



**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**

# **RILTA 3**

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN  
LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA**

**LA PAZ – BOLIVIA**

**2016**

## **RILTA 3 Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada**

Editor: IGNACIO APAZA APAZA  
Diseño de tapa: Ignacio Apaza Apaza  
Diseño del texto: Ricardo Baldiviezo Oblitas  
Depósito legal: 4-3-60-12 PO  
Impreso en: Artes Gráficas CATACORA  
Tiraje: 500 ejemplares

Dirección: Av. 6 de agosto 2118, zona central.  
La Paz, Bolivia

Teléfonos 2444165, 240397 y 71904424

E-mail: [informes@linguistica.umsa.edu.bo](mailto:informes@linguistica.umsa.edu.bo), [ignacioapaza@yahoo.es](mailto:ignacioapaza@yahoo.es)

**\*Los contenidos de los artículos presentados en esta Revista, NO comprometen el pensamiento de los Editores y es responsabilidad exclusiva de los autores.**

Prohibida su reproducción total o parcial sin el permiso del editor

Impreso en La Paz

La Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) invita a los docentes y personas que deseen publicar sus artículos, enviar una solicitud a la dirección institucional cumpliendo con las normas editoriales de la revista.

Noviembre de 2016

## CONTENIDO

|                   |   |
|-------------------|---|
| PRESENTACIÓN..... | 5 |
|-------------------|---|

### LINGÜÍSTICA CASTELLANA

|                                                                                      |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Algunas características de las oraciones de relativo en el castellano de La Paz..... | 8 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|

*María Luz Gómez Sumi*

|                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| El significado como elemento claroscuro en el quehacer epistemológico de las ciencias del lenguaje en ciencias humanas-filosóficas..... | 23 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Diether Flores Chumacero*

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| La visualización y formación triádica en lingüística..... | 48 |
|-----------------------------------------------------------|----|

*Valerio Pérez Flores*

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| A discussion on academic writing: the Bolivian university context..... | 81 |
|------------------------------------------------------------------------|----|

*Fernando Espinoza Centellas*

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| El componente lingüístico desde el diálogo por significados del Estado Plurinacional de Bolivia..... | 97 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Agnés Vargas Ticona*

### LINGÜÍSTICA ANDINA

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Patrimonio lingüístico y obra maestras en el pensamiento de los pueblos indígenas..... | 135 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Ignacio Apaza Apaza*

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| El proceso de lexicalización de las onomatopeyas aymaras.....                     | 159 |
| <i>Nicanor Huanca Camargo</i>                                                     |     |
| Esbozo y modalidades de traducción adecuados a la lengua aymara y castellana..... | 182 |
| <i>Artemio Cáceres Gutiérrez</i>                                                  |     |
| Interpretación semántica de los sueños.....                                       | 198 |
| <i>Nelly Quispe. Nadia Paola Apaza y Franz E. Quiroga</i>                         |     |
| Pasado, presente y futuro de las principales lenguas originarias de .....         | 223 |
| <i>Juan Carlos Quispe Mamani</i>                                                  |     |

## PRESENTACIÓN

Desde la creación del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado (IILP) de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (2010), la Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA), cumple el 3er año de su publicación. Los 3 números editados por el IILP han sido, aportes de destacados docentes e investigadores que presentan sus trabajos como resultados, avances y aportes teóricos, reflejados en diferentes artículos, con diversos enfoques, pero siempre en el marco de esta gran empresa académica como es la ciencia lingüística.

A partir de su constitución, el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado como Unidad Académica de investigación de la Carrera de Lingüística e Idiomas, viene publicando contribuciones en el campo de la lingüística teórica y aplicada. Esta Revista corresponde al No 3 e incluye varios trabajos dentro el campo de la lingüística castellana, lingüística indoamericana, aspectos gramaticales de las lenguas extranjeras, nativas y el castellano.

De aquí en adelante, nuestro interés es la promoción de publicaciones de aportes de docentes y estudiantes en esta revista anual y con regularidad, con contribuciones cada vez más académicas y especializadas dentro las líneas de investigación que tiene establecida la Carrera de Lingüística e Idiomas de nuestra Casa de Estudios Superiores.

Por lo tanto, como Coordinador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado, tengo la ocasión honrosa de presentar el tercer número de la Revista oficial que es el principal órgano de difusión de los productos de investigación, incluyendo artículos que invitan para el debate y de reflexiones en el contexto de la emergencia de los nuevos paradigmas y enfoques de los estudios del lenguaje.

Para la publicación de este número, han contribuido docentes de las diferentes menciones académicas y áreas específicas. Dichos aportes desde diversos enfoques y a partir de las distintas disciplinas de la lingüística por su carácter multilingüe, dan fe de la calidad de dichos trabajos. Por último, auguro que los próximos números de la Revista sean tan auspiciosos como los primeros; de

manera que, en pocos años alcancemos la calidad y la seriedad que deben caracterizar a la revista académica de contenido científico. A todas las personas que han contribuido a lo largo de los años, desde la aparición de la primera revista LENGUA, hasta la fecha, les digo: ¡Muchas gracias!

La Paz, noviembre de 2016

Dr. Ignacio Apaza Apaza  
COORDINADOR DEL INSTITUTO DE  
INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y DE POSTGRADO.

# **LINGÜÍSTICA CASTELLANA**

# ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EN EL CASTELLANO DE LA PAZ

*María Luz Gómez*

## RESUMEN

El castellano de Bolivia presenta características que han sido poco estudiadas y que es necesario investigar para llegar a conocer más sobre esta variedad, principalmente en la zona andina, que es la región donde surge una variedad del español como producto de situaciones de contacto lingüístico. En esta relación de las lenguas quechua y aymara con el castellano hay una influencia bidireccional, la que propicia el uso particular de diferentes elementos lingüísticos propios de ese contacto. Las oraciones de relativo son llamadas así porque están introducidas por pronombres relativos, los cuales pueden presentar diferentes particularidades no solo a nivel regional, sino también relacionadas con el sociolecto y el género de los informantes. En este trabajo se pretende conocer el uso real del pronombre relativo *el cual* en las oraciones de relativo, como modificador adjetival del nombre, para describir cómo los hablantes del castellano de La Paz pertenecientes a las variedades culta y popular emplean este elemento lingüístico. El estudio muestra las formas y variación de este pronombre relativo que, por tener variación de número y género, llega a presentar diferentes características, las cuales, en algunos casos, difieren de la norma lingüística.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sintagma nominal es una estructura frecuente en el habla y presenta dos relaciones de modificación. En la modificación adjetival, diferentes estructuras cumplen la misma función que el adjetivo, entre ellas está la oración de relativo, conocida tradicionalmente así porque es introducida por pronombres relativo (Gili Gaya, 1979). El conjunto de estos pronombres no es amplio, estos son *que*, *quien*, *el cual*, *cuyo*, *como*, *donde*, *cuándo* y *cuánto*. Algunos de estos elementos no aparecen con la misma intensidad que otros, por ejemplo *cuyo* no se registra comúnmente en la lengua oral y su empleo en la lengua escrita también es restringido.

En esta investigación se estudiará el pronombre relativo *el cual* que tiene variación de número y por la presencia del artículo presenta variación de género. En la lengua castellana se han realizado estudios dialectales que han dado a conocer las características de la lengua oral o escrita en una determinada región o estrato; en el caso del castellano de La Paz hay un estudio anterior relacionado con el tema de nuestra investigación<sup>1</sup> en el cual se hace una descripción de la divergencia en el uso de los pronombres relativos en un corpus de 24 informantes. Posteriormente, se realizó otra investigación sobre el uso de los pronombres relativos en los medios de comunicación de la ciudad de La Paz <sup>2</sup> donde se describe el empleo de esta categoría y las divergencias que presenta. Aunque los anteriores trabajos se refieren al estudio de los pronombres relativos, en el registro dialectal de la lengua no se ha identificado de manera específica las características del relativo *el cual*. Es por ello que se considera necesario estudiar este pronombre para contribuir a la descripción de la variedad del castellano hablado en la ciudad de La Paz, para ello nos formulamos la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las características del relativo *el cual* en el castellano hablado en La Paz?

El propósito de este trabajo es identificar el pronombre relativo *el cual* y las particularidades que presenta en hablantes del castellano de los sociolectos culto y popular, puesto que es necesario conocer el uso real de este elemento en el castellano andino y también poder relacionar los resultados de esta investigación con los anteriores estudios referidos a la variación del pronombre relativo.

## **2. REFERENCIA TEÓRICA**

### **Las oraciones de relativo**

---

<sup>1</sup> R. Villegas (2003) El uso de los relativos en la lengua oral de la ciudad de La Paz, Tesis.

<sup>2</sup> O. Moya (2013) "Los pronombres relativos en el lenguaje de los medios de comunicación orales de la ciudad de La Paz" en LOGOS. Revista de difusión de la investigación docente. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz

Las oraciones de relativo llamadas también subordinadas adjetivales, oraciones degradadas o transpuestas se constituyen también en uno de los modificadores adjetivales más frecuentes del sustantivo. Estos modificadores se presentan con los pronombres relativos: *que*, *quien*, *el cual*, *cuyo*, *como*, *donde*, *cuándo* y *cuánto*. (Gili Gaya y Alarcos).

Los autores que se han consultado para este estudio (Gili Gaya, Alarcos, Brucart, Nueva Gramática de la Lengua Española) clasifican la oración de relativo desde la función que cumple en el sintagma nominal en:

- Oración de relativo especificativa, la cual tiene la particularidad principal de especificar el sustantivo, además no puede ser excluida de su contexto porque al serlo, el sentido de la oración general es modificado o resulta incompleto; y tampoco lleva pausas.
- Oración de relativo explicativa, esta oración tiene la función de aportar cualidades del sustantivo al que modifica, se diferencia de la explicativa por su conducta en la oración; es decir, esta oración lleva pausas, puede ser excluida de la oración general y no por ello el sentido es incompleto.

