Rodolfo Durán M.

Depósito Legal:

4-360-12P.O.

Impreso y Diagramación:

Centro de Publicaciones. Facultad de Humanidades UMSA

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	v
HOMENAJE	vii
LINGÜÍSTICA ANDINA Y CASTELLANA	9
FORMAS Y FUNCIONES DEL ALARGAMIENTO VOCÁLICO EN EL IDIOMA AYMARA	
<i>Nicanor Gonzalo Huanca Camargo</i>	11
ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO LÉXICO EN EL IDIOMA AYMARA	
<i>Ignacio Apaza Apaza</i>	41
INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Teófilo Laime</i>	57
LA NOMINALIZACIÓN DEVERBAL EN TITULARES DE PERIÓDICOS PACEÑOS	
<i>Ofelia Moya</i>	69
¿QUÉ ES Y QUÉ ESTUDIA LA GRAMÁTICA?	
<i>Javier Domingo Aruquipa Paredes</i>	95
LINGÜÍSTICA APLICADA	101
APLICACIÓN Y VIGENCIA DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE CLÁSICAS Y ANTIGUAS	
<i>Javier Taborga Manrique</i>	103
EL PAPEL DE LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROBLEMA DE LA REDACCIÓN	
<i>Fernando Nelzon Espinoza Centellas</i>	121
HÁBITOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	
<i>Rodolfo Durán Mollinedo</i>	135
LA DIDÁCTICA GRUPAL EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	
<i>David Aduviri Delgado</i>	157

PRESENTACIÓN

El Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado (IILP) de la Carrera de Lingüística e Idiomas tiene el agrado de presentar el segundo número de la Revista de Investigación Teórica y Aplicada, “RILTA 2” que contiene nueve trabajos enmarcados dentro de la ciencia lingüística, realizados durante las gestiones 2014 y 2015. Tales investigaciones responden a la convocatoria que anualmente realiza el Instituto.

La primera parte de la Revista presenta artículos de investigación en Lingüística Andina y Castellana que describen aspectos sintácticos, morfológicos y semánticos del uso de la lengua Aymara y Castellana en el contexto actual. La segunda parte está avocada a la investigación en Lingüística Aplicada. En este apartado se desarrollan temas sobre las teorías de aprendizaje, la redacción en el ámbito estudiantil, los hábitos de lectura y, finalmente, una investigación acerca del trabajo grupal en la enseñanza de idiomas. Estos artículos pretenden mostrar la labor que se está realizando en materia de investigación y difusión de la práctica docente, en el contexto de la lingüística.

Por otro lado, y a un año de su lamentable deceso, la Revista RILTA 2 también desea rendir un homenaje a Filomena Miranda Casas, docente Ph.D. de nuestra carrera que trabajó durante varias gestiones en el IILP de forma comprometida, aportando al desarrollo de la ciencia lingüística, especialmente, en el área de investigación en lengua y cultura Aymara. Los profesionales que trabajamos en el Instituto la recordamos con mucho cariño y nostalgia y prometemos continuar su legado con ímpetu y compromiso.

Finalmente, el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Postgrado hace extensiva la invitación tanto a docentes como a estudiantes, para que presenten sus trabajos de investigación en los siguientes números de la revista RILTA; de esta manera podremos contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la Lingüística Teórica y Aplicada, gracias al aporte de los trabajos de investigación que sean presentados.

HOMENAJE



Ph.D. Filomena Miranda Casas

*En memoria de Filomena Miranda Casas,
Ph. D. , lingüista Aymara que consideró que
la mejor manera de mantener viva su cultura
era enseñando su idioma.*

Filomena Miranda Casas, lingüista-antropóloga Aymara, fue docente de la carrera de Lingüística e Idiomas, e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos. Obtuvo la licenciatura en Lingüística e Idiomas, con la especialidad en Lenguas Nativas en la Universidad Mayor de San Andrés. Realizó su maestría en Ciencias Sociales, bajo la mención de Antropología, en la Universidad de La Cordillera (2004). Concluyó sus estudios de doctorado en lingüística en la Universidad de Concepción de la República de Chile (2007), obteniendo la máxima distinción en la defensa de su trabajo de investigación. Incursionó en aspectos de la concepción de género en la cultura Aymara, mediante el análisis de expresiones metafóricas, en el uso del lenguaje cotidiano. Sus áreas de especialización fueron la enseñanza del castellano como segunda lengua, la semántica, la pragmática y la enseñanza del Aymara como primera y segunda lengua. Fue autora de varios artículos y libros, asimismo, participó en eventos nacionales e internacionales, difundiendo y promoviendo la cultura y la lengua de sus ancestros.

LINGÜÍSTICA ANDINA Y CASTELLANA

FORMAS Y FUNCIONES DEL ALARGAMIENTO VOCÁLICO EN EL IDIOMA AYMARA

Nicanor Gonzalo Huanca Camargo¹

RESUMEN

El presente trabajo está enmarcado dentro del análisis lingüístico del idioma aymara en el ámbito morfofonológico, específicamente se aborda el fenómeno de alargamiento vocálico que es recurrente en el idioma aymara, desde el punto de vista del enfoque pragmático. En primera instancia se realiza un esbozo acerca de los diferentes estudios realizados sobre la gramática aymara por diferentes autores, con el fin de confrontar las diferentes apreciaciones de los autores acerca de este fenómeno fonológico en la escritura. En la segunda parte, se muestra las diversas formas y funciones morfofonológicas y pragmáticas del alargamiento vocálico, las cuales generan una serie de expresiones lingüísticas de acuerdo a las circunstancias comunicativas, donde difiere notoriamente el uso del lenguaje. En los diferentes casos que se muestra con los respectivos ejemplos, se observa la presencia del alargamiento vocálico con particularidades y funciones específicas que están determinadas por una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos en la comunicación, donde se puede observar el surgimiento de procesos internos de la lengua como la verbalización, nominalización, reducción y otros que son motivados por el alargamiento vocálico, tanto a nivel de palabras y expresiones discursivas.

Palabras clave: pragmática, fonología aymara, alargamiento vocálico, función, elisión.

1. Consideraciones previas

Este trabajo no pretende ofrecer un bosquejo teórico sobre la gramática aymara, sino revelar las diferentes formas y funciones del proceso morfofonológico denominado alargamiento vocálico, el cual presenta uso diferente según el contexto.

¹ Nicanor Huanca Camargo es lingüista, docente investigador de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. Actualmente es docente invitado de la UPEA.

Hasta donde se conoce, muchos estudiosos de la lengua aymara no dieron la importancia necesaria al tratamiento del alargamiento vocálico, quizás por el hecho de que su uso no causa mucha dificultad en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; y por ello, algunos autores lo sobreentienden. Sin embargo, creemos que el desconocimiento de aspectos internos de la lengua como el alargamiento de las vocales nos llevaría a dejar de lado su naturaleza misma.

Haciendo un análisis meticuloso de este fenómeno morfofonológico, representado gráficamente por el signo /"/ podemos señalar que el mismo tiene múltiples funciones que abarca desde lo fonémico hasta llegar a nivel discursivo. El propósito principal de este trabajo es esclarecer pormenorizadamente más acerca de este fenómeno lingüístico. En la primera parte del trabajo se muestra las diferentes posiciones de los autores acerca del manejo del alargamiento vocálico del aymara. En la segunda parte, presenta las diferentes formas morfofonémicas del alargamiento y sus funciones específicas de acuerdo al contexto de uso respaldada con una serie de ejemplos. Finalmente, aparecen las conclusiones.

2. Definición terminológica

De acuerdo al bosquejo teórico que realizamos, es necesario referirnos a la definición y conceptualización acerca del fenómeno del alargamiento vocálico, para ello tomamos las siguientes referencias.

Según Alcaraz y otros (1997) “se llama alargamiento a la prolongación de la cantidad vocálica o silábica (duración) del timbre de un sonido, representada en la transcripción fonética con el signo [:], la cual no debe confundirse con la geminación, que es una repetición”.

Por otro lado, para Lewandowski (1995), el alargamiento vocálico compensatorio es el “cambio fonético, alargamiento de la vocal después de la caída de un sonido”

Alargamiento compensatorio, según Jean Dubois y otros (1979) “se llama al prolongamiento que experimenta un fonema en su duración como consecuencia de la desaparición de un fonema contiguo...”

Cabe hacer referencia también al fenómeno lingüístico de geminación que generalmente concierne a las consonantes. Para Jean Dubois y otros “se llama geminación al fenómeno de refuerzo de una articulación consonántica que prolonga su duración en un 50 por 100, aproximadamente y aumenta su intensidad”.

Partiendo de las definiciones de los autores mencionados, podemos concebir el alargamiento vocálico como un fenómeno lingüístico de carácter fonético que

consiste en la prolongación de la duración del sonido de una vocal, cuya ocurrencia puede deberse a diversas características y situaciones comunicativas en cada idioma. El alargamiento vocálico es un fenómeno de sincronía porque concierne a procesos simultáneos de la lengua.

3. El alargamiento vocálico en aymara

Hasta donde se conoce, desde la época de la colonia, momento que se inició la escritura del idioma aymara, la prolongación vocálica recibió diferentes tipos de tratamiento por parte de los autores de procedencia extranjera y por autores nacionales, esto se debió a que en un principio el aymara no contaba con un sistema fonológico establecido para la escritura, porque el aymara es una lengua de tradición oral. En este sentido revisamos la postura de algunos autores que se encargaron del estudio del aymara respecto al manejo del alargamiento vocálico.

Bertonio (1612), uno de los estudiosos pioneros de la lengua aymara en la colonia, en sus obras “Arte de la lengua aymara, con una silva de phrafes de la mifma lengua, y su declaración en romance” y “Vocabulario de la lengua aymara”, ya había advertido el fenómeno de prolongación vocálica en diferentes situaciones, aunque no da muchas explicaciones, al parecer el autor no pone mayor atención al problema vocálico, quizás para él no fue relevante este aspecto; sin embargo lo emplea con diferentes notaciones, generalmente lo marca con doble vocal y otras veces representa con diacrítico (ˊ), por ejemplo para diferenciar el futuro de primera persona. A continuación presentamos algunos vocablos encontrados en sus obras.

Ejemplos extraídos del ‘Vocabulario de la lengua aymara’:

Thaa	‘frío’
Ccuu	‘aquello’
Maa	‘uno’
Paa pataca	‘dozientos’
Hani yaaja yaa	‘frívolo’ (pags. 33–203 – 243)

Ejemplos extraídos del ‘Arte de la lengua, con una silva de phrafes de la mifma lengua, y su declaración en romance’:

Yatichahà	‘Yo enseñaré’
Yatichapifcahà	‘Nosotros enseñaremos’ (pág. 11, I parte)
Pataca tuncani maaní	‘ciento diez’ (pág. 50, II parte)
Alaa chica lacampuqui haliri	‘vuela hasta el cielo muy arriba’ (pág. 11 II parte)

Ebbing (1960) es uno de los autores que aún no descubrió la ocurrencia del alargamiento vocálico en aymara, relacionando este proceso a la acentuación

mediante el uso de la tilde al igual que en castellano, aunque él mismo afirma que en aymara el acento cae siempre sobre la penúltima sílaba, como en nanakán Auki ‘padre nuestro’. Sin embargo, aparecen algunas contradicciones en los ejemplos jut-tatistí ¿acaso vienes?, jutapjantistí ¿acaso han venido?, donde se atribuye el acento al sufijo –stí, de igual manera se emplea el acento junto a los sufijos –chí y –pí para expresar la duda y la reafirmación (véase pág. 33).

Poco después Tarifa (1969) ya había detectado el fenómeno del alargamiento vocálico y lo denomina “vocales largas aquellas que por cierta flexión o tono de voz que imprimen al vocablo, tienen tal carácter, llevando diéresis...”, identificando su aparición en dos casos: la verbalización de nombres y adjetivos convirtiendo en verbo ‘ser’ y para la diferenciación de sentido de las palabras con formas equivalentes. Tales casos se pueden advertir en los siguientes ejemplos extraídos.

Wawa	‘niño’	wawäña	‘ser niño’
Jake	‘gente’	jakeeña	‘ser gente’
Jank’o	‘blanco’	janköña	‘ser blanco’

Juyqhu ‘ciego’ juyqhüña ‘ser ciego’

Lo que más llama la atención en estos ejemplos, es el uso indistinto entre la doble vocal (ee) y la representación con el diacrítico /¨/, es decir, el autor no define si hay que representar gráficamente con doble vocal o con diacrítico, tal como se puede verificar en los ejemplos anteriores.

Años más tarde, Deza (1992) emplea el alargamiento de las cinco vocales haciendo una comparación con el castellano “en el aymara, el sonido simple de cada una de las cinco vocales puede alargarse hasta duplicar su duración, sin que ésta se corte; este alargamiento se representa, colocando una diéresis encima de la respectiva vocal” y toma como ejemplo las siguientes palabras:

Ära	‘quinua silvestre’
Chäca	‘tallo de la quinua’
Jaqëña	‘ser persona’
Tejhëña	‘ser flaco’
Cusisïhui	‘lugar de diversión’
Chuymanïjhaña	‘ser ya flaco’

Lo que llama la atención en este trabajo, es que el autor identifica seis funciones del alargamiento vocálico, en algunos casos sin tomar en cuenta las funciones morfofonémicas reales del diacrítico, como en los siguientes ejemplos: 1. equivalente al verbo ‘estar’ ch’usäña ‘estar ausente’; 2. equivalente al verbo ‘ser’ auquiña ‘ser padre’; 3. transformación del verbo activo en verbo sustantivo, qoräña ‘ser

hierba'; 4. las interrogaciones en tiempo futuro, catjätati '¿vas a apresar?'; 5. el verbo tener se transforma en verbo ser en futuro, ahuichänihua 'va a ser abuela'; 6. en conversaciones circunstanciales requiere de determinados sufijos, qollirinihua 'va a ser curandero'.

Por otro lado, Gallego (1994) hace mención a la diéresis y señala "el asunto del alargamiento vocálico es de los más anárquicos entre los autores. Y querer guiarse por los aymaro-hablantes es entrar en un callejón sin salida". De esta manera el planteamiento del autor da cuenta de una serie de funciones en las palabras simples, por ejemplo yäqata 'respetado, honrado' qäna 'red' y en el plano morfológico atribuye el alargamiento vocálico a una serie de sufijos como los verbalizadores, yatichirítwa 'soy maestro', janiw aychäkiti 'no es carne'; los marcadores adverbiales, anqäxa 'hacia fuera', nayräxa 'delante'; la función reductora que lo denomina abreviatura, mä 'uno', pä 'dos'; la marca contractiva que lo llama sinalefa, juntüma 'desayuno', jichhüru 'hoy'; los ordinales nayriri 'el primero', tunkaniri 'el décimo'. Asimismo detectó la doble ocurrencia del alargamiento en una palabra churapxiriyäśma 'acostumbraba a daros'. Lo novedoso del autor es que detectó la presencia del alargamiento hasta cuatro veces, Jumax Pedromp chikäskarakiyätasä 'pero si tú estabas con Pedro'.

En cambio, para Cerrón Palomino (2008), el alargamiento sucede por la elisión de la semiconsonante /y/ y ocasionalmente la /w/ cuando aparecen entre vocales idénticas que se resuelven en una sola vocal larga. Además, según el autor, esta variación se debe a los diferentes dialectos que posee el aymara.

maya	~	ma:	'uno'
paya	~	pa:	'dos'
thaya	~	tha:	'frío'
suyu	~	su:	'región'
čayaka	~	ča:ka	'tallos secos de quinua'
q'awa	~	q'a:	'estiércol' ²

Al mismo tiempo, el autor hace notar que los numerales /maya/ y /paya/ suelen pronunciarse [ma:] y [pa:] obligatoriamente, cuando van delante de otro nombre, como en /maya uta/ 'una casa', /paya uta/ 'dos casas'. Sin embargo, hay casos que no necesariamente llevan el alargamiento como el pronombre personal /naya/ al perder su /y/ se pronuncia sin alargar la vocal en /naya-naka/ [nanaka] 'nosotros'.

² Ejemplo extraído de Cerrón Palomino (2008: 57). En Bolivia este término se emplea con el significado de riachuelo o zanja.

En referencia al planteamiento de Hardman y otros (1988), debemos señalar que en el aymara el alargamiento vocálico posee valor fonémico, es decir, tiene facultades al igual que un fonema que diferencia el significado de una palabra. Hardman y otros identifican tres tipos de alargamiento vocálico, a los cuales los llama: alargamiento simple, alargamiento gramatical y alargamiento paralingüístico. El primer caso se refiere al alargamiento vocálico simple que aparece a nivel de raíces que se da muy escasamente como en: /chaka ‘puente’ y /cha:ka/ ‘tronco seco de quinua’. Es decir indica diferencia fonológica que incide en el significado de la palabra.

En el segundo caso nos muestra algunos morfemas que conllevan el alargamiento vocálico, como el verbalizador de existencia y sobre todo flexiones del tiempo futuro que contrasta semánticamente con otras formas de expresión. Veamos los ejemplos:

/sara:/ ‘voy a ir’	/sara/ ‘paso’
/sara:ta/ ‘Ud. irá’	/sarata/ ‘ido/ida’

Otro aspecto que hace notar la autora es el alargamiento de la vocal /a:/ debido a la reducción de la secuencia de /aya/ que sucede en las raíces nominales /maya/ ‘uno’, /paya/ ‘dos’ y /k”aya/ ‘aquel’ y se reducen en las frases como /ma: wawa/ ‘un niño’, /pa: pataka/ ‘doscientos’ y /k”a: ch’uxña uta/ ‘aquella casa verde’. Sin embargo, si se añade algunos sufijos a estas raíces ya no ocurre tal reducción, como /mayampi/ ‘una vez más’, porque dichos morfemas requieren de la forma larga..

El tercer caso, en lo que se refiere al alargamiento paralingüístico, los autores atribuyen la ocurrencia del alargamiento en las diferentes formas de expresión, tales como sorpresa, énfasis y súplica, es decir expresiones pragmáticas, aunque no presentan ejemplos al respecto, pero afirman que el alargamiento vocálico está íntimamente relacionado a consideraciones morfológicas y morfofonémicas, y su esclarecimiento dependerá del análisis gramatical que se efectúe.

El estudio de Briggs (1993) establece el alargamiento vocálico como un proceso meramente morfofonémico más que un sufijo, cuya utilidad es la de verbalizar raíces, troncos y temas nominales. Según la autora, el alargamiento puede reducirse a duración simple de acuerdo a los hablantes de diferentes lugares, para lo cual recomienda un análisis espectrográfico cronometrado. A continuación veamos algunos ejemplos de verbalización representados por el alargamiento vocálico:

Kawk.i:ri	‘cual’
Kawk.n.i:ri	‘cual’
Kuna.:chi.x	‘por qué será’

Aruma.:x.iritayna.w

'ya era de noche'

Por otro lado, la autora presenta ejemplos de verbalización de temas verbales nominalizados con el resultante *-ta*.

Yati.ta.:x.chi.

'Ellos llegaron a conocerse mutuamente'

Jani jiq" a.ta.:ñ muna.tayna.t

'No quería encontrarse con él'

De igual manera nos muestra ejemplos de verbalización de una frase nominal.

Ma.:jisk'a uta.ni.:t.wa

'Tengo una casita'

Como se puede apreciar, los ejemplos presentan usos diferentes según los lugares que fueron tomados en cuenta en el trabajo dialectal.

Para Layme (2002), el alargamiento vocálico "...consiste en alargar una vocal, es decir, la pronunciación doble de una misma vocal", según el autor, el alargamiento existe en las raíces como también en los sufijos. En lo que concierne a las palabras hace notar los procesos de reducción y contracción, como en los ejemplos:

Maya	>	mä	'uno' ³
Khaya	>	khä	'aquel, aquello/a'
Qhara uru	>	qharüru	'mañana'
Uta anqa	>	utänqa	'patio'

Y respecto al alargamiento en función morfé mica, el autor nos presenta los siguientes casos: la marca del verbo 'ser' y los morfemas marcadores de tiempos futuro, pasado cercano y lejano, como también atribuye la presencia del alargamiento en aquellos sufijos que se emplean en las oraciones desiderativas y exclamativas, como en los siguientes casos.

Jaqña	'ser gente'
Tiwulña	'ser zorro/tío'
Saräwa	'yo iré'
Sarayätawa	'tú fuiste'
Saratätawa	'tú habías ido'
Walisä	'qué bueno es'

Cabe señalar que el mismo autor junto a los otros autores en el trabajo de (1995) ya hicieron notar la función del alargamiento vocálico para diferenciar palabras, del cual rescatamos estos ejemplos:

Chaka	'puente'	chäka	'tallo seco de quinua'
Utaniwa	'es el dueño de casa'	utäniwa	'va a ser casa'

³ La traducción de estos ejemplos es nuestra, el autor no lo traduce.

AUTORES EN ORDEN CRONOLÓGICO									
MARCAS DEL ALARGA- MIENTO VOCALICO	Bertonio 1612	Ebbing 1960	Tatifa 1969	Hardman 1988	Deza 1992	Briggs 1993	Gallego 1994	Layme 2002	Cerron P. 2008
- Léxico							yăpata qāna		
- Diferencial semántico				Chaka Cha:ka	Chāca chaca				
- Verbalización:							yaticbiritua		
Sustantivos			Jakeña		Jaqēna				
Adjetivos			Jankōña		Tejbeña				
Temas verbales nominalizados						Yaita:xchi			
Frase nominal						Uani:rwu			
- Nominalization					Cusibui				
- Marcador temporal futuro				Sarä saräta	catjätati				
- Reducción de palabra	Thaa Maa						Mä Pä	Mä Kbü	Mä chäka
- Afirmativa	Yatichasipchä								
- Marcador adverbial							Angäxa		
- Contracción							Nayräxa Juntüma	Qbarüu	
- Marca ordinal								Utänga	
- Coocurrencia del alargamiento vocalico							Nayrii Chikäskavakē		
- Acento		jurtatisti					yätasä		

4. La recursividad morfofonológica y pragmática del alargamiento vocálico

En aymara el alargamiento vocálico es un proceso morfofonémico que abarca a una diversidad de funciones, ya sea a nivel de palabras, frases y también oraciones de acuerdo a las circunstancias de uso. A su vez, este fenómeno de prolongación adquiere valor fonémico y morfémico, por ello es considerado como un fonema en el sistema fonológico del aymara⁴. Su representación en la escritura hoy en día se la hace a través del uso del diacrítico /:/⁵ que recae necesariamente sobre las vocales. De este modo, en aymara existen las vocales alargadas que son simbolizadas como /a:/, /i:/ y /u:/, cuyo uso dependerá de una serie de procesos morfofonémicos y morfosintácticos que se suscitan al interior de la estructura de la lengua que está ligada a la visión del mundo de los aymara hablantes.

Una de las características del aymara es la de mostrar una serie de recursos lingüísticos a través de una gran variedad de sufijos, los cuales tienen la facultad de incidir en el significado de las palabras en determinadas formas de expresiones. Dentro de esta dinámica, el alargamiento vocálico asume marcas concretas y establece diferentes tipos de manifestaciones para los momentos específicos de uso de la lengua. En este trabajo presentaremos algunas funciones específicas del alargamiento vocálico, las cuales son frecuentes en el habla cotidiana.

El método que empleamos para detectar dichos fenómenos fue el contacto directo con los hablantes en diferentes circunstancias comunicativas, donde se escuchó expresiones de manera espontánea, las cuales fueron registradas en cuaderno de campo y, posteriormente, sistematizadas.

4.1. Funciones léxico semánticas

4.1.1. Función diferencial semántica /:/

La presencia de las vocales alargadas tiene el papel principal de diferenciar el significado de las palabras. Estas diferencias semánticas son posibles detectar a través de la contrastación de los pares mínimos en aymara. Hardman y otros (1988) lo llaman alargamiento simple, porque generalmente ocurre en raíces que pueden ser sustantivos, adjetivos y adverbios. En algunos casos pueden también

⁴ Véase el alfabeto oficial del aymara y quechua aprobado mediante el Decreto Supremo 20227 en el año 1984.

⁵ Existe dos formas de representar el alargamiento vocálico, /:/ se usa en la segmentación fonológica y /"/ se emplea en la escritura gráfemica. En este trabajo emplearemos ambas formas por razones pragmáticas.

aparecer en palabras derivadas por medio de sufijos, como se puede constatar en las siguientes palabras.

Chaka	‘puente’	chäka	‘tallo seco de quinua’
Yapa	‘aumento’	yäpa	‘adecuado’
Jiliri	‘el que crece’	jiliri	‘mayor’
Pacha	‘tiempo’	pächa	‘duda’
Mayiri	‘el que pide’	mayiri	‘primero’
Juri	‘húmedo’	jüri	‘pantano’
Utani	‘dueño de casa’	utäni	‘va a ser casa’
Ya	‘ya bueno’	yä	‘objeto, cosa’

4.1.2. Función contractiva

La contracción es el fenómeno morfofonológico que consiste en unir dos palabras (DRAE, 2011) cuyo resultado en algunos casos adquiere un nuevo significado. En aymara, la marca contractiva, si bien no es una función que incide en el significado, se pudo constatar que este proceso generalmente aparece en el lenguaje coloquial, es decir, los usuarios de esta lengua optan por pronunciar palabras contraídas para facilitar el habla. Dentro de este proceso se observa la presencia del alargamiento vocálico para sustituir las secuencias vocálicas, sean estas homogéneas o heterogéneas.

Secuencia vocálica de a + a > ä

Yaqha	+	aruma	>	yaqhärma	‘otra noche’
Masa	+	aruma	>	masärma	‘ante ayer por la noche’
Qhara	+	aruma	>	qharärma	‘Mañana por la noche’

Secuencia vocálica de i + i > i

Ipi	+	iki	>	ipiki	‘sueño intenso’ ⁶
Iki	+	iki	>	ikiki	‘cerro escalonado’
Mirq’i	+	isi	>	mir’isi	‘ropa usada’
Juri	+	isi	>	jurisi	‘ropa mojada’

Secuencia vocálica de u + u > ü

Junt’u	+	uma	>	junt’üma	‘desayuno’
Khusu	+	uma	>	khusüma	‘agua turbia’
Ch’uñu	+	uma	>	ch’uñüma	‘agua de chuño’

⁶ Se dice ipi iki o sunsu iki cuando una persona se encuentra cansada y tiene un sueño abrumador.

Secuencia vocálica de a + i > ay > ä

Yaqha	+	isi	>	yaqhäsi	‘otra ropa’
Suma	+	iki	>	sumäki	‘sueño dulce’
Uma	+	irpa	>	umärpa	‘conducto de riego’

Secuencia vocálica de a + u > aw > ü

Jichha	+	uru	>	jichhüru	‘hoy’
Nayra	+	uru	>	nayrüru	‘anterior semana’
Qhipa	+	uru	>	qhipüru	‘día posterior’

Secuencia vocálica de i + a > ya > ä

Juyphi	+	aruma	>	juyphärma	‘noche de invierno’
Jurpi	+	aruma	>	jurpärrma	‘pasado por la noche’

Secuencia vocálica de i + u > iw > ü

Taypi	+	uru	>	taypüru	‘media semana’
Jurpi	+	uru	>	jurpüru	‘pasado mañana’
Llaphi	+	uma	>	llaphüma	‘agua tibia’

Secuencia vocálica de u + a > wa > ä

Churu	+	amsta	>	churämsta	‘lugar con ángulo formado’
Iru	+	amsta	>	irämsta	‘lugar de pajonal’
Yapu	+	amsta	>	yapämsta	‘lugar de sembradío’
Urqu	+	anu	>	urqänu	‘perro’
Qachu	+	anu	>	qachänu	‘perra’

Secuencia vocálica de u + i > uy > ü

Thuqhu	+	isi	>	thuqhuysi	>	thuqhüsi	‘disfraz de baile’
Qhuthu	+	isi	>	qhuthuysi	>	qhuthüsi	‘ropa ancha’

4.1.3. Función reductora

De acuerdo con Dubois y otros (1979), podemos afirmar que la reducción es “la transformación de una palabra en otra más corta por abreviación, apócope, evolución fonética, etc.”. En este sentido, el proceso de reducción léxica es muy recurrente en aymara, en el cual aparece el alargamiento vocálico compensatorio, cuando la semiconsonante /y/ se elide al recaer en posición intervocálica, vale

decir, la desaparición de la semiconsonante /y/ genera la secuencia homogénea de la vocal /a/ y esta se convierte en vocal alargada /ä/. El resultado de la elisión puede producir también la secuencia de /i/ y /a/ que igualmente da lugar a la vocal alargada /ä/. Algunos autores como Hardman prefieren llamar la reducción de –aya hasta convertirse en /a:/. Mediante este proceso morfofonémico, se reducen diferentes tipos de raíces como numerales, demostrativos, sustantivos, pronombres personales y adjetivos.

4.1.3.1. Reducción de numerales

Maya	>	mä	mä uta	‘una casa’
Paya	>	pä	pä jaqi	‘dos personas’
Niya tunka	>	llätunka	llätunk waranqa	‘nueve mil’

4.1.3.2. Reducción de demostrativos

Khaya	>	khä	khä uywa	‘aquel animal’
Khuri	>	khü ⁷	khü uta	‘aquella casa de más allá’

4.1.3.3. Reducción de sustantivos

Thaya	>	thä	thä manq’a	‘comida fría’
Chayaka	>	chäka	jupha chäka	‘tallo de quinua’
Wayaqä	>	wäqa	qullqi wäqa	‘bolsa de dinero’
Thayacha	>	thächa	isañ thächa	‘helado de ocaliza’
Wawanaka	>	wänaka	wänak irpä	‘llevaré a los niños’

4.1.3.4. Reducción de pronombre personal

Naya	>	nä	‘Yo’
Nayanaka	>	nänaka	‘Nosotros’ (excluyente)

4.1.3.5. Reducción de adverbios

Jani	>	jä	‘no’
Mayaki	>	mäki	‘rápido’
Niya	>	ñä	‘casi’

⁷ Ejemplo extraído de Ludovico Bertonio, 1612. Esta forma de reducción ya no está en uso en muchos lugares de habla aymara.

4.1.3.6. Reducción de adjetivos

Ch'iyara > ch'ära 'negro'

4.1.3.7. Reducción de interjecciones

Way	>	wä	wä jan samti	'oh! No me diga'
Chhuya	>	chhuy > chhü	chhü warmi	'oiga mujer'
Ay	>	ä	ä ukhamäncha	'Ah era así'

4.1.4. Función onomatopéyica

Partiendo de la definición de Alcaraz (1997), podemos concebir que “las onomatopeyas son unidades léxicas cuyo significado está relacionado con las propiedades acústicas del significante. El caso más claro es el de las palabras que imitan con su significante los ruidos o sonidos de la naturaleza.”. Dentro de la lógica aymara existen muchas palabras que se originan de los sonidos de la naturaleza y estos se escuchan a diario en el entorno de una comunidad aymara, más que todo los nombres de muchas aves provienen del sonido que producen las mismas, por ejemplo, liqi liqi ‘ave centinela’ cuyo nombre viene de los sonidos /liq liq liq/. Lo que más nos llama la atención es la presencia del alargamiento vocálico en las onomatopeyas, si escuchamos con atención el sonido de algunas aves, vamos a darnos cuenta que las últimas vocales se prolongan, aunque dicha prolongación puede contener variaciones de acuerdo a determinadas aves. Es interesante percibir algunos sonidos de la lengua que están estrechamente ligados a la naturaleza. A continuación presentamos algunas palabras onomatopéyicas que conllevan el alargamiento vocálico, las cuales nos dan luces para seguir escudriñando sobre el tema.

Qut qü	‘sonido que emite la lechusa’
Tip tī	‘sonido emite el pájaro silvestre’
Ju kü	‘sonido que emite el buho’
Pu kü	‘sonido que emite el ave puku puku’
P’is p’is	‘sonido que emite la perdiz’
Qü qu ru qü	‘sonido del canto del callo’
Uwä	‘sonido del llanto de bebé recién nacido’

4.1.5. Función interjectiva

Una de las categorías léxicas más usuales en la lengua son las interjecciones, como señalan Dubois y otros (1979: 360) la interjección es “...una palabra invariable, aislada que forma una frase por sí sola, sin relación con las otras oraciones,

y que expresa una relación afectiva vivà...”. El aymara posee una gran variedad de interjecciones que se emplean según el contexto de la comunicación. Sin embargo, algunas palabras interjectivas se caracterizan por llevar el alargamiento vocálico, este tipo de expresiones presentan dos alternativas de uso, a veces puede aparecer solamente en forma reducida que es una palabra monosílaba como /chhä/ que según el contexto ya implica el significado de ‘escucha’ por ejemplo, o en su caso puede también ir añadido a los verbos que se están empleando.

Chhä ist'amchhä	'escucha a ver'
Chhä aliqchhä	'quieto a ver'
Chhä uñtchhä	'mira a ver'
Chhä sartamchhä	'levanta a ver'

4.1.6. Alargamiento vocálico en préstamos

En el tratamiento de los préstamos lexicales del castellano al aymara rige el proceso de adaptación fonológica o la refonologización que consiste en la adecuación de los sonidos de la lengua prestamista (castellano), de acuerdo a la semejanza y la proximidad fonética de los fonemas existentes en la lengua prestataria (aymara). La técnica de refonologización de los fonemas castellanos inexistentes en aymara, son reemplazados por los sonidos del aymara, sean estos consonantes o vocales. En el transcurso de adaptación se producen fenómenos muy extraordinarios, por ejemplo, el surgimiento del alargamiento vocálico para reemplazar o compensar la desaparición de sonidos castellanos, vale decir, es un proceso de asimilación fonológica en el transcurso de una translingualización entre el aymara y el castellano. A continuación veamos las modificaciones que presentan algunos términos de parentesco y otros.

Términos de parentesco:

Cuñado	>	Kuñäru
Cuñada	>	Kuñära
Padrino	>	Pärinu
Madrina	>	Märina
Comadre	>	Kumäri
Compadre	>	Kumpäri

Otros términos:

San Martín	>	Sä martina
San Andrés	>	Sanärisa
Iglesia	>	ilisa
Eucalipto	>	ükaliptu

4.2. Funciones morfofonológicas

De acuerdo a Alcaraz (1997:364), la morfofonología se refiere “al nivel del lenguaje que estudia los cambios morfofonológicos, los cuales son las modificaciones fonológicas que sufre una palabra de acuerdo con los problemas que suscita la morfología”. En virtud de la idiosincrasia morfológica del aymara se producen una gran variedad de procesos morfofonémicos (gramaticales), donde el alargamiento vocálico se esgrime para establecer mecanismos gramaticales como la verbalización, la nominalización, la temporalidad, reducción morfológica, la identificación, la localización, la función demostrativa y la ordenación.

4.2.1. Función verbalizadora -:- + -ña > -:ña

El morfema verbalizador esta constituido del alargamiento vocálico, acompañado del marcador del infinitivo -ña. El proceso de verbalización se concretiza como verbo irregular ‘ser’ y adquiere varias marcas morfológicas de acuerdo al tipo de estructura de la frase que se emplea según el contexto comunicativo. Esta forma puede verbalizar a los siguientes elementos lexicales: sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres demostrativos, pronombres interrogativos y pronombres personales.

4.2.1.1. Verbalizador de sustantivos

Wawa	‘niño/a’	>	Wawaña	‘ser niño/a’
Jaqi	‘gente’	>	Jaqña	‘ser persona’
Chacha	‘hombre’	>	Chachaña	‘ser hombre’
Warmi	‘mujer’	>	Warmña	‘ser mujer’
Uta	‘casa’	>	Utña	‘ser casa’

4.2.1.2. Verbalizador de adjetivos

Jach’a	‘grande’	>	Jach’ña	‘ser grande’
Jisk’a	‘pequeño’	>	Jisk’ña	‘ser pequeño’
Qhuru	‘malo’	>	Qhurña	‘ser malo/a’
Luqhi	‘loco’	>	Luqhña	‘ser loco/a’

4.2.1.3. Verbalizador de adverbios

Ukhama	‘así’	>	Ukhamña	‘ser así’
Inaki	‘en vano’	>	Inakña	‘ser en vano’
Ina	‘abundante’	>	Inña	‘ser abundante’
Ancha	‘demasiado’	>	anchña	‘ser demasiado’

4.2.1.4. Verbalizador de pronombres demostrativos

Aka	‘esto/a’	>	Akāña	‘ser esto, esta, este’
Uka	‘eso/a’	>	Ukāña	‘ser eso, esa, ese’
Khaya	‘aquel’	>	Khayāña	‘ser aquel’
Khuri	‘más allá’	>	Khuriña	‘ser más allá’

4.2.1.5. Verbalizador de pronombres interrogativos

Khiti	‘quién’	>	Khitiña	‘ser quién’
Kuna	‘qué’	>	Kunāña	‘ser qué’
Qawqha	‘cuánto’	>	Qawqhāña	‘ser cuánto’
Kamisa	‘cómo’	>	Kamisāña	‘ser cómo’
Kamisa	‘cómo’	>	Kamisaskaña	‘estar cómo’

4.2.1.6. Verbalizador de pronombres personales

Naya	‘yo’	>	Nayāña	‘ser yo’	>	nayätwa	‘soy yo’
Juma	‘tú’	>	Jumāña	‘ser tú’	>	jumätawa	‘eres tú’
Jupa	‘él/ella’	>	Jupāña	‘ser él/ella’	>	jupawa	‘es él/ ella’
Jiwasä	‘nosotros’	>	Jiwasāña	‘ser nosotros’	>	jiwasätanwa	‘somos nosotros’

4.2.1.7. Verbalización de frase nominal con ‘tener’ –ni + -:-+--ña

Wawani	‘el que posee hijo/a’	>	Wawaniña	‘tener hijo/a’
Utani	‘dueño de casa’	>	Utaniña	‘tener casa’
Qullqini	‘adinerado’	>	Qullqiniña	‘tener dinero’
Uywa	‘el que posee animal’	>	Uywanina	‘tener animal’

4.2.1.8. Verbalización con sufijo nominal -nkiri + -:-+--ña ‘ser’

Boliviankiriña	‘ser de Bolivia’
Chukiyawunkiriña	‘ser de La Paz’
Qullasuyunkiriña	‘ser de Qullasuyu’

4.2.1.9. Verbalización con sufijo frecuentativo -iri + -:-+--ña ‘saber’

Chuririña	‘saber dar’
Thuqhuriña	‘saber bailar’
Anatiriña	‘saber jugar’
Saririña	‘saber ir’

4.2.2. Función nominalizadora -:- + -wi

En un sentido preciso, el proceso de nominalización se refiere “...fundamentalmente, al proceso de formación de nombres a partir de una base perteneciente a otra categoría” Alcaraz (1997). En lo que concierne a la nominalización del aymara, advertimos el papel principal del alargamiento vocálico acompañado del sufijo -wi, cuyo significado indica el ‘lugar’. Generalmente este morfema compuesto nominaliza a verbos, tal como se aprecia en estos ejemplos.

Tantachaña	>	Tantachäwi	‘lugar de reunión’
Anataña	>	Anatäwi	‘lugar de juego’
Thuqhuña	>	Thuqhüwi	‘lugar de baile’
Mathapiña	>	Mathapïwi	‘lugar de concentración’

4.2.3. Función reductora de morfemas

De acuerdo a las peculiaridades del aymara, los sufijos tienen un comportamiento variado, los cuales sufren una serie de condicionamientos morfosintácticos, una de ellos es el proceso de reducción que está marcado por el alargamiento vocálico.

4.2.3.1. Reducción del sufijo -tayna > -täna

El flexivo de tercera persona del tiempo pasado lejano tiende a reducirse por la elisión de la semiconsonante /y/ y el resultado que -täna.

Jutatayna	>	jutatäna	‘había venido’
-----------	---	----------	----------------

4.2.3.2. Reducción del sufijo -waya > wä

Del mismo modo el morfema de acción pasativa -waya se reduce en el uso cotidiano, donde se puede observar claramente la presencia del alargamiento vocálico que asume dicha marca, antecediendo al flexivo de tiempo.