### **Los pronombres relativos**

Los pronombres relativos no forman un número mayoritario, estos son: *que*, *el cual*, *quien*, *cuyo*, *como*, *donde*, *cuando* y *cuanto*. Alarcos (1994) señala que "Su función coincide con la mentada capacidad de transponer oraciones a oficios de rango inferior." Estos elementos además de servir de nexos para la suboración, por referirse a un antecedente, llegan a cumplir una función sintáctica dentro de la oración de relativo, en la que pueden ser el sujeto o complemento del verbo.

### **El relativo *el cual***

Gili Gaya (1979:233) afirma que el relativo *el cual* y sus variantes *la cual*, *lo cual*, *los cuales* y *las cuales* tienen sentido explicativo, por ello sustituyen a *que* explicativo. Este relativo tónico aparece con preposiciones, también en lugar de *que*, y esto se debe a un motivo rítmico "al sucederse varias sílabas átonas de

palabras proclíticas por naturaleza, se busca un apoyo intensivo que no puede ser que, sino cual."

Brucart (1999) lo denomina relativo complejo que se distingue de los otros porque tiene flexión de número y, por la presencia del artículo, también de género. Resume las restricciones de este relativo en:

- Debe aparecer siempre con núcleo explícito para no formar estructuras anormales.

\*El cual olvidó su libro.

- No puede formar parte de las relativas especificativas con antecedente explícito cuando no funciona como término de la preposición, dado que se produce el conflicto de redundancia de rasgos.

\*Ese es un tema el cual tiene varios artículos.

El autor afirma que, a pesar de esa desventaja, *el cual* posee dos propiedades que le otorgan la exclusividad en ciertos contextos.

Por ser el único relativo tónico puede aparecer el final del grupo fónico, posición en la que no puede concurrir ningún otro pronombre relativo.

Los estudiantes, la inmensa mayoría de los cuales había decidido apoyar la protesta, se dirigieron al rectorado.

Es el único relativo que puede incluir en su sintagma el antecedente reiterado, o un sustantivo que manteniendo relación léxica con él, reproduzca su contenido, esto se debe a la naturaleza adjetiva de *cual* y a que, a diferencia de cuyo, concuerda con el antecedente, tal como se observa en el ejemplo citado por el autor

Vieron a un hombre del mismo talla y figura que Sancho Panza les había pintado cuando les contó el cuento de Cardenio, *el cual hombre* cuando los vio, sin sobresaltarse estuvo quedo.

Actualmente este uso está vigente, pero de forma casual, ya que lo común es la anteposición del antecedente duplicado, como se observa en el siguiente ejemplo:

Vieron a un hombre del mismo talla y figura que Sancho Panza les había pintado cuando les contó el cuento de Cardenio, *hombre el cual* cuando los vio, sin sobresaltarse estuvo quedo.

Para Alarcos (1994:107) el relativo *el cual* "funciona como sustantivo y suele emplearse cuando pudiera resultar equívoca la referencia de otros relativos con el mismo oficio, o cuando van precedidos de preposición"

Fue alertado [...] el ingeniero de la fábrica, *el cual* llamó por teléfono.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter descriptivo porque se pretende mostrar tal y como es el uso del pronombre relativo *el cual*. Para el efecto, el universo está conformado por los hablantes del castellano de la ciudad de La Paz; se ha tomado una muestra de 84 informantes de ambos sexos: 42 de la variedad culta y 42 de la variedad popular. Las entrevistas han tocado diversos temas de interés de los hablantes. El periodo de grabación comprende los años 2012 a 2014. Este corpus corresponde al Centro de Estudios sobre el Castellano Boliviano.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de la frecuencia de aparición del pronombre relativo dio un total de 92 usos entre las formas *el cual*, *la cual*, *los cuales*, *las cuales* y *lo cual* donde la última forma es la menos presente en el corpus. La variedad culta es la que cuenta con un mayor número de casos 57 (61,95%) frente a 35 registros (38.04%) de la variedad popular.

### Particularidades en el uso del relativo *el cual*

Tratándose del único relativo tónico, en relación con el antecedente, presenta diferentes particularidades que difieren de la norma gramatical. A continuación,

se describe el uso real de este elemento, por lo que también se consideran los casos que se rigen al uso canónico.

### 1. La concordancia y discordancia en el uso de *el cual*

El cuadro 1 muestra el empleo canónico del pronombre relativo *el cual* en las dos variedades y en ambos sexos. En la variedad culta se registran más casos que en la variedad popular. En ambas variedades se observa que los varones hacen un mayor empleo normativo del pronombre relativo.

CUADRO 1  
CONCORDANCIA EN EL USO DEL PRONOMBRE *EL CUAL*

| VARIEDAD CULTA |             | VARIEDAD POPULAR |             |
|----------------|-------------|------------------|-------------|
| Sexo           | Nº de Casos | Sexo             | Nº de Casos |
| Varón          | 28          | Varón            | 15          |
| Mujer          | 12          | Mujer            | 1           |
| Total          | 40          | Total            | 16          |

El cuadro 2 muestra los casos de discordancia del pronombre *el cual* en las dos variedades y ambos sexos. Al relacionar ambos gráficos se puede apreciar que en el corpus estudiado se han registrado 86 casos de este pronombre con núcleo explícito, de los cuales 56 corresponden al uso normativo y 30 a la variación.

El gráfico 2 muestra una situación diferente porque la relación de discordancia en ambas variedades es relativamente igual ya que la diferencia es solo de 2 registros más en la variedad popular. En cuanto a la variable sexo, en el gráfico se observa que en ambas variedades los varones incurren en más discordancias que las mujeres, este resultado se relaciona también con el anterior cuadro y la diferencia de uso respecto al sexo. Por otro lado, también se puede apreciar que la discordancia de género es más alta que la de número.

CUADRO 2  
DISCORDANCIA EN EL USO DEL PRONOMBRE *EL CUAL*

| VARIEDAD CULTA   |       |       | VARIEDAD POPULAR |       |       | N° Total de tipo d<br>discordancias |
|------------------|-------|-------|------------------|-------|-------|-------------------------------------|
| Discordancia de: | Varón | Mujer | Discordancia de: | Varón | Mujer |                                     |
| -Número          | 3     | 3     | -Número          | 4     | 2     | →12<br>(40%)                        |
| -Género          | 5     | 3     | -Género          | 5     | 5     | →18<br>(60%)                        |
| TOTAL            | 8     | 6     | TOTAL            | 9     | 7     | →30<br>(100%)                       |

### Uso con concordancia de número y género

De acuerdo a la norma gramatical el relativo el cual posee variación de género y número y concuerda con el antecedente. En el material analizado se observa que hay usos con concordancia de género y número tanto en la variedad culta como en la popular. Hay concordancia cuando el nombre es concreto, tal como se observa en los ejemplos siguientes:

#### Variedad culta

1. "me quedé con mi papá y mi papi me inculcó más me hizo inclinarme más hacia derecho, entonces de esa forma, es decir que saliendo del colegio me postulo a la Universidad Mayor de San Andrés a la Facultad de Derecho el año 2004, sí el año, perdón, el 2005 y el 2005 estoy cursando el curso prefacultativos *el cual* eh... tuvo una duración de tres meses; aprobé con una nota de 68" (M3f:17)

#### Variedad popular

2. "he tenido una enfermedad, donde me he puesto mal, no sé cuánto tiempo estaba en cama, no podía ni caminar, no podía ni comer. Y entonces no, no he podido, no he podido dar el examen físico, e... *el cual*

me gustaba tanto la verdad; he, he practicado natación, carreras, ranitas; tantos ejercicios que ejercite en ese tiempo" (M54f:398)

3. "Mm...el tema de la reinserción laboral creo que es un tema ¿no? *el cual* se debería tocar fundamental, eh... aunque el gobierno lo está haciendo de alguna forma con el tema del primer empleo, pero que solamente es dirigido a estudiantes bachiyeres (sic)" (M69m:540)

#### *Lo cual*

El siguiente ejemplo es el único caso de "lo cual" referido a un nombre como antecedente.

#### Variedad culta

4. "horas y de retorno aquí ya estamos el viernes en la mañana, tipo cinco de la mañana. Entonces, los distribuimos ese día mismo, el dio viernes, aquí por la Rodríguez, por toda la Max Paredes. Entonces, eso sería mi otro oficio *en lo cual* yo me dedico, me dedico a ayudarle a mi mamá, a mi hermano en el transporte." (M14m:106)

### **1.2. Uso con discordancia de número y género**

Asimismo se han registrado discordancias de género y/o número específicamente con nombres abstractos. Este fenómeno está un poco más extendido en la variedad popular. La discordancia aparece con nombres abstractos y favorece el uso del género masculino; en el número no hay una inclinación significativa.

#### Variedad culta

5. "Bueno, ya, que te pudiese contar un problemita, quizás aparte en allá, en la comunidad también. Tenemos un docente de planta, *el cual* está, por decirte un doctor de Medicina tiene su doctor de Planta. Odontología también tenía su doctor de Planta." (M14m:107)

6. "Son muy sencillos porque a lo largo de estos años siempre me han mostrado, digamos, su cordialidad su apoyo a lo que yo hago porque les gusta lo que yo hago, tal vez la forma *en el cual* [la cual] dirijo. Porque no me gusta, digamos,irme directamente a un ritmo sino apoyar a todos los ritmos y eso les ha gustado a ellos" (M27f:198)

7. "la ley actual, la que recién ha salido que protege a la mujer estipula que la mujer debería ser acogida en algún tipo de hogar de protección a la mujer, así se llama estos hogares, hogares de protección a la mujer, por el lapso mínimo de tres meses en *el cual* [los cuales] con un equipo multidisciplinario poder ayudar a que psicológicamente, emocionalmente, físicamente esta persona pueda superar estos hechos de violencia" (M15f:110)

#### Variedad popular

8. "Yo pues decía, quiero ser policía, quería ser policía, y he intentado dentrar (sic) a la, eh... entrar a la ESBAPOL intentado e... entrar a la Academia de Policías, donde me han dado un prospecto. He pasado incluso exámenes, prefacultativos, he dado, *el cual* [en los cuales] me ha ido bien, pero justamente en esa, en ese, en ese tiempo eh... he tenido un contratiempo" (M54f:398)

9. "nosotros tampoco teníamos patria potestad, luego los demás centros, ya elegidos por votos y urnas, *la cual* [en los cuales] yo fui participe también, me in... me invitaron como secretario de actas, en ese centro digamos (..) bastante el tiempo, y... como toda carrera al iniciar siempre le falta eh...en si, los materiales básicos para la formación de un estudiante" (M70m:547)

## 2. En oraciones especificativas con preposición

Brucart (1999) señala que el relativo *el cual* no puede formar parte de las relativas especificativas con antecedente explícito cuando no es término de la preposición, porque se produce la redundancia de rasgos. En el corpus se registran usos normativos tanto en la variedad culta como en la popular, tal como se observa en los siguientes ejemplos.

#### Variedad culta

10. "estuve ahí un año trabajando con niños, niños, niñas y adolescentes tuve la oportunidad de trabajar con jovencitas de, que estaban en rehabilitación *a las cuales* se les había privado de libertad si quieres decirlo que no tenían edad para entrar a la cárcel pero que tenían delitos

como prostitución como tráfico de drogas y ese tipo de cosas ¿no? muchachas de 13, 14 años." (M3f:17)

#### Variedad popular

11. "Yo creo que aquí tendríamos que ver cuál es la causa fundamental que eh... que está generando esta inseguridad ciudadana. Yo considero que un tema fundamental de, de es seguramente el desempleo *por el cual* muchos actúan eh... para poder eh... actuar como atracos y robos y que no solamente deberían estar únicamente cámaras de vigilancia" (M69m:539)

### 3. En oraciones especificativas con elisión de preposición

Es una variación de la norma el que se omita la preposición en una oración de relativo especificativa y con antecedente explícito, este fenómeno se registra en la variedad popular.

#### Variedad popular

12. "E.: ¿Los dos pies

I.: No, un pie nomás, afortunadamente, solo fue un pie nomás, el cual de, tuve una grave lesión, el otro también, pero el pie derecho fue el más afectado.

E.: ¿Y sus familiares qué dijeron?" (M66m:512)

13. "Eh nosotros mm... llevábamos unos seis materias por cada semestre docente siempre fue muy... realmente muy exigente, en la cual varios... en sí, yo diría un 90% de mis compañeros reprobaron" (M70m:544)

### 4. Sustitución de preposición

Es un caso en el que el hablante usa la preposición que no corresponde al relativo. Esta variación se registra en la variedad popular. En un estudio anterior<sup>3</sup> sobre el uso de las preposiciones se señala que esta variación puede producirse por una confusión en el empleo de estas palabras, o porque el hablante trata de comunicar

---

<sup>3</sup> Gómez, M. 2013. "Uso de preposiciones en dos sociolectos del castellano paceño" en Estudios de variación sintáctica en el Castellano de La Paz. Universidad Pública de El Alto.

sus mensajes con mayor claridad, puesto que la preposición como señala la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009) tiene significado abstracto por su contenido gramatical.

#### Variedad popular

14. "Y empezamos a trabajar y trabajamos, trabajamos y bueno es así que formamos una familia, quizás nos buscamos nuestras parejas y bueno en mi caso yo he tenido mi esposo, que hemos vivido con él siete años de la cual [en los cuales] se ha formado una relación que yo he tenido una hija, una hija he llegado a tener con él" (M43f:344)

15. "E. Ah ya, ya ¿Y estás contenta ahí, es buen lugar para vivir?

I. Mmm... sí, está de al, alcance de todo desde, para comprar cosas, pero no es tan segura la zona.

E. Ya ¿Y hay, hay movilidad fácil?

I. Hay ah... actualmente a la cual [en la cual] vivo sí hay movilidad, pero mayormente taxi ya no minibús, ni micro a ciertas horas de la noche." (M53f:383)

### 5. Duplicación de relativo como nexo

Se trata de una duplicación del pronombre para introducir la oración de relativo, en el ejemplo que sigue la secuencia se entiende bien solo con la presencia del relativo donde, o con la forma la cual, en este último caso, tendrá que añadirse la preposición en (en la cual). En este caso parece que el hablante puede haber usado

esta duplicación para comunicar un mensaje más preciso, porque el adverbio relativo donde hace referencia al lugar más enfáticamente que la preposición *en*.

#### Variedad culta

16. "Yo estoy trabajando actualmente en la parte de informática donde la cual trabajo con muchos datos. Para mí es muy importante porque, eh... nos ayuda a simplificar procesos, a reducir tiempos donde se requiere digamos eh... la implementación de ciertos procesos" (M10m:66)

## 6. *Cual* sin artículo

Fernández Ramírez (1951) citado por Brucart (1999) señala que en el español antiguo el relativo *cual* sin el artículo podía remitir a, un antecedente y aunque en el español clásico ya no se observa ese uso, Alcina y Blecua (1975), citados por Brucart, mencionan que los antecedentes de este relativo pueden ser adjetivos, pero también sintagmas nominales que denoten tipos o propiedades en lugar de individuos. En el ejemplo se observa que el relativo hace referencia a los sustantivos *actividad* y *reelección*.

### Variedad culta

17. "Otra actividad a [la] *cual* me dedico actualmente es eh soy miembro del Comité de Defensa de Protectores de Bienes Inmuebles, una institución a la cual fui invitado. Eh... el objeto, el objetivo de esta institución es defender a los propietarios de bienes inmuebles de, del abuso que realizan las grandes alcaldías" (M32m:227)

18. "Hay gente que sí está de acuerdo con la reelección. Hay gente que no, pero la constitución también es clara, de que simplemente una vez puede ser reelecto, [la] *cual* ya ha cumplido esa reelección." (M26m:194)

## 7. Con antecedente reiterativo

Se trata de un uso antiguo en la lengua y aunque todavía esté vigente, su presencia es esporádica (Brucart, 1999). Observemos el ejemplo 19 porque, aparentemente se trata de un uso de los cuales refiriéndose a mis tres hermanos, que es parte de la oración de relativo.

### Variedad popular

19. "Eh... Bueno, recuerdo poco ¿no? No mucho que digamos ¿no? Eh.. nosotros, para empezar, nosotros somos once hermanos, once hermanos. *los cuales mis tres hermanos mayores* viven, viven aparte, muy aparte de nosotros porque son, son hijas de mi mamá, ellas son hijas de soltera, se puede decir de mi mamá" (M49f:343)

## 8. *El cual sin núcleo explícito*

Según Brucart (1999) el relativo *el cual*, entre sus restricciones, debe aparecer siempre con núcleo explícito para no formar estructuras anormales. En nuestro corpus se han registrado 5 casos: 2 correspondientes a la variedad culta y 3 a la popular.

### Variedad culta

20. "me parece que el gobierno no quiere ceder, aquí me parece no está habiendo un acuerdo entre las dos partes, tanto la parte del sector salud y tanto el gobierno. Es Ø *por la cual* hasta el momento no llegan en un acuerdo, me parece que ya cerca de un mes por el problema de los horarios" (M39f:273)

De acuerdo al contexto, se puede entender que el hablante hace referencia a la razón por la cual no se llega a un acuerdo, puesto que trata de encontrar un justificativo que impida la solución de ese problema social.

### Variedad popular

21. "el primer frente que he elegido ha sido por... ha sido uno, uno o habilitado, porque había otro igual deshabilitado, ya, que no cumplía; para el segundo ha sido, ya, eh... entre dos, dos frentes en el centro de estudiantes; y para el ultimo ya se han postulado tres también; Ø *en las cuales* cada vez más han sido, ya, mayor la competencia para los mismos frentes, y los mismos estudiantes, ya, tenían que ver, ents (sic) mejor las propuestas de cada frente" (M70m:54)

El núcleo omitido en este ejemplo, de acuerdo a la temática de la entrevista sería *elecciones en las cuales cada vez hay mayor competencia* y no *frentes*, ni *centro*.

22. "Ent . ¿Y... qué actividades se realizan? ¿Hay comparsas?

Inf. Sí, este... de mi club teníamos un, un preste ¿no? Un niño hemos agarrado, Ø *la cual* yo también he pasado un año preste, del Tata San Juan también; sí, bailaban moreno algunos años, caporales también han bailado, había así comparsas." (M84m:666)

En el ejemplo 22 el núcleo ausente sería *razón por la cual yo también...* Este caso muestra que para el hablante la oración *Un niño hemos agarrado* expresa la razón para pasar el preste; por lo que no parece necesaria la presencia del núcleo.