Lurawayatayna	>	Lurawätayna	‘había hecho de paso’
Jiwayatayna	>	Jiwawätayna	‘había muerto por sufrimiento’
Chimpt'awayatayna	>	Chimpt'awätayna	‘había señalado de paso’

4.2.3.3. Reducción del sufijo condicional -tixa > -tĩ

Jutanitixa	>	jutanitĩ	jutanitĩ walpin tuqjāxa	‘si viene, le voy a reñir bien’
Parlitanitixa	>	parlitanitĩ	parlitanitĩ sumpin sāxa	‘si me habla le diré la verdad’
Ikītatixa	>	ikītatĩ	ikītatĩx janiw sartaykāmati	‘si duermes no te despertaré’
Jupatixa	>	jupatĩ	jupatĩ saranix nayax sararakīwa	‘si va él yo también iré’

4.2.4. Función identificativa o cualificativa -iri

El morfema -iri es muy recursivo que puede asumir diferentes funciones, en este caso particular, aparece para marcar la identificación o calificación de personas y cosas dentro de un conjunto.

Kawkīri	>	kawkīris kusäspa	'cual sería mejor'
Taypīri	>	taypīr phuchhajawa	'es mi hija del medio'
Sullkīri	>	sullkī jilanaka	'hermanos menores'
Jilīri	>	jilīr wawanitawa	'Tú tienes hijo mayor'
Jupīri	>	jupīriw ukham luri	'Él hizo así'

4.2.5. Función locativa adv. + -iri

Los adverbios en aymara revisten y expresan diversas formas de significado, en este caso, cuando se añade el morfema -iri a un adverbio indica la localización precisa que es diferente a la palabra como tal, por ejemplo pata 'encima' se diferencia de patīri 'el de arriba/encima'.

Patīri	>	Jupax patīr yapunkiwa	'El está en el sembradío de arriba'
Manqhīri	>	T'ant'ax manqhīr k'uruñankiwa	'El pan está en el mesón de abajo'
Patxīri	>	Isix patxīr warkuñankiwa	'La ropa está en el colgador de arriba'
Thiyawjīri	>	Ch'uqix thiyawjīrin achu	'La papa cree en la parte de arriba'
Aynachīri	>	Puqutax aymachīrin puqu	'El plátano da en la parte de abajo'

4.2.6. Función demostrativa pronom. + -iri

Cuando los pronombres demostrativos van ligados del morfema compuesto -iri especifican la identificación o selección de una determinada persona o cosa, como se puede ver en estos ejemplos.

Uknīri	>	Uknīrix jiwakiwa	'Eso es bonito'
Aknīri	>	Aknīrix mirq'iwa	'Esto es usado'
Khurīri	>	Utax khurīrinkiwa	'La casa está más lejos'
Ukīri	>	Ukīr churaskita 'Dame eso'	
Akīri	>	Nayax akīr muntxa	'Yo quiero esto'
Khayīri	>	Khayīr aljañatak apañani	'Llevaremos aquél para vender'

4.2.7. Función de ordenación

De la misma forma los números ordinales están marcados por el morfema -iri, es decir, este sufijo al ser añadido a las raíces numerales cardinales, lo convierte en ordinales.

Mayīri	>	Jichhax mayīriw mistu	'Ahora salió el primero'
--------	---	-----------------------	--------------------------

Payĩri	>	Wawajax payir marankiwa	‘Mi hijo está en segundo año’
Kimsĩri	>	Akax kinsĩr jilapawa	‘Él es su tercer hermano’
Pusĩri	>	Nayax pusĩr wawätwa	‘Yo soy el cuarto hijo’

4.2.8. Función de temporalidad

Los flexivos de persona de los tiempos futuro y pasado llevan la marca del morfema con alargamiento, con excepción de la tercera persona de futuro –ni que ha sufrido el cambio.

-“	Primera persona del futuro	Nayax sarä	‘Yo iré’
-ta	Segunda persona del futuro	Jumax saräta	‘Tú irás’
-ñäni	Cuarta persona del futuro	Jiwasax sarañäni	‘Nosotros iremos’
-yä	Flexivo de pasado cercano	Jumax sarayätawa	‘Tú ibas’
-tä	Flexivo de pasado lejano	Nayax saratäta	‘Yo había ido’

4.3. Funciones pragmáticas

Desde la perspectiva de la recursividad lingüística, debemos hacer referencia a los aspectos relacionados con las diferentes circunstancias comunicativas, nos referimos al aspecto pragmático que según Dubois y otros (1979) “conciene a las características de su uso (motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos socializados de discurso, objeto del discurso, etc.)”, o sea, la pragmática estudia la lengua en su relación con los usuarios y las situaciones de la comunicación. En este sentido, el contexto pragmático del aymara nos ofrece una gran variedad de recursos morfofonémicos que están ligados al fenómeno del alargamiento vocálico, lo que Hardman y otros lo llaman alargamiento paralingüístico, que genera una serie de expresiones peculiares correspondientes a circunstancias específicas.

4.3.1. Función reafirmativa –pĩ ‘ser pues’

El morfema –pĩ al ser yuxtapuesto a una raíz lo convierte en una forma de expresión para confirmar la afirmación, estas unidades semánticas pueden ser adverbios, pronombres demostrativos, pronombres personales y otros. Estas expresiones aparecen en determinados momentos de la comunicación.

Ukhamapĩ	‘así es pues’
Chiqapĩ	‘cierto es pues’
Jupapĩ	‘él, ella es pues’
Ukapĩ	‘eso es pues’
Ukäwrsapĩ	‘ese momento es pues’

4.3.2. Función admirativa –sä

En aymara la forma de admiración está marcada primordialmente por el morfema –sä. La cual ocurre cuando un hablante muestra asombro por ver una cosa extraordinaria, al recibir una noticia sorpresiva, o al confirmar un hecho. En la escritura, tal vez no sea necesario el empleo del signo de admiración⁸, como en el español, porque ya habría doble marca.

Jiwakisä	‘¡qué bonito!’
Chiqasä	‘¡cierto!’
Muspkayasä	‘¡qué admirable!’
Ukhamarakisä	‘¡así es también!’
Kusasä	‘¡qué bueno!’

4.3.3. Función desiderativa –xä

La expresión del deseo hacia algo que se apetece, se concretiza mediante el morfema –xä que comporta el alargamiento vocálico, esta partícula recae generalmente en las raíces nominales y verbales.

‘Mayitaxä	‘quisiera unito/a’
Ch’uqixä	‘tuviera papa’
Qullqixä	‘tuviera dinero’
Umaxä	‘quisiera beber’
Thuqhuñaxä	‘hubiera que bailar’
Manq’t’añaxä	‘hubiera que comer’

4.3.4. Función deplorativa -xä

El mismo morfema, en algunos casos, es útil para expresar el sentimiento vivo acerca de una acción o suceso deplorable. El morfema –xä aparece junto a las raíces nominales, verbales y adverbiales.

Akhamaxä	‘qué lamentable’
Jiwañaxä	‘tener que morir’
T’aqhixä	‘qué miseria’
Wajchaxä	‘qué orfandad’

⁸ En aymara el uso de los signos de puntuación, como de interrogación y de admiración, no es determinante porque las frases conllevan marcas morfológicas, solo se emplean con fines pedagógicos.

4.3.5. Función suplicativa /:/

El aymara hablante acude a palabras muy peculiares para pedir con humildad algún favor al prójimo. En estos casos, el alargamiento vocálico asume esta función, cuando está añadido a la última vocal de una palabra nominal o interjectiva.

Mirä	'por favor'
Jilatä	'hermano mío'
Wawä	'hijo querido'

4.3.6. Función predictiva -sä

En la cosmovisión aymara se practica la predicción de los fenómenos naturales como la llegada de lluvia, la helada, la nevada y otros, que son indicadores naturales para el manejo del ciclo agrícola. Para ello se emplea locuciones predicativas que indican acciones futuras que están constituidas de raíces verbalizados, seguidos del flexivo de tercera persona en tiempo futuro y el morfema -sä, cuya función determina la predicción.

Jallunisä	'parece que va a llover'
Khunurakinisä	'parece que va a caer la nevada'
Juyphintanisä	'parece que va a caer la helada'
Ch'uqi achunisä	'va a producir la papa'

4.3.7. Función aclarativa o sentenciativa /:/

Una de las funciones específicas del alargamiento vocálico es la de manifestar una expresión aclarativa que es común escuchar en la comunicación cotidiana. Generalmente el signo del alargamiento ocurre junto al sujeto o cosa, sobre el cual se realiza la aclaración, en respuesta a una interrogación que antecede.

Khitirak ukham sisti?	'¿Quién dijo así?'
Nayä > nayä sistxa	'yo dije así'
Jumä > jumä satätaxa	'Tú le habías hablado'
Jupä > jupä ukham arsuxa	'él habló así'
Jiwasä > jiwasä sistaxa	'Nosotros dijimos'
Ukatä > janixay sartañ atkchitix ukatä q'ipintxa	'No puede caminar, por eso le traje cargando'

4.3.8. Función reflexiva o persuasiva /:/

La presencia del alargamiento sobre la vocal final de las interjecciones o adverbios, determina la función reflexiva de estas palabras. Dichas formas se emplean

mayormente en ocasiones donde el hablante considera detenidamente una decisión o una acción.

Chiqas ampï	>	ukaw jan walikit chiqas ampï	'En verdad eso está mal, no cierto'
Ampï	>	aymar yatiquañax ch'amaw ampï	'Es difícil aprender aymara, no cierto'
Janitï	>	ukhamaw janitï	'Así es, no cierto'
Janitï	>	janitï sartxa	'Si no hubiera ido'

4.3.9. Función reprochativa o encarativa /:/

El valor morfémico del alargamiento vocálico en una palabra, ayuda a generar expresiones de reproche, estas formas ocurren cuando el alargamiento recae a las últimas vocales de los pronombres interrogativos y personales.

Kunjamä	>	kunjamä, janiw phiñasiyaskitätati	'¿Cómo? no me hagas enojar'
Kamstä	>	kamstä, janiw kulirañatakikti	'¿Cómo dices? no estoy para renegar'
Kunä	>	kunä, qawqhpini rak munpachasti	'¿Qué? Cuanto siempre querrá?'
Jupä	>	jupä yatiskanixa	'Él/ella sabrá pues'

4.3.10. Función admirativa con interjección täta

Algunas palabras aymaras como las interjecciones comportan el alargamiento vocálico, en este caso en la penúltima vocal, dichas formas se emplean para exteriorizar la admiración, queja o lástima, o para denotar énfasis.

Jaqix ukataq täta	'¿Qué cantidad de gente!'
Umak uñtam täta	'¿Mira, qué cantidad de agua!'
Ay suma täta	'¡oh Dios mío!'
Ay täta	'¡oh qué grave!'

4.3.11. Función conjetural -chï

El morfema –chï con vocal alargada, se emplea para la manifestación de una conjetura sobre las cosas o acontecimientos por indicios y observaciones. Esta forma morfológica ocurre con palabras verbales y requiere del acompañamiento de algunos adverbios; y a veces dicho verbo puede emplearse también en forma reduplicada.

Inas tatamächï	'Quizás será tu padre'
Qharürux inas jutçhï	'Talvez venga mañana'
Jutçhï jan jutçhï	'Talvez venga o no'
Inax qullqis apthapiñächï	'Quizás hay que recaudar dinero'

4.3.12. Función frecuentativa –paya > -pä

El morfema –paya en el uso se reduce a –pä con el cual se expresa la acción frecuentativa. Como se indicó anteriormente, esta forma es el resultado la secuencia vocálica producida por la elisión de la semiconsonante /y/.

Munapayaña	>	munapäña	‘Enamorar con insistencia’
Khuyapayaña	>	khuyapäña	‘Dar caridad constantemente’
Yatxapayaña	>	yatxapäña	‘Remedar o imitar reiteradamente’
Muyupayaña	>	muyupäña	‘Rodear permanentemente’

4.3.13. Función condicional -“pana

Muchas formas morfológicas son de carácter contextual; en este sentido, el morfema -“pana marca la expresión forma condicional, en aymara dicho condicionamiento está relacionado muchas veces a la reciprocidad. El alargamiento vocálico además de verbalizar los pronombres y adverbios, tiene la marca condicional junto al sufijo –pana.

Ukhamäpanx amuyañawa	‘Si es así hay que pensar’
Jupäpan mayt’txa	‘Por él le he prestado’
Sumäpan alanta	‘Compré por que era bueno’
Munañamax luratäpana	‘Que se haga tu voluntad’

4.3.14. Función causativa -“pana

En un contexto diferente al anterior, el mismo morfema aparece para marcar las expresiones de causa, razón y motivo de que sucede algo, con la diferencia de que esta vez el morfema -“pana exige que le anteceda la vocal anterior /i/.

Nayipan awt aljixa	‘Por mi culpa vendió el auto’
Jupäpan ukhamar purixa	‘Por ella tuvo desgracia’
Umiripan ukhan sarnaqi	‘Por borracho anda así’
Chhaqhatipan jan apankti	‘No traje porque no parecía’

4.3.15. Función sostentiva –xäsi

Dentro de la dinámica verbal aymara, el alargamiento vocálico tiene la facultad de generar expresiones verbales para referir diversos modos de poseer y sostener una cosa o material, estas formas se observan generalmente en verbos que denotan movimiento.

Wayxäsiña	>	Jupaw ch’ankh irxäsitayna	‘Él lo había agarrado el ovillo de lana’
Katxäsiña	>	Aka lawaw katxäsiskatayna	‘Esta madera había estado sosteniendo’
Q’ipxäsiña	>	Nayaw waw q’ipxäsiskta	‘Yo lo estoy cargando al bebe’

Itxäsiña > Tatax qal itxäsi 'El señor esta sosteniendo la piedra'

4.3.16. Función suplicativa –chhä

En la cultura aymara rigen principios humanos muy importantes tales como el respecto y colaboración mutua. Dentro de este ámbito, se emplean términos muy peculiares para expresar la cortesía, la suplica y otros. Los hablantes emplean verbos específicos para realizar la petición o solicitar un favor a alguien. En los cuales, los flexivos de relación de primera a segunda persona, van ligados del morfema –chhä, cuya forma comporta el alargamiento vocálico que da el sentido de suplicación al término.

Jutamchhä	>	Jilata jutamchhä	'Hermano, ven pues'
Yanapt'itchhä	>	Irnaqañ yanapt'itchhä	'Ayúdame a trabajar pues'
Sarxañänchhä	>	Awicha sarxañänchhä	'Abuela vámonos pues'
Uñtamchhä	>	Jamach'ixay uñtamchhä	'Mira el pajarito a ver'

4.3.17. Función exclamativa -stï

Las frases que reflejan una emoción, sea de alegría, indignación, cólera, asombro o cualquier otro afecto, se manifiestan con ayuda del morfema –stï, el cual se yuxtapone a raíces verbales sin afectar a la marca del infinitivo, y en las raíces verbalizadas aparece en lugar del sufijo verbalizador.

Ukataq jilastï	>	Aychax ukataq jilastï	'¡Qué caro el precio de la carne!'
Ukch'ataqistï	>	Wakaqallux ukch'ataqistï	'¡Qué becerro gigante!'
Ukham lurañastï	>	Pirq ukham lurañastï	'¡Qué mal lo hizo la pared!'
Jiwañastï	>	Achachila jiwañastï	'¡Muerto el abuelo!'

4.3.18. Función obligativa -ña + posesivo

El alargamiento vocálico junto al morfema –ña, constituye el sufijo -ña con función verbalizadora, el cual, al unirse a los posesivos de persona: -ja, -ma, -pa y -sa, adquiere la marca de obligación, es decir, cuando el hablante está obligado a hacer algo. Este morfema puede añadirse a raíces adjetivales, adverbiales y otros, que a su vez puede estar seguido de otros sufijos.

Ukch'apurñaapawa	>	Wakax ukch'apurñaapawa	'Los bueyes tienen que ser del mismo tamaño'
Phuqhatñaapawa	>	Qullqix phuqhatñaapawa	'El dinero tiene que ser completo'
Ukhamñasawa	>	Taqin ukhamñasawa	'Todos tenemos que ser así'

4.3.19. Función aproximativa -“ma

En determinadas circunstancias de la comunicación, el morfema -“ma, ligado a raíces nominales, adjetivales y adverbiales, señala la aproximación de la acción a un determinado lugar. Esta forma adquiere diferencia semántica con relación a la raíz básica, por ejemplo: thakhi ‘camino’ difiere de thakhīma ‘cerca al camino’.

Thakhīma	>	Pampa thakhīm jutta	‘Vine cerca al camino planicie’
Qullūma	>	Qullūman jakasta	‘Yo vivo cerca al cerro’
Taypīma	>	Yapu taypīm purini	‘Él llegó por medio del sembradío’
Jak’āma	>	Awtux jawir jak’ām sari	‘El auto pasa cerca al río’

4.3.20. Función locativa -“xa

La marca de localización específica, es decir, la relación de lugar en donde algo está o se realiza, se produce mediante el uso del morfema -“xa, cuando este va sobrepuesto a los adverbios de lugar y en algunos casos a nombres. Estas unidades léxicas logran desempeñar como complemento locativo.

Aksāxa	>	Aksāxar mantanim	‘Pase a este lado’
Khaysāxa	>	Khaysāxat uñstani	‘Apareció de aquel lado’
Awichajāxa	>	Awichajāxaruw sarxā	‘Me iré donde mi abuela’
Manqhīxa	>	Manqhīxan aruskipañäni	‘Conversaremos adentro’

4.3.21. Función intencional -rpaya > -rpä

Como ya explicamos anteriormente, la facultad reductora del alargamiento vocálico, origina el acortamiento de algunos morfemas cuya estructura canónica es extensa, como el caso de -rpaya que en el uso se convierte en -rpä. La función específica de este morfema señala la intencionalidad de la acción. Este fenómeno se debe a la elisión de la semiconsonante /y/ que forma la secuencia reiterativa de la vocal /a/, dando lugar al alargamiento compensatorio.

Jaytarpāña	>	Awkiparuw jaytarpätayna	‘Lo había abandonado a su padre’
Tukurpāña	>	Niyaw tukurpäshta	‘Ya estoy por acabar’
Uñarpāña	>	Taqpach uñarpänta	‘Fui a revisar todo’
Irparpāña	>	Jilapaw irparpätäna	‘Su hermano lo había despachado’

4.3.22. Función discontinuativa o prorrogativa Jani + -“ra

En situaciones cuando una actividad se demora, el hablante apela a expresiones específicas para señalar dicha tardanza como janīra, ‘todavía’, donde el morfema -“ra ocurre junto al adverbio de negación jani para denotar esta función.

Janĩrãña	>	janĩraw purkiti	‘todavía no ha llegado’
Janĩrakaña	>	pachax janĩrakiw	‘todavía falta la hora’
Janĩr qalltkaña	>	Janĩr qalltkipan jutta	‘vine antes que comience’

4.3.23. Función recordativa /:/

Algunas interjecciones comportan el alargamiento vocálico y expresan situaciones recordativas, es decir, cuando el hablante hace o puede hacer recordar sobre algo, estas formas son muy escasas.

Ä... jupaw yatixa	‘Ah... él sabe’
Jälla ... jichhakiw amtasta	‘Ah sí... ahora me acuerdo’
Jäll ukjächapi	‘Sí... debe ser ese tanto’

4.3.24. Función discursiva

Desde el punto de vista pragmático, considerando el discurso como la unidad textual compuesta por una serie de elementos lingüísticos significativos como palabras y frases que se emplean en circunstancias comunicativas específicas, en aymara encontramos una diversidad de formas gramaticales peculiares inmersas en las frases y oraciones, donde el alargamiento vocálico juega un papel importante en la cohesión sintáctica, cuando va ligado a raíces verbales, pronominales, sustantivas y adverbiales, los cuales requieren el acompañamiento del pronombre demostrativo uka ‘eso’.

Mayt’kĩ uka	‘lo que le prestó’
Jupankkĩ uka	‘lo que le pertenece’
Kunati markankkĩ uka	‘todo lo que pertenece al pueblo’
Laq’utä ukaw pallsuña	‘hay que escoger los agusanados’

En algunas situaciones pragmáticas, el demostrativo uka aparece contraído al término precedente, por ejemplo yatirĩ uka se convierte en yatirika, sin que se produzca el cambio en el significado.

Yatirĩ uka	>	Yatirĩk sarä	‘iré donde el sabio’
Taypi uka	>	Taypiik qhullinĩ	‘labraré el terreno del medio’

4.3.25. Coocurrencia del alargamiento vocálico

Lo más extraordinario que presenta el proceso de prolongación vocálica en aymara es la coexistencia de las vocales largas al interior de una palabra o frase, aquello es perceptible en el discurso cotidiano de los hablantes, donde permanentemente se van acortando las expresiones en las que se produce la reincidencia del

alargamiento vocálico hasta cuatro veces en una misma frase, como se ya pudo ver, cada vez que aparece la vocal larga, cambia el significado de la frase. A continuación veamos algunos ejemplos que nos revelan dicho fenómeno.

Manq'äwätänawa	>	wawar manq'äwätänawa	'lo había hecho comer al bebé'
umapxiritänasä	>	waynanakax thuqhupxiritänasä	'los jóvenes habían sabido beber'
jisk'äskarakiyätasä	>	Jumax jisk'äskarakiyätasä	'Tu eras pequeño todavía'
Yäpt'äwätänasä	>	makinax yäpt'äwätänasä	'el tractor había arado muy bien'

5. A manera de conclusión

Como se ha indicado al inicio de este trabajo, existen pocos estudios que esclarecen las utilidades del proceso de alargamiento vocálico en el idioma aymara. Desde la época de la colonia, 1612, momento en el que se la empezó a escribir, hasta la década del '70, no fue tomado muy en cuenta por los estudiosos. Para algunos autores, la presencia del alargamiento vocálico era un aspecto insignificante, incluso otros no lo percibían ni escribían en sus trabajos, mientras que algunos lo confundían con las funciones de la acentuación, haciendo la comparación con el castellano. En la escritura, el alargamiento vocálico se solía representar con la repetición de la vocal o, en algunos casos, se utilizaba la tilde para representarla.

Desde que se estableció el alfabeto oficial del aymara en 1984, el uso del alargamiento vocálico se ha ido generalizando a través del diacrítico /"/. No obstante, los diferentes estudios que se conocen en nuestro medio, no revelan rigurosamente acerca de las funciones específicas del alargamiento vocálico. Los distintos autores entendidos en la gramática aymara, no profundizaron el estudio sobre este fenómeno, solamente hacen un tratamiento general; en cambio otros establecen algunas marcas y funciones del alargamiento, pero no precisan otras alternativas específicas de este signo.

Como se ha podido comprobar en el presente trabajo, el alargamiento vocálico es un proceso morfofonológico muy recursivo en aymara, porque asume una serie de funciones en la estructura y el contenido de la lengua. Su uso abarca a todos los niveles lingüísticos como el plano léxico semántico, morfofonológico, morfosintáctico y pragmático. La simple presencia o reiterada de la vocal larga dentro de una palabra o frase, está condicionada por una serie de fenómenos lingüísticos, incluso extralingüísticos, que se suscitan en las diferentes circunstancias de la comunicación.

Es necesario seguir escudriñando de manera exhaustiva todas las facultades recursivas del alargamiento vocálico dentro el discurso aymara que aun no están

determinadas, aquello permitirá contribuir a la normalización de la escritura de la lengua y su desarrollo que se está emprendiendo en la coyuntura actual.

6. Bibliografía

- Alcaraz, Enrique y otros. (1997). Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Ariel Referencia.
- Bertonio, Ludovico. (1612). Vocabulario de la lengua aymara. Transcripción Ediciones El Lector (2005). Arequipa.
- Bertonio, Ludovico. (1612). Arte de la lengua aymara. Con una silva de Phrafes de la misma lengua, y fu declaración en Romance. Publicada de nuevo por Ivan Tavel Torres (2003). La Paz – Bolivia: PROEIB ANDES / Embajada de los Países Bajos.
- Briggs, Lucy Therina. (1993). El idioma aymara. Variantes regionales y sociales. La Paz – Bolivia: ILCA.
- Cerrón Palomino, Rodolfo. (2000). Lingüística aimara. Lima – Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Cerrón Palomino, Rodolfo. (2008). Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara. La Paz – Bolivia: UMSS / PROEIB Andes / Plural editores.
- Deza Galindo, Juan Francisco. (1992). Gramática de la lengua aymara. Lima: Artex Editores.
- Dubois, Jean y otros. (1979). Diccionario de lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Ebbing, Juan Enrique. (1960). Gramática aimara. La Paz: Imprimi Potest P. DR. Marcus Meyer – OC.S.O.
- Gallego, Saturnino. (1994). K'isimira. Gramática viva de la lengua aymara. La Paz: Bruño/hisbol.
- Hardman, Martha. y otros. (1988). Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical. La Paz: ILCA.
- Huanca, Nicanor. (2011). La elisión y retención vocálica en el idioma aymara ¿dilema lingüístico o político? En: Memorias Primer Congreso de Lingüística e Idiomas en el marco de la Intra e Interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia. El Alto – Bolivia: UPEA.

- Layme, Felix y Otros. (1995). Manual de ortografía aimara. La Paz – Bolivia: Jayma.
- Layme, Felix. (2002). Gramática aimara, para maestros de educación intercultural bilingüe (EIB). La Paz – Bolivia: UNICEF.
- Layme, Felix. (2004). Diccionario bilingüe aymara castellano. La Paz – Bolivia: Consejo Educativo Aymara.
- Lewandowski, Theodor. (1995). Diccionario de lingüística. Madrid – España: Cátedra.
- Tarifa, Erasmo. (1960). Suma lajjra aymara parlaña. Gramática de la lengua aymara. La Paz – Bolivia: Editorial Don Bosco.



ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO LÉXICO EN EL IDIOMA AYMARA

Ignacio Apaza Apaza

Resumen

Esta ponencia trata del desarrollo del léxico y las necesidades de incorporación de términos técnicos y modernos al sistema lingüístico de la lengua aymara. En este trabajo se describe y se analiza el valor funcional y utilitario de un conjunto de vocablos relacionados con la vida moderna y entrega alternativas de soluciones al problema del léxico. En este marco se pretende ofrecer a la comunidad académica, lectores y usuarios de la lengua, una visión documentada y ejemplificada de la creación e incorporación de términos nuevos, la utilización de los mismos y la frecuencia con la que son empleados en esta era de desarrollos técnicos y científicos. La investigación 'Desarrollo léxico en el idioma aymara', está basada en el enfoque lexicográfico, lexicológico y sociocultural (Coseriu, 1981). El propósito del estudio es la construcción de un léxico o vocabulario técnico disponible con el objetivo de plasmarlos saberes acumulados y los conocimientos desarrollados por los habitantes de las distintas regiones del departamento de La Paz. Los trabajos bajo la denominación de vocabularios o diccionarios, ofrecen informaciones básicas de escaso relacionamiento con conceptos nuevos de la ciencia, la tecnología, la moda y la vida modernas (Bertonio, 1612; Apaza y otros, 1984; Layme, 2002, 2004 y otros). Estas limitaciones revelan las necesidades urgentes de emprender estudios con el fin de ofrecer informaciones necesarias sobre los diferentes campos de conocimiento de las culturas indígenas que, inevitablemente, están relacionados con el desarrollo del léxico.

Palabras claves: lengua, léxico, aymara, cultura, desarrollo.

1. Introducción

Nuestro estudio se sitúa en el campo de la lexicografía relacionada con la construcción de un léxico o vocabulario organizados en diferentes 'áreas de interés culturales' de los usuarios (Valencia y Echeverría, 1999). Esta delimitación según áreas de interés culturales permitió registrar, clasificar y analizar informaciones

sobre los diferentes aspectos lingüísticos reflejados en el repertorio léxico de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, permitió incursionar en diferentes campos de la ciencia y la técnica donde la presencia de palabras nuevas se constituye en una necesidad prioritaria en las tareas de evaluación del desarrollo léxico.

Las teorías desarrolladas sobre las lenguas y culturas indígenas, nos demuestran que el pueblo aymara tuvo una tecnología y conocimientos avanzados, y uno de los testimonios sobre dichos conocimientos está reflejado en la tradición oral y la memoria colectiva (Carlos Godenzzi, 1999). Sin embargo, estos conocimientos sufrieron un truncamiento en su desarrollo a causa de la invasión colonial, pasando por diferentes etapas. Como consecuencia de estos hechos históricos, los conocimientos y las técnicas desarrolladas por los pueblos originarios, quedaron en segundo plano. Estas actitudes de ignorancia y de arrogancia de los colonizadores, llevaron a reconocer únicamente los conocimientos denominados 'científicos', valorando los hechos o acontecimientos producidos solo por los europeos (Calvet, 2005).

La práctica monocultural impuesta en el pasado, no permitió el desarrollo cultural y lingüístico, cuyas consecuencias están reflejadas en la situación de relación asimétrica entre estos pueblos. Al contrario, impusieron su política bajo el pretexto de incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad. Sin embargo, los valores históricos, las diversas prácticas socioculturales y lingüísticas permanecen vigentes hasta el presente, situación que pone en evidencia la fortaleza de los pueblos indígenas.

2. Objetivos del estudio

El léxico, como un componente sustancial de la lengua, constituye el patrimonio lingüístico y es el bien común de toda lengua, por lo que este ámbito lingüístico se forja como uno de los aspectos cruciales de la lengua. En este marco, este trabajo forma parte de un estudio más amplio en la perspectiva de contribuir al desarrollo lingüístico del aymara. Mediante este estudio se pretende evaluar los diferentes componentes culturales y lingüísticos, a través de los cuales se conservan las formas léxicas propias de la lengua.

Concretamente, esta propuesta del estudio del léxico, busca promover el incremento y el desarrollo del léxico de la lengua aymara relacionado con la ciencia, la técnica y la vida moderna. Asimismo, se pretende identificar las áreas a las que se incorporan de preferencia, los términos de creación reciente y establecer el grado de desarrollo del léxico.

3. Justificación

Un estudio de estas características contribuye a la reflexión y al aumento de la autoestima, fortalece la lealtad lingüística de sus usuarios y se constituye en un atributo importante para el desarrollo de la lengua aymara. Por consiguiente, los resultados de este estudio ofrecen alternativas importantes en la aplicación de las diferentes herramientas de análisis empleados. Asimismo, permiten realizar una evaluación sobre el valor funcional y utilitario de los vocablos técnicos y científicos para establecer el nivel de desarrollo del léxico.

A su vez, proporciona pautas importantes en la formulación de propuestas de estrategias y alternativas de los contenidos culturales del currículo del sistema educativo. De esta manera se pretende lograr que los programas educativos respondan a las necesidades regionales y sean culturalmente pertinentes. En este sentido, también contribuye en la construcción de un currículo educativo que tome en cuenta las necesidades y los valores culturales de los pueblos.

4. Metodología de trabajo

Los métodos y técnicas de investigaciones lingüísticas, la aplicación de las diferentes herramientas de recolección de datos y las estrategias participativas, motivaron una reacción positiva en los miembros de las comunidades produciendo una actitud favorable hacia la importancia del léxico y los valores culturales.

Las localidades seleccionadas como el ámbito de estudio son los municipios de: Cajhuata de la provincia Inquisivi, Puerto Acosta y Tajani de la provincia Eliodoro Camacho, Pucarani de la Provincia Los Andes, Sorata de la provincia Larecaja, Sapahaqui de la provincia José Ramón Loayza, Caquiaviri de la provincia Pacajes, Caranavi de la provincia Caranavi, Palca de la provincia Murillo y Copacabana de la provincia Manco Kapac, ubicadas en el departamento de La Paz. La selección de dichas poblaciones responde a una valoración sociocultural por ser consideradas regiones conservadoras de su lengua y su cultura.

Las estrategias de interacción comunicativa implementadas en los seminarios, los talleres participativos y las actividades de recolección de datos, crearon un ambiente de reflexión crítica sobre la situación social y lingüística entre los pobladores. Los seminarios y talleres participativos desarrollados en las diferentes localidades, despertaron el interés de conocer y comprender el grado de desarrollo lingüístico del aymara alcanzado hasta el presente.

Estas actitudes, a su vez, están relacionadas con la existencia de una lealtad lingüística positiva hacia las lenguas indígenas. Sin embargo, es necesario

continuar con estas acciones de promoción y de orientación acerca de los valores socioculturales y lingüísticos andinos. Estas acciones permitieron que los informantes adquirieran confianza y seguridad en la proporción de respuestas a los interrogantes que los investigadores iban formulando. Este ambiente de seguridad y de confianza ayudó en la convivencia recíproca y horizontal entre el equipo de investigadores y los sujetos de estudio.

4.1 Cobertura del estudio y población meta

La población meta son los hablantes de la lengua aymara, de ambos sexos, por considerar que de la memoria de ellos se pueden recuperar conocimientos lingüísticos importantes relacionados con el léxico tradicional y moderna, los procedimientos espontáneos de acuñación léxica y otros datos inherentes al estudio.

El universo del estudio está constituido por hablantes y estantes de las diferentes comunidades aymaras y constan de un total de 640 personas entre varones y mujeres. La selección de los informantes se realizó tomando en cuenta el dominio de la lengua en su condición de hablantes nativos del aymara. Los diferentes municipios seleccionados como unidades del presente estudio, no fueron determinados previamente, ya que esta situación depende de varios factores como la disponibilidad, la coordinación y del acceso a los mismos. De esta manera, todos los datos provenientes de informantes con dominio de lengua aymara, han sido considerados como representativos.

Paralelamente, se revisaron los datos léxicos en los diferentes archivos y bibliotecas como: Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia, Universidades, Gobernaciones, Alcaldías, Normales de Maestros, la Casa de Moneda y otras instituciones del quehacer cultural y educativo de las principales ciudades del país. En estas actividades de pesquisa, se constató la existencia casi nula de datos relacionados con los estudios del léxico de la lengua aymara.

4.2 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado en la recolección de datos fueron los cuestionarios lingüísticos divididos en dos secciones: en la primera parte se identifican los datos del informante y algunas variables que intervienen en el estudio; posteriormente, se presentan las preguntas del cuestionario por separado y según las 21 áreas de interés culturales. Las preguntas fueron elaboradas en castellano en el entendido de que los informantes son bilingües aymara/castellanos. Bajo estos criterios se aplicaron dichos instrumentos y se solicitó a los colaboradores para que, solo o

con la participación de otras personas, puedan registrar todos los términos relativos a las diferentes áreas de interés.

Proyecto DELIA/UMSA 2009

Entrevista No..... Casete No..... Entrevistador.....
 Apellidos y nombres del entrevistado:.....
 Edad:..... Sexo: Varón..... mujer.....
 Educación: No tiene..... básica..... Media..... superior.....
 Localidad..... Provincia..... Depto.....

1. Área de interés: ANATAÑA, K'UCHIRT'AWI (Juegos y entretenimientos)
 ¿Cómo llaman o llamarían en aymara a los juegos como: *fútbol, vólibol, ajedrez, tilín, discoteca, cine, natación, recepción social* y otros?
 Escriban todas las palabras que puedan de 1 en adelante.

Castellano→	Aymara	F	Castellano→	Aymara	F
1.			6.		
2.			7.		
3.			8.		
4.			9.		

Otro instrumento alternativo fue el segundo cuestionario en el que se incluyen palabras en castellano para que los informantes puedan proponer sus equivalencias en aymara. Este procedimiento bidireccional facilitó la recolección de datos y la traducción de términos propuestos en castellano a la lengua aymara. Con este procedimiento, los colaboradores tuvieron plena libertad de registrar términos nuevos relacionados con las diferentes áreas de interés culturales.

El número de preguntas y respuestas no fue determinado previamente, ya que esta técnica de obtención de datos está relacionada con la creatividad, la habilidad y las facilidades con las que pueden desenvolverse los informantes en la proporción de los datos requeridos. En este sentido, la mayor cantidad de respuestas alcanza a unos 60 términos y la menor a 35 vocablos.

Proyecto DELIA/UMSA 2009

Entrevista No..... Casete No..... Entrevistador.....
 Apellidos y nombres del entrevistado:.....
 Edad:..... Sexo: Varón..... mujer.....
 Educación: No tiene..... básica..... Media..... superior.....
 Localidad..... Provincia..... Depto.....

1. Área de interés: AMUY IRPTA (Política)
 De esta lista de palabras castellanas, proponga sus equivalencias en el idioma aymara:
 Escriban todas las palabras posibles de traducir, de 1 en adelante.

Castellano→	Aymara	F	Castellano→	Aymara	F
1. abogado			6. censura		
2. acatar			7. civismo		
3. alcalde			8. consejo		

Los datos obtenidos mediante conversaciones grabadas fueron codificados incluyendo las variables sociales de los sujetos de estudio y otros datos de interés general. Este procedimiento seguido en la obtención de información, permitieron que los sujetos entrevistados proporcionen datos sin ninguna presión y libre de toda tensión psicológica.

4.3. Validación de los datos

Los datos recogidos en el trabajo de campo alcanzan a 4.663 términos y estos antecedentes se sometieron a una revisión de un equipo especializado de lingüistas y estudiantes hablantes nativos del aymara de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés. En esta actividad se corrigieron la ortografía, las acuñaciones y se incorporaron las variaciones dialectales como una forma de enriquecer la información. Asimismo, se consideraron algunos criterios finales como:

Representación en minúsculas de todas las entradas, sin tomar en cuenta los criterios de nombres propios y comunes.

Registro de lexemas en su forma primaria siguiendo los criterios gramaticales de: verbo, sustantivo, adjetivo y adverbio.

Incorporación de palabras compuestas y formas derivadas siguiendo las reglas de los procesos de creación de palabras en la lengua aymara.

Empleo de sufijos nominalizadores y verbalizadores por su productividad en la formación de palabras.

Registro de préstamos del castellano que se encuentran ya arraigados en el aymara.

Posterior a esta fase de tratamiento, se sometió a una última revisión de expertos en lingüística, sociolingüística y en la lengua aymara para tomar la decisión final.

Procesamiento de datos

Los resultados fueron sometidos a un criterio de ponderación de frecuencia de uso que indica el grado de disponibilidad y de frecuencia léxica de los utilizadores de la lengua, tomando en cuenta los siguientes indicadores:

Para medir la frecuencia de uso del mismo término, se determinó una escala de valores que fluctúa entre 10 y 30. Esta frecuencia de ocurrencias se marca con sus respectivos números a continuación y al lado izquierdo de cada término.

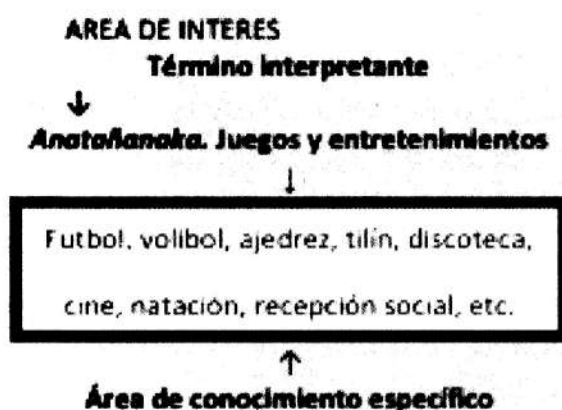
En la procedencia de los datos se tomó en cuenta, únicamente, el dominio del aymara, considerando que los sujetos de estudio son hablantes nativos de esta lengua.

En muchos casos se lograron respuestas satisfactorias, en otros casos, fueron respondidas con algún grado de dificultad por el desconocimiento de palabras técnicas y científicas. Por esta razón, la ponderación de las respuestas no es homogénea, sino presentan un margen entre el número de preguntas y el número de respuestas obtenidas.

5.1 Características de los datos

En el registro de los datos se ha optado por el criterio de áreas de interés culturales, bajo la premisa de que esta organización categorial del léxico, contribuye a la comprensión e interpretación más accesible de parte de los lectores y de los usuarios de la lengua. Asimismo, se optó por el empleo de un conjunto de términos más comunes que recubren con su significado, a otro subconjunto de palabras que se encuentran en el nivel de hiperónimo y se denominan 'términos interpretantes'.

Los términos 'interpretantes' están relacionados con en el conjunto de palabras de interés de los usuarios, la productividad, con las actividades, necesidades de comunicación y con la experiencia humana. Los datos están organizados en 21 áreas de interés culturales identificadas mediante un tipo de palabras que sirve de 'interpretante' para otras más específicas. Ejemplo:



5.2 Las áreas de interés culturales

La clasificación de los datos según áreas de interés culturales va asociada con la frecuencia de uso, necesidades, valoraciones y con otros componentes en las que el uso de lexemas propios de la lengua resulta de interés fundamental. Al

mismo tiempo, los criterios de disponibilidad léxica y frecuencia permiten hallar un léxico primario y fundamental en lenguas en vía de desarrollo. Otro criterio empleado es el uso de la lengua en diferentes ámbitos comunicativos como: contextos académicos, medios de comunicación masivos, situaciones coloquiales, etc., lo que permitió establecer las necesidades, posibilidades y limitaciones de uso funcional de términos técnicos y científicos.

6. Criterio de análisis cualitativo y cuantitativo

En su confección se han utilizado un lenguaje común y familiar obviando el uso de conceptos elevados o demasiado técnicos. Este procedimiento permitió discriminar y no mezclar los términos técnicos con los comunes. Al mismo tiempo facilitó ubicar cada término en las áreas a las que corresponden, siguiendo las pautas de los términos interpretantes. El promedio de respuestas a cada área de interés, permite determinar la riqueza léxica de los sujetos que participaron como colaboradores al ofrecer los datos requeridos. Este promedio de respuestas indica el promedio de conocimiento de vocablos técnicos y científicos que son necesarios a la hora de abordar una temática relacionada con la ciencia, la técnica y las actividades novedosas de la cultura aymara.

Algunas palabras desconocidas por los informantes de las diferentes localidades son indicadores de que no todos los términos son compartidos entre una comunidad y otra. Por lo tanto, no es posible considerar que los vocablos registrados sean compartidos por todas las personas que contribuyeron como colaboradores. De esta manera podemos inferir que ciertos vocablos técnicos al interior de un grupo pueden ser desconocidos por sus vecinos o por otros miembros más alejados geográficamente. Asimismo, no se debe descartar las posibilidades de la existencia de diferencias de significado entre un grupo y el otro.

El índice de cohesión es un indicador del grado de similitud en las respuestas. Esto permite interpretar el grado de homogeneidad de algunos términos en diferentes informantes, o entre las distintas localidades de estudio. A su vez, indica el grado de disponibilidad que ese léxico tiene para los sujetos de estudio. De esta manera se puede establecer la compatibilidad de un término entre los hablantes de las diferentes regiones.

Por otra parte, no sería suficiente analizar la disponibilidad léxica solo desde un punto de vista cualitativo. También es necesario considerar las características de los vocablos recogidos en cada área. Siguiendo el criterio cuantitativo, los vocablos que presentamos, alcanza a 4.663 términos relacionados con la técnica, la ciencia y la vida modernas. Esta cantidad de datos provienen de las 10 localidades

y de las 640 personas. De este número de informantes, aproximadamente, el 60% corresponden a varones y un 40% a mujeres.

7. Resultados generales

En el cuadro siguiente presentamos la relación del número de términos según áreas de interés y ordenados de mayor a menor frecuencia de ocurrencias.

No	AREAS DE INTERÈS	No DE VOCABLOS
1	AMUY IRPTA (Política)	810
2	LUP'İNXATA (Procesos mentales)	476
3	YATIÑA (Educación)	407
4	QULQICHAWI (Actividad económica)	326
5	IRNAQĀWINAKA (Profesiones y oficios)	302
6	YATXATA, LURAWI (Ciencia y tecnología)	232
7	YUPAYCHANXATA (Mundo espiritual)	268
8	UYWANAKA, QUQANAKA (Animales y plantas)	246
9	UTA YANAKA (Hogar y cocina)	228
10	YAPAR LURATANAKA (Las artes)	212
11	MANQ'ĀNANAKA, JUYRANAKA (Alimentos)	170
12	IRNAQAWINAKA (Trabajo de agricultura y ganadería)	148
13	JANCHI, USUNAKA (cuerpo humano, enfermedades)	140
14	PACHA TAYPI (Medio ambiente)	136
15	JAKHUÑXATA (Matemáticas)	126
16	ISINAKA (Ropa y calzado)	96
17	ARUTA, PARLAÑXATA (Lingüística y lenguaje)	96
18	YATYAWI, SARNAQĀÑA (Comunicación y transportes)	83
19	ANATAÑAKA (Juegos y diversiones)	68
20	UTA YANAKA (Muebles y trastes)	66
21	SAMINAKA (Colores y texturas)	25
	TOTAL	4.663

7.1 Promedio de respuestas

El cuadro anterior nos permite observar el promedio de respuesta obtenidas en cada área de interés cultural. La mayor cantidad de términos observamos en las áreas *Amuy irpta* (Política), *Lup'inxata* (Procesos mentales), *Yatiña* (Educación), etc. Esto significa que en estos ámbitos se concentra el mayor número de vocablos disponibles en los sujetos de la muestra. Mientras que el menor número de vocablos los encontramos en las áreas *Saminaka* (Colores y texturas), *Uta yānaka* (Muebles y trastes), *Anatañanaka* (Juegos y diversiones), respectivamente. Esta situación de diferencia en el número de vocablos entre un área y la otra, puede deberse a las limitaciones de los informantes o a la técnicas de aplicación de cuestionarios. Por

otra parte, en algunas áreas, no es necesaria la incorporación de términos nuevos toda vez que la lengua, dispone de vocablos como para denominar los objetos, cosas, acciones y conceptos empleados en la cultura.

7.2 La variable género

En las diferentes localidades seleccionadas como unidades de estudio, se trabajó tanto con varones como con mujeres, donde la única variable significativa fue el dominio de la lengua en su condición de hablantes nativos del aymara. La relación de informantes de las diferentes localidades, según la variable género es la siguiente:

No	Localidades	Varones	Mujeres	Totales
1	Cajhuata	47	52	99
2	Puerto Acosta	80	30	110
3	Tajani	77	30	107
4	Pucarani	70	46	116
5	Sorata	102	59	161
6	Sapahaqui	4	5	9
7	Caquiaviri	2	1	3
8	Caranavi	4	6	10
9	Palca	6	8	14
10	Copacabana	7	7	14
Totales	10 Localidades	399	241	640
	Porcentajes	62.4%	37.6%	100%

En el cuadro anterior observamos una participación de varones en un 62.4% y de mujeres en un 37.6%. Haciendo una observación inicial, podemos establecer una mayor participación de varones respecto de las mujeres. Por otra parte, los varones respondieron con mucha facilidad a las preguntas relacionadas con la ciencia, la tecnología, los juegos y diversiones. A su vez, las mujeres, poseen un repertorio léxico más amplio en las áreas de alimentos, ropa, calzado y muebles. El menor promedio de respuestas en los varones lo encontramos en áreas del hogar, la cocina y los muebles, respectivamente. Esta diferencia en la disponibilidad de léxico entre varones y mujeres, se debe a diferencias de roles que desempeñan al interior de la sociedad.

7.3 Frecuencia de uso de términos según áreas de interés

Para realizar una lectura apropiada se ha ordenado por la frecuencia de mayor a menor cantidad de apariciones de términos en las diferentes áreas.

No	AREAS DE INTERÈS	No DE VOCABLOS	%
1	AMUY IRPTA (Política)	810	37.7%
2	LUPIÑXATA (Procesos mentales)	476	22%
3	YATIÑA (Educación)	407	18.9%
4	QULQICHAWI (Actividad económica)	326	15%
5	IRNAQAWINAKA (Profesiones y oficios)	302	14%
6	YATXATA, LURAWI (Ciencia y tecnología)	232	10.8%
7	YUPAYCHAÑXATA (Mundo espiritual)	268	12.5%
8	UYWANAKA, QUQANAKA (Animales y plantas)	246	11%
9	UTA YANAKA (Hogar y cocina)	228	10%
10	YAPAR LURATANAKA (Las artes)	212	9.8%
11	MANQ'AÑANAKA, JUYRANAKA (Alimentos)	170	8%
12	IRNAQAWINAKA (Agricultura y ganadería)	148	6.8%
13	JANCHI, USUNAKA (cuerpo humano, enfermedades)	140	6.5%
14	PACHA TAYPI (Medio ambiente)	136	6.3%
15	JAKHUÑXATA (Matemáticas)	126	5.8%
16	ISINAKA (Ropa y calzado)	96	4.5%
17	ARUTA, PARLAÑXATA (Lingüística y lenguaje)	96	4.5%
18	YATIIYAWI, SARNAQAÑA (Com. y transporte)	83	3.8%
19	ANATAÑAKA (Juegos y entretenimientos)	68	3.4%
20	UTA YANAKA (Muebles y trastes)	66	3%
21	SAMINAKA (Colores y texturas)	25	1.5%
	TOTAL	4.663	100%

El mayor número de vocablos los encontramos en las áreas de *Amuy irpta* (Política) con 810 términos, *Lup'inxata* (Procesos mentales) con 476 vocablos, *Yatiña* (Educación) con 407 términos, respectivamente. Mientras que el menor número de vocablos observamos en las *Anatañanaka* (Juegos y entretenimientos) con 68 términos, *Uta yänaka* (Muebles y trastes) con 66 vocablos y *Saminaka* (Colores y trastes) sólo con 25 términos. Las demás áreas de interés fluctúan entre los 325 y 80 términos, haciendo un total de 4.663 vocablos clasificados en las 21 áreas de interés.

7.4. Factores en la incorporación de palabras nuevas

En las 21 áreas de interés existen palabras que contribuyen y enriquecen el caudal del léxico de la lengua aymara. Sus usuarios fueron nombrando objetos, cosas, y acciones nuevas de la cultura en su propia lengua. Asimismo, acuden al uso espontáneo de los recursos lingüísticos propios de formación de palabras como la composición, la derivación, los procesos fonológicos y los cambios semánticos. De esta manera se establece que el aymara, como otras lenguas, posee los recursos

propios para nominar cosas y objetos relacionados con la ciencia, las técnicas, las acciones y conceptos nuevos en la cultura (Apaza, 2009).

7. Precisiones lingüísticas

En este estudio se han establecido algunos aspectos que deben ser considerados en futuras investigaciones como los siguientes:

- a) **Variación dialectal.**— No es posible pensar que una lengua sea homogénea, ya que la lengua presenta una serie de variaciones regionales y sociales, formas distintas para nombrar al mismo objeto, a la misma acción, etc. En este marco, se presentan algunas opciones léxicas que se constituyen en posibilidades de nombrar objetos relacionados con las técnicas modernas. Por ejemplo, para denominar ‘música’, se hallaron dos opciones *kirkiña* y *jaylliña*; para la palabra ‘protector’ *tuwaqiri* y *uñjiri*; para ‘gallo’ *k’ank’a* y *ququruchi*, etc. En estos casos se registraron las dos o tres opciones seguidas de una coma, como una forma de recuperar y mantener todas las posibilidades de nominación nocional.
- b) **Homonimia.**— Algunas palabras que tienen la misma forma en castellano, pueden significar cosas diferentes a la hora de clasificar en una o en otra área. Aunque se observaron pocos casos de esta índole, por ejemplo, la palabra ‘capital’ en política significa capital de la república o de provincia. Mientras que en el campo de la economía significa capital de arranque en términos de dinero o de ahorro en moneda. En estos casos se optó por registrar la palabra en cuestión y sus equivalencias en aymara separados de una barra oblicua (/), es decir, ‘capital’ *tayka markalima qulqi*, respectivamente. En este sentido, el lector puede apreciar que la misma palabra posee significado diferente en un área y en otra. A su vez, nos ahorra las anotaciones repetidas de entradas de un léxico, ya que no se trata de elaboración de un diccionario de homonimias o sinonimias.
- c) **Palabras compuestas.**— Debido a que no siempre existen equivalencias léxicas entre una lengua y la otra por sus diferencias tipológicas o genealógicas, muchos términos del castellano que se introducen al aymara, aparecen como palabras compuestas como en ‘pensión’ *manq’añ uta*, ‘discoteca’ *thuquñ uta*, ‘ciencia’ *kamach yatxatawi*, etc. Esta situación de divergencia léxica hace que algunas palabras del aymara en lugar de una sola forma, aparezcan como palabras compuestas.

d) Repetición de las mismas palabras en distintas áreas. -Algunas palabras aparecen en dos áreas distintas. Esto se debe a que los informantes, a la hora de solicitar los datos requeridos sobre un área específica, no la tenían claramente delimitada. Esto es comprensible, ya que tampoco se las puede delimitar con precisión. En este sentido, es normal que una palabra se encuentre en el área de técnica, y asimismo en procesos mentales o en política, respectivamente.

Existen otros aspectos lingüísticos que requieren ser estudiados, entre ellos, las formas de representación de palabras compuestas (sean juntas o separadas), el tratamiento de la reducción morfológica, los sistemas de puntuación y otros. Los criterios de la adopción de formantes léxicos, el empleo de sufijos nominalizadores y verbalizadores, la lexicalización y la gramaticalización, son aspectos que aguardan soluciones. Sin embargo, un estudio del léxico con criterios más lingüísticos y gramaticales, ayudaría objetivamente en las tareas de la normalización lingüística como un aspecto prioritario de las lenguas indígenas del país.

8. Resultados del proyecto

Los resultados del proyecto contemplan la producción y publicación de tres textos que fueron puestos a disposición de los usuarios del aymara y estudiosos de esta lengua, consistentes en:

- a) *Léxico técnico y moderno del idioma aymara. Propuesta de análisis y evaluación del desarrollo léxico.* Esta obra de corte lexicográfico está relacionada con la construcción de un léxico o vocabulario técnico tomando en cuenta las diferentes áreas de interés culturales. Se acompaña un DVD que contiene el informe técnico del proyecto, texto en formato PDF y un álbum fotográfico que complementa las informaciones.
- b) *Estudios de lingüística y sociolingüística andina. Teoría, discusión y análisis.* Este estudio está orientado a la discusión y análisis de los diferentes aspectos de la lingüística y sociolingüística. La obra está organizada en dos partes: la primera, trata temas propiamente lingüísticos como: la entonación de los interrogativos del aymara, problemas del discurso jurídico, la estructura léxica del parentesco aymara y los cambios semánticos que se producen en la lengua. En la segunda, se analizan y se discuten los problemas sociolingüísticos como los fenómenos de variación lingüística, el bilingüismo, las actitudes positivas o negativas de los hablantes hacia la lengua, las tareas de la planificación lingüística y otros aspectos socioculturales.

- c) *Aspectos generales de la gramática aymara*. En este trabajo se abordan los principales aspectos de la gramática aymara, se exponen y se ejemplifican de una forma muy simple, el comportamiento de los principales componentes de la gramática aymara. En este marco, los temas que se tratan en sus contenidos contribuyen al conocimiento y uso oral y escrito de la lengua aymara.

9. Impacto social y beneficiarios

Un estudio de estas características tiene importancia sustancial para la lengua y cultura aymara frente a la carencia de trabajos y propuestas orientadas a la evaluación del desarrollo del léxico de las lenguas indígenas. Entre tanto, muchos términos propios del aymara van desapareciendo por el fenómeno de la glotofagia, lo que ocasiona la reducción de su red comunicativa y disminución sistemática del fondo léxico del aymara por la sustitución de términos castellanos y de otras lenguas.

Por otra parte, este estudio nos permite determinar los diferentes procedimientos de conservación, acuñación e incorporación de términos nuevos en la lengua. Asimismo, se establecen campos de conocimientos, necesidades de incorporación léxica, y se identifican áreas de interés culturales en las que se requiere el uso de términos propios del aymara. Este estudio promueve la recuperación de la lealtad lingüística mediante el uso oral y escrito de la lengua, utilizando los elementos propios, por lo que estas acciones permiten incrementar y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas.

Otra contribución del estudio está relacionada con la socialización de los resultados en los diferentes Municipios del departamento de La Paz en los que se realizó el estudio y en las Bibliotecas, Archivos, Universidades y otras instituciones de las principales ciudades de Bolivia. En esta perspectiva, los resultados de la investigación consistentes en tres textos y un DVD, han sido devueltos a todos los Municipios de referencia. A partir de esta iniciativa, las Unidades Educativas de los 10 Municipios del departamento de La Paz, y todas las instituciones mencionadas ya cuentan con este material bibliográfico.

10. Conclusiones

La ejecución del proyecto, 'Desarrollo del Léxico en el Idioma Aymara' permitió realizar una evaluación del desarrollo del léxico de la lengua aymara. Asimismo, los métodos, las técnicas, y las herramientas utilizadas en su descripción y análisis se constituyen en componentes fundamentales del estudio, ya que facilitaron la

realización de una lectura objetiva sobre la enorme brecha léxica existente en el campo de la técnica, la ciencia y vocablos novedosos de la lengua.

El empleo de un lenguaje popular y cotidiano en la descripción y análisis de los contenidos de esta obra, contribuye a la identificación entre términos técnicos y palabras comunes. La metodología adoptada y la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos y la interacción comunicativa implementadas en el trabajo de campo, facilitó la comprensión del valor y la importancia, la función cultural y lingüística del léxico aymara, por los usuarios potenciales.

Los términos nuevos incorporados en este estudio están relacionados con las acciones, actividades novedosas, objetos nuevos y cosas desconocidas en la cultura aymara. Por el fenómeno de lenguas en contacto, muchas palabras relacionadas con las técnicas, las ciencias, la política y otros, ya forman parte del sistema léxico y estos términos llenan las necesidades de nombrar objetos, cosas y conceptos de la vida moderna, por lo tanto, no será fácil desarraigarlos.

Por último, un estudio de estas características contribuye a la reflexión y al aumento de la autoestima de sus usuarios, fortaleciendo la lealtad lingüística y se constituye en un atributo importante para el desarrollo de la lengua aymara.

11. Bibliografía

- Apaza, Ignacio (2009). *Los procesos de creación léxica en el idioma aymara*. La Paz: Instituto de estudios Bolivianos, UMSA.
- Apaza, Nicanor y Otros (1984). *Diccionario Aymara-castellano*. Puno: Proyecto experimental de educación bilingüe.
- Bertonio, Ludovico (1612). *Vocabulario de la lengua aymara*. Juli: Casa de la Compañía de Jesús.
- Calvet, Louis (2005). *Lingüística y colonialismo (Breve tratado de glotofagia)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Córdoba, Félix (2001). *Introducción a la lexicografía española*. Olomou: VUP.
- Coseriu, Eugenio (1981). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos.
- Godenzzi, Juan C. (Compilador) (1999). *Tradición oral andina (Métodos de análisis e interpretación de textos)*. Cochabamba: PROIB-ANDES.
- Layme, Félix (2002) *Aymara aru pirwa (Aymara arunaka thaqhañataki)*. La Paz: UNICEF.

- Layme, Félix (2004) *Diccionario Bilingüe Aymara-castellano*. La Paz: Consejo Educativo Aymara.
- Valencia, Alba & Echeverría, Max (1999). *Disponibilidad Léxica en estudiantes de Chilenos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile–Universidad de Concepción.

INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ph.D. Teófilo Laime

Para hablar de interculturalidad, primero es necesario tener en claro el concepto de cultura desde contextos históricos y configuraciones socio-económicas y culturales en diferentes países del mundo, puesto que a partir de la evolución de la comprensión de cultura se forja la concepción de interculturalidad, no sólo en el ambiente de relaciones sociales y cambios políticos, sino también en el marco crítico de la educación superior.

Antecedentes históricos de cultura

Según estudios realizados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE)¹, en la antigüedad el concepto de «cultura» constituía un modo de cultivar la armonía con la «naturaleza», posteriormente se entendía que el ser humano habría estado ligado a la «naturaleza animal».

En la Edad Media (476-1453), el concepto de cultura se ligó a la religión cristiana, con el fin de orientar a la gente hacia la civilización cristiana, para vivir bajo mandatos del «Ser Supremo», según el cual se trataba de imponer un sentido de relación «Hombre-Dios»; a su vez, la educación cristiana tenía que resaltar el valor del individuo como obra de la divinidad. En este orden, se reconoce a la Iglesia como un órgano de la Fe y, por tanto, una entidad orientadora de la educación centrada en la cultura religiosa.

En la Edad Moderna, desde 1453 hasta 1789, la cultura se expresa como el cultivo de la «espiritualidad humana». Hecho que marca el camino hacia la humanización. Al respecto, la OIE nos señala que *“Dentro de esta perspectiva moderna*

¹ La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es un organismo intergubernamental creado en mayo de 1985 y con sede en Madrid. Es la organización que sustituye a la Oficina de Educación Iberoamericana creada en 1949. Los que forman parte de aquella organización son los países de América que antes formaron parte de los reinos de España y Portugal. Aquellos países son: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. En materia de educación, ciencia, tecnología y cultura, los principales objetivos de la OEI consisten en promover la cooperación, el intercambio, el desarrollo, la difusión y la comunicación entre los países integrantes.

de cultivar el «humanitas», a partir del siglo XVIII se abren dos grandes tradiciones del pensamiento occidental en torno a la cultura que marcan sus huellas hasta hoy: una tradición ilustrada (Voltaire, Kant), y otra tradición romántica (Rousseau, Herder)². La primera hace resaltar la noción de universalidad de la cultura gracias al desarrollo de la *razón humana* y los elementos de la naturaleza espiritual; el resultado de esta valoración “*caracteriza a Europa como la verdadera civilización, mientras que los demás pueblos aparecen como atrasados e inclusive como bárbaros o salvajes*”³; de ahí que se distingue –en la versión europea– la cultura universal con civilización, a su vez, la oposición entre la naturaleza y cultura, pueblos cultos y pueblos incultos. Mientras que en la tradición romántica, lo interesante es que se discute el universalismo y se valora la diversidad de culturas, pues, –en la versión de Herder– cada cultura en el tiempo no siempre es continuación de la anterior, sino que cada una alcanza su máxima perfección que resulta insuperable. Desde este punto de vista, la razón civilizadora no es determinante ni puede calificar a otras culturas autónomas como uniformes, en una relación de continuidad y en un horizonte progresivo, dado que lo que impera en aquellas son la vida y el valor de las costumbres.

En el siglo XIX, entrando a la época contemporánea, a pesar de la crítica del universalismo europeo occidental, los conceptos de universalidad y progreso se impusieron a los conceptos de diversidad de culturas, esto se dio bajo el predominio de la noción ilustrada de cultura. Los criterios que se vierten en este orden son: que la cultura es única y universal; que las artes, las ciencias y los libros son la forma más alta de cultura; la cultura ilustrada es avanzada, y el progreso cultural y sus parámetros tienen que ver con la civilización europea. Sin embargo, en el ámbito del pensamiento filosófico, la palabra «cultura» se la emplea de modo plural de «culturas», esto es, con muchos significados. En 1871, según los estudios del etnólogo británico, Edward B. Tylor, se propuso la definición amplia de que “*La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad*”⁴.

² Organización de Estados Iberoamericanos. Cultura: I Conceptos básicos de administración y gestión cultural. Madrid: OIE, 1998, p. 10.

³ *Ibid.*

⁴ Texto citado en Organización de Estados Iberoamericanos, p. 11.

A partir de la década de los setenta del siglo XX, se revitaliza la discusión cultural con la aparición de Goerge Steiner⁵, quien, en su ensayo *In Bluebeard's Castle: Some Notes Towards the Redefinition of Culture* (1971), considera que los tres axiomas de la modernidad (el progreso de cultura en constante avance, el desarrollo de la cultura con los destacados ilustrados que radican en los centros urbanos y la educación humanista que supera la ignorancia determinante de la crueldad) alteran la visión de la cultura. Para el autor mencionado, la corriente de cultura ilustrada habría quebrado los principios fundamentales de la modernidad, por las siguientes causas: a) el axioma de progreso occidental en continuo ascenso se había perdido, b) ya no se aceptaba la proyección de progreso desde los centros privilegiados, y c) ya no se podía apelar al programa educativo del humanismo, debido a su incapacidad de disminuir los niveles de violencia e injusticia en las sociedades occidentales. De acuerdo con los estudios iberoamericanos, la pérdida de confianza en los tres axiomas ha dado lugar al debate cultural sobre cinco problemas fundamentales.

En primer lugar está el problema de naturaleza y cultura que retoma el tema en términos de relación entre ambos elementos ; asimismo, mantiene la crítica que la noción de cultura universal sólo se basó en el progreso de la razón, para resaltar el concepto de cultura por encima de la naturaleza humana y el contexto en el que se desenvuelve. El segundo problema tiene que ver con el humanismo y el antropocentrismo en la dimensión cultural; esta postura plantea que el cultivo de conocimientos no sólo debe centrarse en la tarea humana literaria y artística, y que el hombre creador tampoco podría definirse como centro de todas las cosas en cuanto a expresiones culturales. En tercer lugar tenemos el problema de los fenómenos de la multiculturalidad y la interculturalidad; en esta parte se distingue que la comprensión diversa acerca de las culturas no sólo podría conceptualizarse en el sentido de multiplicidad y crecimiento de valores culturales, sino que también requiere comprensión a nivel de distintas formas o modos de relacionamientos culturales. El cuarto problema se centra en los nexos existentes entre cultura y desarrollo. Se discute, por ejemplo, la forma en que la cultura puede inducir desarrollo o simplemente puede mantener la forma de vida cultural de una sociedad. Por último, tenemos el problema de la búsqueda de una noción extensa de cultura, lo cual supone que los estudiosos de cultura no tienen que limitarse a unas cuantas dimensiones de cultivar conocimientos y modos de vida de los diferentes

⁵ George Steiner es un judío de origen vienés, escritor y crítico de la literatura y de la cultura. Se trata de uno de los intelectuales de influencia internacional más relevantes desde mediados del s. XX.

pueblos en menor y mayor desarrollo, sino, más allá de todo, corresponde ampliar el estudio bajo el concepto de interculturalidad.

Antecedentes Históricos de Interculturalidad

¿Cómo surge la interculturalidad?

Desde la segunda mitad del s. XX, más allá del debate en torno a la cultura, las diversas expresiones y posiciones críticas dieron paso a nuevas maneras de concebir y delinear concepciones multiculturales e interculturales en el mundo, debido a la creciente comunicación e interdependencia entre distintos países. Estos hechos propiciaron cambios trascendentales en lo económico, tecnológico, social, político y cultural. Se trata de un proceso globalizador que tuvo su mayor impulso con la caída del muro de Berlín, en 1989, y de la URSS, en 1991. Estos acontecimientos pusieron fin a la llamada Guerra Fría que ponía límites en cuanto a las posibles relaciones recíprocas en todos los aspectos. En el plano cultural, desde una percepción occidental, la interculturalidad se caracteriza por un proceso de interrelación de sociedades y culturas locales, sin que pueda sostenerse nociones de asimilación de una cultura por otra superior, o bien, la fusión de dos o más culturas distintas. He aquí la noción de lo intercultural que parte del hecho de que las culturas no son aisladas ni se generan por generación espontánea; en lo real las culturas se relacionan y, por lo tanto, expresan y conceptualizan la interculturalidad. De manera preponderante, la interculturalidad se da de tres formas:

“La primera, cuando al entrar en contacto con otras culturas tiende a hacerlas desaparecer estableciendo relaciones de dominación y no reconocimiento. La segunda se da cuando al contactarse dos o más culturas se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo y respeto que va deviniendo modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción. La tercera, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero, aun existiendo relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o diálogo”⁶.

En la primera forma, es comprensible la tendencia de hacer desaparecer de una cultura aparentemente superior a la otra de menor avance, esto es concebible con la imposición de la cultura occidental española en el período colonial, en el que, por una parte, el idioma del colonizador no sólo era resaltada como la más alfabetizadora y de comunicación auténtica, sino también como aquella lengua

⁶ *Idem*, p. 16.

que permitía el desarrollo de los conocimientos universales, lo cual no sería lo mismo con las lenguas (aymara y quechua) del mundo andino. Por otra parte, la práctica religiosa cristiana (monoteísta, esto es Dios creador único) tendía a eliminar (extirpación de los “ídolos”) la práctica de la religión cósmica, centrada con fe en diferentes lugares sagrados adorables por los pueblos andinos. Con respecto a las demás formas de relación entre distintas culturas, fuera de conflictos coloniales y en un ambiente de paz y convivencia, es obvio que se da el respeto recíproco y aceptación de diversos valores culturales. A pesar de todo, las relaciones de culturas, sobre todo después del período colonial, no necesariamente marcaron una forma de interculturalidad, puesto que con la creación de las repúblicas independientes con carácter soberano se configuraba el concepto nacionalista, el cual restringía las relaciones recíprocas entre Estados, por lo cual, la expresión intercultural era inconcebible.

Después de la Guerra Fría, la tensión entre los bloques occidental-capitalista, liderado por Estados Unidos, y oriental-comunista, liderado por la Unión Soviética, vino a diluirse en los niveles político, ideológico, económico, social, tecnológico, militar, informativo, etc. Aquel acontecimiento ha dado lugar al debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial, a su vez, permitió el surgimiento de dos factores de influencia: uno es el fenómeno de la globalización económica, cultural y política que afectó la soberanía y cohesión cultural de los países; el segundo es la reivindicación de los pueblos indígenas y grupos migrantes específicos.

¿Cuándo surge la Interculturalidad en América Latina?

Ahora pasaremos a considerar el surgimiento de la interculturalidad en América Latina. Basándonos en los estudios de la organización de estudios iberoamericanos, la idea de interculturalidad surgió en los últimos años de la década de los setenta, cuando se cuestionó el modelo homogeneizador y la castellanización en la educación. Con la implementación de la educación bilingüe aparece el concepto de interculturalidad en contraposición al concepto de biculturalidad que nace en EEUU en el marco del multiculturalismo. Concretamente, el concepto de interculturalidad se asume en sistemas democráticos y en estados de derechos, especialmente en el país norteamericano, país que fue el primero en poner en boga el término «multiculturalismo», entendido como coexistencia de diferentes culturas; luego se genera el concepto de interculturalidad, como una variante del pluralismo cultural y multiculturalismo.

¿Cómo avanzó la adopción del enfoque intercultural?

A inicios de los '80', en Latinoamérica se introduce el enfoque intercultural en los proyectos de educación bilingüe. Las acciones emprendidas fueron reforzadas en 1983, en el Encuentro sobre Educación Indígena que se realizó en Oaxaca – México. Posteriormente, entre 1994 y 1995, la mayoría de los países latinoamericanos reconocen su condición de plurilingües y multiculturales; de acuerdo con ello, se establecen lineamientos de políticas educativas para el desarrollo de la interculturalidad, lo cual implicó incluir en los currículos de estudios, además del componente lengua, los saberes, la cosmovisión y otras características propias de cada pueblo.

Política educativa intercultural en Bolivia

En nuestro país, cuando estábamos bajo el gobierno «neoliberal», en los años noventa, se dio la Reforma Educativa, mediante la ley 1565 del 7 de julio de 1994. Una de las bases de aquella Ley, punto 5 del Art. 1º, indica que la educación boliviana *“Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”*. En el punto 5 del Art. 3º, de la misma ley, como uno de los objetivos se señala: *“Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”*. Para hacer efectiva la reforma educativa se promulgó el Reglamento de Organización Curricular (D.S. N° 23950), de 1º de febrero de 1995. En su Art. 9º, tal Reglamento señala que *“El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República”*.

Como bien podemos constatar, la educación intercultural ya fue encaminada legalmente por los gobernantes neoliberales, con quienes se sostenía el Estado Republicano. En buena parte, se implementó la forma de educación bilingüe en los niveles Pre-escolar, Primaria y Secundaria de la educación regular, es decir, aymara-español, quechua-español, guaraní-español, etc., en cada caso en función del contexto cultural de la población. Esta forma de educación no pudo inducirse a nivel de la educación superior, especialmente en las universidades públicas. La razón es porque las instituciones universitarias son autónomas, por tanto, no podían fomentar el estudio en dos idiomas, en sus distintas carreras, con carácter intercultural en sus distintas carreras, en dos idiomas, esto es, con excepción de la enseñanza en el idioma inglés, en algunas áreas de estudio.

Bajo la presidencia de Evo Morales Ayma, se promulgó la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el 7 de febrero de 2009. Esta medida se dio después de mucho debate y aprobación en consenso mayoritario de la población. Conforme a la constitución actual, se ha puesto en vigencia la Ley de la Educación «Avelino Siñani y Elizardo Pérez» (Ley N° 70), en la cual se pone más énfasis en la educación intercultural y plurilingüe, para toda la población del territorio boliviano.

En lo que se refiere a las bases o fundamentos de la educación, el punto 1 del Artículo 3 indica que la educación: *“Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien”*. Y, en el punto 8 del mismo Artículo se señala que la educación: *“Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas”*. El común denominador en ambas afirmaciones está en que la educación intercultural tiene que desenvolverse en una relación idiomática y conocimiento cultural de los pueblos indígenas.

Los fines de esta forma de educación intercultural están expresados en el Artículo 4, donde el punto 4 señala: *“Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales”*. Como una variante significativa se indica en el punto 11 del mismo Artículo: *“Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación de medio ambiente”*. De ambos puntos podemos deducir que el fin educativo intercultural consiste en la formación y desarrollo de la ciencia y tecnología para vivir bien.

De acuerdo a las bases y fines de la educación intercultural citados, los objetivos más relevantes están marcados en los puntos 2, 3 y 20 del Artículo 5. En resumen, en todo el sistema educativo del Estado Plurinacional, se requiere forjar

una formación centrada en la cultura, los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas (originarios, campesinos), en complementariedad con los conocimientos universales en materia de ciencia y tecnología en avance. En este sentido, se anhela, mientras no se muestren los resultados efectivos y demostrables, que la enseñanza-aprendizaje esté acompañada con la investigación científica, técnica, tecnológica y productiva. Por el momento, es muy prematuro ver los buenos resultados, porque la nueva medida apenas tendría su puesta en práctica en los cuatro años en los niveles de la educación regular. Del mismo modo, es prematuro saber si en los institutos técnicos, escuelas superiores de formación de maestros y en las universidades públicas y privadas se habrán asumido la forma de educación intercultural abierta a la ciencia y tecnología, o bien, el proceso educativo posiblemente esté reducido a meros saberes y costumbres de los pueblos indígenas, es decir, al margen del estudio a nivel de ciencia.

Concepto y necesidad intercultural en Educación Superior

En términos estrictamente educativos, lo intercultural es comprensible a partir del concepto *cultura*, el que hace referencia al cultivo (desenvolvimiento) del talento, ingenio, memoria, capacidad de pensamiento, creatividad, descubrimiento e invención, entre otros. Puesto que según el cultivo de estas facultades es posible desarrollar el arte, la lengua, los valores éticos y morales, las formas cambiantes de la vida, la ciencia y la técnica.

Partiendo del significado básico de cultura, es menester considerar brevemente algunos conceptos que marcan la perspectiva intercultural, no sólo conforme a la Ley N° 70, sino también de acuerdo a la legislación boliviana actual. Porque lo intercultural se entiende de diversos modos, ya sea dentro de la diversidad boliviana, como también en el ámbito mundial de relaciones sociales y educativas. Y, en el sentido de un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias, bajo el concepto intercultural, se busca desarrollar una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes; asimismo se busca superar las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder.

Si la Interculturalidad aspira a la intensa interacción entre las culturas a través del respeto y reconocimiento, es pertinente tomar en cuenta las diferencias y convergencias entre las personas y grupos, las identidades individuales, colectivas y comunitarias, los derechos humanos de cualquier condición social, cultural, económica, política, la equidad de género y las relaciones con el medio ambiente natural. A nivel de relaciones humanas de distinta identidad cultural,

el concepto intercultural tiene que asumirse en el orden de las siguientes características: confianza entre miembros de diferentes culturas, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva y aprendizaje recíproco, diálogo e intercambio de saberes y experiencias, resolución pacífica de conflictos, cooperación y convivencia, pues, estos son los modos requeridos para encaminarnos hacia una forma de vida integral y sistemática entre los seres humanos. Por consiguiente, la Interculturalidad es un proceso en construcción y es posible desarrollarla mediante la educación y acciones sociales concretas.

Ahora bien, para establecer un concepto intercultural de educación universitaria, es importante tomar en cuenta algunos objetivos de Formación Superior Universitaria de la Ley N° 70, que, en el Art. 53 punto 1, a la letra señala: *“Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales...”* Asimismo, el punto 3 indica: *“Desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, para resolver problemas concretos de la realidad y responder a las necesidades sociales”*.

Considerando el primer artículo citado, podemos observar que el postulado legal nos orienta a generar profesionales a nivel de ciencia y tecnología, en una relación articulada de conocimientos universales y del contexto andino-amazónico boliviano. La segunda postulación legal supone un complemento explícito en relación al desarrollo de conocimientos, aplicables en una relación intercultural entre las ramas científico-tecnológicas y ramas humanísticas, las cuales tienen que estar centradas en la realidad andina donde se demandan estudios y aplicaciones con resultados en constante avance.

Sin embargo, en Bolivia, hasta el momento, la educación superior, especialmente universitaria de pre y post grado, no muestra este sentido de desenvolvimiento intercultural de modo constructivo y transformador; en lugar de ello, imperan meros discursos interculturales en las áreas sociales y humanísticas, y en las áreas técnicas, se circunscriben más a estudios de asimilación de conocimientos universales de ciencia y tecnología, sin asumir ni profundizar y desarrollar las bases tecnológicas andinas en función de las necesidades en diferentes contextos. En el peor de los casos, entre las disciplinas humanísticas y las disciplinas técnicas parecen sostener fronteras, es decir, que no pueden enlazarse interculturalmente en los estudios académicos, sean aquellas de carácter no-experimental y experimental. Si bien, en el presente, se pone de moda abordar temáticas interculturales, en el ámbito universitario resaltan mayormente las carreras humanísticas

y sociales que toman estos puntos desde una posición descolonizadora y descalifican los conocimientos universales del mundo occidental. El mero estudio crítico y discursivo no ha de garantizar ningún aporte efectivo que la sociedad demanda, aunque en términos ideológicos y políticos pueden resultar atractivos, para aquellos que aspiran alcanzar el límite del poder gubernamental.

Más allá de todo lo descrito, es una necesidad configurar el concepto intercultural, para el desarrollo de la educación superior. En este caso, la interculturalidad se define como la relación transdisciplinaria de estudio e investigación, construcción y desarrollo de conocimientos, ciencia y tecnología, con base en los conocimientos universales y sabidurías del mundo andino. Esta conceptualización tendrá que asumirse en todas las disciplinas de educación superior universitaria, ya que a partir de ello se pueden fomentar algunas materias con carácter transversal y común a todas áreas de estudio e investigación experimental y no-experimental. Así, por ejemplo, tenemos la ética, como la disciplina del recto modo de estudiar, investigar y obrar constructivamente sin complejos ideológicos ni favoritismos de ninguna naturaleza; la filosofía, como la disciplina fundamental para direccionar reflexivamente las investigaciones humanísticas y científicas; los idiomas aymara y quechua que no solamente deben ser asumidas en el mero sentido comunicativo, sino, sobre todo, en términos de construcción conceptual que supone una categorización a nivel de ciencia, lo cual no se ha logrado hasta el momento. Para el efecto, la educación intercultural universitaria debe centrarse en el conocimiento de la realidad natural del mundo andino-amazónico, en sus posibilidades de desarrollo humanístico y científico marcando, a su vez, posibilidades de construcción o generación de sus propias metodologías de estudio e investigación. Bajo esta orientación, para emprender un estudio intercultural y la investigación en diferentes áreas universitarias ha de ser imprescindible asumir –según el contexto regional– la lengua propia a nivel de ciencia, esto es, paralelo al empleo normal del español y otros idiomas como el inglés, el francés o el alemán; lo cual es totalmente posible en el mundo andino (altiplano, valles, yungas) y amazonia (tierras bajas del oriente boliviano).