## CONCLUSIONES

Luego del análisis de los datos en esta investigación, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. El pronombre relativo el cual y sus variaciones (la cual, los cuales y las cuales. lo cual están plenamente vigentes en la lengua oral del castellano de la ciudad de La Paz. Se registran usos que corresponden con la norma gramatical en ambos sociolectos y ambos sexos. La variedad que registra una mayor frecuencia de este pronombre es la culta (61,95%) frente a los casos de la variedad popular (38,04%).
2. Se han registrado siete casos de variación en el uso del pronombre relativo el cual: discordancia de género y/número, elisión de preposición, sustitución de preposición, duplicación de relativo como nexo, cual sin artículo, con antecedente reiterativo y el cual sin núcleo explícito. De estas divergencias, la más frecuente es la discordancia. Estos casos que no corresponden a la norma son parte de las dos variedades, aunque hay mayor presencia en el sociolecto popular.
3. Por ser un relativo que tiene variación de número y género presenta particularidades que difieren del uso normativo en relación al antecedente. En la concordancia, en el corpus se han registrado más casos que corresponden con el uso canónico en ambas variedades y ambos sexos (65,11%). También se encontraron usos con discordancia de género y número (34,88%) La discordancia es un poco más recurrente en la variedad popular y el sexo masculino, su empleo está relacionado con antecedentes que son sustantivos abstractos y favorece al género masculino. En el número no se presenta no hay diferencia entre las dos variedades estudiadas.
4. En relación a que el relativo el cual debe aparecer como término de la preposición, cuando es parte de las relativas especificativas con antecedente explícito, por el conflicto de redundancia de rasgos, en el corpus se registraron

variación: elisión y sustitución de preposición, que son parte de la variedad popular.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alarcos, E. 1994. Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Brucart J. 1999. La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo en Bosque, I. y Demonte. Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tomo 1. Madrid: Espasa Calpe, S. A, pp.394-522.
- Gili Gaya, S. 1979. Curso superior de sintaxis española. Doceava edición. Litografía Rosés, S. A. Barcelona
- Gómez, M. 2013. Uso de preposiciones en dos sociolectos del castellano paceño en Estudios de variación sintáctica en el castellano de La Paz. Carrera de Lingüística e Idiomas. Universidad Pública de El Alto, pp. 115-133
- Mendoza, J. 1991. El castellano hablado en La Paz. Sintaxis Divergente. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA. La Paz
- Moya, O. 2013. Los pronombres relativos en el lenguaje de los medios de comunicación orales de la ciudad de La Paz, En Logos Revista de difusión de la investigación docente Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA. La Paz, pp. 157-170
- Real Academia Española. 1991. Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Real Academia de la Lengua Española. 2009. Nueva Gramática de la Lengua Española. Volumen II. Madrid: Espasa Libros.
- Villegas, R. 2003. El uso de los relativos en la lengua oral de la ciudad de La Paz Tesis de Licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

# EL SIGNIFICADO COMO ELEMENTO *CLAROSCURO* EN EL QUÉ HACER EPISTEMOLÓGICO DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE Y CIENCIAS HUMANA-FILOSÓFICAS

*Diether Flores Chumacero*

## ***Resumen***

El lenguaje, que generalmente suele designar el lenguaje articulado, muy propio de los humanos, se ha hecho presente en diferentes debates y épocas distintas, sobre todo en el qué hacer científico de las ciencias humanas. Muchas veces solo como una organización de sonidos, en otras como portador de: ideas, conceptos, pensamientos y significados. El debate sobre el significado es inherente al lenguaje, es decir, abordar una de las categorías implica al otro, aunque muchas veces –en general el significado- fue tachado como un elemento oscuro, un lugar impreciso y con muchas dificultades para convertirse en objeto científico. Platón concibió desde las cosas, desde el ser de los elementos nominados; Aristóteles como un sistema-elemento vinculante, lo que implica, que no era confundible ni con los sujetos ni con las cosas mismas. La edad media no fue tan oscura –desde la óptica del lenguaje- porque fortaleció los criterios aristotélicos (sobre todo el medio-evo tardío). La edad media discutió el problema del significado, dando a entender que el lenguaje no era solo una estructura de sonidos. En la actualidad, la semántica como disciplina lingüística tiene su espacio, un espacio que se ha venido trabajando y ganando a lo largo de la historia de la humanidad; aunque en ciertas épocas se predicó la autonomía junto al problema lingüístico en general, una autonomía relativa por el mismo hecho de ser humana. Así marcha la tarea de la ciencia del significado: con miedos, con posturas sesgadas (entre denotativo y connotativo), entre el plano formal y el profundo, reiteradas veces reducido al nivel formal, en otras singularizado como algo especial.

*PALABRAS CLAVES: nombre, sentido, significado, tenebroso, obscuro, autonomía de la ciencia y relatividad de la misma, estructura, metáfora, convencional y natural, modelo triangular, semántica pre-estructuralista y estructuralista.*

# I

## HISTORIA DE LA FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS: SEMÁNTICA PRE-ESTRUCTURALISTA

### 1. Filosofía griega.

#### 1.1. Platón.

El debate iniciado en Crátilo <sup>4</sup>, uno de los diálogos platónicos, donde se evalúa el lenguaje más allá de lo perceptible, es decir, si el lenguaje tiene relación con aquello que está fuera de sí. Platón puso en tela de juicio la relación entre el lenguaje y la realidad, la pregunta se direccionaba a probar la relación directa o no entre ambas realidades. En dicho diálogo se revelarían dos tendencias: los naturalistas y los convencionalistas. El problema en sí estaba centrado, no de manera específica en aspectos semánticos, sino en el lenguaje (entendido como lengua actualmente, a pesar de que no es posible aseverar si el lenguaje era –definitivamente– el objeto de discusión o una parte del lenguaje, y si el lenguaje se entendía tal como actualmente entendemos).

Las hipótesis diferían en gran manera, porque para los naturalistas el lenguaje tenía su correspondencia en la naturaleza o el lenguaje era simple consecuencia de la naturaleza, según aseveración de Crátilo. En cambio, para los convencionalistas –en este caso para Hermógenes– el lenguaje no guardaba ninguna relación con la naturaleza, es decir, la artificialidad sostenía el ser y la estructura del lenguaje. Sócrates, se interesa por el carácter verdadero de los nombres, por si los nombres representan el ser de las cosas <sup>5</sup>. La preocupación principal de Sócrates es la función del lenguaje, en tanto instrumento de enseñanza y distinción de las cosas.

---

<sup>4</sup> Diálogo platónico, donde se evidencia la discusión entre Crátilo (de tendencia naturalista) y Hermógenes (con la hipótesis convencionalista) y Sócrates que aplica el denominado "método socrático": la mayéutica para dirigirse desde las posiciones antagónicas hipótesis platónica; hipótesis que plantea la inutilidad del lenguaje como instrumento filosófico para emprender empresas racionales. La no correspondencia entre opinión-imaginación y el ser pertinente de cada cosa (la naturaleza de las cosas). Sócrates sostiene que el hablar y el nombrar como acciones deben regirse según las cosas y no nuestra opinión.

<sup>5</sup> El interés principal, según críticos, no es por el lenguaje ni por la palabra, sino por el **nombre**, es decir, por la correspondencia o no entre las cosas y los respectivos nombres. Esta objeción es sostenible en la medida en que el **onoma** no es traducible ni como lenguaje ni como palabra.

La relación entre el nombre y la verdad (la esencia de las cosas) es un debate sobre todo de la sofística, vigente en la época platónica y como en los siguientes mil años. No es posible saber con certeza la magnitud del problema platónico que queda manifiesta en la siguiente declaración: ὀρθόν τὸν ὀνομάτων<sup>6</sup>. Ni siquiera la amplitud de la ὀνομα<sup>7</sup>, que según, Francisco Bravo<sup>8</sup>, en la actualidad puede tener al menos siete acepciones: nombre propio, nombre común, sustantivo, palabra, lenguaje, sujeto de predicación y renombre.

Puede estar claro que el problema central es el nombre, pero es menos claro si la cuestión es el origen o la rectitud del nombre frente a las cosas en sí. Sin embargo, es posible dilucidar el interés de cada interlocutor. Sócrates procura abordar el problema desde la verdad de las cosas y en qué medida los nombres nos son útiles para representar las cosas. Crátilo sostiene el carácter pedagógico del lenguaje, en la medida que los nombres corresponden a los seres extralingüísticos por naturaleza; entonces, “saber los nombres es saber las cosas”, es decir, la misma acción de enseñar (διδάσκειν). En la otra vereda está Hermógenes, apegado a la “ethos” –convención y costumbre–, siendo éste el régimen de los hechos del lenguaje.

La respuesta de Hermógenes es que la corrección del nombre es un asunto de "convención y acuerdo" [...] entre los hablantes, e incluso de decisión de uno solo de ellos. Su punto de vista implica que "la naturaleza no asigna ningún nombre en propiedad a ningún objeto" [...] (Ídem).

La tesis de Hermógenes se perfila por el *connotatum* platónico, mientras que la de Crátilo sostiene el *denotatum*; considerando que este último se entiende como la lectura desde horizonte del objeto al que alude, y el *connotatum* ha de ser una lectura desde el sujeto (individual o social), es decir, lo que se ha llamado el aporte del νομοθέτης (legislador o legislador de nombres). El ámbito lingüístico

---

<sup>6</sup> Nombre correcto.

<sup>7</sup> [Onoma] nombre.

<sup>8</sup> BRAVO, Francisco. "Verdad y teorías del lenguaje en el Cratilo de Platón", en Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XLVI (117/118), 67-77, Enero-Agosto 2008.

está expresado, en el mundo platónico, en el connotatum; porque es en este ámbito donde la costumbre y la convención se hacen más visibles.

Sócrates, prefiere ciertos cuidados para formular la tesis del conocimiento de la verdad de las cosas. Para ello sugiere distinguir la verdad ontológica de la verdad transmitida por el nombre. Y si creemos que el nombre está más cerca de la verdad ontológica –según la exigencia socrática- debe manifestar “el carácter distintivo del objeto”. Dicha declaración socrática permite distinguir el “nombre mismo” de la “forma de nombres”, es decir, entre los nombres que tienen una unidad definida semánticamente que solo es aprehensible por la intuición, un nombre que escapa al sonido y a las letras particulares; tal es el caso de ‘animal racional’ del cual derivan las otras formas.

En conclusión, “Platón, en boca de Sócrates, tiene la firme intención de sobrepasar el debate de la sofística, la oposición entre *naturaleza* y *convención* (φύσις y νόμος)”, y en palabras de Francisco Bravo “Crátilo no es únicamente un diálogo sobre la rectitud de nombres, sino una introducción a la teoría platónica de la verdad”.

## 1.2. Aristóteles.

La disciplina encargada de estudiar el significado de las palabras estaba delegada, entre los griegos, a la etimología<sup>9</sup>; sin embargo, es también de interés de muchos filósofos, es el caso de Platón, Demócrito y los denominados sofistas. Lo que generaliza a todos ellos es la poca claridad a nivel conceptual (hecho que no es condenable porque aún no se tenía ninguna noción de la ciencia lingüística –que después de veinte siglos- se encargaría a plenitud de los estudios del lenguaje). A pesar de todas las limitaciones son los primeros esbozos sobre los conceptos que hoy en día son comunes: el lenguaje, lengua, habla, sonido, símbolo, significado entre otros.

---

<sup>9</sup> La etimología, según la opinión general, se preocupa sobre el origen o raíz originaria de la palabra (o término). En el ámbito académico, nadie duda que la semántica es deudora de la etimología, es decir, que los intereses son compartidos, hasta el punto que la etimología está considerada como la parte más importante de la ciencia del significado. Hubo mutua influencia, a tal punto que la etimología se define actualmente como el estudio de la **reserva de sentido** o **densidad semántica** (Cf. Ana María Gispert-Sauch Colls) que se visibiliza en determinado lugar y tiempo. Hablar o escribir una palabra es "despertar la resonancia de toda su historia previa" (Ibidem).

Después de Platón fue Aristóteles, quien se ha ocupado con esmero del problema del lenguaje, el problema de la **denominación** (tal como se conocía en tiempos del estagirita). Es el continuador de la propuesta platónica, siendo él discípulo. Sin embargo, la diferencia es grande. Platón se inclina por la explicación natural, mientras que el estagirita por la convencional. En los siguientes párrafos resaltemos los puntos más importantes.

Instituyó las partes de la oración, que aún continúan vigentes con breves modificaciones. Es el máximo exponente de la metáfora que la posteridad le

modificaciones. Es el máximo exponente de la metáfora que la posteridad le sigue reconociendo. Reflexionó sobre la unidad mínima de análisis del lenguaje con significado; según él sería la **palabra**, lo cual ha variado –hasta el presente– muy poco. Según Jaime Bernal Leongómez, Aristóteles, definió el **nombre** (onoma) casi en los mismos términos que lo haría Ferdinand de Saussure –dos milenios después– sobre el signo lingüístico. Entre otros casos, también en la misma línea del saussurianismo, argumentó sobre la anterioridad de la oralidad respecto al lenguaje escrito; propuesta que se ha convertido en el antecedente del fonocentrismo del ginebrino (según descripción crítica de Derrida).

La deuda que la lingüística moderna y contemporánea tiene –con el estagirita– es considerable, no solo el marco conceptual de Ferdinand de Saussure, también la lingüística generativa de N. Chomsky y la lingüística textual de T. van Dijk. Bernal Leongómez afirma:

[...] Aristóteles... no era propiamente un lingüista, [sin embargo] tenía unas ideas sumamente claras sobre el lenguaje. Muchos de sus planteamientos son no solo muy actuales, sino que a la vez forma un cuerpo de doctrina coherente y armónico. Algunos de su presupuesto además constituyen hoy en día temas centrales dentro de cualquier teoría lingüística sería. Tales, por ejemplo, las relaciones entre el universo del sonido y el universo del significado, el análisis proposicional y, también, las relaciones entre el lenguaje, pensamiento y realidad, temas que, de otra parte, han venido tratándose ininterrumpidamente durante siglos. [...] Una de

ellas... tiene que ver con la concepción de la *acción*, que la pragmalingüística viene estudiando prolífica y acertadamente. Tal como lo manifestó van Dijk, sin una adecuada teoría de la acción no puede abocarse ningún estudio pragmático. Pues bien, Aristóteles desarrolló una sólida e interesante teoría de la acción, continuada después por la tradición grecorromana (Cf. THESAURUS. Tomo XXXVIII. Núm. 3 (1983). Jaime BERNAL LEONGÓMEZ. Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje).

Según la época que vivió, en relación a los sofistas, tuvo que plantear la función o la finalidad del lenguaje, en oposición a las teorías de los sofistas; es decir, no pregonó la autonomía absoluta del lenguaje frente al mundo circundante (o referente), lo que no implica –que se haya sostenido– la dependencia del lenguaje a las cosas en sí. Concibió al lenguaje en términos convencionales, es decir, como elemento simbólico que cumple una función en el qué hacer filosófico, el lenguaje no es la cosa en sí (ousía) como pretendía Platón, ni es tan autónomo en sentido inmanentista (como proponían los sofistas), es decir, un ente auto-referencial. A decir de José Antonio Pastor Cruz,

una cosa es la montaña física y otra cosa es la palabra “montaña” (“mountain”, o “montagne”, indiferentemente del idioma en el que tal palabra sea dicha). El lenguaje significa a las cosas, pero las palabras no son las cosas, y no podríamos mediante el discurso presentar las cosas mismas, sino representarla mediante sus nombres.

En la relación de los sonidos y cosas Aristóteles ha introducido un tercer elemento: concepto, percepción, impresión o significado; de esa manera estamos frente a la arqueología del modelo triangular, por cierto, muy productivo en la ciencia del significado: la semántica. Nace el argumento clásico de que el lenguaje no solo es sonido, sino –también es– logos, símbolo, discurso, diferente a las cosas que refiere; según el mismo Aristóteles “las palabras habladas son

símbolos [...] o impresiones del alma”. Jaime Bernal Leongómez, refiriéndose al modelo triangular, afirma:

No hay nada nuevo [...] en los modelos triangulares.  
Aristóteles los había ya analizado y los latinos  
aludiendo al hecho habían manifestado que “vox  
significat mediantibus conceptibus<sup>10</sup>” (Ídem).

la teoría sofística que consideraba al lenguaje como un elemento más (con autonomía de otras cosas) y como consecuencia, la sofística no distingue entre la esencia y el accidente; tampoco se deja llevar con la concepción absoluta del ser de la filosofía eleática, caso que pone en peligro la presencia del discurso (la predicación)<sup>11</sup>.

El objeto semántico se patentiza, cuando el estagirita se propuso diferenciar (no separar) la palabra de la cosa “entre el *logos* y el *on*”<sup>12</sup>. No cae en la confusión de

## 2. Los gramáticos, historiadores y literatos del mundo griego, latino y helénico.

Para el mundo latino, Ullmann, considera pertinente mencionar a Varrón (s. I, a. C.), por el hecho de ser uno los pilares de la gramática latina, y haber establecido las tres áreas de los estudios del lenguaje: morfología, sintaxis y *etimología*. Mientras, Fernández, cita a Sexto Empírico, quien habría escrito el libro *Adversus mathematicos*, donde se abordaría lo que es el significado y significante, precisando la consistencia de cada uno de ellos.

La preocupación por el significado no sólo se daba entre los filósofos y los gramáticos (directos interesados en los problemas del lenguaje), sino que también muchos historiadores y literatos, tanto en el mundo griego y latino dieron la suficiente importancia –al menos para su tiempo– a la *relatividad* del significado

---

<sup>10</sup> Las palabras significan a través de los conceptos".

<sup>11</sup> Véase ARISTÓTELES Y LA SOFÍSTICA de José Antonio Pastor Cruz

<sup>12</sup> Véase Idem.

de las diferentes unidades del lenguaje. Entre ellos podemos citar a Tucídides<sup>13</sup>, Salustio<sup>14</sup>, Cicerón<sup>15</sup>, Horacio<sup>16</sup> y Proclo<sup>17</sup>. La preocupación sobre el lenguaje está marcada por el problema del cambio (cambio de significados), interés que permanecería hasta fines del siglo XIX, incluso hasta principios del siglo

siguiente, momentos en que surgiría la lingüística estructural, no desplazando del todo las preocupaciones históricas, sino priorizando –sobre todo- los estudios sincrónicos-estructurales.

Tucídides muestra su interés por la desvalorización de algunas palabras, por ejemplo, la *moderación* ha llegado a connotar debilidad afeminada, *ser experto* no hacer nada en nada. Tucídides, describe la historia vista

<sup>18</sup>, bajo el método de los discursos que centraliza las causas en los hechos humanos, influenciado por la sofística de Protágoras y los principios médicos que fueron aplicados a la historia. Con firmeza –él- ha procedido a la “desdivinización de la naturaleza y la historia”. A diferencia de Tucídides, Salustio se interesó por el verdadero nombre de las cosas, dado que vio en algunas designaciones cierta decadencia a nivel moral, porque de un tiempo a esa parte *ser osado para hacer el mal* solía entenderse como aquel que tiene *valor*<sup>19</sup>.

---

<sup>13</sup> Tucídides, vivió en la segunda mitad del siglo V a.C. Escribió la Historia de la guerra de Peloponeso, dada entre 431 y 404, guerra que enfrentó a Atenienses y Espartanos.

<sup>14</sup> Salustio (Caius Sallustius Crispus), vivió entre el 86 y 35 a.C. Historiador romano que escribió la obra literaria La conjuración de Catilina y otros.