¿Para qué fomentar la Educación Intercultural Universitaria? La educación superior intercultural tiene que romper fronteras y delimitaciones de áreas de estudios, por lo que se requiere implementar la interrelación de estudios mediante algunas materias transversales; en el mejor de los casos, se requiere fomentar investigaciones interculturales de buen nivel, dirigidos por especialistas o doctores en distintas disciplinas. Si esto ha de ser así, la educación universitaria intercultural no se reducirá a la mera promoción de debates académicos, sino que pondrá

énfasis en el estudio de recuperación, exploración y desarrollo de conocimientos propios de la cultura andina y del mundo. Porque las instituciones de educación superior tienen la misión de generar nuevos conocimientos, tanto humanísticos, científicos y tecnológicos, así como nuevos o propios métodos investigativos en distintas disciplinas. De manera que las facultades y las carreras universitarias tendrían que aperturar nuevos horizontes de estudio, entendiendo que en el tiempo y en el espacio todo tiene que ir por renovación y cambio, sobre todo, asumiendo el enfoque intercultural en la enseñanza-aprendizaje abierta y en todo tipo de emprendimientos investigativos y construcción de conocimientos novedosos, requeridos en el presente, para proyecciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. (1994). Quechumara: Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara. CIPCA. Cochabamba: Impreso en Talleres Gráficos Poligraf.
- L.AIME, Teofilo. (2014). Sociolinguistic fundamentals of trilingualism. L-EIB UMSS, WBI. La Paz: Plural editores.
- L.AIME, Teofilo. (2011). Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia. WBI, UCL. La Paz: Plural editores.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1998). Curso de lingüística general. Lima: Editorial VLACABO.

LA NOMINALIZACIÓN DEVERBAL EN TITULARES DE PERIÓDICOS PACEÑOS

Ofelia Moya
omfyl@yahoo.com

Resumen

Este trabajo es el resultado del análisis de la nominalización de verbos activos en titulares de periódicos de La Paz. Se analiza una muestra de 904 titulares extraídos de dos periódicos de la ciudad La Paz: El Diario y La Razón de los meses de mayo y julio de 2012.

Como resultado del estudio se puede advertir que la prensa paceña no se inclina por el empleo de la nominalización de verbos activos en los titulares, ya que el empleo de este mecanismo morfológico alcanza en la muestra apenas el 14% del total de titulares estudiados. Se constata que, cuando se emplea la nominalización deverbal activa, el 87% de casos presenta omisión de agente y solo el 13% incorpora esta información. Lo cual podría apoyar la hipótesis de que este mecanismo morfológico favorece la omisión de información además de contribuir a la brevedad de los titulares.

Se determinan los sufijos más habituales para la nominalización deverbal y seguidamente se establecen las diversas formas de incorporar la información de agente en los titulares con nominalización. Asimismo se analizan las formas de expresar la información de paciente en titulares con nominalización.

Las nominalizaciones deverbales con verbos intransitivos siempre expresan la información del agente, y lo hacen mediante un complemento adnominal o mediante un adjetivo derivado.

Palabras clave: nominalización deverbal, sufijos nominales, agente, paciente.

1. Introducción

Los sustantivos derivados de verbos a partir de ciertos sufijos tienen una presencia importante en los titulares periodísticos¹. Este hecho está relacionado, según los estudios existentes, con la economía lingüística y la ideología subyacente. La nominalización de un verbo, mediante sufijos que posee la lengua, permite reducir una oración a un nombre con lo cual se logra la brevedad del titular. Al emplear un nombre derivado en lugar del verbo conjugado, se puede prescindir de los complementos o argumentos relacionados al verbo; de este modo con la nominalización deverbal puede llegar a omitirse información relevante como el agente de la acción o las circunstancias temporales, modales, etc. de la acción.

Este trabajo pretende analizar los titulares de los periódicos paceños y establecer cómo se emplea la nominalización deverbal. Para este efecto, se ha recogido los artículos informativos de dos periódicos paceños, La Razón y El Diario de los meses de mayo y julio de 2012. En primero lugar, se cuantificará los sustantivos deverbales empleados en los periódicos. Posteriormente, se identificará los sufijos que permiten derivar nombres. Y finalmente, se establecerá la presencia o ausencia del agente de la acción implícita en los sustantivos derivados.

Este trabajo contribuirá a caracterizar, desde una perspectiva morfológica, el lenguaje de la prensa escrita en nuestro contexto. El análisis permitirá conocer cómo y con qué propósito se emplea el mecanismo morfológico de la nominalización deverbal en los artículos informativos de la prensa paceña. De esta forma, este trabajo podrá aportar a conocer cómo se maneja la información en la prensa escrita.

2. Marco teórico

Los medios de comunicación social

Los medios de comunicación social son los canales a través de los cuales se difunde información sobre hechos de interés para un público amplio. Se puede decir que los medios de comunicación cumplen, en general, tres funciones: información, formación y entretenimiento. La información es, sin embargo, el fin principal de un periódico.

Son cuatro las características de la información que realiza la prensa: la periodicidad, la novedad, el interés y la objetividad.

¹ Véase por ejemplo el trabajo de Juan Nadal Palazón (2008), en el que se demuestra que el 66,3% de los titulares estudiados contiene derivados nominales.

La periodicidad permite clasificar las publicaciones en diarios, semanarios y revistas mensuales. La novedad exige recoger hechos recientes o bien inéditos, ya que al perder vigencia una información deja de ser de interés para el lector. El interés conduce a seleccionar aquellos contenidos que tienen trascendencia para el lector por lo atípico o insólito, la proximidad geográfica, etc. La objetividad y la veracidad son características de la información, no obstante la plena objetividad no es posible. Diego Contreras explica que los periodistas lejos de ser una especie de notarios registrando los hechos de la noticia, construyen la información de acuerdo a los intereses de los medios o de los comunicadores.

“Entre los mitos que todavía pululan en nuestra cultura se encuentra el pensar que los medios de comunicación son como “espejos de la sociedad” que *reflejan* lo que “pasa en el mundo”, al tiempo que los periodistas son como “notarios” que se limitan a “constatar y contar lo que ocurre”. Aunque es una idea desacreditada desde hace decenios, no faltan incluso profesionales que parecen querer ampararse en esa definición, sobre todo cuando reciben críticas por su trabajo.” (Contreras, 2005:2)

Contreras señala además que los medios elaboran la realidad que va a informarse:

“Parece mucho más cercano a la verdad decir que los medios *construyen* la realidad social. Y que lo hacen con el mero dar relevancia a unos eventos y quitarla a otros, con el simple ofrecer cada día su visión de lo que consideran “la actualidad”. Más precisa que la metáfora del *espejo* sería la metáfora de la *ventana*. Los medios de comunicación son una ventana abierta al mundo: la ventana se asoma a un determinado lugar, y no a otro, tiene una forma concreta y sus cristales pueden ser transparentes o coloreados.” (Contreras, 2005:2)

Los factores que condicionan la objetividad pueden ser de tipo externo y de tipo interno. Entre los **factores de tipo externo** están: el Estado, que puede favorecer determinados medios mediante filtraciones, el contrato de espacios publicitarios; las agencias de prensa, tanto nacionales como internacionales, que seleccionan e interpretan la información que se va a facilitar a los medios; la empresa editora, que normalmente está sujeta a intereses económicos, políticos, religiosos, etc.; la publicidad, al ser la fuente principal de ingresos de un medio, exige velar los intereses de los anunciantes; el receptor o suscriptor, que exige una línea ideológica afín y constante. Entre los **factores internos** se puede mencionar la elección del material informativo, la redacción de la noticia (tratamiento, estructura, punto de vista y expresión), rasgos tipográficos (lugar en que se publica,

espacio concedido, contexto, signos no verbales [mapas, dibujos, fotos...]) o los titulares (tamaño, redacción, etc.).

Los géneros periodísticos

Los géneros periodísticos pueden clasificarse según las escuelas periodísticas, sin embargo, de forma general se puede identificar tres géneros: el informativo (la noticia), el informativo complementario (la crónica, el reportaje) y la opinión (editorial, comentario).

La noticia

Es el relato objetivo de un suceso novedoso de interés general, que debe ser difundido *hoy*. La objetividad exige el uso de un lenguaje impersonal, evitar las valoraciones explícitas o comentarios. Contreras (2005:6) señala que, según la experiencia, la “pura información” contiene una valoración, ya que el periodismo es una actividad interpretativa. Entonces los textos informativos contienen una interpretación implícita; a veces, pueden mostrar incluso una interpretación explícita, que se vierte en palabras. Se puede comprobar en titulares como los citados por Contreras (2005:6): “LA POLICÍA HIERE A DIEZ PERSONAS AL CARGAR CONTRA LOS MANIFESTANTES”, “GRUPOS INCONTROLADOS LANZAN PEDRADAS PARA PROVOCAR A LA POLICÍA”.

La noticia no es algo tangible que está ahí esperando, son los profesionales de la comunicación, los que siguiendo ciertos procedimientos para observar, interpretar y representar cosas que pasan en la sociedad, elaboran la noticia. Si ofrecen una determinada noticia es porque consideran que tal hecho, en las concretas circunstancias de tal ciudad o país, puede interesar a un público amplio (Contreras, 2005: 3). Los periodistas y los medios interpretan la realidad desde una perspectiva determinada, siguen unos “principios editoriales” concretos. Todos los medios de comunicación tienen una “visión del mundo” más o menos explícita”. (Contreras, 2005:3). Por esta razón, los lectores eligen los medios de información que se adaptan mejor a sus preferencias.

La estructura de la noticia

En la noticia suelen distinguirse tres partes: el titular, el lead o entrada y el cuerpo de la noticia. El titular es el texto breve que identifica la información; el lead es el primer párrafo de la noticia, recoge las claves informativas; el cuerpo de la noticia en la que se completa y desarrolla la entrada, ofrece detalles de la información inicial.

El titular de la noticia

Según Alex Grijelmo (2001:455-456)² el titular sintetiza la noticia en una frase corta que debe responder a tres criterios: claridad, brevedad y atractivo. Al mismo tiempo, el titular debe ser inequívoco, concreto, escueto y asequible a cualquier lector, todo ello sin sacrificar la gramaticalidad.

No deben confundirse los términos “titular” y “título” porque son conceptos diferentes. Paula Gózaló (2003: 658) explica la diferencia entre “título” y “titular”. El título es la parte principal de un titular. Su extensión no debe exceder de trece palabras y debe contener la información más importante, en el caso de las noticias. El antetítulo y el subtítulo o sumario son elementos opcionales y complementarios del título, suelen tener más palabras que éste y aparecen diferenciados tipográficamente.

“Los titulares son la parte más importante del texto periodístico” (Van Dijk 1997:134), pues resultan ser las únicas secuencias leídas por gran parte de los lectores. Por ello, los medios de comunicación y los redactores deciden sobre la forma del titular. Por tanto, el redactor, siguiendo la ideología del medio, define el titular dotándole de una inevitable dosis de subjetividad. (Gozalo, 2003:656)

La codificación lingüística del titular supone, según Casado Velarde, un sistema que “representa una respuesta pragmática a una serie de factores que concurren en su enunciación: restricciones de espacio, contigüidad con el texto desarrollado de la noticia que encabezan, conocimientos previos que se suponen en el lector, periodicidad de la publicación, ideología del medio informativo y/o del redactor, etc.” Casado Velarde (1984:237)³

Como bien dice Contreras (2005:2), los medios de comunicación no son como “los espejos de la sociedad” que reflejan lo que pasa en el mundo, ni los periodistas son como los notarios que se limitan a registrar lo que ocurre. Los medios y los periodistas construyen la realidad social; observan e interpretan lo que pasa en la sociedad. Los titulares de las noticias están, por tanto, marcadas de subjetividad.

La nominalización deverbal

Por nominalización se entiende el proceso morfológico de formación de un nombre o sustantivo mediante la adición de un sufijo a una base léxica. Así, por ejemplo, se deriva el sustantivo *liquidación* al añadir el sufijo *-ción* a la base léxica

² Citado por Paula Gózaló Gómez (2003) “Los titulares de prensa en el aula de español lengua extranjera, propuestas didácticas”.

³ Citado por Concepción Asteberg (2010), *Los sustantivos deverbales en periodismo*.

liquidar. La base léxica puede ser un verbo, un adjetivo u otro nombre. Según la categoría de la base léxica, se distinguen tres tipos de sufijos nominalizadores: deverbal, deadjetival y denominal.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, nuestro interés está centrado en la nominalización deverbal. Estudiaremos aquellos derivados nominales deverbales que se clasifican como “acción y efecto” o también llamados “nombres de acción”. Entre los sufijos que forman este tipo de nominalizaciones están, por ejemplo, -ción, -miento, -aje, -ura.

Aclarar	-	<i>aclaración</i>
Recibir	-	<i>recibimiento</i>
Reciclar	-	<i>reciclaje</i>
Atar	-	atadura
Enviar	-	envío
Atacar	-	ataque

Nuestro estudio abarcará las nominalizaciones formadas por los sufijos: -ción, -sión, -miento, -aje, -ura, -encia y los de la derivación regresiva.

A partir de los estudios de Comrie (1976) y Halliday (1994)⁴ las nominalizaciones de acción permiten formular los procesos expresados con verbos, mediante sustantivos. Se puede decir que la nominalización significa, en términos generales, reducir una oración a un nombre, porque un nombre puede prescindir de los argumentos o sintagmas que relaciona el verbo predicativo como ser los complementos, el agente y otros elementos.

La nominalización de verbos transitivos e intransitivos

La nominalización puede darse con verbos transitivos e intransitivos. Según Mendikoetxea (1999)⁵ existen dos tipos de verbos intransitivos: los inergativos y los ergativos o inacusativos. “Los dos tipos de verbos tienen en común que requieren un solo participante o argumento cuya realización sintáctica es la de sujeto, pero se distinguen en la relación semántica que se establece entre el argumento y el verbo. Los verbos inergativos, formas como llorar, reír, saltar, toser, denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente. Los verbos inacusativos son verbos que denotan bien estados o bien eventos no agentivos (logros), como existir, aparecer, llegar, florecer, crecer, etc., cuyo único argumento

⁴ Citado en Nadal Palazón (2008:179). “Verdades a medias: La nominalización deverbal en los titulares periodísticos”.

⁵ Citado por Concepción Asteberg (2010:4), *Los sustantivos deverbales en periodismo*.

se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo: i.e. el argumento de este verbo es un tema o paciente.” (Mendikoetxea, 1999:1579)

Es importante distinguir los dos tipos de verbos intransitivos, pues, aunque ambos sintácticamente poseen sujeto, semánticamente solo los verbos inergativos poseen agente y pueden derivar nombres que pueden ir acompañados del agente, pero en el caso de los verbos ergativos o inacusativos no hay agente y si derivan sustantivos, tampoco se hallará al agente. En *El salto del atleta* se observa un nombre derivado de un verbo intransitivo inergativo acompañado de un sintagma introducido por la preposición *de*, que es el agente. En *La existencia de medicamentos* se observa un nombre derivado de un verbo intransitivo ergativo o inacusativo acompañado también de un sintagma preposicional, pero no es el agente, se trata del paciente. Aunque en ambos casos tenemos nominalizaciones deverbales acompañadas por sintagmas introducidos por la preposición *de*, la relación semántica entre el sintagma y el nombre es diferente, pues permite distinguir que en un caso se trata del agente y en el otro del paciente.

El argumento

De acuerdo con Nadal Palazón (2008), “la denominación argumento se utiliza en gramática para referirse a cada uno de los sintagmas que un predicado relaciona y que son requeridos por este para efectuar una predicación completa.” (Nadal Palazón, 2008:182)

El complemento agente

El complemento agente aparece cuando la oración es pasiva. En este tipo de estructuras, el sujeto es paciente y el agente se manifiesta en el complemento agente, que es introducido normalmente por la preposición *por*. En el Esbozo de una Nueva Gramática de la Real Academia Española se define el complemento agente así:

“Cuando interesa el *agente* o productor de la acción, éste se añade al verbo como complemento introducido por medio de las preposiciones *por* o *de*; p. ej.: *El autor fue aplaudidísimo por la concurrencia; Juan es respetado por sus vecinos; La noticia era ya conocida por (o de) todos*” (1973:378)

Cuando estamos ante la nominalización de un verbo, lo que era el complemento agente pasa a ser complemento adnominal, pero semánticamente sigue

siendo el agente de la acción del verbo nominalizado, así como se puede apreciar en las siguientes oraciones:

La Expoferia fue visitada por el presidente. (Complemento agente)

La visita del presidente a la Expoferia... (Complemento adnominal)

El agente en las nominalizaciones

Según Picallo (1999), los sintagmas nominales (que contienen una nominalización deverbal) pueden aparecer en forma pasiva o activa. La investigadora indica que “en algunos nominales transitivos, **un agente** sintácticamente especificado puede realizarse tanto como complemento de la preposición *de* o como complemento de *por* (o de la locución *por parte de*). En el primer caso se nos muestra la forma activa del nominal, y en el segundo caso se obtiene un nominal pasivo”. (Picallo 1999:371) Ella cita los siguientes ejemplos:

La falsificación de Juan de un cuadro de Tintoretto. (nominal activo)

La falsificación de un cuadro de Tintoretto por (parte de) Juan, (nominal pasivo)

Concluye Picallo (1999) que “la alternancia activa/pasiva desambigua el referente de un sintagma nominal transitivo. Un nominal activo, cuyo agente aparece introducido por *de*, denota el efecto o resultado de un evento o proceso. Un nominal pasivo denota el evento (o proceso) mismo. En este último caso el agente aparecerá como complemento de *por* (o *por parte de*) si se realiza sintácticamente.” (Picallo, 1999:372)

Picallo (1999) aclara que en los sintagmas nominales de forma pasiva, el agente debe expresarse mediante el sintagma introducido por *por* (*parte de*) si está sintácticamente realizado. Sería agramatical si el agente apareciera con la preposición *de* (es decir, si el nominal está en forma activa). Por ejemplo:

*La construcción de los albañiles de una casa.

La construcción de una casa por los albañiles.

En contraste, si el paciente no queda afectado por el acontecimiento que se nombra, el agente sí puede ir introducido por la preposición *de*. Por ejemplo:

La decisión del juez de revisar la sentencia.

*La revisión del juez de la sentencia.

También Picallo (1999: 373) señala que en los nominales transitivos, la expresión sintáctica del agente es opcional. Ella explica que “el agente de la pasiva nominal es opcional desde el punto de vista sintáctico (al igual que lo es en la

pasiva oracional) pero obligatorio desde el punto de vista semántico. La ausencia sintáctica del agente no impide poder interpretar la construcción como un nominal eventivo de acción” (Picallo, 1999: 374)

En cambio “la expresión sintáctica explícita del tema/paciente en los nominales pasivos es siempre necesaria, no sólo para legitimar el elemento agentivo de la construcción sino para propiciar la aparición de cualquier otro argumento que léxicamente admita el núcleo nominal”. (Picallo, 1999:374) La misma autora cita los siguientes ejemplos:

La colocación *(de los cuadros) en las paredes por parte de los habitantes de la casa.

El envío *(del paquete) a sus destinatarios por parte del remitente.

Finalmente, los sintagmas nominales sin complemento sólo pueden interpretarse como nominales resultativos, ya no eventivos. Por ejemplo: *El asesinato (conmovió al mundo)*.

Los sustantivos derivados de verbos intransitivos

De acuerdo con Picallo (1999:378), los sintagmas nominales encabezados por nombres derivados de verbos intransitivos inacusativos o ergativos, expresan el sujeto (el agente) mediante una estructura introducida por *de*, y no así por la preposición *por* o *por parte de*. “Desde el punto de vista interpretativo, el sujeto de este tipo de predicados tiene características parecidas al tema/paciente de un verbo transitivo porque dicho sujeto es una entidad que queda afectada o modificada en algún sentido al participar en el evento o proceso que nombre el predicado.” (Picallo, 1999:379). Veamos algunos ejemplos:

La salida del tren.

El nacimiento de Julia

*La salida por el tren.

*El nacimiento por parte de Julia.

La nominalización deverbal en titulares periodísticos

Casado Velarde (1978:103)⁶ destaca que “Con gran frecuencia en los titulares se presenta de forma nominalizada el hecho que se expresa con un verbo en el cuerpo de la noticia”. La preferencia de las nominalizaciones de acción puede explicarse por la indudable necesidad de ahorrar espacio o tiempo en los medios,

⁶ Citado por Nadal Palazón (2008:181).

y también responde a la máxima de cantidad, definida por Grice (1975), que apunta a no expresar ni más ni menos información que la estrictamente requerida por los objetivos del intercambio en curso.

El proceso de la nominalización deverbal puede ser motivado por la economía lingüística, pero conlleva la omisión de información. Siguiendo las explicaciones de Fowler (1986), Nadal Palazón (2008:179) precisa que “la nominalización es un proceso organizativo del mensaje que reduce una oración a un nombre; de este modo, se aminora la transitividad y se pierde el conocimiento de los participantes personales. Por ejemplo, la palabra *admisión* esconde referencias del tipo “yo admito a usted”, en enunciados como “la *admisión de los aspirantes está sujeta a la disponibilidad de plazas*”, y muestra el proceso de admitir algo como estático, casi como si fuera un objeto”.

En un estudio realizado sobre la configuración lingüística de los titulares de periódicos de varios países hispanohablantes, Nadal Palazón (2011) explica que en los titulares, “el principio de la economía lingüística, aunado a otras motivaciones, ocasiona que muchos procesos, normalmente expresados con verbos, se reformulen como sustantivos, con lo que suele perderse información argumental, circunstancial, temporal, modal y aspectual. Así las unidades que en la oración completa hubieran cumplido funciones argumentales -es decir, adyacentes del verbo- pasan a ser determinantes del sustantivo y, por consiguiente, fácilmente eliminables”. (Nadal Palazón 2011:7)

En efecto, el usar un lexema nominalizado en lugar del verbo permite omitir información sobre el agente, el paciente y las circunstancias modales, temporales de la acción, etc. Como sostiene Nadal Palazón (2008:177), este procedimiento morfológico puede ser empleado por razones de índole pragmática, relacionadas sobre todo con la ideología del medio de comunicación. Sin embargo, en muchos casos, los participantes (argumentos del verbo) pueden aparecer expresados mediante el complemento adnominal, el complemento agente. Desde luego, en estos casos la motivación para la nominalización es puramente económica.

3. Metodología

Tipo de investigación

El propósito de esta investigación es identificar las características del proceso de nominalización de verbos en los periódicos de la ciudad de La Paz. Por lo tanto, se trata de un estudio descriptivo. Según López Morales, el método descriptivo “se limita a reunir los datos, a describirlos y a relacionarlos entre ellos o

con determinadas variables en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas. Incluye el establecimiento de clasificaciones, para lo cual se conceptualizan categorías y subcategorías en un afán por encontrar lo sistemático y verdadero”. (López Morales 1994:18)

En este sentido, describimos las nominalizaciones deverbales en los titulares periodísticos y luego identificamos dos aspectos relacionados a este proceso morfológico. En primera instancia se procedió a identificar las nominalizaciones y los sufijos que forman dichas nominalizaciones. Posteriormente se analizan los sustantivos derivados en lo referido a la presencia o ausencia de agente de la acción del verbo nominalizado, asimismo las estructuras que se emplean para explicitar dicho agente.

La muestra

La muestra está conformada por titulares de los periódicos La Razón y El Diario, del 1 al 30 de mayo y del 1 al 30 de julio de 2012. Se trabajó con un Corpus de 353 titulares de La Razón y 551 titulares de El Diario, haciendo un total de 904 titulares.

Tratamiento de datos

En primer lugar se procedió a registrar todos los titulares y a identificar las nominalizaciones. Posteriormente se hizo un recuento de frecuencias de las nominalizaciones de acuerdo a los sufijos empleados. Finalmente se procedió a discriminar las nominalizaciones que poseían agente de las que no. En el caso de las nominalizaciones que contemplan el agente, se analizó la forma en que se expresa el agente, es decir, si es empleada la preposición *de* o la secuencia *de parte de* u otra forma.

4. Análisis e interpretación de datos

En primera instancia presentamos los resultados cuantitativos del empleo de las nominalizaciones deverbales en 904 titulares extraídos de dos medios de comunicación: El Diario y La Razón, ambos de circulación nacional. Revisados todos titulares, se identificó 131 titulares con nominalizaciones deverbales, que equivale al 14% del total de los titulares analizados. Significa que el 86% de los titulares analizados no presentan nominalizaciones de verbos de acción.

El cuadro No. 1 ilustra el repertorio de sufijos que han contribuido a la formación de las nominalizaciones deverbales:

CUADRO No. 1 SUFIJOS NOMINALIZADORES

SUFIJO NOMINALIZADOR DEVERBAL	NO. APARICIONES
CIÓN, SIÓN	68
MIENTO	11
ADO, IDO	4
ENCIA	2
AJE	1
DERIVACIÓN REGRESIVA (-0, -a, -e)	45
TOTAL	131

Los sufijos más productivos en la formación de nombres de acción deverbales son: -ción, -sión, -miento y la derivación regresiva. Las nominalizaciones formadas con estos sufijos serán analizadas en detalle más adelante. Los demás sufijos que se emplearon en estas formaciones alcanzan un uso muy limitado.

CUADRO No. 2 FRECUENCIA DE SUFIJOS EN EL DIARIO Y LA RAZÓN

SUFIJOS	EL DIARIO	LA RAZÓN	TOTALES
- ción, -sión	47	21	68
Miento	9	1	10
- o	22	8	30
- a	7	7	14
- e	1	0	1
- ado, ido	3	2	5
- encia	0	2	2
- aje	0	1	1
TOTAL DE NOMINALIZACIONES	89	42	131
TOTAL DE TITULARES PERIODIS.	551	353	904

El cuadro No. 2 señala la frecuencia de sufijos nominalizadores deverbales en ambos periódicos. Resulta que la preferencia del sufijo -ción junto con sus variantes es el preferido en los dos diarios.

El cuadro No. 3 muestra los sustantivos deverbales más frecuentes y el número de apariciones en los titulares analizados. Este cuadro refleja los sustantivos deverbales que han aparecido más de una vez. Tomaremos los tres sustantivos más frecuentes en la muestra para el análisis respectivo.

CUADRO No. 3 NOMINALIZACIONES DEVERBALES MÁS FRECUENTES

NOMINALIZACIONES	NO. APARICIONES	NOMINALIZACIONES	NO. APARICIONES
Suspensión	5	Enfrentamiento	3
Construcción	4	Incumplimiento	1
Decisión	3	Levantamiento	1
Exportación	3	Incremento	3
Indemnización	3	Aumento	3
Elección	2	Pago	2
Destitución	2	Apoyo	2
Investigación	2	Abuso	2
Nacionalización	2	Atropello	2
Provisión	2	Acuerdo	2
Vacunación	2	Ingreso	2
Compensación	2	Denuncia	3
Declaración	2	Consulta	3

El cuadro No. 4 nos permite ver la presencia o ausencia del agente en las nominalizaciones deverbales identificadas, que suman un total de 131. Los datos cuantitativos indican que solo el 13% de los titulares incluye el agente mediante un complemento adnominal. En general, las nominalizaciones prescinden de señalar el agente de la acción verbal.

CUADRO No. 4 FRECUENCIA DE NOMINALIZACIONES CON AGENTE

SUFIJO	SIN AGENTE	CON AGENTE	TOTAL
- ción, -sión	66	2	68
- miento	9	1	10
- o	23	7	30
- a	12	2	14
- e	0	1	1
- ado, -ido, -ida	2	3	5
- encia	2	0	2
- aje	0	1	1
TOTALES	114 87%	17 13%	
TOTAL DE NOMINALIZACIONES			131

Ahora vamos a analizar los sufijos de más alta frecuencia de uso en la nominalización de verbal, posteriormente pasaremos a considerar la aparición del agente y cómo se manifiesta éste, es decir si se expresa mediante el uso de la secuencia *por parte de* o por la preposición *de*, o si tiene otra forma de expresión.

Suspensión

1. f. Acción y efecto de suspender.

Suspender 1.tr. Levantar, colgar o detener algo en alto o en el aire.

2. tr. Detener o diferir por algún tiempo una acción u obra. U. t. c. prnl.
3. tr. embelesar.
4. tr. Privar temporalmente a alguien del sueldo o empleo que tiene.
5. tr. Negar la aprobación a un examinando hasta nuevo examen.

De los sustantivos con el sufijo *-sión*, *-ción*, el sustantivo *suspensión* es uno de los más empleados en los titulares analizados. Éste aparece con la primera y cuarta acepción. A continuación se citan las cinco apariciones.

1. AeroSur oficializa suspensión temporal de sus operaciones (EL Diario, 22-02-12)
2. Ordenan suspensión de explotación minera ilegal en Mallku Khota (El diario, 24-05-12)
3. Suspensión de Costas aviva el debate sobre la autonomía (La Razón, 9-07-12)
4. Bloqueo deriva en suspensión de viajes desde Cochabamba a La Paz (La Razón, 17-07-12)
5. Oficialistas logran frenar la suspensión de Costas (La Razón, 29-07-12)

El derivado *suspensión*, en todas sus apariciones, no va acompañado del agente; pero sí aparece el paciente, que está introducido por la preposición *de*, y que sintácticamente viene a constituir el complemento adnominal. El titular número 1 da a entender que el agente coincide con el sujeto de la oración, lo cual se confirma en el contenido del texto informativo.

Construcción

1. f. Acción y efecto de construir.

Construir 1. tr. Fabricar, edificar, hacer de nueva planta una obra de arquitectura o ingeniería, un monumento o en general cualquier obra pública.

1. Avanza la construcción de una casa vecinal en Alto Ventilla (El diario, 01-05-12)
2. Construcción de obras en La Paz tiene alto costo (El diario, 06-05-12)
3. Construcción del teleférico por ahora es sólo un sueño (El diario, 06-05-12)
4. Construcción de Morgue judicial sigue en espera (El diario, 13-05-12)

El sustantivo deverbal *construir* está también entre los más usados de las derivaciones con el sufijo *-ción*. En este caso, la nominalización no va acompañada de complemento agente en ninguno de los ejemplos. Por otra parte, se observa que en todos los titulares registrados aparece el complemento adnominal que semánticamente es el paciente de la acción verbal: construcción del teleférico, de obras, de una casa vecinal, de Morgue judicial.

Decisión

1. f. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa.
2. JSB ratifica decisión de terminar con el contrato (La Razón, 4-07-12)
3. En Oromomo aplazan decisión sobre carretera y empieza resistencia con “bloqueo” de ríos (La Razón, 31-07-12)
4. EEUU preocupado por la decisión de expropiar la filial de REE en Bolivia (El diario, 3-05-12)

La derivación nominal *decisión* tampoco lleva complemento agente. En el titular número 1, no obstante, el agente de la acción verbal correspondiente al sustantivo *decisión* es el sujeto oracional *JSB*.

Exportación

1. f. Acción y efecto de exportar.

Exportar 1. tr. Vender géneros a otro país.

1. Bolivia incrementará la exportación de gas a Argentina en 3,3 MMcd hasta el 2013 (La Razón, 19-07-12)
2. Aduana abre exportación de soya (La Razón, 25-07-12)
3. Liberan exportaciones de maíz y girasol gracias a los excedentes (El Diario, 10-05-12)

La derivación nominal exportación tiene como adyacente un complemento adnominal, pero no se trata del agente sino del paciente, porque son entes no animados.

Enfrentamiento

1. m. Acción y efecto de enfrentar.

Enfrentar 1. tr. **afrentar** (|| poner frente a frente). U. t. c. prnl.

2. tr. **afrentar** (|| hacer frente al enemigo). U. t. c. prnl.

3. tr. **afrentar** (|| hacer cara a un peligro). U. t. c. prnl.

1. Enfrentamientos entre vecinos y cooperativistas en Teoponte dejan al menos una decena de heridos (La Razón, 17-07-12)
2. Duros enfrentamientos entre salubristas y pasajeros (El Diario, 3-05-12)
3. En el valle temen enfrentamientos por las marchas y contramarchas (El Diario, 8-05-12)

Aquí el sustantivo *enfrentamiento* aparece con la primera acepción. La base léxica resulta ser un verbo pronominal recíproco que demanda que el sujeto esté compuesto de dos personas o grupos, de ahí que la nominalización requiera de un complemento adnominal con la preposición *entre*. Los dos primeros titulares sí expresan el agente a través del sintagma encabezado por la preposición *entre*. El tercero, en cambio, carece de la expresión de agente.

Incumplimiento

1. m. Falta de cumplimiento.

Cumplir 1. tr. Ejecutar, llevar a efecto. *Cumplir un deber, una orden, un encargo, un deseo, una promesa.*

Este nombre está relacionado con el verbo cumplir, y en el titular se presente con la primera acepción.

1. Jindal anuncia su partida por incumplimiento de contrato (El Diario, 8-05-12)
2. Jindal analiza su salida de Bolivia y acusa al Estado de incumplimiento (El Diario, 3-05-12)

En el primer titular el sustantivo derivado no va acompañado de agente, lo que produce una ambigüedad, ya que podría interpretarse que el agente es sujeto de

la oración, pero el agente es el “Estado boliviano”, según el texto informativo. En el segundo titular, el agente de la nominalización está presente (Estado) pero no mediante un complemento adnominal como habitualmente ocurriría.

Nominalizaciones por derivación regresiva

Después del sufijo *-ción*, la derivación regresiva resulta ser el más productivo en la nominalización deverbal. También se advierte que es el empleo del sufijo vocálico *-o* el que más aparece en los titulares.

A continuación analizaremos algunos de los derivados nominales:

Incremento

Remite a *incrementar*.

Incrementar **1.** tr. aumentar (|| acrecentar). U. t. c. prnl.

1. COB determinará medidas en contra de incremento salarial del Gobierno (El Diario, 3-05-12)
2. Industriales advierten que incremento salarial provocará cierre de textile-ras (El Diario, 3-05-12)
3. Policías de Potosí en emergencia por mayor incremento salarial (El Diario, 24-05-12)

El primer titular presenta el sustantivo derivado con un complemento adnominal que es el agente. Aquí el agente se expresa mediante el sintagma preposicional. Los otros dos titulares que no expresan el agente, pero está implícito que el agente es el “Estado boliviano”, puesto que el incremento salarial es una medida que el Estado propugna y las instituciones del mismo, como la Policía, demandan esta medida o cuestionan la forma de ella.

Aumento

Remite a *aumentar*.

Aumentar **1.** tr. Dar mayor extensión, número o materia a algo. U. t. c. intr. Y c. prnl.

1. Aumento del precio del cuero baja las ventas de artesanos (El Diario, 29-05-12)

2. Jueces percibirán aumento del 10 por ciento a salarios (El Diario, 29-05-12)
3. Persiste amenaza de aumento en precio del pan de batalla (El Diario, 8-05-12)

En ninguno de los tres titulares se menciona el agente. El complemento adnominal que acompaña a las nominalizaciones es el paciente.

Denuncia

Remite a *denunciar*.

Denunciar 1. tr. Noticiar, avisar.

2. tr. pronosticar.
 3. tr. Promulgar, publicar solemnemente.
 4. tr. Participar o declarar oficialmente el estado ilegal, irregular o inconveniente de algo.
 5. tr. delatar.
1. Denuncias de secuestros a plena luz se multiplican (La Razón, 9-07-12)
 2. El miedo frena las denuncias de acoso político (La Razón, 9-07-12)
 3. Los indígenas presentarán denuncia ante Asamblea OEA con vigilia y declaración (El Diario, 29-05-12)

En los titulares analizados, el sustantivo *denuncia* aparece con la primera y quinta acepción. Los dos primeros titulares presentan complemento adnominal que constituye el paciente, no el agente. En el tercer titular, el agente coincide con el sujeto de la oración y no contiene el paciente.

Consulta

Remite a *consultar*.

Consultar 1. tr. Examinar, tratar un asunto con una o varias personas.

2. tr. Buscar documentación o datos sobre algún asunto o materia.
3. tr. Pedir parecer, dictamen o consejo.
4. tr. Dicho de un consejo, un tribunal o de otros cuerpos antiguos: Dar, al rey o a otra autoridad, dictamen por escrito sobre un asunto, o proponerle sujetos para un empleo.

1. Gobierno: 2/3 de corregidores dan paso a la consulta para definir intangibilidad del TIPNIS (La Razón, 4-07-12)
2. Vicepresidente asegura que la consulta en el TIPNIS llegará a cada familia
3. (La Razón, 17-07-12)
4. Anticipan consulta previa para explotación en zona de conflicto (El Diario, 29-05-12)

El sustantivo *consulta* no presenta el agente. También aquí el agente puede estar implícito porque la consulta para velar los intereses del país es propugnada casi siempre por parte del Estado.

La nominalización de verbos intransitivos

En todas las nominalizaciones de verbos intransitivos se observa la expresión del agente. El agente puede estar expresado de dos formas: 1) mediante un sintagma preposicional con función de complemento adnominal, como se observa en los 8 primeros titulares y 2) mediante un adjetivo derivado como se aprecia en los titulares 9 y 10. En estos últimos titulares el agente del sustantivo paro es la *COB* y *el sector médico* respectivamente.

1. Ministro presenta demanda por la muerte de tres bebés (El Diario, 10-05-12)
2. Cuestionan ingreso irregular de Pérez a hospital del Tórax (El Diario, 13-05-12)
3. Aprrehenden a cuatro sospechosos de muerte de periodista Aduviri (El Diario, 20-05-12)
4. Viceministro justifica la salida del general Jorge Santiesteban (El Diario, 22-05-12)
5. Ley vetará ingreso de extranjeros prontuariados (La Razón, 17-07-12)
6. Ley Migratoria vetará ingreso de extranjeros con antecedentes penales y abrirá amnistía para ilegales (La Razón, 17-07-12)
7. Bloquean ingreso de transportistas a zona Pasankeri (El Diario, 10-05-12)
8. Paro del transporte será acatado en seis de nueve ciudades (El Diario, 3-05-12)
9. Viceministro asegura que paro cobista no fue contundente (El Diario, 10-05-12)
10. Población acude a hospitales tras 52 días de paro médico (El Diario, 22-05-12)

La presencia y la ausencia de complemento agente en las nominalizaciones

Las nominalizaciones que tienen expresión del agente prefieren el sintagma preposicional con *de*. No se ha encontrado ningún caso en que aparezca el sintagma *por parte de*. En caso de nominalizaciones de verbos pronominales reflexivos la preposición que introduce el agente es *entre*. Apenas se ha registrado un par de titulares con el posesivo pronominal para indicar el agente.

Con la preposición *de*:

1. El Gobierno espera pago millonario de Jindal Steel (La Razón, 31 -07-12)
2. Suspenden declaración de Santiesteban hasta el lunes (El diario, 3-05-12)
3. COB determinará medidas en contra de incremento salarial del Gobierno (El diario, 3-05-12)
4. Trabajadores de AeroSur esperan apoyo del Gobierno (El diario, 3-05-12)
5. Huelga de hambre reclama permanencia de sacerdote (El diario, 3-05-12)
6. Paro del transporte será acatado en seis de nueve ciudades (El diario, 6-05-12)
7. Ejecutivo niega renuncia de Calvimontes (El diario, 13-05-12)
8. Inversiones de petroleras fueron destinadas sólo a la explotación (El diario, 29-05-12)

Con la preposición *entre*:

1. Enfrentamientos entre vecinos y cooperativistas en Teoponte dejan al menos una decena de heridos (La Razón, 17-07-12)
2. Duros enfrentamientos entre salubristas y pasajeros El diario, 3-05-12)
3. **Con el posesivo *su*:**
4. Venezuela sale del CIADI y deja sus arbitrajes en la incertidumbre (La Razón, 29-07-12)
5. AeroSur oficializa suspensión temporal de sus operaciones (El diario, 22-05-12)

Otras formas de expresión del agente

Otra forma en que aparece el agente es mediante la coincidencia de éste con el sujeto de la oración. Así se observa en los titulares que citamos a continuación.