<sup>15</sup> Cicerón (en latín Marcus Tullius Cicero), vivió entre 106 y 46 a.C. Orador, filósofo, político, jurista romano. Impulsó la introducción de Escuelas filosóficas Helénicas y la creación de un vocabulario filosófico en Latín. Es muy conocido su libro Sobre las obligaciones (De officiis).

<sup>16</sup> Quintus Horatius Flaccus (Quinto Horacio Flaco, 65-8 a.C.), descendiente de un esclavo, educado en literatura en el ámbito romano mismo, en filosofía epicurista en Atenas. Al final de su vida llegará a ser gran amigo del emperador César Augusto. Cultivó la poesía crítica, denominada epodo, que teniendo un origen griego, consistía en hacer crítica social a través del insulto y el impropio.

<sup>17</sup> Proclo, vivió en el siglo V d.C. Filósofo neoplatónico griego, perteneció a la Escuela de Atenas, su preocupación fue sobre todo la vinculación de la filosofía y las religiones existentes en ese entonces.

<sup>18</sup> Prioridad a lo que se ve, conocido también como autopsia.

<sup>19</sup> Véase Ullmann, Semántica, introducción...

Por su parte, Cicerón, se interesó por el proceso de sustitución que ocurre en el lenguaje como consecuencia del eufemismo. Él anota cómo *perduellis* “enemigo en guerra”, ha sido sustituido por *hostis* “huésped”<sup>20</sup>.

### 3. Edad Media: el asunto del lenguaje y del significado.

En primer lugar, es necesario discutir la constante y sistemática declaración que afirma el poco desarrollo de los estudios sobre el lenguaje durante la Edad Media. Dichas afirmaciones se deben al poco conocimiento que tenemos de los estudios emprendidos en aquella época, dado que el lenguaje contó con el suficiente interés, entonces

El adjetivo ‘oscura’, que con tanta facilidad se aplica a esta época, a la que correspondería mejor el de difícil, es injusto, pues no refleja una característica de ella, sino un rasgo de nuestro (des)conocimiento, del que vamos saliendo, afortunadamente, para tener una mejor consideración de detalle y de conjunto (MARCO, 1994: 48).

Declaración que corresponde a Francisco Marco Marín que, apoyándose en otros, desacredita las acusaciones hechas sobre el Medioevo, y cita un conjunto de estudios y estudiosos que corroboran lo contrario. Entre ellos está Román Jakobson, que en 1980 habría afirmado lo siguiente:

El alegato todavía corriente en los manuales de lingüística de que la ciencia del lenguaje no avanzó en la Edad Media es una simple repetición sin prueba de las investigaciones humanistas *contra modos significandi* (...) Todo a lo largo del Medioevo el análisis lingüístico estuvo en el punto focal de la aguzada atención de los estudiosos y, especialmente, los estudios de los llamados modistae y sus precursores sufrieron un desarrollo llamativo y

---

<sup>20</sup> Ídem.

variado en el periodo que abarca desde fines del siglo XII hasta principios del XIV (Idem, pág. 49).

Entre los intereses se halla la problemática relación entre el *nombre* y la *cosa*, propiciada por el neoplatonismo agustiniano, bajo el amparo de la disciplina filosófica (en ese entonces): la etimología. En este caso la tendencia naturalista cobra suficiente terreno, en concordancia de la filosofía de San Agustín. En dicha época el distinguido en etimología es Isidoro de Sevilla, con quien la etimología es una ciencia de interpretaciones “del origen del lenguaje por razones naturales” (Ibidem). El ejemplo simpático es el intento de asemejar -ya sea natural y formalmente- la lechuga con la leche (Idem, pág. 51).

Hemos mencionado sucintamente la influencia de San Agustín en los estudios del lenguaje, sobre todo en los realistas, tendencia filosófica que afirmaría la corporización de las ideas en el lenguaje, postura que justificaría la existencia —o razón de ser- de la gramática especulativa (que se opone a la gramática pedagógica).

Entonces, existe una corriente general que engloba a los interesados del lenguaje: los universalistas; pero existen ciertas singularizaciones de cada quién. Es así que se dan dos tipos de realismos: el extremo y el moderado; y aquellos de la otra orilla, identificados como nominalistas. Los primeros pregonaron la existencia de las ideas, entonces, las palabras y las cosas no eran más que el simple reflejo de las ideas, así se configura el triángulo del *concepto*, la *palabra* y la *cosa*. Mientras los nominalistas pregonaron que “sólo existen las cosas, los conceptos son productos de la mente” (Idem, pág: 53); es una franca oposición —no al realismo sino- al universalismo. Es así que para Francisco Moreno Marín “[e]l nominalismo [...] separa la realidad de las denominaciones de los objetos: poder dar un nombre no implica realidad, salvo en el interior del lenguaje” (Ibidem).

De todas maneras, la preocupación por la significación es sistemática en ambos bandos: realistas y nominalistas. Referente a ello Moreno, afirma que

La preocupación por la significación y la co-significación, las referencias al objeto y al concepto, dentro de cada corriente, es algo común a los modalistas o modistas y a los nominalistas; pero la aportación de estos últimos [nominalistas] es importante, al aparecer en ellos precedentes de la

Semántica, como la interpretación significativa del concepto (Idem, pág: 54).

A manera de conclusión, hay que aclarar, que no es toda la edad media sino la Edad Media Tardía, donde figuran Santo Tomás de Aquino, Duns Scoto, Petrus Heliae (Helias), el gran Guillermo de Ockham y otros. Los modalistas o modistas, serían los continuadores de los realistas moderados que plantearon la relación del *modi essendi*, *modi intelligendi* y *modi significandi*. Ellos son los impulsores de la prosodia, es decir, los precursores de lo que actualmente conocemos: la morfología, sintaxis, incluso de la semántica. Asimismo, distinguieron el significado natural del significado humano, el lenguaje del metalenguaje, el estudio de las partes de la oración (etimología) y el estudio de las partes de la oración en el discurso (dyasistema).

En Semántica, no sólo distinguieron el significado en la lengua y en la metalengua [...] sino que se adelantan también, a teorías modernas, en el estudio de la necesidad de congruencia entre corrección sintáctica y coherencia semántica, con el estudio de la gramaticalidad de oraciones como *\*lapis amat filium*, “la piedra ama al hijo”, sintácticamente bien construida pero semánticamente incongruente (Idem, pág: 59).

#### 4. La filología y el romanticismo literario.

Después de los latinos, las circunstancias han hecho que los problemas semánticos sean puestos en el olvido, hasta que en el siglo XIX el movimiento romántico decidiera reflexionar en las palabras mismas. Época en que la filología comparada y la lingüística científica estaban encaminadas de la mejor manera, con mayor profundidad en aspectos fonéticos y con algunos esbozos sobre la semántica. En síntesis, se puede decir, que se dio un interés universal por las palabras, sin importar si son arcaicas, exóticas, dialectos-campesinos, jergas de fondos bajos.

“Las palabras son como serpientes aladas<sup>21</sup>” diría Shelley; y para Víctor Hugo la palabra es *vida, fuego, huracán, espíritu, germen*<sup>22</sup>.

#### 4.1 La semasiología: tradición alemana.

Entre los estudiosos del lenguaje –ya con criterio científico- encontramos a C. Chr. Reisig, interesado por la parte no formal del lenguaje. A partir de 1825 vendría estableciendo la disciplina denominada semasiología, constituyéndose ésta desde ese entonces como una tradición alemana. Reisig, en el semestre del invierno de 1826-27, explicó la consistencia y la autonomía de la ciencia nueva. Cursos que han sido reunidos y editados en 1839 por el Dr. Friedrich Haase, bajo el nombre de *Conferencias sobre lingüística latina*<sup>23</sup> y *La importancia o doctrina de la Semasiología*<sup>24</sup>. La segunda parte de las *Conferencias...* abordaría el problema semántico, en un máximo de 22 páginas, a su vez dividido en dos partes, que podrían corresponder según Coseriu a:

una *semántica diacrónica* (estudio del desarrollo de los significados léxicos) y a una *semántica sincrónica*<sup>25</sup> estudio del ‘empleo’ de los significados, con una sección de sinonimología) (Cf. Congreso Internacional de Semántica, Universidad de Laguna, *Breal: su lingüística y su semántica*, 1997: 23-43).

Concretamente estaba destinado a identificar un total de seis tipos de cambio de significado, que en palabras propias de Reisig, serían ‘principios del desarrollo de las significaciones’: sinécdoque, metonimia, metáfora, trueque de transitivo e intransitivo, trueque de espacio y tiempo, y, modificación (Ídem). Muchas determinaciones o delimitaciones aún continúan vigentes, en especial, todo lo referente a la semántica léxica. De esa manera, surgiría la muy conocida *semántica léxica*, aunque aún no se haya manejado con dicha terminología, sino que estaba comprendido en la semasiología (Ídem). Ésta última, a partir de ese

---

<sup>21</sup> Véase Ullmann, Introducción...

<sup>22</sup> Ídem.

<sup>23</sup> Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft.

<sup>24</sup> Semasiologie o Bedeutungslehre.

<sup>25</sup> La bastardilla es nuestra.

entonces, ha sido incorporada como una disciplina nueva –para abordar el lenguaje- junto la morfología y la sintaxis, con el objetivo principal de estudiar el valor léxico o la función léxica (Ídem).