1. Gobierno firma acuerdo con dirigentes de Mallku Khota y los últimos tres rehenes son liberados (La Razón, 9-07-12)
2. JSB ratifica decisión de terminar con el contrato (La Razón, 4-07-12)
3. Ejecutivo se compromete a una justa compensación a Red Eléctrica de España (El diario, 3-05-12)
4. Los vecinos de Pasankeri iniciaron bloqueo indefinido (El diario, 10-05-12)
5. Salubristas levantan bloqueo y loteadores cortan dos rutas (El diario, 10-05-12)
6. AeroSur oficializa suspensión temporal de sus operaciones (El diario, 22-05-12)
7. Jindal analiza su salida de Bolivia y acusa al Estado de incumplimiento (El diario, 8-05-12)

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de la muestra consistente en 904 titulares extraídos de dos periódicos de la ciudad La Paz: El Diario y La Razón, el proceso de nominalización presenta las siguientes características:

La nominalización no es un proceso muy usado en los titulares de la prensa paceña, ya que el empleo de este mecanismo morfológico alcanza en la muestra solamente el 14%.

Cuando se emplea la nominalización deverbal activa, el 87% de casos presenta omisión de agente y solo el 13% incorpora esta información. El agente aparece mediante el sintagma encabezado por la preposición *de* y nunca es introducido por *por parte de*, situación que contrasta con los trabajos de Nadal Palazón (2008) o Concepción Asteberg (2010), en los que se menciona que el agente puede estar expresado también mediante el sintagma *por parte de*. Otra forma de expresar el agente en las nominalizaciones deverbales es mediante la coincidencia de éste con el sujeto de la oración.

En relación a la expresión de información de paciente, se advierte que las nominalizaciones deverbales con verbos transitivos suele efectuarse mediante el sintagma preposicional *de*.

Las nominalizaciones deverbales con verbos intransitivos siempre expresan el agente, y lo hacen mediante un complemento adnominal o mediante un adjetivo derivado.

En general la prensa paceña no se inclina al empleo de la nominalización de verbos activos en los titulares. No se ha hecho un análisis de los titulares sin

nominalización, que constituyen el porcentaje mayoritario (86%). Sin duda, hay otros mecanismos morfosintácticos preferidos en los titulares de la prensa pacaña para dirigirse a la ciudadanía.

Bibliografía

- Asteberg, C (2010). *Los sustantivos deverbales en periodismo. Presencia o ausencia del complemento agente*. Tesina de Doctorado de la Universidad de Lund, Suecia. Recuperado de <http://www.sol.lu.se/doc/1294831715.calendarEvents.3257.msOffice.1.Tesina.Ventilering%5Bl%5D.doc.pdf/Tesina.Ventilering%5Bl%5D.doc.pdf>
- Contreras, D. (2005) "El lenguaje periodístico. Características y limitaciones", en *Perspectives on Communication*. Pontificia Universitá della Santa Croce–Facolta di Comunicazione Sociale Istituzionale, octubre 2005. Recuperado de <http://www.perspectivesoncommunication.com/files/3PoCoc-t05es.pdf>
- Esteban Asencio, L. (2008). "Neologismos y prensa", en *AnMal Electrónica* 25. Recuperado de <http://www.anmal.uma.es/numero25/Asencio.pdf>
- Gonzalo, P. (2003) "Los titulares de prensa en el aula de español lengua extranjera. Propuestas didácticas", en *XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0655.pdf
- Lang, Mervyn F. (1990). *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Nadal Palazón, J. (2008). "Verdades a medias: la nominalización deverbal en los titulares periodísticos" en *Comunicación y Sociedad*, Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, Nueva época, (9), enero-junio, 175-189. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/cys9_07/cys_9_8.pdf

ANEXO: FRECUENCIA DE APARICIÓN DE SUSTANTIVOS DEVERBALES Y SUFIJOS NOMINALIZADORES

CIÓN, SIÓN	No. Apariciones
abrogación	1
acusación	1
aprobación	1
compensación	2
concesión	1
conspiración	1
construcción	4
contaminación	1
creación	1
decisión	3
declaración	2
destitución	2
digitalización	1
ejecución	1
elaboración	1
elección	2
explotación	3
formación	2
generación	1
grabación	1
homologación	1
implementación	1
importación	1
incineración	1
indemnización	2
innovación	1
inspección	1
inversión	1
investigación	2
liberación	1
licitación	1
militarización	1

MIENTO	No. apariciones
acercamiento	1
avasallamiento	3
enfrentamiento	3
incumplimiento	1
levantamiento	2
ordenamiento	1
Total	11

O	No. apariciones
abandono	3
abuso	2
acuerdo	2
apoyo	1
atracó	1
atropello	2
aumento	1
cambio	1
cobro	1
desprestigio	3
desvío	1
estudio	1
fallo	1
incremento	1
ingreso	2
inicio	1
maltrato	1
pago	1
paro	1
proceso	1
robo	1
Total	30

nacionalización	2
organización	1
perforación	1
persecución	1
producción	1
protección	1
provisión	2
realización	1
represión	1
retardación	1
socialización	1
suspensión	4
utilización	1
vacunación	2
violación	1
vulneración	1
Total	68

ENCIA	No. apariciones
permanencia	1
resistencia	1
Total	2

ADO, IDO	No. apariciones
pintado	1
salida	1
lavado	1
pedido	1
Total	4

AJE	No. apariciones
arbitraje	1
Total	1

A	No. apariciones
Consulta	3
Toma	1
Denuncia	1
Entrega	2
Compra	1
Ayuda	1
Disputa	1
Demanda	1
Renuncia	2
Amenaza	1
Total	14

E	No. apariciones
Golpe	1
Total	1
TOTAL DERIV. REGR.	45

TOTAL DE NOMINALIZA- CIONES	131
--	------------

¿QUÉ ES Y QUÉ ESTUDIA LA GRAMÁTICA?

Javier Domingo Aruquipa Paredes

El escrito hace una reflexión sobre lo que se entiende por el término gramática y lo que se debería entender en realidad. En la educación básica y de bachillerato, tal palabra se la concibe como el arte de hablar y escribir bien un idioma. Sin embargo, tal definición peca por ambigua y es semilla de confusión en propios y extraños. Del mismo modo, el artículo habla sobre el objeto de estudio de la gramática, desconocido para muchos, y sus variaciones que responde a distintos factores extralingüísticos. Concluye el texto mencionando el rol del gramático y su función en el estudio de la lengua.

Palabras clave: gramática, competencia lingüística, intuitivo, científico, arte, lenguaje, lengua, habla, convención, , paradigma, semiótica, fonología, morfología, sintaxis

Cuando éramos niños, nos dijeron que no se decía “el casa”, sino “la casa”; que estaba mal dicho “Tenque ir”, pues lo correcto era “Tengo que ir”; que debía decirse “cómpramelo” y no “comprámelo”; que *sine* no se escribía con ‘s’, sino con ‘c’, en fin, las correcciones que nos hacían eran el cuento de nunca acabar. Sin embargo, y al mismo tiempo que esto sucedía, venía la contrapregunta eterna que nadie sabía responder: ¿por qué?, ¿por qué está mal dicho? o ¿por qué está mal escrito?

Como podemos percibir, todos tenemos la gramática en nuestra cabeza, todos podemos identificar que aquello está mal dicho, mal pronunciado o mal escrito. Las reglas que rigen a una lengua, por tanto, son inherentes a sus hablantes. Pero este saber es, ante todo, intuitivo. Es decir, sabemos que algo dicho o escrito está mal, porque nacimos en la lengua y aprendimos su estructura y funcionamiento, por el hábito de su uso que tenemos de ella; es más, tal conocimiento jamás ocupó un lugar de privilegio en nuestras vidas. La escuela fue el único paraje en donde el aprendizaje verbal o **competencia lingüística** buscó un lugar dentro de nuestro saber. Pero, como algunos de nosotros (por no decir todos) lo experimentamos, la escuela hace del conocimiento algo aburrido, por la ausencia de motivación o por la falta de vocación en el que enseña.

Sin embargo, de alguna u otra forma, lo que cada quien posee en su conocimiento es una **gramática intuitiva**, inconsciente: aquella que corrige todo uso lingüístico, sin saber cómo. Esta gramática común, automática, es lo opuesto a la **gramática científica**, la que nos lleva a entender la estructura y el funcionamiento de una lengua, pero de forma consciente, analítica y reflexiva. Esto último será nuestro punto de partida, para responder las preguntas de este artículo: ¿Qué es y qué estudia la gramática?

Si acudimos al auxilio del *Diccionario Escolar* o al auxilio del *Diccionario Escolar Ilustrado* o al clásico *Diccionario Ilustrado de Lengua Española*, SOPENA, todos de distribución general en la educación básica, en nuestro país, encontramos, respectivamente, que la gramática es la

“Ciencia que estudia el arte de hablar y escribir bien un idioma”.¹

“Arte de hablar y escribir bien un idioma”.²

Dicha acepción más que aclarar el concepto del término, nos lleva a una confusión mayor, pues ningún niño en edad escolar sabrá a ciencia cierta cómo se entiende la gramática como “arte”. La palabra arte requiere de mucha explicación profunda y seria, por ende, no es apropiada para esclarecer lo que se entiende por esta disciplina.

Un diccionario, un tanto más serio, nos hace entender que la gramática es la

“Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones”.³

Sus partes serán la **fonología**, como la teoría funcional de los sonidos del habla; la **morfología**, que estudia la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones; y, por último, la **sintaxis**, que se ocupa de la organización lineal de los *enunciados* (frases y oraciones) y de los grupos que surgen a partir de su combinación. En este entendido

“La gramática es, fundamentalmente, una disciplina COMBINATORIA, puesto que estudia la forma en que se encadenan las palabras, así como las relaciones internas que se establecen entre los elementos que la componen”.⁴

¹ Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, *Diccionario Escolar*. Tupac Katari, La Paz, 2013, p. 155.

² Biblioteca Escolar Visor, *Diccionario Escolar Ilustrado*, El País S. A., LA RAZÓN y EL NUEVO DÍA, Bolivia, 2004, p. 47.

Diccionario Ilustrado de Lengua Española, SOPENA, Editorial Ramón Sopena S. A., Barcelona, 1999, p. 166.

³ Real Academia Española, *Diccionario práctico del estudiante*, Printer Industria Gráfica Newco, S. L., Barcelona, 2011, p. 543.

⁴ Idem, *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros, S. L. U., Madrid, 2009, p. 4.

Un ejemplo de lo anterior es la combinación de *lexemas*, palabras, y sus *morfemas*, pequeñas partes de la palabra que poseen significado, como la -s o -es, por ejemplo, que indican plural en algunos casos: casa-s, reloj-es y que regulan la concordancia de número en la oración. Otro caso similar es el uso de los morfemas -o y -a: gat-o, gat-a, que indicará el género del *sustantivo* en relación al *adjetivo* (fe-o, fe-a) en los enunciados. Tales formas, a su vez, indicarán la concordancia sintáctica entre sujeto y predicado, por mencionar una simple muestra:

Concordancia de número:

La-s casa-s	cuesta-n	mucho dinero.v	/	Lo-s reloj-e-s	fe-o-s	está-n	en liquidación.
Sujeto Predicado				Sujeto Predicado			

Concordancia de género:

L-a gat-a	hermos-a	tiene sarna.	/	El gat-o	hermos-o	tiene sarna.
Sust. Adj				Sust. Adj.		

En conclusión:

“[L]a GRAMÁTICA es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan, y los significados a los que tales combinaciones dan lugar”.⁵

Aclarada ya la interrogante de qué es la gramática, tratemos ahora de responder la segunda pregunta de este escrito: ¿Cuál es su objeto de estudio?

Así como el cuerpo humano es el objeto de estudio de la anatomía; los números, de la matemática; y las plantas, de la botánica; el objeto de estudio de la gramática es la lengua. Ahora bien, antes de analizar tal concepto, empecemos por mencionar la diferencia entre lenguaje y lengua, ya que muchos confunden estos términos como similares.

Lenguaje es la facultad que animales y personas poseen para comunicarse, por tanto, es sinónimo de comunicación. De esta forma, la arquitectura, la música, la literatura, así como el ladrido de un perro o el grito de un mono serán formas de lenguaje. En este entendido, el lenguaje está conformado por signos particulares que hacen al fenómeno de comunicación. Por ende, los animales y los seres humanos poseen un lenguaje particular que los identifica como tales. Los animales tendrán un lenguaje de pocos signos limitados en su función, mientras que los humanos tendrán múltiples signos aplicados a múltiples funciones e intenciones.

⁵ Idem, p. 3.

Desde este punto de vista, la lengua, como un sistema de signos particular, será una pieza fundamental del lenguaje humano. Es decir, la lengua nos lleva al lenguaje verbal, a la comunicación lingüística que los animales no poseen y muy distinta al lenguaje de la arquitectura, de la música, por estar estructurado en un código o *semiótica* diferente.

“Para nosotros la lengua no se confunde con el lenguaje, la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial”.⁶

La lengua, entonces, como lenguaje verbal, es el sistema de signos que se interrelacionan entre sí. Esta codependencia sónica conforma un código común a todos sus usuarios. La lengua, por tanto, es social, ya que se encuentra repartida en cada una de las personas que la utilizan. Sin embargo, como código, debe su funcionamiento a ciertas leyes de conformación, función e interrelación entre los signos que compone. La lengua

“... [e]s a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos”.⁷

Y es esta convención la que nos lleva a las reglas y normas de funcionamiento de cualquier lengua. La gramática es, pues, dicho conjunto de normas y reglas convencionales para hablar, describir y escribir correctamente una lengua determinada.

Ahora bien,

“[t]oda gramática termina, o empieza, por ser normativa. [...], siempre, eso sí, sin espíritu dogmático”.⁸

Esto quiere decir que cualquier tratado de gramática no es impositivo. Todo lo contrario, su fin será proponer normas y reglas que rigen el uso de un idioma, desde la mirada de lo “ideal-correcto”.

Por tanto, la lengua y su gramática son ideales. Su totalidad es virtual, abstracta. Son ideales como modelos perfectos a seguir, como paradigmas de un idioma. Su idealidad, en parte, se concreta en el **habla**, en el uso individual que hacemos de ella, pues se expresa en todos. De esta forma, la lengua está repartida en ti, en mí, en ella, y en cada uno de nosotros, de acuerdo a nuestras

⁶ Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística general*, Alianza Editorial, Madrid, 1987, p. 24.

⁷ Idem p. 24.

⁸ Alarcos, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1995, p. 18.

características individuales y regionales. Por ende, nadie puede hablar una lengua de forma perfecta. Esto implicaría usar la gramática al pie de la letra, en lo oral y en lo escrito y de forma homogénea. Un argentino, entonces, hablaría igual que un madrileño, un mejicano o un boliviano. Pero esto está muy lejos de darse, ya que el uso de un idioma conforma la identidad lingüística de una región a través del habla particular, lo que implica múltiples factores.

Sin embargo, lo que todos hacemos en principio es hablar o escribir una lengua de acuerdo a nuestra región, para luego acudir a nuestra cultura, a nuestro entorno social o a nuestro estilo propio o estado de ánimo, con las variaciones gramaticales que cada caso involucra.

No obstante, el modelo ideal de uso que conforma la gramática es necesario para la unificación de un idioma. Sin un paradigma de referencia, una lengua se perdería en los diferentes usos y abusos que de ella se hace. Si cada quien usara una lengua a su regalado antojo, tanto en lo oral como en lo escrito, como se ve en las redes sociales de internet, los usuarios de dicha lengua no se entenderían en lo más mínimo al encontrar en sus mensajes, por ejemplo, abreviaturas que solo el que las hace las puede descifrar, o se entenderían muy poco; o, mejor dicho, se desentenderían al comunicarse ya que surgirían dobles interpretaciones, ironías jamás pensadas, sarcasmos, en fin.

Esto nos lleva a decir que no existe eso de hablar bien o hablar mal. Lo que sí existe son variaciones de uso de un mismo idioma en diferentes regiones y personas, es decir, variaciones de habla que nos muestran cuán alejados o cercanos estamos en relación a la norma, a la gramática de una lengua.

“La gramática no enseña a hablar; enseña a reflexionar sobre el hablar y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos. Viene a ser como el plano de una ciudad: no nos lleva de la mano a través de sus calles, pero nos dice cómo está trazada y dónde se encuentra cada edificio. Nos transporta más allá de nuestra *habla* para mostrarnos el sistema o engranaje en que ésta se mueve: la *lengua*”.⁹

La gramática, entonces, es el eje paradigmático que acredita la descripción del uso de una lengua, no para estigmatizarla o ensalzarla, sino para mostrarnos las características propias que dicho uso posee.

⁹ Seco, Manuel, *Gramática esencial del español*, Espasa Calpe, Madrid, 2002, p. 20.

“Los gramáticos no hacen la lengua, solo la describen de acuerdo a su percepción de la misma”.¹⁰

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, *Diccionario Escolar*. Tupac Katari, La Paz, 2013.

Biblioteca Escolar Visor, *Diccionario Escolar Ilustrado*, El País S. A., LA RAZÓN y EL NUEVO DÍA, Bolivia, 2004.

Sin Autor, *Diccionario Ilustrado de Lengua Española SOPENA*, Editorial Ramón Sopena S. A., Barcelona, 1999.

Real Academia Española, *Diccionario práctico del estudiante*, Printer Industria Gráfica Newco, S. L., Barcelona, 2011.

_____, *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros, S. L. U., Madrid, 2009.

Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística general*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

Alarcos, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1995.

Seco, Manuel, *Gramática esencial del español*, Espasa Calpe, Madrid, 2002.

Sánchez, Jesús, *Saber escribir*, Instituto Cervantes, Aguilar, Colombia, 2007.

¹⁰ Sánchez, Jesús, *Saber escribir*, Instituto Cervantes, Aguilar, Colombia, 2007, p. 26.

LINGÜÍSTICA APLICADA

APLICACIÓN Y VIGENCIA DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE CLÁSICAS Y ANTIGUAS

Javier Taborga Manrique
JavierGTM777@Gmail.com

Resumen: En el presente artículo, se pretende exponer y ejemplificar las teorías del aprendizaje tanto contemporáneas como antiguas, para tratar de ilustrar la aplicabilidad de unas y otras a la tarea de la explicación y comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje. Se afirma que hay una tendencia a utilizar las teorías modernas (algo que tiene lógica y buen fundamento), pero que se descuidan valiosos elementos proporcionados por las teorías del aprendizaje anteriores. Sólo se consideran las teorías del aprendizaje y no se toma en cuenta ningún otro aspecto relacionado con la educación (como el contexto histórico, los sujetos que aprenden, los que enseñan, los medios y contenidos). Se concluye que toda teoría tiene algo importante que contribuir a la comprensión y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje y que sería provechoso tomar en cuenta todas esas teorías y sus propuestas.

Palabras clave:

Teorías del aprendizaje, constructivismo, conductismo, teoría de campo, asociacionismo, gestalt, psicología cognitiva

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas que las instituciones dedicadas al proceso enseñanza-aprendizaje (y también, por supuesto, las grandes políticas educativas como las reformas) deben plantearse es: ¿Qué método de enseñanza se adoptará para intentar lograr los mejores resultados? La respuesta más sencilla suele ser el optar por la corriente contemporánea, es decir escoger lo último, siguiendo una especie de razonamiento que conduce a escoger lo que está de moda pues implicaría lo más avanzado. Sucede algo parecido a la tecnología, lo recién aparecido es mejor que lo más antiguo. Es un razonamiento que tiene una lógica claramente cimentada en la experiencia cotidiana y que, en muchos casos, puede dar lugar a lograr la mejor elección. Sin embargo, en el campo educativo, ese buen razonamiento

suele dar lugar a expresiones y actitudes que consisten en despreciar lo anterior al elegir lo nuevo. Por ejemplo, si lo nuevo es el constructivismo hay que “olvidar”, dejar de lado, archivar las anteriores explicaciones. Hay que romper con las mismas. Ese razonamiento se contrapondría con lo que sucede, por ejemplo, con la filosofía, donde lo antiguo es lo clásico y lo clásico sigue siendo clásico aunque sea antiguo, y es clásico ante la teoría más contemporánea, nueva o de vanguardia.

¿Qué enfoque se debería seguir en la educación? ¿Se debería optar por una alternativa y romper con las otras por ser antiguas? ¿Se debería acoger lo nuevo pero “rescatar”, por decirlo de alguna manera, algunas cosas positivas de las teorías anteriores? Según mi punto de vista, suele prevalecer el primer criterio y se suele caer en extremismos (o ignorancias), como el de achacar los males de la educación a la utilización de los enfoques y teorías anteriores. Así, se escuchan expresiones como: “cuando se utilizaba el castigo, como en la educación antigua” o “los profesores abusando de los niños, como en la educación conductista”.

El propósito de este artículo no solo es discutir y ejemplificar la validez y vigencia de las últimas tendencias educativas, sino también la utilidad de las anteriores y la posibilidad de usar con provecho todas las explicaciones del aprendizaje en la realidad, en los procesos cotidianos de aprendizaje, no sólo en las instituciones educativas, sino en la vida, pues de todo se aprende. Más de un proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo independientemente de la voluntad o conocimiento de los sujetos involucrados en dichos procesos. Eso es precisamente lo que pretendo ejemplificar en este texto.

DESARROLLO

TEORÍAS MODERNAS

Por razones de espacio y propósito, me limitaré a exponer y ejemplificar las explicaciones del aprendizaje involucradas en situaciones concretas, de acuerdo a las teorías que propugnaron dichas posturas. Es decir, no habrá ni exposición ni explicación del contexto, la filosofía o las condiciones históricas de emergencia de las teorías que se presentarán. En el caso del subtítulo se podría afirmar que el llamado “constructivismo” constituye una de las teorías modernas del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta teoría, al menos como se lo ha interpretado en Bolivia (y no sólo en Bolivia) involucra la consideración de varios teóricos del aprendizaje. Tres, seguramente, son los más representativos: Piaget, Vigotsky y Ausubel.

La construcción del aprendizaje según Piaget

El “constructivista” real fue Piaget pues fue quien propuso que el aprendizaje es un proceso de construcción individual de conocimientos. Para él los seres humanos desarrollan conocimientos a partir del contacto temprano del individuo con el medio ambiente. Las personas poseen capacidades intelectivas y cognitivas. El medio ambiente, el mundo externo al individuo, tiene la materia y los procesos que deben ser conocidos por la persona. La interacción entre individuo y medio ambiente da lugar al conocimiento. Para que el individuo pueda conocer el mundo tiene que interactuar con él y el proceso de conocimiento, de aprehensión del mundo, se produce de manera paulatina pasando por etapas (sensorio-motriz, pre-operacional, de operaciones concretas y de operaciones formales) que van desde lo cualitativamente más elemental (el bebé) hasta lo más elevado (el adulto). Mientras la persona va conociendo mundo desarrolla en su mente unos esquemas que le sirven para entender ese mundo y esos esquemas se van transformando, se van complejizando, se van perfeccionando a medida que la persona crece y tiene la oportunidad de entrar en contacto con más conocimientos. Pero esa evolución es individual, cada cual desarrolla sus esquemas de manera personal, pero además desarrolla, construye conocimientos. Por eso el aprendizaje es un proceso de construcción individual de conocimientos.

Un ejemplo concreto del funcionamiento de esta teoría sería el caso del estudiante universitario de primer o segundo grado que confronta la teoría marxista del desarrollo social. Quizás antes de llegar a la Universidad (U.M.S.A. en este caso concreto) él tenía una noción, una explicación, un esquema de Marx y el marxismo que podía resumirse así: *“el marxismo equivale al socialismo, lo que los países comunistas propugnan, los países como Cuba como China, etc. comunistas como el che Guevara, como Fidel. Gente luchadora pero extremista...”* esta noción seguramente ha sido construida en colegio, escuchando a padres y parientes, oyendo y leyendo noticias y películas. En la Universidad se le presenta de manera sistemática la teoría marxista del desarrollo social, los fundamentos del socialismo, los modos de producción, el materialismo dialéctico e histórico, las figuras representativas de esta teoría y, seguramente, el muchacho en cuestión se encuentra ante otro esquema propugnado por alguno de sus docentes más de izquierda: *“el marxismo es la mejor explicación de evolución del mundo social y su explicación de la primacía de los procesos económicos es la mejor interpretación del acontecer social, político e ideológico”*. Ahora que el estudiante universitario ha estudiado la teoría marxista su noción del marxismo ha cambiado, su esquema inicial se ha reconfigurado en

algo así como “*el marxismo es una sólida teoría del desarrollo de las sociedades, una de las mejores teorías pero tenía fallas fundamentales por eso ha caído el socialismo en la Unión Soviética y el este de Europa. Sin embargo su insistencia de luchar por la igualdad social sigue siendo tan válida antes como ahora*”. Es decir la noción de marxismo del muchacho, que nos sirve de ejemplo, ha cambiado, ha evolucionado, se ha perfeccionado, pero sigue siendo “su” noción, es suya, distante de la de su enfervorizado docente de tendencias izquierdistas y distante de la de sus padres o familiares.

¿Es válida, es razonable esta explicación del aprendizaje? Piaget afirmaba que para desarrollar, hacer más compleja la red de esquemas de apropiación del mundo de cada individuo era necesario interactuar el mayor tiempo posible con la realidad y hacerlo de maneras complejas: por ejemplo no sólo oyendo o leyendo sino investigando. Creo que es una explicación plenamente coherente del aprendizaje que retrata muy fielmente este proceso. ¿Qué de las otras?

Las zonas del aprendizaje de Vigotsky

Lev Vigotsky, opacado por las investigaciones de su compatriota contemporáneo Pavlov (que hizo importantes contribuciones a la comprensión del aprendizaje), fue redescubierto en las décadas de 1980 y 90 y leído junto a Piaget, como uno de los pilares del constructivismo. En realidad Vigotsky no fue constructivista, en el sentido de que ninguna de sus teorías habla de un proceso de construcción individual del conocimiento. Las lecturas de Vigotsky, en lo referente al aprendizaje, pueden resumirse en su teoría de las *zonas de desarrollo* y en la utilidad del *par experto*, en la realización del aprendizaje. El primer concepto propone que en el aprendiz existirían tres zonas de desarrollo de conocimientos. La primera es la *zona de desarrollo real*, que es el estado actual, el estado presente de conocimientos de una persona, en un área específica. Habría una *zona de desarrollo potencial* que sería lo que el aprendiz puede llegar a aprender y entre ambas zonas, una llamada *zona de desarrollo próximo*. Esta zona de desarrollo próximo está constituida por los conocimientos inmediatamente asequibles a la comprensión de la persona que aprende y son estos conocimientos sobre los que hay que trabajar, presentándolos, explicándolos, haciendo prácticas, si es necesario, etc. Una vez que esos conocimientos ya han sido asimilados, la zona de desarrollo próximo se movería hacia los conocimientos inmediatamente contiguos que serían los siguientes en ser presentados. Presentar conocimientos alejados de la zona de desarrollo próximo sería no pedagógico porque es posible que el aprendiz no los

llegue a entender (por ser demasiado complejos) lo que ocasionaría perplejidad y desánimo. La persona indicada para ayudar al aprendiz a asimilar los conocimientos comprendidos en su zona de desarrollo próximo sería el par experto, es decir una persona que ya sepa sobre esos contenidos. Usualmente es el profesor, pero muy bien puede ser un compañero que ya haya asimilado ese conocimiento o un compañero de un nivel superior (por ejemplo los auxiliares de docencia en la Universidad). Si pensamos en disciplinas como las relacionadas con las matemáticas o los idiomas encontraremos una rápida aplicación de esta teoría. En efecto, el aprendizaje en esas disciplinas se realiza aumentando cada clase un poco más el nivel de conocimiento, en los estudiantes y sobre la base de lo visto, en las clases precedentes. No se pueden presentar los contenidos más avanzados, sin haber previamente presentado, practicado y logrado el aprendizaje de la secuencia de contenidos básicos e intermedios. No se puede dividir sin antes haber aprendido a restar, sumar y multiplicar. No se puede presentar estructuras oracionales condicionales y de subjuntivo, si no se han visto primero las estructuras básicas de las variedades del presente, el pasado y el futuro. Pero, por otro lado, hay disciplinas que podrían contradecir esta propuesta. Por ejemplo, en historia no necesariamente hay que comenzar con la historia antigua, media, moderna y contemporánea, para llegar a la sociedad presente. De hecho es posible (y en muchos casos se hace) interesarse solamente en un período histórico, dejando de lado lo ocurrido anteriormente. Ejemplo: la historia económica de Bolivia desde el 52 hasta el presente. Lo mismo sucedería en filosofía: se puede estudiar el existencialismo o la fenomenología o la dialéctica marxista materialista, sin haber estudiado previamente la filosofía griega clásica.

Hay situaciones en las que la importancia del par experto queda gráficamente ejemplificada. A mí me sucedió algo que me hizo meditar en el papel e importancia de un experto, cuando se está llevando a cabo un aprendizaje complejo. Me sucedió que en cierta ocasión caí en cama, producto de un resfrío que, como se iba complicando, requirió que acudiese al médico. En el hospital estaba consultando a uno de los médicos más reputados de ese hospital y el día que este doctor me estaba atendiendo había un joven vestido con túnica blanca que le asistía. Comprendí que probablemente se trataba de un estudiante de medicina de último nivel que estaba haciendo su internado rotatorio como requisito para la obtención de su título de médico. Entonces el doctor del hospital procedió a hacerme preguntas sobre los síntomas de mi enfermedad: había congestión nasal, estornudos, fiebre, dolor de cabeza, debilidad generalizada, dolor de garganta y

los síntomas se habían presentado por alrededor de una semana, empeorando en vez de mejorar. Me hizo los análisis en la camilla observando los ojos que estaban enrojecidos, la garganta que estaba inflamada y escuchando los pulmones que al parecer sonaban diferente. Al hacer esto el médico joven lo asistía y también me observaba. Al finalizar este examen el médico experimentado le pregunto: “¿y bien?”, y el joven respondió: “es una infección”. “¿De qué tipo?”, inquirió nuevamente el primero y el médico joven respondió: “Es un rinitis por la inflamación de los cornetes y la congestión nasal”, y el otro dijo: “No”. “Entonces es una faringitis, por la garganta inflamada”, y el médico experimentado dijo: “No”. El joven no sabía que decir y el experimentado médico mencionó: “Es una pulmonía. Acá el dato principal son los ruidos de los pulmones. Los otros síntomas son comunes a varias afecciones del aparato respiratorio, pero acá lo principal son los ruidos de los pulmones. Por eso también el severo decaimiento”. Cuando se trata de hacer diagnósticos diferenciales es esencial la experiencia y la pericia y el caso que acabo de relatar está ejemplificando nítidamente una situación de aprendizaje: el médico joven sabía de la materia porque había estudiado, porque había hecho prácticas, porque seguramente había visto (o vivido) pacientes con enfermedades respiratorias, pero en este caso los síntomas eran comunes a varios tipos de infección y ocasionaron que equivoque el diagnóstico. El par experto lo condujo a discriminar entre varios síntomas comunes aquel que servía como elemento principal del diagnóstico preciso de la enfermedad. Un compañero, quizás un médico recién egresado o incluso un no especialista podían también haberse confundido. El experto identificó el síntoma principal y enseñó al joven a reconocerlo. Yo diría que se trata de una situación que ilustra contundentemente la concepción y validez de par experto de Vigotsky.

El aprendizaje significativo de Ausubel

El tercer autor principal del constructivismo es Ausubel y, entre otras cosas, su insistencia en la importancia de la comprensión y el aprendizaje significativo en la realización de un buen aprendizaje, es un factor preponderante en su postura teórica. El primer elemento es relativamente obvio, si no se ha comprendido un concepto, una teoría un procedimiento, etc., sucederá que el estudiante no podrá avanzar en el desarrollo de lo que está aprendiendo. Ahora, una cosa es reconocer la importancia de la comprensión y otra, verificar esa comprensión. Cuántas veces el docente pregunta si, por ejemplo: “¿Está todo claro?”, y la respuesta es afirmativa o no hay respuesta y después al plantearse ejercicios se nota

que no todo estaba comprendido. El segundo concepto, es la importancia de que el aprendizaje sea significativo, es decir que llene intereses y necesidades del aprendiz. Esto es claramente palpable cuando recordamos por experiencia propia o constatamos, en otras personas, que cosas tan aparentemente vanas como, por ejemplo, un paso de baile que está de moda o una canción del algún cantante que es favorito en el presente son recordados sin ningún problema, y algo tan aparentemente importante desde el punto de vista de la educación formal, como el procedimiento de una operación matemática, el procedimiento de una fórmula química o la asimilación de un período histórico llevados en clase no son recordados por los alumnos. Esto da lugar a la frase: “de moda sí saben pero de ciencia no” o sus equivalentes. Pero hay una razón para este desajuste, desde la perspectiva de Ausubel: el paso de baile es significativo para los intereses de la persona y la fórmula matemática no. Ausubel decía que presentar un conocimiento significativo implica solamente presentar un conocimiento que esté en relación a algo que el aprendiz ya sabe. De ahí la importancia del examen de diagnóstico (sin nota) previo al desarrollo de la materia, para conocer el estado de conocimientos que los estudiantes tienen sobre una determinada disciplina y para saber cuánto saben los estudiantes, lo cual permitirá plantear, adaptar, modificar los contenidos que vayan a desarrollarse. También es muy lógica y útil las recomendaciones de Ausubel, en sentido de preparar el estado de atención o expectativa de las personas mediante sus llamados “organizadores previos”, es decir preguntas que se hacen sobre el tema, esquemas que se presentan antes de desarrollar un concepto, para luego y de manera insistente repasar la información vertida con el uso de repasos, esquemas de comprensión, preguntas de reflexión etc.

La influencia de estos conceptos, por ejemplo, en los libros de texto, pueden ser claramente perceptibles si se considera la evolución de los libros como materiales educativos. Los libros modernos, especialmente aquellos diseñados para la enseñanza en aula, suelen llevar, después del título, preguntas introductorias, casos de la vida real que ilustran algún aspecto de lo que se va a desarrollar, esquemas que presentan todo el contenido del capítulo y, durante la lectura, notas a un lado de la página que explican algún concepto, resúmenes de las teorías que se están desarrollando, ilustraciones, fotos, dibujos que mejoran la comprensión y, al final del capítulo, un resumen general detallado, así como preguntas y actividades de complementación de lo leído. Siguiendo todos esos recursos, sumados a la lectura, se pretende una mejor comprensión y un repaso de lo estudiado.

TEORÍAS ANTIGUAS Y CLÁSICAS

Hasta acá los ejemplos muestran el buen fundamento de los autores englobados en el término “constructivismo”, y dan razón de su adopción y puesta en efecto en la educación moderna. ¿Por qué, entonces plantear revisar otras teorías?, ¿no es suficiente lo que se ha presentado? La respuesta es no. En la medida que se trata de procesos en desarrollo y de propuestas e investigaciones que modifican o mejoran lo que se tiene, nunca será suficiente. Pero en este caso no se trata de esperar lo nuevo, lo último, lo más moderno sino de revisar lo antiguo y considerar si todavía es útil o no.

El papel del refuerzo en la teoría conductista de Skinner

Por la polémica que generó en su entonces, la primera teoría del aprendizaje a considerar es la conductista. Varios han sido los autores denominados conductistas y todos ellos han trabajado en la comprensión del aprendizaje. Sólo se recordará a los más importantes. Skinner, por supuesto, es el más conocido y su explicación del aprendizaje puede ser resumido en su esquema:

Estímulo – Respuesta – Reforzamiento

Donde el reforzamiento es el elemento clave, porque asegura que la conducta se repita y cuando un organismo repite una misma conducta se dice que ese organismo ha aprendido algo. Así, por ejemplo, se usan pequeñas bolas de alimento para enseñar a ratas a pulsar palancas, seguir una ruta en un laberinto, o para adiestrarlos para que “jueguen” algún deporte. Los seres humanos aprenden utilizando un sinnúmero de refuerzos, por ejemplo, unos transeúntes aprenden a ir a cierta esquina de la calle porque ha sucedido que ahí han encontrado movi- lidades para sus casas, con más facilidad; otros acostumbran a ir a cierta tienda o mercado porque han encontrado que los productos suelen ser más baratos o hay mayores ofertas (refuerzos) en tal lugar; un usuario de banco aprende a utilizar los cajeros automáticos por la facilidad que representa retirar dinero, etc. Entonces por qué demeritar la teoría de Skinner. Han habido varias críticas a esta postura: los refuerzos son motivadores externos y la persona debería estar internamente motivada para aprender algo; la explicación es muy simple y mecánica y no siempre cuando se da un refuerzo se obtiene la misma respuesta; una variedad de refuerzo son los estímulos aversivos (castigos) que logran conductas en base al dolor, el shock o la humillación. Hay evidentemente críticas correctas y también suelen repetirse argumentos sin base. Por ejemplo decir que el castigo es práctica conductista es no haber leído las propuestas de Skinner, pues él decía

que si bien los estímulos aversivos pueden ser útiles en situaciones experimentales, su influencia en el aprendizaje es más bien negativo y no deberían utilizárselos. Cuando se utiliza castigo para inhibir una conducta, no se erradica la conducta, se la posterga. Si un padre de familia le da un coscorrón a su hijo por salir a jugar a la calle, podrá evitar esa conducta por un tiempo, por el temor a los coscorrones, pero, en cuanto el padre no esté o el hijo haya crecido, este saldrá a la calle a jugar, porque la calle tiene unos reforzadores más fuertes que el permanecer en casa. Por tanto el castigo no es efectivo. Eso decía Skinner.

La teoría de Skinner es, además, injustamente dejada de lado, porque como él lo dijo, los refuerzos están presentes en cada faceta de la vida y se quiera o no la gente actúa en base a esos refuerzos. Considérense estas situaciones: una universidad de Estados Unidos tiene acuerdos con ciertas empresas, para que sus mejores alumnos puedan conseguir trabajo en las mismas al finalizar sus estudios. Sabiendo de la posibilidad de salir y encontrar trabajo, los alumnos se esfuerzan más para obtener mejores calificaciones. En la U.M.S.A., se ha aprobado la modalidad de titulación por excelencia, lo que implica que si el estudiante mantiene un promedio alto de calificaciones, al terminar su carrera, se titulará automáticamente por buenas calificaciones sin tener que hacer su tesis, examen de grado, trabajo dirigido, internado rotatorio u otra forma de titulación. Esto ha ocasionado que los buenos alumnos redoblen sus esfuerzos, lleguen temprano a clases, no se falten, hagan tareas, estudien, dejen de lado actividades que pueden interferir con sus estudios como trabajo, deportes, fiestas, etc., y que incluso reclamen, negocien, pidan segundas oportunidades a sus docentes para mejorar notas. El refuerzo que se pretende conseguir (la titulación automática) ha ocasionado estos esfuerzos. La comunidad científica internacional ha establecido los premios nobel para los científicos destacados en la labor investigativa e intelectual y obtener esos premios hace que los posibles candidatos redoblen esfuerzos y dedicación para obtener no solamente el millón de dólares que implica el premio sino también el prestigio y reconocimiento que un nobel implica. Todos los días en los diarios, los medios de comunicación, el internet, se difunden noticias sobre premios, reconocimientos, estímulos que se ofrecen para hacer determinadas actividades o para involucrar los esfuerzos de la gente en concursos de variada índole. Es decir, el mundo actual realmente está pletórico de refuerzos, para inducir la realización de determinadas actividades. El que diga que Skinner y su teoría están desactualizados realmente no comprende la teoría de Skinner ni el mundo en el que vivimos. Con todo se podrían establecer ciertas actividades, normativas o se podrían seguir

ejemplos que podrían mejorar específicamente el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los certificados de notas de universidades estadounidenses suelen no sólo mencionar las materias cursadas y sus promedios, sino el lugar en el que un estudiante ha estado entre sus compañeros en un determinado período, materia o carrera: “puesto 7 de 55”, por ejemplo. El estar entre los primeros alumnos de una promoción se convierte en una especie de “carta de recomendación”, para que futuros posibles empleadores lo tomen en cuenta o no. Otro ejemplo suelen ser los comentarios positivos que destacan alguna faceta de una persona y que suelen encontrarse en las libretas de calificaciones de niños norteamericanos, cosas como: *“Pamela fue una estudiante muy regular, tuvo dificultades al principio en álgebra, pero logró mejorar su rendimiento. Se esfuerza mucho y su delicadeza y educación han sido una inspiración para la clase”*. Más ejemplos: las listas de mejores alumnos a finales de semestre, los reconocimientos a los docentes destacados, a las trayectorias, a la actividad intelectual, etc. Hay muchas formas en que se están ofreciendo refuerzos o se podrían ofrecer refuerzos, para estimular mejores rendimientos. Los resultados, en la gran mayoría de los casos, son positivos. Son varios los ejemplos que muestran la vigencia de ciertos postulados de Skinner.

La tensión en el aprendizaje de Kurt Lewin

Una teoría muy interesante y con profundas implicaciones en la educación, desde mi punto de vista y gusto, es la propuesta de Kurt Lewin sobre la tensión en el aprendizaje. Este autor, cuya teoría en Psicología se conoce con el nombre de “topología” o “teoría de campo”, propuso una explicación del papel de la tensión en el aprendizaje que le fue sugerida cuando observó el proceder de ciertos mozos en ciertos restaurantes: los mozos solían ser muy eficientes recordando las mesas a las que servían, los platos que se habían ordenado y los requerimientos de los clientes, hasta el momento en que estos pagaban sus cuentas y después de ello olvidaban todo lo referido a esos clientes en particular. Se acordaban de los clientes mientras estos se encontraban en el restaurant, pero se olvidaban de ellos ni bien cancelaban sus cuentas. Lewin entendió que mientras había tensión (la necesidad de atender a los clientes hasta que estos cancelaran sus cuentas), estos mozos se acordaban de lo que necesitaban, pero que la misma desaparecía inmediatamente cuando los clientes pagaban sus cuentas y desocupaban las mesas. Es decir cuando ya no era necesario preocuparse de ellos, llegaba el olvido. De esto se desprende que es necesario mantener algún tipo de tensión durante el proceso enseñanza-aprendizaje, para lograr mejores rendimientos y que cuando se elimina esa “tensión” sobreviene el olvido. Esto es completamente lógico en el caso de los

mozos de dicho restaurant, si se tiene en cuenta que acordarse de detalles (como cuántos clientes hay en una meza, qué platos se sirvieron, qué bebidas tomaron, qué postres escogieron, etc.) implica un esfuerzo mental y que para proceder a hacer lo mismo con nuevos clientes o en la siguiente jornada de trabajo es necesario “descansar” la mente, es decir limpiar la memoria de ciertos recuerdos para poder establecer otros. Así funciona la memoria siempre, sacamos los detalles irrelevantes para poder tener la memoria lista para otros esfuerzos mentales. El problema es que ese proceso, llevado a cabo de forma automática y a veces inconsciente y otras veces consciente, es un proceso plenamente vigente en las aulas (de colegio, universitarias y de cualquier institución educativa). Los estudiantes mantienen una “tensión”, mientras se está desarrollando la materia (digamos el semestre o el año) y una vez que se ha vencido la misma es como si el cerebro dijera: *“ya vencí esta materia, ya no la necesito y la puedo olvidar”* (olvidar estos contenidos para acomodar los contenidos de la siguiente materia el siguiente semestre o las cosas cotidianas, los “detalles significativos”). Y eso efectivamente ocurre. Los alumnos de último semestre suelen olvidar los contenidos de las materias de primeros semestres. No sólo ocurre eso con los alumnos. Por ejemplo, podríamos reflexionar sobre varios conocimientos supuestamente adquiridos en colegio y que ya no recordamos como la notación y número del elemento químico *boro* en química o los nombres de los huesos de la muñeca de la mano, o los nombres de las provincias del departamento del Beni o, etc., etc., etc. Por supuesto no solamente la falta de tensión explican el olvido que es el proceso clásico, contrario al aprendizaje, pero también es cierto que cierto tipo de tensión es útil no sólo en el aprendizaje, sino en muchas actividades diarias. La llamada tensión positiva o “eutress”, es decir una tensión que prepara el organismo y mente del individuo para la acción, estimula la atención y permite una pronta respuesta, cuando se requiere la misma del individuo. Esta tensión no agota al sistema nervioso, porque suele dar como resultado rendimientos positivos y gratificantes (ejemplo: “que bien que jugué raquet hoy”). En las aulas se podrían implementar ciertas actividades que den paso a ese tipo de tensión positiva, como por ejemplo los exámenes y pruebas frecuentes. Si hay una tasa de exámenes frecuentes el estudiante se ve obligado a asistir, a estar pendiente de lo que sucede en clases, a estar repasando constantemente y a involucrarse en la materia. Sabemos que sólo dos o tres pruebas, a lo largo del periodo académico, son anti-pedagógicas por tratarse de grandes contenidos de materia, porque da lugar a que ciertos alumnos se falten a varias clases y aparezcan para las fechas clave y porque puede crear ambientes relajados de disciplina.

El problema naturalmente puede ser el número de alumnos: con muchos estudiantes en clase no se puede estar tomando exámenes constantemente, porque el docente se pasaría el tiempo corrigiendo pruebas. El obligar a la constante participación del estudiante, evitar materias “aisladas”, incluir materias de síntesis a final de carrera, etc. pueden ser medidas que mantengan la buena tensión y mejoren el aprendizaje. Estos apuntes son un importante aporte, desde mi punto de vista, de Kurt Lewin.

El aprendizaje por ensayo y error de Edward Thorndike

Quizá una de las teorías del aprendizaje más clásicas fue la propuesta por Thorndike y que se resume en plantear que el aprendizaje se consigue por “ensayo y error”, es decir intentando, equivocándose, ensayando hasta conseguir el propósito deseado. En base al ensayo y error Thorndike formuló la llamada “ley del efecto” que propugna que cuanto más satisfactorio es el resultado de una acción particular, mejor se aprenderá dicha acción. Hay un montón de situaciones, especialmente aquellas que involucran aprendizaje motor, que dan la razón a esta teoría. Por ejemplo, está establecido que la única manera de aprender a nadar es metiéndose en la piscina, que uno puede asimilar toda la “teoría” respecto a cómo nadar: respiración, bruceo, pataleo, movimientos de flotación, etc., pero que si uno no se mete al agua, no podrá realmente nunca aprender a nadar. Hay que aprender a nadar intentándolo. Es decir ensayando, equivocándose (por ejemplo, no coordinar movimiento de brazos y piernas o errando en la secuencia: “*cuatro brazadas una respiración*”) y al cabo de un tiempo, efectivamente se logrará aprender a nadar. Lo mismo sucede con aprender a conducir un auto, manejar bicicleta, un paso de baile, etc. En las aulas de las instituciones educativas también se aprende por ensayo y error, por ejemplo, en los laboratorios de las carreras que necesitan de ese tipo de instalaciones. Es más o menos conocido que los estudiantes de medicina practican cortes, ablaciones y suturas, procedimientos relativos a las intervenciones quirúrgicas, al diseccionar cadáveres y que también se suelen conseguir animalitos (perritos, gatitos, pollitos), para practicarles intervenciones quirúrgicas supervisadas por los médicos (los “pares expertos”), antes de realizar tales procedimientos en pacientes humanos. Se pueden pensar en muchas situaciones en las que se aprende ensayando, equivocándose, insistiendo, hasta lograr el propósito de aprendizaje. Incluso en el medio paceño-boliviano, en el saber popular, hay frases que reflejan la experiencia colectiva que de una u otra manera están aplicando el principio de Thorndike, como cuando se dice: “*matando se aprende*” (matando en el sentido de cometer equivocaciones graves).

Los casos citados dan cuenta, desde mi punto de vista, de la plena vigencia de la explicación del señor Thorndike, respecto al aprendizaje.

El aprendizaje por observación-imitación de A. Bandura

Albert Bandura propuso una teoría del aprendizaje basada en la observación. Sus estudios sobre la violencia transmitida a través de los medios de comunicación y también algunos celebres experimentos lo llevaron a postular y demostrar el papel de la observación en el aprendizaje. Realmente esta es una forma básica de aprendizaje que tiene un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento del niño. El niño observa la conducta de sus padres y de las personas que le rodean y frecuentemente imita esas conductas. La imitación es fuente de aprendizaje no sólo relacionado con habilidades motoras, sino también en el aprendizaje de palabras, es decir en el lenguaje. Para poder imitar es necesario seguir 4 pasos básicos, según Bandura: atención de lo que se quiere imitar, un esquema mental de la secuencia de movimientos que se quiere imitar, el intento de imitación en sí y la motivación, para continuar realizando la misma acción en el futuro. Quizás en materias teóricas haya menos espacio para la observación, pero hay muchas carreras en las que se realizan actividades prácticas que exigen observación e imitación de lo que se debe hacer: reparación de motores en mecánica, mecánica de aviación; manipulación de componentes químicos, en laboratorios de química y bio-química; los pasos para llevar a cabo una rutina de ejercicios, en pacientes que necesitan rehabilitación en fisioterapia; los procedimientos que se siguen al llevar a cabo intervenciones quirúrgicas, en medicina; la repetición de fonemas que no son propios de la lengua madre, cuando se está aprendiendo una segunda lengua, etc. Rápidamente viene a la mente la complementación de dos explicaciones del aprendizaje en estos casos: la observación y el ensayo y error.

El aprendizaje por *insight* (perspicacia) de la *Gestalt*

Quizás una de las teorías más interesantes y desafiantes al mismo tiempo sobre el aprendizaje sea la teoría del aprendizaje por perspicacia (aprendizaje por "*insight*" en inglés) de Wertheimer y los psicólogos de la Gestalt (Kölher y Kofka). Los experimentos de Wertheimer con monos, durante la segunda guerra mundial, lo llevaron a postular que ante situaciones problema hay un proceso activo de enfrentar el mismo y que la solución suele llegar después de un tiempo de intentos fallidos y meditación, mediante una súbita comprensión de aquello que es necesario para resolver el problema, una especie de súbita inspiración (el "*insight*"). El conocido experimento consiste en poner alimento (unos plátanos) delante de una jaula en la que estaba encerrado un simio (un chimpancé), a una

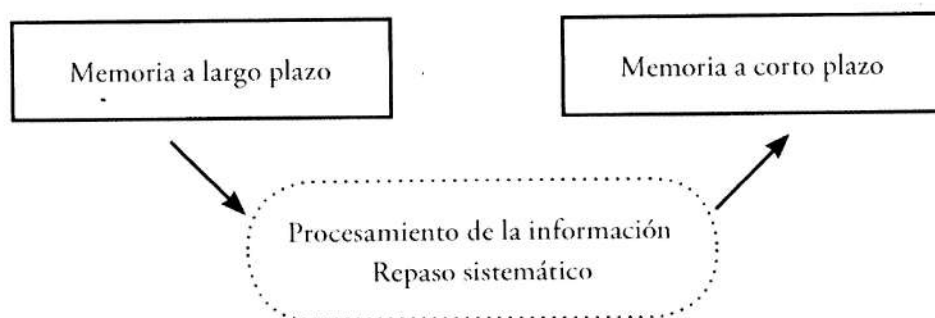
distancia tal que el monito no podía alcanzarlo y disponer a un lado de la jaula un instrumento con el que jalarlo (un palo, una vara). El monito en esos experimentos, acuciado por el hambre, intentaba alcanzar los plátanos con sus brazos o sus patas y, como la distancia era muy larga no podía, entonces cejaba en sus intentos inútiles y se quedaba quieto en actitud meditativa, observaba el entorno y el palo y parecía encontrar una posible respuesta a su problema en el palo, se acercaba y levantaba el palo y lo dejaba caer. Volvía a su actitud pensativa y, de pronto, súbitamente (por perspicacia) parecía encontrar la solución, tomaba nuevamente el palo y con el mismo arrastraba los plátanos y obtenía su recompensa. En la interpretación de Wertheimer un paso esencial del aprendizaje es la “reconfiguración del campo perceptual”, es decir que antes de la solución se perciben las cosas de una manera, y que es necesario cambiar el orden de esas cosas para poder hallar la solución. Esta teoría propone que, en muchos casos, el aprendizaje es lento a un inicio hasta que la persona es capaz de entender la lógica interna de aquello que quiere aprender y luego, de manera brusca y súbita, el rendimiento mejora sensiblemente (porque al parecer se logró la comprensión del funcionamiento del proceso que se quiere aprender). Esa es la perspicacia. Esta explicación no sólo se aplica al campo del aprendizaje, sino, en mi concepto, al proceso que se sigue en la solución de problemas (pensamiento). Nos hace recuerdo a la historia del sabio griego Arquímedes a quien el rey de Siracusa le pide ayuda para resolver un problema doméstico. El rey encarga que se le haga una joya de oro y cuando el orfebre se la presenta no está seguro de que sea puro oro o una joya con contenido de aleación. El problema absorbe la atención de Arquímedes que se dedica a meditar en la forma de resolver el caso y aunque se dedica intensamente al mismo no está pudiendo resolverlo. La historia cuenta que seguía pensando en el problema cuando se toma un baño y es en ese momento cuando súbitamente se le ocurre la solución, que tiene que ver precisamente con el peso que los cuerpos desplazan en el agua. El mito señala que tan abstraído estaba en el problema y en la solución que acababa de encontrar, que inmediatamente salió gritando “Eureka, Eureka” (“lo encontré, lo encontré”), sin percatarse que estaba desnudo. Yo considero que ese proceso, esos pasos (planteamiento de la situación problema, meditación en la posible solución, intentos para resolver el caso y si resultan negativos la vuelta a la consideración del problema y la súbita inspiración para encontrar la respuesta correcta) se deben producir muchísimas veces en el ámbito científico y a otra escala en el académico. Quizás tendría que ver con el aprendizaje de alto nivel, pero evidentemente retrata muy bien el procedimiento

que se puede seguir para conseguir soluciones. Algo totalmente vigente (y muchas veces urgente) en el mundo actual.

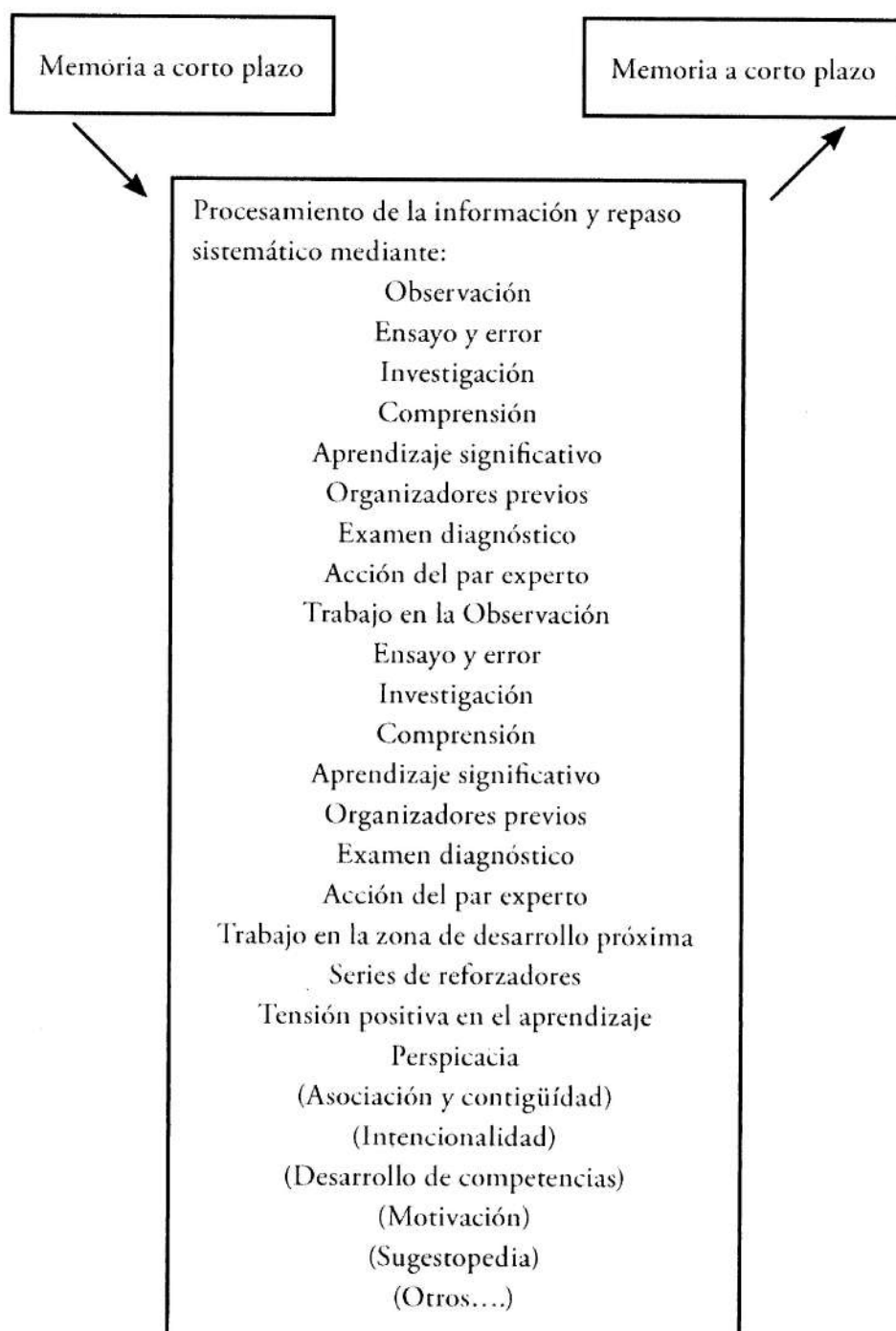
Se podrían considerar algunas otras teorías más (por ejemplo el viejo, simple, pero útil aprendizaje por asociación, o alguna variante del conductismo, como la intencionalidad en el aprendizaje de Tolman), pero considero que la discusión es, por el momento, suficiente, para mostrar que las teorías “antiguas” del aprendizaje son tan válidas como las modernas y actuales. De hecho, lo consideremos o no, muchas de esas formas de aprendizaje se llevan a cabo diariamente y los docentes las llevan a cabo aún sin saber que están siguiendo un procedimiento estudiado por tal o cual autor.

CONCLUSIONES

Para finalizar, mi propio proceso de meditación me ha llevado a considerar otra explicación moderna del aprendizaje (la corriente cognitiva) y a relacionar varias de las teorías expuestas en este proceso. Para la **corriente cognitiva del aprendizaje**, se aprende cuando se logra pasar lo que se quiere aprender de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo, recordemos, es la memoria inmediata de corta duración, va de segundos a un par de minutos a lo sumo. Permite que constantemente estemos considerando las situaciones y estímulos externos, actuemos en consonancia y rápidamente descartemos (olvidemos) los detalles sin importancia. De hecho siempre estamos olvidando un montón de detalles pequeños que no tienen importancia y no merecen ser recordados. Sin embargo muchas veces hay cosas que no son fútiles y que queremos recordar la mayor cantidad de tiempo posible. Se trata de pasar esos contenidos a la memoria a largo plazo, es decir la memoria que puede durar muchos años. El aprendizaje consiste en pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo y para ello, esta corriente propone el “procesamiento de la información” y el “repaso sistemático”.



Ello podría ser ilustrado mediante el esquema: Esta explicación es directa y eficaz en el sentido de que se aprende lo que se recuerda (lo que se conserva en la memoria a largo plazo) y no se aprende (se olvida) lo que no se ha pasado eficazmente a la memoria a largo plazo. La clave consiste en lo que se hace para permitir el tránsito de una memoria a otra, es decir el procesamiento de la información y el repaso sistemático. En este segundo paso clave es donde pueden ubicarse todas las teorías que hemos considerado con sus respectivos procedimientos y otras. Si la clave del aprendizaje es el adecuado procesamiento de la información y su repaso sistemático entonces utilícense todos los recursos estudiados para



permitir pasar con éxito ese paso. Y así se podría modificar el esquema inicial de la siguiente manera:

Así se incluye a las varias teorías del aprendizaje en la crítica labor de procesar de la mejor manera la información y se trabaja en el repaso sistemático, para que lo que se está aprendiendo pueda ser archivado en la memoria a largo plazo, es decir que lo aprendido pueda ser recordado por mucho ti

BIBLIOGRAFÍA

- Anastasi, A. (1973). *Psicología Diferencial*. Madrid-España: Editorial Aguilar.
- Bischof, L. (1980). *Interpretación de las Teorías de la Personalidad*. México: Ed. Trillas.
- Bruning y otros (2007). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción*. Prentice Hall. España: Ed. Pearson.
- Cerdá, E. (1972). *Una Psicología de Hoy*. Barcelona- España: Ed. Herder.
- Heidbreder, E. (1964). *Psicologías del Siglo XX*. Buenos Aires-Argentina: Ed. Paidós.
- Hilgard. (1980). *Teorías de Aprendizaje*. Barcelona-España: Ed. Herder.
- Marx y Hillix. (1980). *Sistemas y Teorías Contemporáneos en Psicología*. Bs.As. – Argentina: Ed. Paidós.
- Mayor, M. y Tortosa, G. (1990) *Ambitos de Aplicación de la Psicología Motivacional*. Bilbao-España: Ed.Desclée de Brower.
- Papalia, D. y Olds, S. (2001). *Psicología del Desarrollo Humano*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1985) *Psicología y Epistemología*. Barcelona-España, Ed: Planeta-Agostini.

EL PAPEL DE LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROBLEMA DE LA REDACCIÓN

Mg.Sc. Fernando Nelzon Espinoza Centellas
Universidad Mayor de San Andrés

Resumen

El tema de la redacción en el contexto de la educación superior universitaria boliviana se presenta como una problemática educativa importante para el desarrollo del conocimiento y la ciencia en los centros de formación superior. La literatura sobre este tema explica amplia y suficientemente que la redacción es una herramienta vital para el desarrollo integral socio-cognitivo del profesional en formación (Peña, 2008). En este entendido, el presente artículo reporta sobre los hallazgos encontrados con relación a qué opinan los estudiantes recién ingresados a la universidad sobre su competencia comunicativa en redacción y cuáles son las creencias que tienen sobre el origen de sus problemas de escritura. Los resultados llevan a concluir que los estudiantes, a pesar de estar conscientes de su nivel deficiente de redacción, no conocen con precisión en qué aspectos del proceso de redacción están fallando.

Descriptores.- Redacción académica, escritura, educación superior, enseñanza, aprendizaje

1. Introducción

En una observación preliminar a los productos escritos de los estudiantes de nivel universitario en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), se pudo advertir cierto nivel de deficiencia en el uso de sus destrezas de redacción, que visto desde una perspectiva de desarrollo educativo, no refleja el mejor escenario formativo profesional.

Dentro de la práctica áulica, no es atípico que los docentes asignen trabajos académicos diversos a los estudiantes, entre ellos la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas mentales, etc. En este sentido, un trabajo académico

que se destaca por su complejidad y profundidad es la producción de ensayos¹. Muchos docentes optan por esta modalidad, aunque no de manera exclusiva, para poder evaluar no solo la cantidad de conocimientos que el estudiante ha logrado alcanzar durante su formación en una asignatura en particular, sino para evaluar su capacidad para elaborar o desarrollar pensamientos complejos en su afán de aportar al conocimiento, es decir, su capacidad para transformar y enriquecer el conocimiento y traducirlo en uno nuevo o reformado (van Dijk, 1983).

En la universidad, en general, el tipo más frecuente de ensayo que se asigna a los estudiantes es el “ensayo académico”. Este tipo de ensayo es una de las asignaciones más importantes que el docente otorga para poner a prueba a los estudiantes en cuanto a su comprensión y producción significativa del conocimiento. No obstante, esta noble y loable tarea de producir conocimiento no es necesariamente con lo que el docente de la UMSA se tropieza con frecuencia en el aula, por lo menos, eso es lo que se ha podido evidenciar por medio de una investigación exploratoria realizada en 2013 a un curso de estudiantes de pregrado de la carrera de Lingüística, a quienes se les pidió realizar un trabajo de investigación bibliográfica a manera de ensayo académico. Los resultados fueron alarmantes: de 25 estudiantes, 7 ni siquiera escribieron sus propios ensayos, pues los plagieron casi completamente de páginas de Internet, 5 estructuraron su propio ensayo, pero plagieron segmentos muy largos que resultaría muy desacertado considerarlos como originales. 12 produjeron ensayos enteramente propios, no obstante, algunos de ellos todavía con algunas oraciones y frases cortas plagias – aparentemente debido a su desconocimiento sobre cómo usar referencias bibliográficas evitando el plagio.

Ahora, tras evaluar el contenido de estos 12 trabajos, se encontró que solo 4 de ellos lograron alcanzar un nivel mínimo de calidad. Estos 4 trabajos se caracterizaron por revelar, por ejemplo, cierta variedad lexical que permitió expresar sus ideas con mayor precisión y objetividad. Se puede concluir que se trataba de la mínima cantidad de vocabulario suficiente como para hacerse entender. Por otro lado, se observaron muy pocas incorrecciones ortográficas o de puntuación. Asimismo, la mayoría de las oraciones estuvieron entrelazadas con cierta lógica como para poder producir proposiciones suficientemente elocuentes. Finalmente, se pudo notar que antes de realizar el ensayo, estos estudiantes consultaron una

¹ El ensayo se define como una expresión de ideas propias, es decir, el autor del escrito plasmará todos sus pensamientos, ideas, críticas, o apoyo sobre ciertos temas. <http://queesunensayo.co/>

cantidad considerable de fuentes bibliográficas sobre el tema, lo cual incidió en una argumentación de mayor solvencia sobre el tema del ensayo.

A diferencia de los 4 anteriores, los restantes 8 estudiantes no lograron satisfacer la solicitud de la asignación. En diferentes magnitudes, sus textos carecieron de variedad y propiedad léxica suficiente. Las palabras y frases fueron muy recurrentes, lo cual se pudo advertir en la redundancia no solo semántica sino sintáctica. Asimismo, el manejo lingüístico resultó ser insuficiente, ya que se encontraron varias incorrecciones ortográficas y gramaticales. Por último, es poco probable que estos estudiantes hayan contado con la suficiente información como para argumentar sus ideas.

2. Estado del arte

2.1 Estudios realizados

Sobre el tema de la lectoescritura existe ciertamente una amplia gama de revistas, libros y artículos orientados a resolver el problema de los millones de personas en el mundo que no tienen el hábito de la lectura y que, por tanto, no se animan a escribir. Sin embargo, la mayor parte de estos esfuerzos parecen haberse estancado en lo teórico, en tanto el problema se mantiene prácticamente igual, y en algunos casos incluso ha empeorado. Tal es la situación de Latinoamérica que según el ranking 2012 del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes² (PISA, por sus siglas en inglés), ubica a su número uno, Chile (de los países que participan) en el puesto 51 y a Perú en el 65, en tanto Argentina, que en 2000 se ubicaba en el puesto 35 pasó al 59 en 2012³. Esta evaluación que se realiza en periodos de 3 años no incluye a Bolivia entre sus participantes. Tampoco está Paraguay, Ecuador ni Venezuela. Pero, creo que se puede inferir que Bolivia, de participar, se encontraría muy detrás del Perú.

Por otro lado, un estudio realizado por Arrieta y Meza (1997) muestra en su artículo: "Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados" un listado de dificultades más prominentes que encontraron en estudiantes de la Universidad de Zulia, Venezuela. Aquí listamos estas dificultades:

1) Limitaciones en la comprensión lectora.

² <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

³ <http://www.lanacion.com.ar/1644417-la-argentina-continua-entre-los-paises-con-peor-calidad-educativa-del-mundo>

- 2) Nivel de competencia lingüística inferior al grado de instrucción
- 3) Limitaciones e incoherencias en la redacción.
- 4) Deficiencias en el dominio de la ortografía.
- 5) Limitaciones en el vocabulario, tanto en el general como en el específicos propio la especialidad cursada por el estudiante.

Es pues interesante observar que tras comparar nuestros resultados con los de este estudio, se puede ver que son reflejo mismo de lo que actualmente ocurre en las universidades de nuestro país, incluyendo a las universidades privadas y otros centros de educación superior, ya sea en menor o mayor grado. Nótese, por ejemplo, que nuestro estudio exploratorio realizado en la UMSA en 2013 reveló datos muy similares a los encontrados por Arrieta y Mesa: bajo nivel de competencia comunicativa, en especial en lo lingüístico; dificultades de redacción en aspectos tales como la falta de información, falta de conocimiento de los modelos retóricos de redacción; limitaciones en cuanto a ortografía y gramática elemental, y por último, problemas de vocabulario.

Posiblemente, estos problemas de redacción se pueden teóricamente atribuir a la ineficiencia de la aplicación del modelo educativo vigente en el país, y tal vez, a las fallas del modelo como tal. Está claro que el problema se origina en los primeros años de estudio, es decir, en el nivel inicial y primario de la educación. Las deficiencias en la secundaria y la educación superior son simplemente el producto de las dificultades en lectoescritura arrastradas desde la infancia. Así lo refiere, por ejemplo, un artículo del periódico Página Siete (Ed. 29 de marzo, 2014), que señala que solo “Cinco de cada 100 bolivianos tienen hábito de lectura”. El vicedirector de Educación Alternativa y Especial, Noel Aguirre, ratifica este dato y añade además que la mayoría de los niños leen solo por exigencia, no por hábito. Claro está que si el estudiante no es capaz de leer, no será jamás capaz de redactar.

2.2 Bases teóricas sobre la enseñanza de la redacción

El proceso de la escritura implica ciertamente algo más que la mera producción y combinación de frases y oraciones. Aparte de la corrección gramatical y una cuidadosa selección de las palabras, la habilidad de la escritura cuenta con un “propósito” y una “audiencia”. Al respecto, Widdowson (1972:15-19) pone en evidencia que: “La comunicación tiene lugar cuando hacemos uso de oraciones, para llevar a cabo una variedad de diferentes actos de carácter esencialmente social”.

Esto implica que la escritura se compone de un conjunto de componentes comunicativos tales como: las funciones, el registro y el estilo, que dependen del

tipo de lector, y que se espera que la forma retórica de los textos varíe según el tipo de propósito. Así se establece una variedad de textos destinados a entretener, informar, instruir, persuadir, explicar, argumentar, saludar, describir, etc. Además, es menester considerar el tipo de audiencia o lector. Dependiendo de la circunstancia, la audiencia podría ser los niños de casa, de la calle, adultos profesionales, adultos mayores, y así sucesivamente (Harris 1993:18). Añade Harris que a veces es difícil establecer con precisión el tipo de audiencia, por lo que el escritor tendrá que elegir determinados tipos de estructuras gramaticales y vocabulario para hacer del texto más efectivo.

2.3 Implicaciones de la enseñanza de la redacción

La literatura sobre la enseñanza de la escritura no ha cambiado mucho en las últimas décadas, por lo que el método comunicativo sigue siendo la vanguardia de los libros de texto que se manejan para la enseñanza de la redacción a nivel internacional. De acuerdo con Krashen (1984: 17-18) los estudiantes necesitan aprender el proceso de la escritura, que al menos se compone de tres etapas recursivas: la planificación o pre-escritura, la escritura como tal, y la revisión o edición del producto (Billingham, 2007). Durante la *planificación*, se motiva a los estudiantes a desarrollar una serie de estrategias de preparación. Estas estrategias ayudan a desarrollar, seleccionar, combinar, relacionar, y organizar los pensamientos e ideas antes de comenzar a redactar (Harris, 1993:46-55). Con respecto al tiempo invertido en la redacción, Krashen (1984:17) investigó que los buenos escritores dedican mucho más tiempo a la planificación; mientras que los escritores deficientes prefieren empezar a escribir inmediatamente.

Entre las estrategias de planificación se pueden mencionar a la lluvia de ideas, el mapa conceptual, la cronología de eventos, la recopilación fática de la información, etc., (White y Arndt, 1991:18). Hoy en día están disponibles también una gran gama de referencias. Lo impreso ya no es una limitante porque la gran mayoría de la información está en la Internet.

La segunda etapa corresponde a la *escritura del primer borrador*. Según Hedge (1988:89), esta etapa se caracteriza por desarrollar estructuras de oraciones vinculadas a un vocabulario adecuado, utilizando mecanismos de cohesión para producir párrafos y textos coherentes. En términos de White y Arndt (1991:100), cuando los estudiantes llegan a esta etapa, han decidido ya un tema y pueden tener una idea bastante clara acerca de sus lectores. Por lo tanto, ya saben qué estructura o estructuras retóricas son las adecuadas según el propósito y la audiencia. Esta

etapa se caracteriza por el continuo reciclaje de información y el cambio de oraciones, frases y vocabulario que mejor se adecuen al lector. O sea, normalmente se tendrán varios borradores antes de pasar a la última etapa.

Finalmente, durante la *revisión*, el escritor observa críticamente el texto en su conjunto, ya no sólo a nivel de oración o párrafo. Además revisa el texto no sólo desde su propia perspectiva, sino desde la perspectiva de los lectores (Hedge 1988: 23). White y Arndt (1991:118) sugieren basar esta evaluación en los siguientes criterios: tipo de escritura (diseño, registro y estilo); propósito (la claridad y la coherencia de las ideas principales); estructura del texto (la forma en que los segmentos están vinculados a transmitir el significado); y la respuesta como lectores (si el texto se ve interesante, fácil de seguir, coherente y valioso).

Preguntas de investigación

Ahora, habiendo identificado, en general, las dificultades del manejo del español en la redacción y habiendo conocido la situación de Bolivia en cuanto al nivel educativo en comparación a los países vecinos y del mundo, y además, conscientes de la existencia de formas efectivas de enseñar redacción, se torna muy importante conocer *qué opinan los directos involucrados, es decir, los estudiantes recién ingresados a la universidad, sobre su competencia comunicativa en redacción*. Asimismo, es también muy necesario saber *cuáles son las creencias que tienen ellos sobre el origen de sus problemas, los cuales son arrastrados desde la infancia*.

Conocer esta información podría ser de gran beneficio para orientar mejor la aplicación del modelo educativo vigente en el país, en cuanto a la enseñanza de lenguaje en general, o sugerir las enmiendas necesarias al contenido del modelo educativo para así encontrar una solución más efectiva y, sobre todo, más plausible.

Método

4.1 Participantes

En el presente estudio de caso, se incluyó a 93 estudiantes recién ingresados a la universidad. Todos ellos son estudiantes regulares de la carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. Entre sus características principales está que, en su gran mayoría, vienen de colegios fiscales de la ciudad de La Paz, y que han terminado el bachillerato después de 12 años de formación primaria y secundaria. Se asume que ninguno de los participantes ha recibido instrucción adicional sobre redacción durante los años de formación escolar.

El criterio de selección de los participantes corresponde a la selección natural simple. Estos estudiantes, al momento de la aplicación del cuestionario, estaban cursando el primer semestre académico de la gestión 2015 y estaban pasando clases en una clase regular.

La lengua materna de todos ellos el Español, pero debido a que varios de ellos tienen ascendencia aimara, unos cuantos podrían tener influencia del idioma Aimara, lo cual ha ido disminuyendo paulatinamente en los últimos años.

4.2 Materiales y procedimientos

La recolección de datos consistió en la utilización de un cuestionario de preguntas destinado a obtener datos sobre el tema de la redacción durante la secundaria (Cohen, L. et al. 2000). Fueron 7 preguntas abiertas, con dos preguntas de apoyo en dos de ellas. El cuestionario fue aplicado durante una clase regular de una de las materias de primer semestre en la carrera de Lingüística e Idiomas, en lo que se denomina Plan Común. Antes de aplicar el instrumento, se dio una pequeña charla a los estudiantes sobre los problemas que encuentran muchos estudiantes ingresados en la universidad en el tema de redacción académica y que el cuestionario justamente estaba dirigido a conocer qué es lo que ocurre en la formación previa a la universidad. El cuestionario no requirió que los participantes se identificaran con nombre y apellido, sino solamente con el número de Carnet de Identidad (CI). Esto evitaría que los informantes se inhiban al momento de contestar. El CI se utilizó luego para comparar las respuestas de los estudiantes con los resultados que obtuvieran en la prueba escrita, la cual fue utilizada solo para apoyar la interpretación de los datos con relación a las creencias de los estudiantes.

En el proceso de análisis de datos, se procedió primero a elaborar una tabla de Excel donde se transcribió las respuestas de los estudiantes en sus respectivas columnas. Se transcribió tal y como habían escrito, sin cambiar, recortar o editar, es decir, se mantuvo incluso los errores ortográficos y gramaticales presentes en sus respuestas.

Del mismo modo, se solicitó al docente de la materia el más reciente trabajo escrito que habían realizado los estudiantes y se los evaluó la calidad de redacción de estos escritos cortos para contrastarlos luego con las respuestas obtenidas de los estudiantes en el cuestionario.

5. Resultados

5.1 Creencias sobre el nivel actual de redacción

De los 93 estudiantes encuestados, 63 creen que NO cuentan con un nivel mínimo de competencia en redacción; mientras que 30 SI creen que cuentan con este mínimo. No obstante, de los 30 que respondieron SÍ, a 9 no les fue muy bien en el trabajo escrito que el docente de la materia les había asignado días antes a la encuesta. Tan solo 18 estudiantes calificaron bien, o sea, por encima del nivel mínimo de suficiencia. Los restantes 3 no participaron en este trabajo escrito.

En el caso de las respuestas de NO, hubo un caso atípico. Uno de los participantes que había respondido NO logró obtener una calificación de suficiente en el trabajo escrito, lo cual indica que el estudiante se auto-valoró por debajo de sus habilidades reales de redacción.

Finalmente, el análisis de proporciones arrojó los siguientes datos:

Cuadro 1

Número de Respuestas efectuadas		
	Nominal	Porcentual
SI	63	70,0
NO	30	33,3
TOTAL	90	100,0

Cuadro 2

Respuestas contrastadas con producción textual		
	Nominal	Porcentual
SUFICIENTE	18	20,0
INSUFICIENTE	71	78,9
No comprobado	3	3,3
TOTAL	90	100,0

5.2 Creencias sobre el proceso de redacción

En cuanto al proceso de redacción, existe un desconocimiento casi total sobre los pasos que existen para facilitar una redacción de calidad mínima. En especial, los estudiantes que respondieron NO piensan que los pasos de redacción están relacionados a la estructura retórica del texto, dicho de otro modo, a la estructura formal del texto: paso 1: introducción, paso 2: desarrollo y paso 3:

conclusión. Incluso varios de los estudiantes que respondieron SI pensaron lo mismo, aunque de alguna manera, ellos sí reportaron haber realizado algunas actividades propias del mencionado proceso de redacción.

A continuación, presentamos algunas de las respuestas de los participantes⁴ que ilustran mejor nuestras conclusiones preliminares.

Participante 003 (NO en su respuesta)

“Comencé por la introducción, tratando de explicar el tema; después el desarrollo, en el cual comencé a dar datos mas precisos y todo lo referido al tema; y finalmente una conclusión en la cuál traté de sacar un dato, el mas importante”.

Participante 028 (NO)

“Una introducción, un desarrollo y un final”.

Participante 026 (NO)

“Con el escaso conocimiento q tengo sobre redacción pues ví como fueron realizados otros trabajos y apoyandome en estos lo realice”.

Participante 025 (NO)

“En realidad no tome ningun paso, solo me fui directo a las averiguaciones que avia hecho”.