Entre otros es necesario mencionar a Schleicher (que influyó de sobremanera a Saussure, en la definición de la lengua y habla, especialmente en la lengua). El lenguaje fue abordado por Schleicher desde la óptica del positivismo, desde donde concibió la lengua como una entidad natural independiente del sujeto o comunidad parlante. Dicho principio positivo ha conducido a concebir la lengua como una dinámica que se desarrolla y se explica a sí mismo como una entidad autónoma. August Schleicher<sup>26</sup>, utilizó el corpus teórico de la biología (en especial la teoría darwiniana), y sobre esa base ha descrito los hechos del lenguaje, considerándolo a éste último como un organismo vivo: “con periodos de desarrollo, madurez y declive”. Asimismo, Schleicher, concibió que

lingüística [...] –o ‘glótica’ como él la llamaba- debe, en efecto, abarcar tres disciplinas para el estudio de la palabra: fonología, morfología e ideología o semasiología (correspondiente al ‘sonido’, a la ‘forma’ y a la ‘función’, es decir, al significado) (Ídem).

Todo lo que se hizo en Alemania, ha tenido que ser de mucha importancia para el surgimiento de la tradición francesa, aunque Michel Bréal no reconociera explícitamente los logros dados en la lingüística alemana. Dicho desconocimiento, según sospechas de Eugenio Coseriu, es intencional, posiblemente con la intención de hacer parecer como algo original o auténtico, lo que escribiría (y se publicaría) en 1897: *Ensayo de Semántica, ciencia de la significación*; en el mismo escrito –por primera vez- saldría a la luz la palabra .

**semántica.** La nueva ciencia tendría el interés máximo sobre las *leyes que gobiernan los cambios semánticos*<sup>27</sup> en la historia.

## 4.2 Semántica: tradición francesa

---

<sup>26</sup> August Schleicher (1821-1868), lingüista alemán

<sup>27</sup> La preocupación por las leyes está enmarcada por la escuela neo-gramática, que tenía gran interés en la historia de las palabras y explicarlas a través de leyes.

La importancia de Michel Bréal<sup>28</sup>, en la denominada tradición francesa, se debe a la capacidad de haber cristalizado las reflexiones precedentes y por aperturar las futuras reflexiones. Podemos mencionar a los que le antecedieron como también a los que le siguieron: Hermann Paul<sup>29</sup>, Arsène Darmesteter, K. Nyrop y Gustav Stern. La tradición misma, le tuvo como fundador, hasta la actualidad muchos semantistas tienen a M. Bréal como iniciador de la ciencia del significado; poniendo en olvido los aportes de la tradición alemana.

Gustav Stern, filólogo sueco, destacado por la publicación de *Meaning and change of meaning*, 1931. Obra en la que enfatizó la importancia del estudio del vocabulario, para fortalecer la interdependencia de los elementos de la lengua y que el significado de cada elemento se obtiene del sistema considerado como un todo. Émile Benveniste, como también Paul Ricoeur consideran que los postulados de Stern –respecto al estudio del vocabulario- ha fortalecido en gran manera la lingüística estructural sincrónica de Saussure<sup>30</sup>, asimismo ha hecho que la metáfora sea incorporada dentro del sistema conceptual.

Es un abuso declarar la importancia de Bréal en unos cuantos párrafos, fue a él a quien Saussure ha sustituido como profesor, en el Collège de France, en la materia Gramática Comparada. Aunque no encontremos ninguna mención a Bréal en el *Curso...* Una de las razones sería el nuevo perfil epistemológico que ha optado en ginebrino para los estudios del lenguaje: la autonomía de la lengua, la preponderancia de lo social sobre lo individual. Sin embargo, Bréal, sostiene que el individuo es fundamental para la descripción de la lengua.

---

<sup>28</sup> Michel Jules Alfred Bréal (1832 - 1915), filólogo francés del siglo XIX, considerado padre de la semántica moderna.

<sup>29</sup> Hermann Otto Theodor Paul -Magdeburgo 1846, Munich 1921- Lingüista alemán. Estudió filología en Berlín y Leipzig, y fue profesor en Friburgo y en Munich. Considerado como el teórico más importante de la escuela neogramática, sus Principios de lingüística histórica (**Prinzipien der Sprachgeschichte**, 1880) constituyen el canon de dicha escuela. A él se deben importantes contribuciones a la teoría de las leyes fonéticas y de los cambios basados en la analogía, directrices del desarrollo de la lengua. Como germanista ha dejado importantes obras, como Manual de filología germánica (1891), Diccionario alemán (1896) y Gramática alemana (1916-1920). En colaboración con W. Braune y E. Sievers, publicó notables trabajos sobre las antiguas lenguas germánicas ([www.biografiasyvidas.com](http://www.biografiasyvidas.com)).

<sup>30</sup> Véase, Metáfora viva, pág. 140. También Estudio IV, Metáfora y semántica de la palabra de Émile Benveniste.

## II

### LINGÜÍSTICA MODERNA: SEMÁNTICA ESTRUCTURALISTA.

#### 5. Lingüística moderna de Ferdinand de Saussure.

Entrando al siglo XX, llegaría Ferdinand de Saussure, quien plantearía el aspecto doble del lenguaje, una apertura al nacimiento de la semiología; y por ende el *Curso...* direccionaría todos los estudios lingüísticos y semánticos que se han emprendido posteriormente. La teoría saussuriana divide la historia de la semántica en dos etapas. A todas las teorías desarrolladas antes de Saussure se las comprende bajo el nombre de *semántica preestructuralista*; y *semántica estructuralista* a las teorías desarrolladas después del estructuralismo saussuriano. La semántica preestructuralista o los semantistas preestructuralistas tuvieron entre sus grandes preocupaciones: las leyes que rigen los cambios semánticos; preocupación positivista, es decir, una influencia de la filosofía de Augusto Comte que había influido en gran manera en la lingüística neogramática. Entonces, la semántica presaussuriana (especialmente durante el siglo XIX) se ha desarrollado bajo la tutela teórica del positivismo comtiano y de la lingüística neogramática).

##### 5.1. Semántica estructural y el campo semántico.

La semántica estructural fue trabajada por Jost Trier, quien rescató de la teoría de Saussure el concepto de estructura para luego aplicar a lo que él denominó: campos semánticos. Aunque muchos afirman que Trier no habló explícitamente de los campos semánticos, sino de “campo lingüístico” (campos léxicos, conceptuales)<sup>31</sup>. El libro fundamental de Trier se denomina *El tesoro lexicográfico en los campos semánticos de la mente*, publicado el 1931. El campo no es igual a la palabra ni a todo el léxico, es la organización intermedia entre la palabra (como unidad) y el sistema del vocabulario como totalidad. Una organización del lenguaje con las mismas características que la lengua (o vocabulario léxico).

Trier aplicó el principio saussuriano –de la no existencia de espacios vacíos en el sistema de la lengua- a una organización menor que serían los campos semánticos o léxicos. Es decir, cuando se introduce un término o desaparece alguno y otro en

---

<sup>31</sup> Véase. *Historia de la Lingüística. Tomo II, la lingüística del siglo II*, pág. 252

el sistema de la lengua, la reorganización ha de ser sólo a nivel del campo que ha sido afectado y no como supuso Saussure: la reorganización se daría en todo el sistema de la lengua<sup>32</sup>.

El factor de organización orgánica e interdependiente, que se deriva directamente de Humboldt<sup>33</sup> y de Saussure, explica la afirmación de Trier de que no existe vacíos o lagunas en la manera con que las palabras cubren toda el área de un campo, ni en el modo con que los campos cubren toda el área del vocabulario, o sea, del universo reflejado por el lenguaje. [...] Trier concibe el 'campo lingüístico' como un sistema organizado en el que todo se equilibra, en que los elementos se delimitan recíprocamente y obtienen su valor del puesto que ocupan dentro del campo. La estructura de campo obedece a una jerarquía de valores; esta estructura no se contenta con reflejar la mentalidad de una época, sino que además influye en esa misma mentalidad (Ídem, pág. 252).

Trier es uno de los mejores intérpretes e innovadores de la semántica estructuralista. Junto a él aparecen otros con los mismos intereses, tal el caso de Weisgerber y G. Ipsen (este último como el pensador clave de la teoría del campo). Más allá de éstos, avocados al problema del campo: ya sea semántico, léxico o de otra denominación existen otros que marcharon con mucha cautela frente a la semántica, aquellos que se perfilan como los defensores de la lingüística estructuralista clásica, un estructuralismo que niega lo diacrónico. A la vez, es un estructuralismo que cuida la autonomía de la ciencia lingüística (en tanto que es una ciencia de la forma), porque la aceptación de la semántica

---

<sup>32</sup> Debe quedar claro que el principio de totalidad, en referencia al sistema de la lengua, Trier ha heredado no sólo de Saussure sino también de Humboldt. Véase, Historia de la lingüística, Tomo II, la lingüística del siglo II, pág. 252.

<sup>33</sup> No es solo la teoría saussuriana, la que influyó mayor influencia en Trier, sino también el precepto de que "la lengua ordena el mundo" de Humbolt. Véase Berruto, 1979.

implicaba la participación de elementos externos. Si en algún momento se ha aceptado la semántica<sup>34</sup>, ha tenido que ser como interdependiente de la forma.

La forma es el soporte, el material de apoyo para el significado: no existe significado sin significante: un concepto no es un significado, a excepción de que esté formado lingüísticamente (BERRUTO, 1979: 39).

Los que se perfilan como adherentes de la lingüística clásica están los del Círculo de Praga, de Copenhague, los franceses, cómo no también los americanos (Idem, pág. 38 y 40). Éstos últimos manifestaron la debilidad metodológica de la lingüística frente al significado, hecho que está inscrito -según Berruto- en el *Lenguaje* de Bloomfield, en coherencia “con el planteo conductista mecanicista”. No son los continuadores de la teoría del campo, sino que más bien, los que dudan mucho en otorgarle un espacio –a la semántica- en la historia de la semántica. Según Berruto, entre los franceses se puede citar a Mounin, Pottier, Guiraud, Greimas, Dubois entre otros; entre los alemanes Baldinger, Heger (1978: 43)

## 5.2. Semántica generativa.

Dentro de la lingüística clásica estructuralista, ya sea en Europa o en los Estados Unidos, existe un silencio desde la década de 1920-30 hasta el surgimiento de la lingüística generativa de 1960. En esta escuela, se lleva a cabo un debate sostenido sobre si la semántica es similar a la estructura profunda o llanamente es un nivel diferente. Muchos de los seguidores de Noam Chomsky solo vieron por conveniente otorgarle a la semántica la tarea de la interpretación. A pesar de todo, a este grupo de lingüistas debemos la incorporación de semántica como disciplina lingüística.