Participante 049 (SI)

“1 Buscar información al respecto la mayor cantidad que pueda, que en ese caso solo puse conseguir PDF's. 2 Analizar cada uno de los informes (-) 3 Buscar las partes que me consiernen, es decir, que tienen relación con mi tema. 4 hacer un borrador a mano. 5 pasar el borrador a la computadora, y corrigiendo a la vez 6 leerlo una última vez para saber si algo está mal”.

5.3 Creencias sobre gramática y ortografía

La mayoría de los participantes reportaron que su ortografía es deficiente y que en gramática tampoco están bien. Piensan que en la escuela o el colegio son los mismos profesores quienes no les prestan la suficiente importancia y dejan pasar por alto los errores de escritura, y se conforman con enseñar ortografía y gramática muy fugazmente, o lo básico. Creen además que no todos los profesores están lo suficientemente capacitados para enseñar ortografía y gramática

⁴ Las respuestas de los participantes fueron copiadas tal cual sin modificar nada, es decir, incluyen en sí todas las faltas de redacción que puedan existir.

de manera didáctica; consideran que la redacción en especial requiere de mucha paciencia en su enseñanza, y es algo que los profesores en general no lo tienen. Creen también que esta falta de profundidad en la enseñanza de estos temas conlleva un desinterés por parte de los estudiante que incluso terminan por pensar que la ortografía, por ejemplo, no les será de ningún beneficio en el futuro.

Algo que llama la atención es que incluso los estudiantes que contestaron SI están de acuerdo en que en el colegio la enseñanza de ortografía y gramática es deficiente, y que son circunstancias ajenas al colegio que a ellos les permitió lograr mejores resultados, circunstancias tales como contar con algún pariente que les enseñe apoye o simplemente que el estudiante tenga pasión por la literatura, entre otros.

A continuación, les presentamos algunas de las respuestas que ilustran mejor lo vertido líneas arriba. Sugerimos, además, prestar atención a las respuestas escritas⁵ de los participantes, las cuales evidencian las faltas de ortografía y gramática.

Participante 006 (SI)

*“Sí, pero no tan explicado ni ampliado como en la universidad, ya que en el colegio todo lo toman de manera general, además no lo repasan mucho, tomando en cuenta que deberían hacerlo ya que es un tema muy importante. * Muchos alumnos no toman mucho interés al tema (-) ni a muchos otros en el colegio, ya que piensan que es algo que no les servirá”.*

Participante 011 (SI)

“Sí, me enseñaron, desde un aspecto lúdico, que hasta ahora recuerdo, mediante juegos y dinámicas. Dieron más importancia a la gramática”.

Participante 025 (NO)

“...como ya mencione no me enseñaron al 100 % por que fue aselerado. Pero si recuerdo que aprendi agarrando algunos textos y eso fue por mi parte. Me ubiera gustado aprender con exactitud sobre la redacción...”

Participante 035 (NO)

“Más o menos, pero lo poco que recuerdo es que muchos profesores por decir la mayoría enseñan de memoria (...) sin entender en su totalidad lo que enseña así que es difícil que logren transmitir, enseñar lo que no comprenden. Los maestros

5 Si se revisa la ortografía y gramática de todas las respuestas obtenidas de los participantes (desde 5.2 a 5.5), se puede también inferir la gravedad del problema en cuanto a redacción.

enseñan de libros o mejor dicho leen los libros a los alumnos. Deberían capacitar mejor a los maestros”.

5.3 Creencias sobre la enseñanza de la redacción en la escuela/colegio

Excepto por 2 estudiantes y 5 que no respondieron a esta pregunta, todos los demás no solo emitieron una respuesta, sino expresaron su pesar por la ineficiente enseñanza de la redacción en el colegio. Algunos de los estudiantes la calificaron incluso de pésima, mientras que la mayoría de muy mala.

Entre las causas de la deficiencia mencionadas más frecuentes están: la falta de preparación especializada de parte del profesor que dicta la materia, y mucho más, de los que dictan otras materias, pues ellos mismos suelen tener errores y deficiencias en su redacción. Al respecto, también señalan que el éxito de la redacción depende del profesor que te designen. “Si hay suerte, será uno bueno, de los pocos que hay; sino, estás perdido”, reporta unos de los encuestados. Otro de los factores importantes es el relacionado al plagio. Varios estudiantes indican que los profesores no se dan cuenta, pero son muchos los estudiantes que no redactan nada, sino plagian de Internet, y terminan teniendo la misma calificación que los que escribieron sus propios textos. Asimismo, este tema está relacionado a otro de los factores, la falta de motivación del estudiante por aprender a redactar. Muchos de los encuestados reportan que los profesores no encuentran la manera de motivarlos hacia la producción textual. Simplemente, prefieren no darle la suficiente importancia, a pesar de conocer su importancia. Finalmente, un último factor de alta frecuencia está relacionada a la negligencia sobre la redacción. Varios estudiantes coinciden en que en el colegio hay una discriminación en favor de las ciencias exactas y salud, dejando en un plano secundario a las ciencias sociales o humanas, donde precisamente se encuentra el lenguaje y la redacción. Esta negligencia es bien conocida en el ámbito de la educación boliviana, razón adicional para pensar por qué existe una formación tan mala en redacción.

Los demás factores mencionados son en sí más elocuentes, aunque no por eso menos importantes, por ejemplo, la cantidad de estudiantes por clase que dificulta la revisión de los escritos, una infraestructura deficiente que no permite implementar nuevas tecnologías, bibliotecas insuficientes, cuya deficiencia promueve el plagio de Internet, la falta de visión de algunos profesores que no fomentan la redacción libre, etc. Veamos ahora algunos ejemplos que evidencian lo expuesto.

Participante 092 (NO)

“En mi caso no, al entrar ala Universidad tube que aprender de cero todas las reglas gramaticales”.

Participante 048 (NO)

“No, porque la enseñanza en el colegio es muy bana, ningun profesor, en mi opinion, te prepara para la vida universitaria. Todo lo que aprendes, lo aprendes de golpe al entrar a la universidad, claro cometiendo muchos errores”.

Participante 086 (NO)

“No es buena porque la mayoría de los profesores nos daban como trabajo resumen y la mayoría de nosotros copiábamos improvisadamente sin comprender”.

Participante 031 (NO)

“No porque los colegios remarcan aspectos mas concretos como las ciencias exactas”.

Participante 082 (SI)

“Yo creo que no es buena ya que en primer lugar no se utilizan los métodos adecuados de enseñanza, y en segundo lugar no se insentiva a la escritura”.

5. Resumen y conclusiones

El análisis de las creencias de los estudiantes recién ingresados a la universidad revelo que todos ellos están conscientes sobre su nivel de calidad en redacción y sobre las dificultades que tienen. Además, son capaces de explicitarlas para ayudar a identificar, desde su perspectiva, las razones de tales dificultades. Por lo tanto, consideramos de gran importancia tomar en cuenta las creencias de los estudiantes en la resolución de las dificultades que se detectaron a través de la encuesta, lo cual fue enteramente corroborado por un trabajo escrito provisto por el docente de la materia, el cual apoyó de gran manera en la validación de los resultados obtenidos en la encuesta.

Asimismo, las creencias de los participantes nos ayudaron a definir las deficiencias más frecuentes y sobresalientes de los escritos de los estudiantes, por lo que a continuación listamos estas limitaciones que caracterizan los escritos de los estudiantes.

- Deficiencia en el enlace de ideas y párrafos
- Falta de vocabulario o falta de repertorio léxico
- Falta de análisis crítico sobre el tema del texto
- Falta de la distinción de ideas primarias y de apoyo

- Falta de conocimiento suficiente sobre los modelos retóricos de redacción
- Desconocimiento del proceso de redacción
- Falta del hábito de lectura

Deficiencias en el currículo nacional de primaria y secundaria

En conclusión, el sistema educativo nacional, en los niveles de primaria y secundaria, no está logrando alcanzar los niveles mínimos de calidad en cuanto a redacción académica que permita a los bachilleres afrontar con suficiencia los estudios de educación superior universitaria. Los resultados arriba descritos indican que la calidad de los productos textuales elaborados por la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad es considerablemente baja, lo cual sugiere que el manejo del lenguaje escrito no alcanza el estándar mínimo teórico-práctico que se requiere para promover adecuadamente el desarrollo intelectual y científico de los recién ingresados. Sin embargo, estos estudiantes están muy conscientes de esta problemática y buscan que las instituciones de educación superior puedan darles respuestas de solución. Lo que no conocen con certeza, sin embargo, es los aspectos lingüísticos, comunicativos y pedagógicos de la producción escrita que deben ser abordados para desarrollar sus capacidades de redacción.

En este entendido, es responsabilidad tanto de los centros de educación superior como de los programas educativos de nivel primario y secundario, atender esta demanda. En el caso de la educación básica, se debe revisar el currículo nacional y otorgarle mayor importancia a la enseñanza de lenguaje y, por ende, de redacción. Y en el caso de las universidades y centros de educación superior, es imprescindible brindar cursos de apoyo y talleres remediales de redacción a todos los estudiantes que lo necesiten. De otro modo, se pone en riesgo la formación profesional de cada uno de ellos.

6. Referencias

- Arrieta De Meza, B. Y Meza Cepeda R. D.(1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados. MNIA. Revista interdisciplinaria. División de Estudios para Graduados, Universidad del Zulia. 71-99.
- Billingham, Jo (2007). "Edición y corrección de textos". México: Fondo de Cultura Económica.
- Cinco de cada 100 bolivianos tienen el hábito de la lectura (29 de marzo, 2014). Página Siete, Online.

- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2000): "Research Methods in Education", 5th Edition. London and New York: Routledge/Falmer.
- Harris, John. 1993. Introducing writing. Ed. Penguin English.
- Hedge, Tricia. 1988. Writing. Ed. Oxford University Press.
- Krashen, Stephen. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Peña Borrero, Luis. 2008. "La competencia oral y escrita en la educación superior". Ministerio de Educación de España.
- Teun a. Van dijk, 1983: "La Ciencia del Texto". Paidós. Ed. 1996.
- White, R. y V. Arndt, 1991, Process Writing. London: Longman.
- Widdowson (1978). Teaching Language as Communication. Oxford. OUP.

HÁBITOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

Lic. Rodolfo Durán Mollinedo
rodolfo77duran@hotmail.com

Resumen.- El presente trabajo explora una de las áreas que es muy importante en la vida universitaria que se refiere a los hábitos de lectura que tienen los estudiantes en la Carrera de Lingüística. El mismo, trata de mostrar la frecuencia de lectura, el tipo de libros que leen los estudiantes, los lugares a los que acuden para recabar información o leer un libro y finalmente el tipo de material que leen. Este trabajo dará una idea general acerca de los temas que leen los estudiantes para de esta manera tomar decisiones que encaminen al estudiante hacia una lectura crítica.

Palabras clave.- hábito de lectura, nivel literal, nivel inicial, nivel crítico, comprensión lectora, frecuencia de lectura

1. Introducción

La lectura es uno de los caminos por medio del cual obtenemos mucha información en las diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, podemos observar hoy en día la falta de interés por parte de los estudiantes en esta actividad tan importante en la vida Universitaria. Parecería que cada año que pasa los estudiantes leen menos libros, quizás debido a que esta actividad ha sido sustituida con la visita redes sociales vía internet, con la lectura fácil que provee ingresar en páginas web como son la Wikipedia o el Rincón del Vago, u otras páginas donde el estudiante puede encontrar resúmenes mucha veces mal elaborados que se relacionan con los trabajos prácticos que deben presentar en sus distintas materias que llevan en la universidad. Procediendo, en consecuencia, a realizar una copia o pegado burdo de ese tipo de material.

Es partiendo de esa preocupación que el presente trabajo se realizará una investigación exploratoria acerca de los hábitos de lectura que tienen los estudiantes de la carrera de Lingüística e Idiomas para de esta manera en base a los datos encontrados se pueda proponer una guía de soluciones partiendo de trabajos similares

y la experiencia de los docente que están relacionados con el que hacer de la lectura. Es importante también mencionar que este trabajo de investigación se realizó de Junio a Octubre de 2013 y que probablemente algunos resultados se mantengan y otros hayan cambiado totalmente a la fecha.

1.1 Justificación

El presente proyecto de investigación se justifica por las siguientes razones:

- a) Este mostrara de forma fehaciente los hábitos de lectura que tienen los estudiantes. : Es decir, podremos determinar con qué frecuencia leen libros los estudiantes.
- b) Se contará con información acerca del tipo de libros que leen los estudiantes tanto en el área de lingüística como en otras áreas ya sean estas de entrenamiento u otras áreas del conocimiento.
- c) El proyecto permitirá plantear lineamientos para promover la lectura en las distintas asignaturas

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

El presente proyecto de investigación pretende mostrar los hábitos de lectura que tienen los estudiantes, la frecuencia con la que leen libros, el tipo de libro que leen tanto en el área de lingüística como en el área de entretenimiento. En este sentido proponemos el siguiente objetivo general:

- Determinar los hábitos de lectura que poseen los estudiantes de lingüística e idiomas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Cuantificar la frecuencia con la que realizan lecturas (veces por semana y horas por día)
- Identificar el tipo de texto que leen los estudiantes
- Mostrar si en el tiempo libre que disponen existe o no la predisposición a la lectura.
- Proponer algunas directrices para fomentar la lectura

1.3 Metodología

Este trabajo de investigación será de carácter cualitativo. Se trabajará con un cuestionario donde se presenten todas las variables relacionadas a los hábitos de lectura. Una vez obtenidos estos datos se procederá al análisis e interpretación de los datos obtenidos para de esta forma proporcionar

1.4 Cronograma de actividades

El presente trabajo se realizó desde el mes de Junio al mes de Octubre de 2013.

ACTIVIDADES	MESES				
	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct
Revisión de la literatura acerca de la Lectura	X				
Elaboración del instrumento de recolección de datos		X		X	
Análisis e interpretación de datos ..					X
Presentación de informe de investigación ...					

2. MARCO REFERENCIAL

Comenzaremos desarrollando este terna mostrando que dicen algunos autores sobre la lectura. Así, tenemos que para los investigadores del modelo interactivo de lectura, Kenneth y Yetta Goodmann (1989), “leer es obtener sentido a partir de un texto escrito y que en consecuencia el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto; es más, la lectura es un proceso psicolingüístico, de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo, más que un fenómeno exclusivamente perceptivo.”

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA

Para comprender un texto y leer bien convergen algunas circunstancias propias del lector tales como la cultura, la sociedad en la que vive y los mecanismos iniciadores de su lectura es decir la escuela, donde comienza el primer nivel del proceso lector por medio de la lectura fonética. Unido a estos elementos se encuentran 3 niveles que son: el Nivel literal, el Inicial y el Crítico. En el **nivel literal** el individuo reconoce símbolos y los asocia con determinados objetos que en su mente empiezan a dar origen a los conceptos y asociaciones, se puede ubicar dentro de este nivel a la fonética y a la decodificación primaria, secundaria y terciaria del modelo de las Seis Lecturas de Zubiría. Es importante reconocer que el sistema

grafo-lingüístico que adquiere el individuo durante esta etapa es muy vital para las posteriores construcciones mentales necesarias en el proceso de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. En el **nivel inicial** existe la predisposición por parte del lector para indagar el texto y organizar ideas, utiliza algunas técnicas de lectura como el subrayado, indagación de términos desconocidos, notas, etc. El **nivel crítico**, la organización de las ideas convergen en la unión entre las experiencias previas, el texto actual y las aplicaciones futuras de lo leído, existe en este nivel una meta en la lectura. En este nivel puede incluir la lectura categorial y la lectura meta semántica de Miguel de Zubiría.

La Comprensión Lectora

Podemos indicar que

«Lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano» Lerner (1985)

Al utilizar el término comprensión queremos indicar que dicho elemento es uno de los fines primordiales del leer bien; es decir, no tiene objeto interpretar símbolos lingüísticos si este proceso no fija en el individuo un conocimiento derivado del entendimiento. El uso del lenguaje a través de la lectura permite establecer un vínculo entre el lector y el autor, gracias al lenguaje es posible comunicar, interpretar y comprender ideas. Para Lerner (1985), la comprensión lectora es

“un proceso interactivo en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo.

La comprensión es un proceso interactivo que implica una participación permanente por parte del lector en diferentes niveles y procesos sin los cuales no es posible que se dé la comprensión.

Así pues la lectura es una de las herramientas, de las que se apodera el hombre y es necesario ayudarlo a apoderarse adecuadamente de esta herramienta.

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación es de carácter descriptivo, por tanto, las variables analizadas son enteramente descriptivas y giran en torno a los hábitos de lectura que tienen los estudiantes de lingüística.

3.1 Muestra

La muestra representativa es de tipo No Probabilístico debido a que deliberadamente se trabajo con 35 estudiantes de diferentes cursos de lingüística. Sin embargo, en una primera etapa se realizo una encuesta con un universo 180 estudiantes de donde se decidió trabajar deliberadamente con 35 estudiantes. Debido a que en muchos de los casos las respuestas obtenidas no variaban significativamente. Dentro de esta muestra se encuentran varones y mujeres aunque no en el mismo porcentaje ya que por las características de la Carrera, en la misma existen más varones que mujeres por ende el número mujeres es mucho más alto.

3.2 El Cuestionario

El instrumento utilizado en el presente trabajo es el cuestionario el mismo que cuenta con un primera sección de dataos personales o demográficos y una segunda sección dedicada exclusivamente a recoger información sobre los hábitos de lectura, esta cuenta con 16 preguntas, 3 abiertas y 13 de selección múltiple. Este cuestionario abarca tres ramas importantes: la primera explora la frecuencia de lectura, la segunda el tipo de lectura que realiza el estudiante y la última la procedencia de los textos que el estudiante lee. El cuestionario completo se encuentra en la sección de anexos

4. RECOLECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

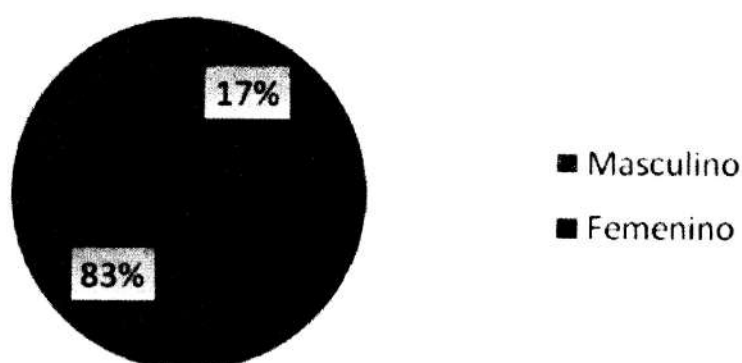
A continuación pasamos brevemente a describir como se realiza la recolección de datos. En primer lugar realizaremos una descripción general de los datos concretos demográficos con los 35 estudiantes encuestados. Esta primera parte también muestra los datos más relevantes con respecto a los hábitos de lectura de forma general. Un segunda parte, divide a los 35 estudiantes en tres grupos el primer grupo compuesto de 15 estudiantes que pertenecen al primer y segundo semestre; el segundo grupo de 10 estudiantes que se encuentran entre el cuarto y sexto semestre; y un tercer grupo de 10 estudiantes que están entre el octavo y décimo semestre. Esta división se la ha hecho con el objeto de verificar si existen diferencias especialmente entre el primer y tercer grupo, es decir se trata de ver en qué medida mejoran los hábitos de lectura durante la vida universitaria de los estudiantes.

4.1 Datos Demográficos

En los siguientes cuadros veremos la composición de los individuos encuestados con respecto al sexo, la edad y el semestre en el que se encuentran

Gráfico N° 1

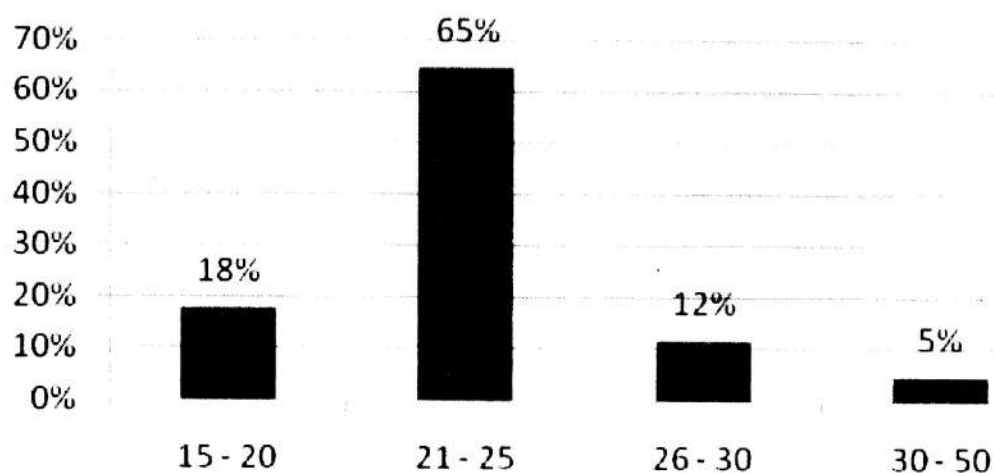
Sexo



El gráfico 1 muestra que el 17% son hombres y el 83% son mujeres lo que nos muestra de alguna manera que existe mayor cantidad de mujeres en la carrera de Lingüística.

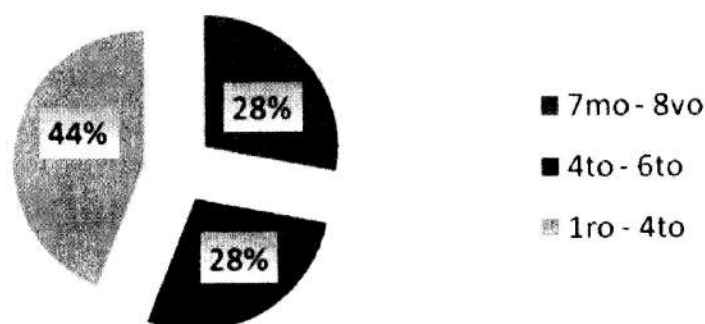
Gráfico N° 2

Edad



El gráfico N° 2 nos muestra que la mayoría de los estudiantes están comprendidos entre los 21 a 25 años, representados con un 65%.

Gráfico N° 3
Semestre



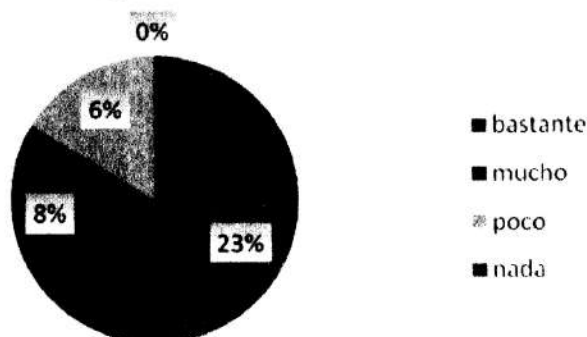
El gráfico N° 3 muestra los tres grupos en que se encuentran divididos por semestre los estudiantes. Este dato nos será a útil en última etapa para determinar la diferencia entre los hábitos de lectura por grupo. La división se ha realizado de forma deliberada. No obstante, para efectos de análisis cada grupo será considerado como un todo del 100%. Es decir, cada grupo representará dentro del 100% global un 33.3%.

4.2 Preferencia y motivación para la lectura

La presente sección dará un vistazo general acerca de las preferencia de lectura, así como la motivación que tienen los estudiantes en la carrera de Lingüística. Los datos presentados en esta parte son elaborados en base a un porcentaje de 100%.

Gráfico N° 3

¿Te gusta la lectura?



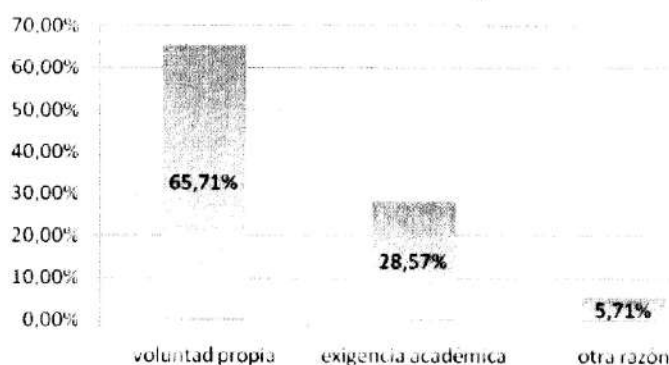
El gráfico 3 representa a la pregunta N° 1 del cuestionario que indica:

1.- ¿Te gusta la lectura?

a) Nada b) Poco c) Me gusta d) Bastante e) Mucho

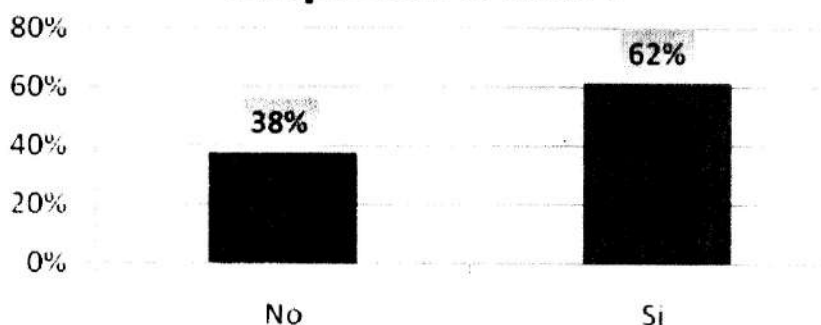
El resultado de esta pregunta muestra los siguientes datos. El 63% de los estudiantes indica que le gusta leer, el 23% bastante, y el 6% un poco. Este ítem nos muestra que los estudiantes tienen una preferencia por la lectura relativamente regular. Sin embargo, el 23% muestra que este segundo grupo si gusta de leer mucho.

Gráfico N° 4
Nomalmente lees por ...



Este grafico muestra que el 65% de los estudiantes lee por voluntad propia lo que es alentador en una carrera donde la lectura es imprescindible, No obstante, también tenemos que el 28% lo hace por exigencia académica, es decir, sin tal obligación no estarían leyendo actualmente.

Gráfico N° 5
¿Terminas lo libros que empiezas a leer?



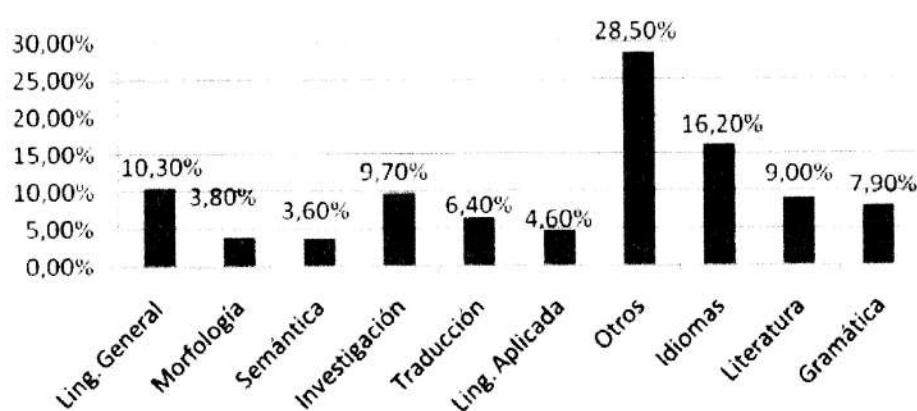
El gráfico N° 5, demuestra que un 38% de los estudiante no termina de leer los libros que empieza, en contraste con un 62% que sí lo hace.

4.3 Lectura de libro de acuerdo a las asignaturas

Esta sección nos mostrará cuales son los tipos de libros que más leen los estudiantes: relacionados con el campo de la lingüística y con otras áreas. Hay que destacar en este punto que el porcentaje no representa el número de libros leídos, sino la relación de lectura frente a los libros de las otras asignaturas

Gráfico N° 6

¿Qué tipo de libro leiste el último año?



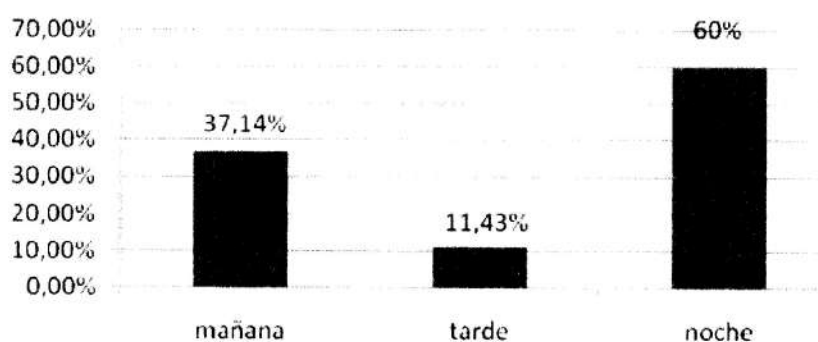
Para analizar este punto vamos a tomar el 30% como el máximo. De acuerdo al gráfico N° 6, los libros de asignatura que más se leen en la Carrera de Lingüística son de Idiomas con un 16% de aceptación quizás la razón para este porcentaje alto sea que es obligatorio llevar el texto de idioma a la clase ya sea en fotocopia o el texto original. Un segundo texto requerido es el de Lingüística General, con 9% están los textos de Investigación y Literatura. Algo interesante en el presente cuadro se refiere al ítem **Otros** donde se tiene una ponderación de 28% dato que está muy por encima de los libros por asignatura. Esto significa que los estudiantes con preferencia leen otro tipo de libros que no necesariamente son de lingüística. Estos textos son generalmente de superación personal, novelas, otras áreas científicas lo cual va en desmedro de tiempo asignado a las lecturas relacionadas con la Carrera Aquí sería interesante preguntarnos ¿Cómo hacemos para que nuestros estudiantes le dediquen más tiempo a la lectura de textos en lingüística?, ¿Están los estudiantes motivados a leer sobre lingüística?, ¿Las bibliotecas tienen suficientes textos sobre lingüística?. Trataremos de dar respuestas a estas preguntas más adelante, cuando ya tengamos un enfoque general del problema.

4.4 Frecuencia de lectura

Esta sección no mostrará en que momento del día los estudiantes prefieren leer y con qué frecuencia leen libros.

Gráfico N° 7

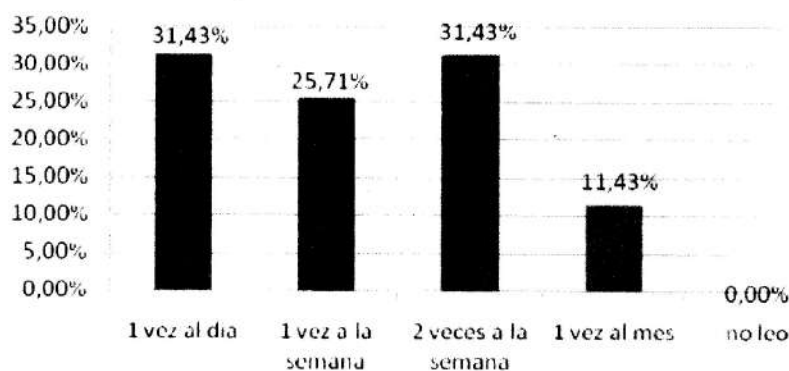
¿En que momento del día prefieres leer?



Claramente se observa en el gráfico N° 7 que los estudiantes prefieren estudiar durante la noche con un 60%. La razón para esta elección son las ventajas que supone este horario, como son la tranquilidad del horario, las actividades nocturnas son más relajadas y otros factores que favorecen la lectura en este horario. Aunque también es importante recalcar que un factor que influye en esta preferencia se refiere a que muchas de las bibliotecas se cierran a la 9:00 p.m., por lo tanto los estudiantes deben leer en sus casas.

Gráfico N° 8

¿Con que frecuencia lees libros?

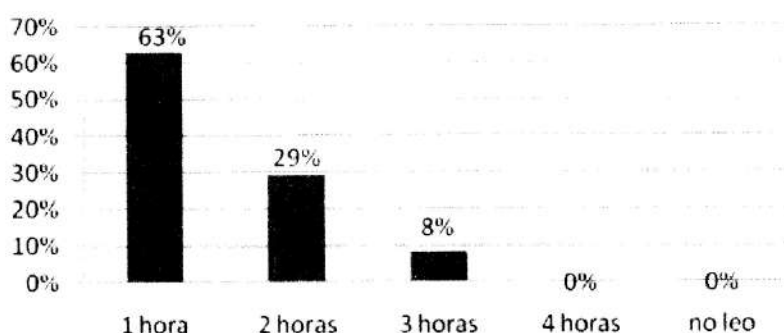


Como se puede observar en el gráfico N° 8, un 31% lee una vez al día, otro 31% 2 veces por semana y un 25% una vez por semana, etc. Aquí es preocupante

observar el porcentaje tan bajo de 'estudiantes que lee una vez por día'. Lo mismo ocurre con los estudiantes que leen 2 veces por semana. Los datos y el gráfico nos muestran que, por un lado, se le dedica muy poco tiempo a la lectura y por el otro que la lectura ocupa un lugar restringido dentro las actividades del estudiante.

Gráfico N° 9

¿Cuántas horas lees al día?



Este ítem está relacionado con la pregunta anterior, aquí el gráfico N° 9 indica el número de horas que el estudiante le dedica a la lectura cada día. Vemos que el 69% solo lee una hora al día y solo un 29% 2 horas al día. Estas respuestas nos dan a entender que el tiempo que se dedica a la lectura es muy limitado. Por tanto, este ritmo de lectura no permite desarrollar el hábito de lectura en el estudiante. Si contabilizamos el número de horas de lectura por semana obtendremos que de lunes a viernes solamente leen en el primer caso 5 horas y en el segundo grupo 10 horas. Contrastando con los datos de universidades americanas tenemos que los estudiantes de Ciencias Humanas y Sociales usualmente leen un promedio de 30 horas semana aparte de sus clases habituales; los estudiantes de Ingeniería y Ciencias Puras llegan a leer entre 40 a 50 horas por semana como promedio. Entonces, si comparamos estos niveles con el desempeño de nuestros estudiantes notamos diferencias abismales entre estos dos grupos de estudiantes.

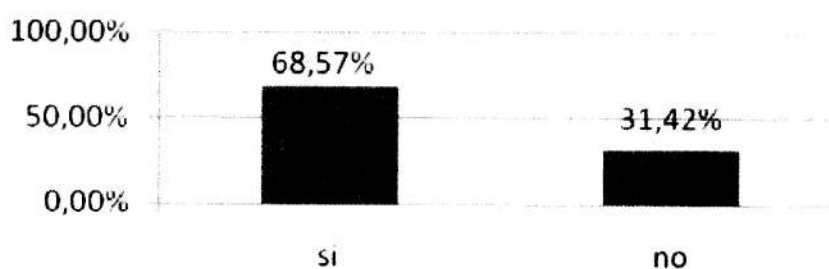
4.5 Lectura crítica

En esta sección simplemente a nivel general trabajamos con una pregunta que está representada con el Gráfico N° 10, el mismo que indica. ¿Comentas los libros que lees? A esta pregunta las respuestas que, obtuvimos son las siguientes. Un 68% respondió que comenta los libros que lee y un 31% no lo hace. Este dato nos permita argumentar que existe una discusión los temas que se encuentran en los libros, promoviendo de esta forma lo que llamearíamos una lectura crítica.

Gráfico N° 10

4.6 Tipo de material de lectura

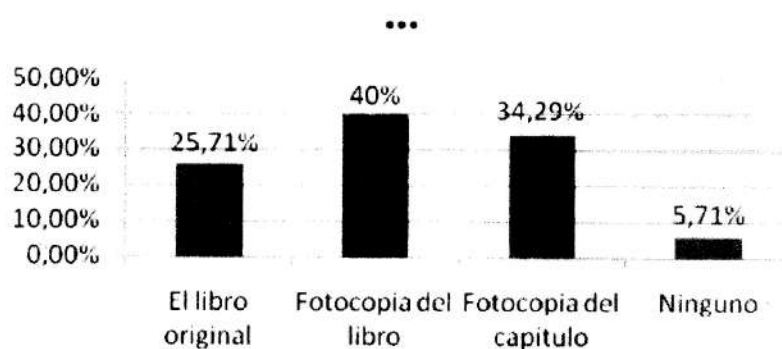
¿Comentas los libros que lees?



Este acápite trata de averiguar si el material es un texto original o si son fotocopias de libros.

Gráfico N° 11

Como material de lectura usas



El gráfico N° 11 nos muestra que el 40% de los estudiantes utiliza fotocopias de libros para llevar a cabo las lecturas asignadas. A pesar que esto va en contra de las editoriales, este dato nos muestra que existe una predisposición a disponer de los textos de lectura completos aunque estos sean fotocopias. Por otro lado, un 25% trabaja con textos originales, dato que es aún más alentador. Puesto, que es motivante trabajar con materiales originales ya que los mismos vienen bien impresos, con láminas a color y una serie de ventajas que van con el texto. Del mismo modo, vemos que un 34% trabaja con fotocopias de capítulos. Este dato, de alguna manera muestra que el estudiante selecciona el material que va leer de

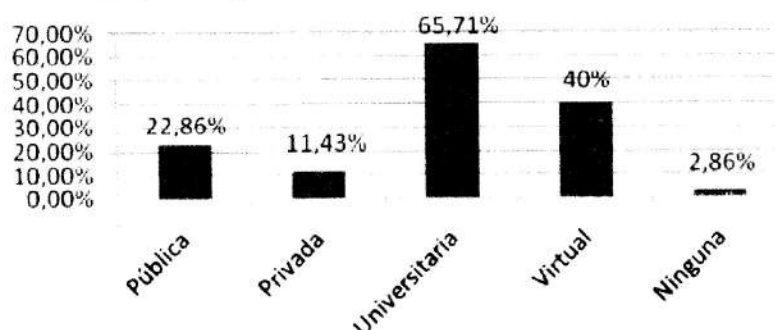
forma específica. Sin embargo, esto le impide tener un, enfoque general que a veces pretende mostrar el libro.

4.7 Lugar de procedencia de la información

En el gráfico N° 12 podemos observar que las bibliotecas universitarias son las más frecuentadas con un 65%. Pero un dato relevante es que a estas las siguen las bibliotecas virtuales con un 40%, es decir, que poco a poco está creciendo la preferencia por el internet y los materiales que proporciona este medio.

Gráfico N° 12

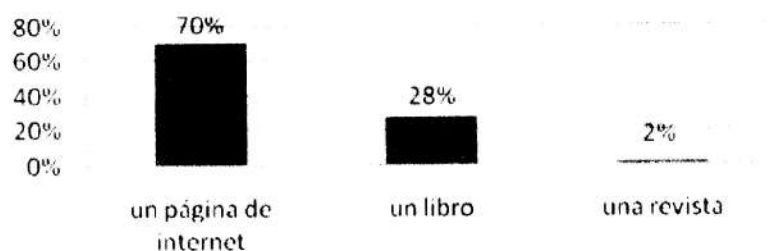
¿Qué tipo de biblioteca visitas?



Finalmente, en el gráfico N° 13, se corrobora que hoy en día la información que proporciona el internet es la más leída. Así, tenemos en este gráfico que los estudiantes buscan la información que necesitan en las distintas páginas Web de la red de internet, este dato se representa con un 70%, seguido con un 28% que corresponde a la obtención de información en libros de consulta. Estos datos son inquietantes porque la mayor parte de información que se obtiene en la red no es necesariamente, científica, es decir, que esas páginas muchas veces muestran especulaciones sobre distintos temas. Y en muchas ocasiones esta información se la torna como verdadera..

Gráfico N° 13

La información que necesitas proviene de ...



4.8 Comparación relevante de por grupos

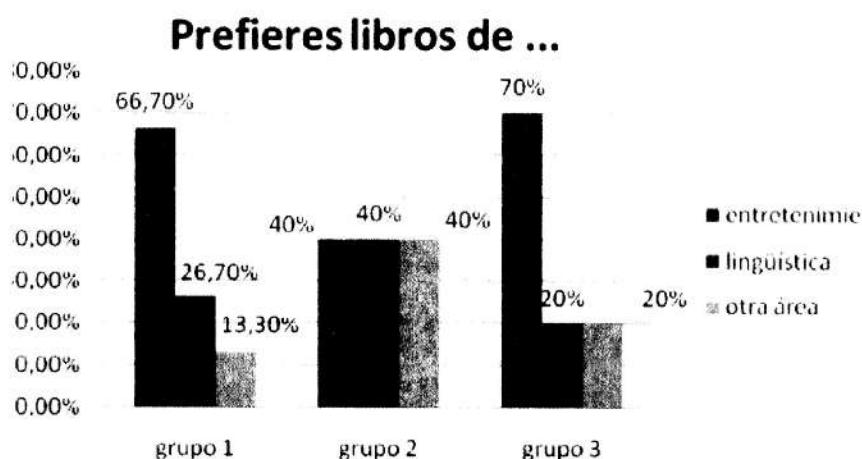
En esta segunda parte realizaremos comparaciones relevantes entre los tres grupos, (el primero grupo esta representado por el primer, segundo y tercer semestre; el segundo hace referencia al cuarto, quinto y sexto semestre; y el tercer grupo representa al séptimo y décimo semestre) mencionados al comienzo de la investigación. En otras palabras, tomaremos en cuenta algunos contrastes entre los tres grupos para observar la evolución de los hábitos de lectura.

Gráfico N° 14



El gráfico N° 14 muestra que los tres grupos tienen preferencia por los libros. Sin embargo vemos que el segundo grupo tiene un repunte con respecto a la búsqueda de libros llegando a un porcentaje de 80%

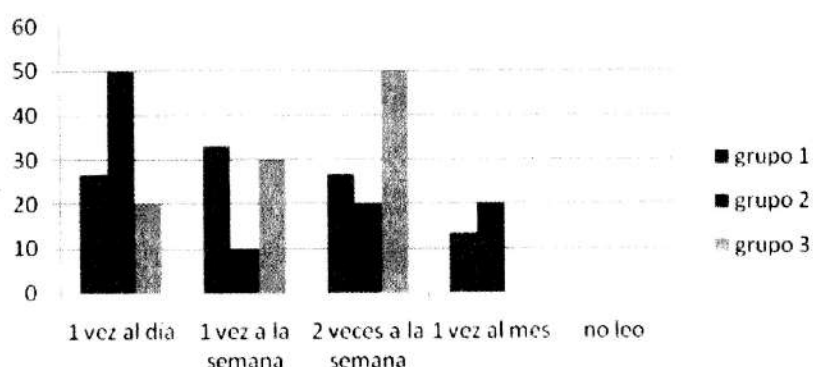
Gráfico N° 15



El gráfico N° 15 muestra que tanto en el primer grupo como en el último grupo se mantiene el interés por los libros de entretenimiento con un 70%. Este dato va en contra de lo esperado puesto que suponíamos existiría una tendencia

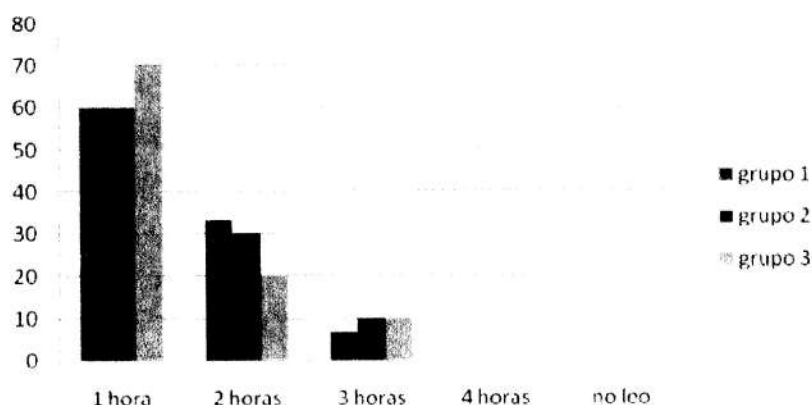
hacia la lectura de libros relacionados con la lingüística. Sin embargo, el segundo grupo muestra un equilibrio en la lectura de libros de lingüística, entretenimiento y de otras áreas del conocimiento.

Gráfico N° 16
Frecuencia de lectura



En cuanto a la frecuencia de lectura observamos en el gráfico N° 16 que el 50% de los estudiantes de segundo grupo lee 1 vez por día frente a 26% y 20% del primer y tercer grupo respectivamente. Este dato nos lleva a pensar que en la segunda etapa los estudiantes incrementan la frecuencia de lectura pero este nivel decrece cuando llegan a la tercera etapa casi al finalizar la carrera. Algo similar sucede con el dato de 2 veces por semana, aquí el porcentaje de lectura sube de 26% en el primer grupo a 50% en el tercer grupo.

Gráfico N° 17
Horas de lectura por día ...



Finalmente, en lo que se refiere a las horas de lectura diaria. El gráfico N° 17 muestra que los estudiantes que leen un promedio de 1 hora por día sube de

60% en el primer y segundo grupo, hasta un 70% en el tercer grupo. Sucede lo contrario con los que leen 2 horas por día, puesto que el porcentaje de estudiantes que lee dos horas baja de 33% hasta 20% en los últimos semestres.

CONCLUSIONES

Del análisis realizado en el capítulo anterior podemos arribar a las siguientes conclusiones que se encuentran demarcadas por los objetivos planteados al comienzo de la investigación.

En primer lugar, se constata que a pesar que los estudiantes leen porque les gusta y su motivación es intrínseca. La frecuencia con que leen es muy pobre como también las horas, que le dedican a la lectura apenas 5 horas por semana en el mejor de los casos. Asimismo, es importante destacar que las lecturas que realizan no necesariamente es en el área de lingüística (16%), sino su interés se centra en otros libros (28%) que son de interés general los mismos que están relacionados con superación personal/entretenimiento u otras áreas académicas.

Entre los detalles importantes hay que destacar que los libros que más leen los estudiantes son de Lingüística General (10%) y de Investigación (9%). Este dato es relevante porque uno de los pilares de la carrera es la Lingüística y la Investigación que hoy en día cobran un sitio esencial en el ámbito profesional.

La noche es el momento del día que prefieren los estudiantes para leer representado con un 60%, sin embargo esta preferencia es solo nominal puesto que como veremos en el siguiente punto muchos de ellos no leen.

Solamente un 31% de los estudiantes lee 1 vez al día y un 3.1% 2 veces por semana el resto de los estudiantes, prácticamente leen muy poco o no leen.

El 63% de los estudiantes respondieron que lee una hora al día y el 29% lee dos horas al día. Haciendo un cálculo total del número de horas de lectura en el mejor de los casos se llega a 10 hora por semana, que es muy bajo con respecto a los estándares de lectura de la comunidad europea donde llegan los estudiantes inscritos en el área humanística a un mínimo de 30 horas por semana. A esto hay que sumar lo que se dijo en el punto anterior que solo un 31% de los estudiantes llega a este promedio.

Del mismo modo, es gratificante saber que los estudiantes que leen usualmente comentan estos libros, este porcentaje llega a un 68%. En lo que respecta al material, el libro, el capítulo, el artículo o la revista generalmente lo poseen en fotocopias (40%), el 60% no tiene material o muy pocos solo el 24% posee el libro original.

Para la lectura de libros un 65% visita bibliotecas universitarias y un 40% visita las páginas web para realizar la lectura de sus temas asignados. No demos sumar aquí los porcentajes porque los muchos estudiantes visitan ambos sitios

En cuanto a la obtención de información un 70% recoge información de la web u otros sitios de internet para sus trabajos prácticos y hacen uso de libros sólo en un 40%. Esperamos que los sitios visitados sean confiables puesto hoy en día se encuentra un montón de sitios web donde la información es especulativa, no científica y no cuentan con bibliografía para constatar la información que proporcionan.

Al realizar algunos contrastes observamos, que entre el cuarto y séptimo semestre es donde el estudiante tiene un incremento ponderable respecto a la lectura de libros, situación que vuelve a decaer en los últimos semestres

Otro dato importante muestra que la lectura de entretenimiento en los primeros semestres está por el 66%, en los semestres intermedios bajan hasta 40% junto con las lecturas de lingüística, pero en los últimos semestres vuelve a subir a un 70%. Esto nos muestra que la lectura dirigida a las materias relacionadas con la lingüística nunca se posesiona en un lugar preferente.

Con respecto a las horas dedicadas a la lectura por día se mantiene en los primeros semestres con 60% y sube un poco en los últimos semestres hasta 70%. Sin embargo esto se cumple reiteramos con solo el 30% de estudiantes.

La lectura de 1 vez por día es de 26% en los primeros semestres, sube notablemente hasta 50% en los semestres intermedios y vuelve a bajar hasta 20% en los últimos semestres. En cambio, la lectura de 2 veces por semana comienza con un 26% los primeros semestres, baja a 20% en los semestres intermedios y sube considerablemente hasta 50% en los últimos semestres.

En conclusión podemos señalar que los estudiantes de Lingüística e Idiomas no desarrollan hábitos de lectura bien definidos y su desenvolvimiento con respecto a estándares nacionales e internacionales es muy pobre. Esto sugiere hacer una reflexión seria sobre los métodos y técnicas que se deben aplicar para incrementar los niveles de lectura de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Martin, "Ciencia del Lenguaje y arte del estilo", Madrid: Edit. Aguilar, 1982.
- ANTEZANA J, Luis 11. "Elementos de Semiótica Literaria", La Paz-Bolivia: Edit. Talleres Escuela de Artes Gráficas del Colegio Don Bosco, 1977.
- CARRILLO, Francisco. "Cómo hacer la Tesis y el Trabajo de Investigación", Lima: Edit. Horizonte, 9 ed., 1988. V 5
- ECO, Humberto, "Cómo se hace una Tesis", Tr. Lucía Baranda, Barcelona: Edit. Gedisa, 6 ed. 1986
- FORRESTER, Michael A. "Psychology of Language", London: Edit SAGE Publications,
- HERNANDEZ Sampieri, Roberto (et.al.) "Metodología de la Investigación", Colombia: Ed. Panamericana Formas e Impresos S.A., 1997, (1 ed. Edit. McGraw-Hill Interamericana de México. S.A.,1991.)
- Malcolm Coulthard, Ruther "An introduction to discourse Analysis" London, New York: Edit. C.N. Candlin, 1985.
- LEECH, Geoffrey. "Semántica", Madrid: Edit. Alianza, 2 ed.,1988.
- NUNAN, David "Introducing DISCOURSE ANALYSIS", England: Edit. Penguin Group,1993.
- Primer Encuentro Internacional de Traductores "TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA. ; TRADUCCIÓN", Chile, Ed. Universidad Católica de Chile, 1981
- RAGUCCI, Rodolfo M., "El Habla de Mi Tierra", Buenos Aires: Edit. Don Bosco, 1963.
- VALDES, Margarita M., "Relativismo Lingüístico y Epistemológico", México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1992
- VASQUEZ-AYOROA, Gerardo, "Introducción a la Traductología", United States of America: Edit. Georgetown University, 1977.
- WANDRUSZKA, Mario. "Nuestros Idiomas Comparables e Incomparables", Madrid: Edit. Grecos, 1976.
- WARRINER, John E. "English Composition and Grammar", U.S.A.: Edit. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1988.

WEISSBERG, Robert and BUKER, Suzanne, "Writing Up Research"; U.S.A.:
Ed. Prentice Hall Inc.. 1990.

CUESTIONARIO

SEXO: Masculino_____Femenino

EDAD: 15-20_____21-25_____26-30_____30-50_____

SEMESTRE: 1º__ 2º__ 3º__ 4º__ 5º__ 6º__ 7º__ 8º__ 9º__ 10º__

Área: Lenguas nativas__Lenguas Extranjeras__Castellano__Plan Común__

Por favor responda a las siguientes preguntas: En los casos de varias respuestas encierra en círculo a la respuesta correcta:

1.- ¿Te gusta la lectura?

a) Nada b) Poco c) Me gusta d) Bastante e) Mucho

2.-Normalmente lees por

a) Voluntad propia b) Exigencia académica c) Otra razón

3.- ¿Usualmente terminas los libros que empiezas a leer?

4. Prefieres leer libros de

a) Entretenimiento c) Relacionados con la Lingüística

b) Académicos de otra área

5.- ¿Qué tipo de texto lees con más frecuencia?

a) Libros b) Revistas c) Periódicos d) Otros

6.- Los textos que lees son.

a) Libros originales b) Fotocopias de libros c).Textos digitales

7.- Indica con un número la cantidad de libros que leíste por área durante el último año

Lingüística General__Investigación__ Traducción__Idiomas__

Morfología__Gramática__Ling. Aplicada__No leí ninguno__

Semántica__Literatura__Otros__

8. -¿Qué momento del día prefieres para la lectura?

a) Mañana b) Tarde c) Noche

9. -¿Con que frecuencia lees libros?

a) Una vez al día b) 1 vez por semana c) 2 veces por semana

d) 1 vez al mes e) No leo

10.- ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura diariamente?

a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas o más c) No leo

11. -¿Cuáles son tus dos libros preferidos en Lingüística?

a)_____ b)_____ c) No tengo

12. -¿Qué libro estás leyendo actualmente?

a) _____

13.-¿Comentas con alguien acerca de los libros que lees?

a) Si b) No

14.- Usualmente como apoyo para estudiar tus materias regulares compras

a) El Libro sobre la materia b) 1 Fotocopia del libro de la materia

c) Solamente fotocopias de los capítulos d) Ninguno de los anteriores

15.- ¿Qué tipo de bibliotecas visitas?

a) Públicas b) Privadas c) Universitarias d) Virtual e) Ninguna

16.-Actualmente, la información que necesitas la sacas de

a) Un libro b) Una revista c) Una página de internet

¡Gracias por tu colaboración!!!

LA DIDÁCTICA GRUPAL EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

M.Sc. David Aduviri Delgado(1
davidaduviri2011@hotmail.com

RESUMEN

El artículo propone un tema de actualidad sobre el uso de la didáctica grupal con estudiantes de universidad para lograr un mayor dominio de las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el mismo se mencionan algunas consideraciones a tener en cuenta para trabajar con este tipo de actividad, así como la utilización de técnicas y procedimientos útiles para el desarrollo grupal. La gran potencialidad encerrada en todo grupo de aprendizaje puede contribuir a optimizar el aprendizaje. La didáctica grupal aumenta la motivación para aprender y es una manera activa, cooperativa y participativa de enfrentar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Descriptores: enseñanza, aprendizaje y didáctica grupal

INTRODUCCIÓN

El desarrollo global del idioma inglés en los últimos 40 o 50 años es notable, lo que se constata por el aumento considerable de los que lo utilizan, por la profundidad de su penetración en las diferentes sociedades y por el amplio rango de sus funciones en cualquier contexto.

Se dice que uno de cada cinco habitantes de la población mundial habla inglés con algún grado de competencia. El 90% de toda la información almacenada en los sistemas electrónicos está en este idioma. El inglés ha sido un idioma internacional por 50 años. La era de la información ha reemplazado la era industrial, comprimiendo el tiempo y la distancia, desconociendo geografías y fronteras. También se dice que tendremos alrededor de 100 años antes que un nuevo idioma predomine en el mundo por su amplio uso en la ciencia, la tecnología y el comercio, por su habilidad de incorporar vocabulario de otros idiomas y por la posibilidad de insertar varios dialectos del inglés. Por tanto, dicha lengua puede suplementar o coexistir con otros idiomas, permitiendo que extraños se comuniquen cruzando las barreras lingüísticas, (Hasman. 2000: 38).

El objeto de estudio de la didáctica plasma las regularidades generales del sistema de la lengua inglesa sin priorizar ninguna de sus variantes regionales e independientemente del origen, de tal modo que los egresados de las universidades, puedan comunicarse con cualquier persona en contextos donde el inglés sea utilizado como lengua materna en situaciones comunicativas académicas, profesionales y sociales. Esta disciplina no sólo desempeña una función académica, sino que representa además un instrumento necesario para el trabajo profesional, para el auto desarrollo científico, y un medio importante para el contacto con otras culturas, (Pacheco. 2006: 8).

La enseñanza del inglés para Fines Específicos (IFE) ha logrado ocupar un lugar respetable en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Existía la creencia de que si los adultos que tenían un propósito determinado para aprender un idioma contaran con cursos especialmente diseñados para ellos, el aprovechamiento iba a ser mejor. Según (Bueno. 2002: 45)), otro elemento significativo en el desarrollo de la enseñanza de lenguas con fines específicos es el concepto de competencia comunicativa. Tienen un papel fundamental las necesidades e intereses de los alumnos con los cuales, la motivación, el rendimiento y el aprovechamiento del alumno van a ser mayores y, por consiguiente, el aprendizaje sería más rápido.

Este trabajo propone, como por medio de la didáctica grupal, lograr un mayor dominio de las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiantado universitario.

JUSTIFICACIÓN

A partir de segunda guerra mundial, se ha desarrollado métodos diferentes en el aprendizaje de lenguas a objeto de facilitar la comunicación entre los que estaban involucrados en ella. Junto a ellos se propusieron principios diferentes acordes a la metodología que se proponía. La didáctica grupal surge a partir de la necesidad comunicativa verbal que se demandaba en esa entonces.

Como bien se sabe, existen disciplinas enteramente teóricas, otras teórico prácticas y otras enteramente prácticas. El aprendizaje y enseñanza de lenguas se la considera dentro de las últimas. Es decir, la lengua involucra no solo un esfuerzo individual, también involucra un esfuerzo colectivo. A partir de ese principio, se crea la necesidad de proponer formas de desarrollo de actividades, las cuales impliquen actividades que requieran de la participación de un grupo, de un equipo de

estudiantes. Dichos grupos deben desarrollar principios, prioridades, emociones que incentiven un sentido de pertenencia al mismo.

La didáctica grupal posibilita la interacción activa, la interdependencia y sobre todo el logro de objetivos a nivel grupal. Dado que existe la necesidad de que los estudiantes desarrollen una competencia oral, mientras más posibilidades ellos tengan para interactuar con sus pares, más será la tendencia a privilegiar la fluidez, la oralidad. Si las actividades se planifican a partir de grupos o equipos, se logrará lo que se dijo. Así mismo, al trabajar en grupos, los estudiantes deben realizar un esfuerzo individual, pero también se crea la oportunidad de cultivar valores que definitivamente hoy por hoy cada ser humano necesita. La tolerancia, la equidad de género, el respeto a opiniones diferentes y la diligencia son algunos valores necesarios dentro del trabajo en grupo. De esta manera, los estudiantes crean lazos, vínculos que implican un sentido de interdependencia, por tanto, un sentido de pertenencia al mismo. Finalmente, la satisfacción de haber logrado concluir una actividad en equipo, ratifica la necesidad de una planificación, tomando en cuenta la didáctica grupal.

Al presente, no puede dejarse de lado la premisa de como un trabajo o esfuerzo individual se ha cambiado a un tipo de trabajo colectivo, grupal e incluso interdisciplinario en lo que hace al desarrollo del conocimiento. Hoy por hoy no solo es necesario la contribución del individuo en su ciencia o disciplina, los valores morales que cada uno de ellos, como personas, para la culminación de tareas planteadas, son determinantes en un mundo global. La didáctica grupal en los estudiantes universitarios posibilita la práctica de dichos valores y necesidades, además del logro de mayores competencias lingüísticas en lengua. La universidad forma profesionales en diferentes ciencias, desarrollando en ellos, habilidades que sirvan no solo en el ejercicio profesional, sino también su vida cotidiana.

DESARROLLO

El estudiante universitario

Mucha de la metodología actual parece estar orientada hacia los estudiantes en edades escolares. A pesar de las habilidades lingüísticas que se puedan desarrollar en la juventud, es posible alcanzar el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero en la adultez de acuerdo a experiencias dentro y fuera de la universidad.

En una clase de idioma se pueden presentar diferentes dificultades teniendo en cuenta que se trabaja la comunicación en una lengua extranjera, entre ellas la

falta de motivación y la ansiedad que genera enfrentarse como estudiante a un proceso de enseñanza aprendizaje que contiene muchos elementos desconocidos. Los estudiantes adultos (estudiantes de universidad) saben o se espera que sepan porque estudian el idioma dentro de la universidad. Por otro lado, muchos estudiantes entran al aula con un grupo de prejuicios relacionados con la adquisición del idioma, incluyendo la creencia de que existe alguna desventaja por el comienzo tardío, la sensación de que para aprender es necesario una predisposición especial para los idiomas o porque no se aprendió nada en el colegio debido a diferentes razones que no son el objeto de esta propuesta.

Esta inquietud probablemente va a reforzar las barreras creadas por el aprendiz, las que conllevan a sentimientos de tensión y aprensión asociados a los contextos relacionados con el segundo idioma. Por supuesto, no todos los estudiantes se manifiestan con sentimientos negativos cuando entran a un aula de idiomas. Sin embargo, todos los docentes que han impartido clases en un grupo de este tipo, saben que hay individuos que pueden estar renuentes a hablar o ser partícipes de manera activa en el aula, especialmente cuando se percatan que otros estudiantes tienen más fluidez. Los más noveles tienen problemas similares, pero en los universitarios con la edad, esa sensación de tensión y ansiedad asociada al aprendizaje de un nuevo idioma, se vuelve más fuerte y más difícil de vencer, según (Rogers. 2000: 156).

Necesidades académicas de los estudiantes

Se pueden mencionar como necesidades académicas del estudiante universitario el sentirse seguro e importante en un ambiente de aprendizaje, el entender los objetivos o metas de aprendizaje, tener tiempo de integrar lo aprendido, comprender el proceso de aprendizaje y recibir retroalimentación constante tanto del docente como de sus pares.

Para trabajar con los adultos, en este caso estudiantes de universidad, se necesita todo un estudio previo de las características de los mismos relacionadas con la actividad psíquica humana, para lograr cumplir con los objetivos trazados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que la psiquis es inseparable de la conducta y de que para lograr determinado objetivo es necesario actuar para que nuestras ideas sean objetos de la conciencia, es necesario que los docentes elaboremos las vías para convertir en objetivos del aprendizaje los componentes del contenido de la enseñanza. Esto podría lograrse haciendo uso de la didáctica grupal, teniendo en cuenta los motivos (internos y externos) que la

orientan, las acciones y los objetivos correspondientes que la integran con el lenguaje como herramienta indispensable para lograr una comunicación óptima.

Antes de que este tipo de estudiante alcance cierto nivel de desarrollo y creatividad, debe sentirse seguro en su ambiente. Una forma práctica de lograr esto es escuchar con empatía durante la clase, preguntar que creen sobre el grado de dificultad de los objetivos de las diferentes actividades y si lograron cumplir los mismos, y prestar atención a lo que están experimentando durante el proceso, además deben saber y sentir que son importantes. El docente necesita escuchar y luego reflexionar sobre el contenido y el sentimiento del comentario del aprendiz con lo que puede mejorar la comunicación en el aula, logrando un ambiente de seguridad.

El uso de la didáctica grupal aumenta la motivación para aprender y disminuye la apatía de los estudiantes puesto que forman parte de manera activa en su proceso de enseñanza y perciben que sus necesidades se resuelven en el aula por lo que es necesario realizar una adecuada orientación hacia los objetivos para lograr que a través de las técnicas grupales se involucren en el proceso y encuentren mayor satisfacción en las actividades.

Los adultos necesitan tiempo para reflexionar sobre la nueva información y en ocasiones no se les da la oportunidad porque con frecuencia las clases se mueven de una actividad a otra. La retención es limitada cuando se enseña sin tiempo para reflexionar. La profundidad y los detalles del contenido son mucho más frescos en la clase que horas más tarde en la casa por lo que se deben incluir momentos de silencio después de la presentación de una gramática o un nuevo vocabulario para consolidar la información que han acabado de estudiar.

Debe existir una buena relación entre estudiantes y docentes para que entiendan los objetivos y las actividades que se espera realizar, lo que presupone una adecuada preparación por parte del docente con la suficiente anticipación para garantizar su adecuada instrumentación, teniendo en cuenta las características de este tipo de actividad. Su experiencia y práctica lo ayudarán a escoger la técnica apropiada para cada caso, logrando así que los estudiantes puedan ajustar su comportamiento para aprender significativamente.

La retroalimentación es de vital importancia en cualquier actividad donde medie la comunicación por lo que se debe relacionar tanto como sea posible con los objetivos. De acuerdo a (Reilly2001: 34-37), esta retroalimentación debe ser inmediata, tan pronto como exista algo relevante que decir; frecuente, regularmente porque necesitan saber cómo ellos, los estudiantes, están progresando; la

forma específica es más efectiva que los comentarios vagos; realística, debe estar relacionado a algo que hayan hecho u observado en clases; apropiada, demasiados comentarios o recomendaciones pueden sobrecargar o abrumar al estudiante; privada, cuando sea posible uno por uno.

La didáctica grupal constituye una manera más activa, cooperativa y participativa de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje porque permite que el estudiante satisfaga todas las necesidades académicas que se mencionaron anteriormente ya que da la posibilidad de que a través de la dinámica de este tipo de actividad, ellos logren sentirse seguros e importantes en un ambiente de aprendizaje, que entiendan los objetivos o metas de aprendizaje, ya van a tener tiempo de integrar lo aprendido, comprender el proceso de aprendizaje y recibir la tan necesaria retroalimentación de manera permanente.

Diferencias entre el Aprendizaje Individualista y el Cooperativo

APRENDIZAJE INDIVIDUALISTA	APRENDIZAJE COOPERATIVO
No existe relación entre los objetivos que persigue cada uno de los estudiantes, las metas son independientes entre sí.	Se establecen metas que son benéficas para sí mismo y para los demás miembros del equipo.
El alumno percibe que el conseguir sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea.	El grupo debe trabajar junto hasta que todos los miembros hayan entendido y completado la actividad con éxito.
Existe una motivación extrínseca, con metas orientadas a obtener valoración social y recompensas externas.	Se busca maximizar el aprendizaje individual pero al mismo tiempo el aprendizaje de los otros.
Los alumnos pueden desarrollar una percepción pesimista de sus capacidades de inteligencia.	Los fracasos son tomados como fallas del grupo, y no como limitaciones personales en las capacidades de un estudiante.
Se evalúan a los estudiantes en pruebas basadas en los criterios, y cada uno de ellos trabaja en sus materias o textos ignorando a los demás.	Se evalúa el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones afectivas que se establecen entre los integrantes.
La comunicación en clases con los compañeros es desestimada y muchas veces castigada.	Se basa en la comunicación y en las relaciones. Respeto hacia las opiniones de los demás.

Se convierte en un sistema competitivo y autoritario, produciendo una estratificación social en el aula.	Es un sistema que valora aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relatividad de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y el rendimiento escolar.
--	--

Fuente: (Santamaria2008: 2)

El aprendizaje cooperativo, del cual deriva la didáctica grupal, de manera general se relaciona y facilita con los siguientes procesos en las palabras de Santamaria:

- **Colaboración entre iguales:** generalmente es el docente quien corrige, explica o ilustra lo que se espera que se asimile, en el aprendizaje colectivo es un compañero de quien lo hace.
- **Manejo de controversias:** cuando existe desavenencias en opiniones o procedimientos para realizar una actividad encomendada, son los propios estudiantes quienes deben resolver dichas divergencias.
- **Metas:** el docente debe inducir a los estudiantes a orientar sus logros como grupo, no de manera individual.
- **Pertenencia al grupo:** las características de similitud y diferencia de cada estudiante deben ser una oportunidad para crear lazos de interdependencia que el docente debe promover.
- **Autoestima:** la posibilidad de intercambiar roles dentro del grupo privilegia la autoestima de cada miembro, dando la posibilidad al docente de ser más equitativo con los estudiantes.
- **Sentido de significancia:** las situaciones, vivencias reales, los temas escogidos de acuerdo al contexto de los estudiantes, hace que los estudiantes sientan que su asimilación de la lengua es significativa.

El docente puede emplear el aprendizaje cooperativo en el aula para promover en sus estudiantes el hecho de que se sientan involucrados en las relaciones con sus compañeros (preocupación y apoyo), la capacidad de influir en las personas con las que están relacionados e involucrados y el disfrute de manera global del aprendizaje.

Características del Aprendizaje Cooperativo:

Elevado grado de Igualdad: debe existir un grado de simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal.

Grado de Mutualidad Variable: mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bi-direccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión en conjunto, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Componentes del Aprendizaje Cooperativo:

Interdependencia Positiva: Ocurre si los estudiantes pueden percibir un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Deben de coordinar los esfuerzos con los compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos, proporcionándose apoyo mutuo y celebrando juntos sus éxitos.

Interacción Promocional Frente a Frente: Más que una estrella se necesita gente talentosa que no pueda hacer una actividad sola. La interacción frente a frente es muy importante ya que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades.

Valoración Personal o Responsabilidad Personal: Se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como el grupo. De esta manera el grupo puede conocer quien necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere:

- **Evaluar cuanto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo:** cada individuo debe ser capaz de maximizar su esfuerzo incentivado por el docente.
- **Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal:** el docente debe priorizar la retroalimentación. Debe incentivar, también debe ser capaz de especificar en qué áreas se tienen que trabajar tanto en lengua como a nivel grupo.
- **Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros:** El docente debe definir los roles de manera clara.

- **Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final:** El docente debe incentivar el logro grupal, cerciorándose que cada individuo aporte. El docente guía al principio de la inserción de la didáctica grupal. Posteriormente cada grupo es responsable de ejercer al interior del mismo.

Condiciones básicas para el buen desarrollo grupal:

- **La situación docente se manifiesta como una unidad inseparable el proceso de enseñanza –aprendizaje:** En el trabajo de aula aprenden y enseñan tanto los docentes como los estudiantes. El aprendizaje es no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la modificación de pautas de conducta. Los nuevos conocimientos se considerarán aprendizajes cuando sean asimilados significativamente por el universitario y provoquen cambios o modificaciones en él. Aprender a aprender es más importante que el aprender cosas. Reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje permite al universitario aprender a aprender. Un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida del individuo. Más altos serán su motivación e interés por el estudio, mayor su empeño y dedicación al mismo. El docente tiene como función fundamental propiciar el aprendizaje de sus estudiantes. Las fuentes de aprendizaje pueden ser muchas y variadas, por lo que el docente debe propiciarlas: libros, películas, periódicos, teatro, discusiones de grupo, etc. Según (Portilla 2008: 56-57), el docente debe tener claridad de los objetivos de aprendizaje que se propone y de las funciones que desempeñará en la situación docente. Los objetivos de aprendizaje abarcan no sólo los contenidos que el alumno debe conocer, sino también el aprendizaje de vínculos con los objetos de conocimiento. Para que el aprendizaje se produzca es necesario tener en cuenta cuatro condiciones básicas: La motivación, el interés, el gusto, o el deseo de aprender sobre el tema y la comprensión de la temática. La participación activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la aplicación de lo visto en clase en situaciones de la vida diaria son determinantes.
- **Trabajar con una concepción grupal de aprendizaje, significa:** reconocer la diferencia entre los aprendizajes conseguidos de una manera individual y los alcanzados a través de un trabajo grupal. Reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo de aprendizaje puede contribuir a optimizar el

aprendizaje. Concebir al docente más como un coordinador que como un informador, centrado en la dinámica del grupo. Lograr que los alumnos se constituyan como grupo para poder aprender grupalmente.

- **Dentro de las técnicas de enseñanza-aprendizaje existen técnicas para el aprendizaje individual y técnicas para el aprendizaje grupal:** Las primeras incluyen: centradas en el docente y centradas en el alumno y en las segundas están las centradas en la tarea y las centradas en el grupo. Las técnicas grupales centradas en la tarea garantizan una mayor participación del universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las mismas tienen 3 momentos: el trabajo individual, el trabajo en equipos y el trabajo en plenario.
- **El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual:** De aquí que aún en la didáctica grupal, el trabajo individual sea la base sobre la que se sustenta el aprendizaje. Toda técnica grupal debe iniciarse con un trabajo individual.

El trabajo en equipos es el momento más productivo del proceso grupal de los aprendices porque se consolida y profundiza la información acerca del tema que se está estudiando; se ponen al alcance de todos los conocimientos y se propicia el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo, para la comunicación y discusión de ideas propias, las cuales constituyen objetivos formativos importantes de la didáctica grupal.

Para seleccionar la técnica más adecuada el docente debe tener en cuenta:

- **Los objetivos informativos y formativos que pretende lograr con la actividad:** el docente debe considerar que aspectos de la lengua se va involucrar y que otros aspectos como liderazgo o valores humanos serán parte de la actividad.
- **El grado de suficiencia en el idioma de sus estudiantes:** si bien los estudiantes están en un determinado semestre o módulo, no todos desarrollan de forma homogénea sus habilidades.
- **El número de participantes y el tipo de actividad a realizarse:** la actividad determina en número de miembros en cada grupo.
- **El nivel de desarrollo alcanzado por el grupo en lo que hace a la didáctica grupal:** el control, supervisión, guía de parte del docente será determinado por el grado de madurez de cada grupo.

- **El tiempo de que dispone para su aplicación:** algunas actividades llevan más tiempo que otras. Se recomienda terminar la actividad y no dejarla para la siguiente clase.
- **Los recursos didácticos y materiales que se necesitan para la actividad:** la planificación de parte del docente es imperante.
- **Algunas técnicas sugeridas**

En las clases de inglés, las técnicas utilizadas son muy variadas y efectivas con las cuales se les da a los estudiantes la oportunidad de expresarse más espontánea y creativamente, entre las que podemos mencionar de acuerdo a (Dobson. 1997: 23:28)son las siguientes:

Conversaciones cortas entre varios estudiantes, situaciones problemáticas, improvisaciones o simulaciones, juego de roles, discusión plenaria de lecturas seleccionadas, discusión en pequeños grupos, debates, trabajo con canciones, proyectos de grupo, juegos didácticos, mesa redondas y aprendizaje en parejas .

A continuación se muestran ejemplos de cómo se desarrolla la didáctica grupal en el trabajo diario en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la carrera de Lingüística e Idiomas.

Conversaciones cortas entre varios estudiantes: después que los estudiantes ya están familiarizados con un dialogo determinado, se puede trabajar con la didáctica grupal para aprovechar al máximo de esta actividad. Se divide el aula en pequeños equipos, teniendo en cuenta la cantidad de personajes que tenga el diálogo. Como es un diálogo sencillo debido a las características de los estudiantes, no debe exceder de los cuatro integrantes. Para introducir un rasgo de la realidad que los motive se puede utilizar los nombres propios de los mismos, lo que va a permitir hacer la actividad más real. Cada equipo debe preparar otro diálogo guiados por el anterior, utilizando aspectos consistentes con la realidad de sus vidas. Por ejemplo, hablar de los hobbies, los amigos, las profesiones, etc.

El docente debe orientar la actividad adecuadamente para que los estudiantes puedan trabajar sin dificultades, e incluso realizar el mismo un ejemplo de cómo se puede realizar el ejercicio, ayudándolos a sacar todos los conocimientos individuales para ponerlos en función del colectivo.

Después de realizada esta actividad otra variante pudiera ser que los estudiantes le dieran otro final al dialogo con el que están trabajando. Esto los debe motivar para utilizar su imaginación y su experiencia propia al tratar de aportar ideas de la vida diaria, y de una manera dinámica y amena se van a estar

expresando en el idioma estudiado donde todos tienen la oportunidad de corregir los errores de los otros, ayudados por el docente.

Otra variante puede ser parafrasear dicho dialogo por lo que van a utilizar frases propias que van ayudar a integrar los conocimientos previos con los nuevos adquiridos en las clases .Por ejemplo, diferentes formas de saludar, de despedirse, de preguntar direcciones, etc.

Discusión en pequeños grupos: a través de esta técnica los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas en ingles sobre un tema determinado. Para supervisar el trabajo en equipo, el docente debe pasar de un grupo a otro ofreciendo consejos donde sea necesario y verificando que el trabajo este fluyendo de la forma esperada. En esta actividad se deben utilizar temas afines con los estudiantes, los cuales propicien diferentes puntos de vista en situaciones relacionadas con su desempeño profesional.

Primero se divide el aula en pequeños grupos de 5 o 6 estudiantes cada uno. Se le entrega a cada grupo un tema de discusión para el cual van a necesitar realizar una lista de aspectos importantes sobre los cuales basar sus ideas. Un miembro del equipo debe anotar los mismos para ir guiando el debate.

Los equipos deben discutir los temas individualmente por un tiempo determinado y cuando hayan terminado con el debate y alcanzado un acuerdo final, se selecciona un miembro del equipo para reportar al resto del grupo los resultados obtenidos.

Los miembros de los equipos restantes deben realizar preguntas sobre el tema, rectificar posibles errores gramaticales, de vocabulario o pronunciación, ayudando a sus compañeros a erradicar los problemas existentes. El resto de los grupos realiza la misma operación hasta que todo el grupo haya presentado su tema. Es importante recordarles las reglas del trabajo grupal para que la actividad se desarrolle con la calidad requerida.

Una variante pudiera ser entregar temas similares a varios equipos para confrontar los puntos de vista sobre un asunto de interés general con el cual los estudiantes puedan manifestar si están de acuerdo o no con el resto del grupo, utilizando la habilidad de resumir e identificar las ideas principales de dicho tema.

CONCLUSIONES

La educación, ahora dícese globalizada, tiene que responder a las demandas que emergen y al mismo tiempo debe adecuarse a las realidades de nuestro país. El trabajo en grupos es una alternativa que puede responder a la necesidad de

lograr una educación científica y desarrolladora que involucre a todos en el proceso docente educativo; la aplicación de métodos y técnicas grupales en las clases de inglés facilitan un mejor tratamiento de la materia a estudiar, por lo que se logra una mejor comprensión de los contenidos y su coherente asimilación.

El uso de este tipo de actividad permite reforzar los objetivos informativos y formativos así como desarrollar el nivel en los estudiantes, ya que los estudiantes sienten la necesidad de recurrir a su experiencia personal y a todo lo que han aprendido dentro del idioma, y sin darse cuenta, son ejemplos de comunicación verbal en situaciones similares en la vida cotidiana. Con esta dinámica grupal se puede trabajar los contenidos de la asignatura como son el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la expresión oral y escrita, así como algunos aspectos relacionados con la cultura general a través de los distintos temas que podemos emplear, teniendo en cuenta el contenido con el que se trabaje para lograr un aprendizaje realmente significativo.

El empleo de la didáctica grupal también abre la posibilidad de complementar otros aprendizajes necesarios para la vida. La capacidad de trabajar de manera individual y en equipo también se presenta como demandas de la sociedad actual. Los retos interdisciplinarios, por consiguiente, trabajos en equipo son una característica de las soluciones a los problemas actuales. La didáctica grupal ejercita y propone simulaciones donde los estudiantes deben mostrar su capacidad personal de lograr un trabajo colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, Carlos y Hernández Manuel. (2002). *Inglés con fines específicos: entonces y ahora*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Dobson M. (1997). *Effective techniques for English conversation groups*. Washington: English Language Program.
- Hasman A. (2000). The role of English Teaching in the 21st Century. English Teaching Forum, March.
- Pacheco, Concepción y Díaz, E. (2008, 10 de marzo) *La formación del profesional de la salud en Cuba desde una perspectiva lingüística*. Gaceta Médica Espirituana. Recuperado el 23 marzo del 2001, de: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.\(3\)_10/p10.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.(3)_10/p10.html)
- Portilla, Jorge. (2008). *Algunas reflexiones sobre la didáctica grupal*. Caracas, Venezuela: Prentice Hall.

- Reilly P. (2001). Meeting the learners' academic needs. English Teaching Forum, May.
- Rogers T.(2000). *Methodology in the new millennium*. London: printece Hall.
- Santamaria, Sandy. (2008, 15 de abril). Los principios didácticos del aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza,{en línea}. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de [http: // w.w.w.monografías.com/trabajo7/plane/plane.shtml](http://w.w.w.monografías.com/trabajo7/plane/plane.shtml).