## 5.3. La semántica diacrónica - estructural de Eugenio Coseriu.

Semántica histórica cognitiva (la sintaxis como estructura simbólica, esto sería según Fernández Jaen la reactivación de la disputa platónica: si el lenguaje es motivado o es inmotivado, ¿un retorno la preestructuralismo?). Esta semántica es el retorno a los postulados anteriores a la semántica estructuralista, una intención de hacer interdependientes aspectos cognitivos, históricos y semánticos.

---

<sup>34</sup> Esta actitud ha sido calificado como “asemántico” por Berruto

Comenzó a cobrar mayor profundidad con G. Lakoff. Estudiar las categorías en base a los prototipos nucleares y periféricos. Asimismo, la metáfora y la metonimia, ya no son simples embellecimientos retóricos sino recursos cognitivos generales que direccionan los cambios semánticos, y finalmente la semántica y la sintaxis son lo mismo, porque no gozan de una autonomía la una de la otra.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN: AUTONOMÍA LINGÜÍSTICA, DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN (reflexiones inconclusas).**

### **a) Saussure: autonomía lingüística y semántica lingüística.**

Ya hemos anotado en el apartado 5.1. la importancia de Saussure para el surgimiento de la lingüística moderna y semántica lingüística, es decir, la relevancia del *Curso de Lingüística General* [en adelante *Curso...*]. En las primeras décadas del siglo XX, Saussure, ha considerado como necesaria la autonomía de dicha disciplina del corpus teórico de la filosofía. Saussure, manifiesta claramente su intención de alejarse de los asuntos filosóficos, según él por una cuestión metodológica y científica ya sea para definir apropiadamente el objeto de estudio (la lengua) y los procedimientos metodológicos. Ese distanciamiento se había dado a lo largo de la historia -de la filosofía- de otras reflexiones que se consideraban propias de la filosofía, pero en un determinado momento se ha tomado la decisión de alejarse del espacio filosófico y de esa manera convertirse en disciplinas independientes y/o científicas, así como el caso de la psicología, la sociología entre otros.

La autonomía que ha cobrado la lingüística, parecía ser tan radical en tiempos donde los aspectos fonológicos y fonéticos eran prioritarios para la descripción del lenguaje<sup>35</sup>. Dado que los aspectos fonológicos, a la hora de ser descritos, tendían a ser precisos, por no decir exactos. El ginebrino no solo ha pregonado la independencia de la lingüística como ciencia, sino que paralelamente ha sostenido el carácter cerrado de la lengua (en tanto objeto de estudio) porque según él, dicho

---

<sup>35</sup> Por "lenguaje" en este contexto entendemos en alusión directa al "lenguaje articulado".

objeto era menos vulnerable a las voluntades individuales y aspectos formales<sup>36</sup>, es decir, que la lengua tiene su propia dinámica que otorga un funcionamiento autónomo sin depender de factores externos.

Desde el momento que la “estructura” se volvió imprescindible para los estudios del lenguaje en desmedro de elementos particulares, así también cuando la lingüística optó -con preferencia el método descriptivo- los estudios fonológicos y sintácticos se han visto desarrollados con mayor profundidad, y no así el plano semántico, porque éste último –por ese entonces- estaba considerado como algo oscuro, porque se pensaba que en ese plano la descripción no surtiría efectos. Entre los estudiosos más sobresaliente, quien tuvo la osadía de trasladar la categoría de *estructura* y aplicar el *método descriptivo* en aspectos semánticos fue Jost Trier, en su postulación teórica de los campos semánticos; afirmando de esa manera la importancia vital del *Curso...* en todos los estudios lingüísticos y dividiendo la historia de la semántica en dos: semántica pre-estructuralista (las reflexiones anteriores al *Curso...*) y semántica estructuralista (las nuevas tendencias fundamentados en el *Curso...*).

Otro dato que es necesario tener en cuenta es la tendencia que se ha marcado en los diferentes Congresos Lingüísticos realizados en el continente europeo, en los cuales se ha priorizado la parte formal del lenguaje: la sintaxis y la fonología. Hasta que, en 1957, “la semántica estructural estaba en la agenda del VIII Congreso Internacional de Lingüistas, celebrado en Oslo” (Cf. ULLMANN, 1967: 11). El interés de los lingüistas por la semántica, y la posterior incorporación como una disciplina de la lingüística en los estudios del lenguaje articulado, ha dado lugar al nacimiento de la **semántica lingüística**, al menos tal como conocemos actualmente, con algunas precisiones y mejoras teóricas y procedimentales.

#### **b) Semántica lingüística: antes -lo denotativo- que el *mare magnum* de la connotación.**

Pues, la nueva disciplina lingüística ha tenido que recurrir a métodos que han dado resultados favorables tanto en fonología y en la sintaxis, por ejemplo, el

---

<sup>36</sup> Saussure entiende por forma, como el elemento de exteriorización de la lengua, tales como los aspectos fónicos.

método de la sustitución. Pero, también ha contribuido a repensar todo lo concerniente a los aspectos lingüísticos, dado el caso de ampliar o modificar algunas conceptualizaciones como de la lengua, el habla, la palabra, las relaciones de valor y demás. Por ejemplo, la semántica ha contribuido a conceptualizar tanto la lengua y habla más que una estructura mecánica, es decir, ha mostrado la complejidad del hecho del lenguaje. Dado que la lengua y el habla entendidos como mecanismo fonológicos y sintácticos no eran suficientes para determinar el significado de las palabras, oraciones y otras estructuras mayores; sino que debería recurrir a otros elementos más allá del plano lingüístico: el contexto, la situación e incluso a aspectos psicológicos.

Las preocupaciones de la semántica son varios, pero los más sobresalientes son dos: los cambios de significado y la estructura del significado (véase 4.1 y 4.2). El interés por los cambios de significado se dio especialmente durante el periodo denominado semántica pre-estructuralista, casi desde los filósofos griegos hasta Michel Breal, quien ha dado nacimiento al término semántica y ha definido la misión de dicha ciencia: *estudiar las leyes que rigen los cambios de significado*. Muchas veces se ha intentado buscar las causas que rigen los cambios de significado, otras veces las regularidades que se dan en dichos cambios, por qué no también en las consecuencias que ocasionan las modificaciones en el plano del sentido. En resumen, fue una atención a la evolución del significado, una mirada –preferentemente- diacrónica. El segundo periodo, bajo la influencia del *Curso...* ha priorizado la “estructura”, bajo el procedimiento del método descriptivo, la descripción de un estado o un momento determinado, sobre todo sin la influencia histórica, es decir, optando el criterio sincrónico.

La prioridad dada por la semántica estructural a la descripción fuera de la influencia del tiempo, ha derivado en otros opuestos: significado denotativo y connotativo. A pesar que ambos tipos de significados sean complementarios, muchos estudiosos de la semántica (como G. Leech, J. Lyons y otros) prefieren el significado denotativo –llamado también significado conceptual, referencial, descriptivo- porque suele ser más regular y demostrable –al igual que los otros niveles lingüísticos: fonológico y sintáctico. Al contrario, el significado connotativo, reiteradas veces ha sido calificado de inestable, incluso de parasitario. El significado connotativo requiere de otros elementos o informaciones externas a la lengua. Solamente la lengua no es suficiente para

explicar de manera coherente los alcances de la connotación, sino que es menester contar con datos culturales, sociales, percepciones subjetivas, artísticas y literarias.

Ahora veamos hasta qué punto la lingüística y la semántica lingüística como ciencias son lo suficientemente autónomos. Estamos de acuerdo (supongo) que el enciclopedismo ha dejado de tener relevancia en todas las ciencias, sean éstas humanas o naturales. El espíritu de interdisciplinariedad ha cobrado suficiente fuerza desde los mediados del siglo pasado; es así que Tzvetan Todorov, en la década de 1970 ha sostenido que la lingüística –siendo la ciencia del lenguaje por excelencia- era insuficiente para explicar de manera prolija la complejidad de la interrelación: lengua y habla. Entonces Todorov ha visto por conveniente postular las “ciencias del lenguaje”, dando a entender que la lingüística necesita de otras ciencias para lograr resultados coherentes ya sea a nivel teórico como también a nivel empírico en su objetivo final que es explicar los hechos del lenguaje articulado.

Deteniéndonos específicamente en la semántica o la semántica lingüística, no podemos olvidar la afirmación de Adam Schaff –en su libro: *Introducción a la semántica*, 1960- según la cual, la semántica es la disciplina donde se hallan en estrecha relación la lingüística y la filosofía. Hay que tener en cuenta las constantes interrogantes que se han hecho muchos filósofos sobre *qué era aquella parte oscura que las palabras portaban*, aparte de ser secuencia de sonidos. Actualmente, la semántica de las condiciones de verdad no puede ser lo que es si no tenemos en cuenta la doctrina del verificacionismo de la filosofía positivista.

Al respecto Lyons nos dice:

[H]e destacado adrede la relación histórica entre el verificacionismo y la semántica de las condiciones de verdad. [...porque] todas las observaciones hechas sobre el verificacionismo vienen al caso [...] para una apropiada comprensión de la semántica de las condiciones de verdad. [...porque es menester considerar que] hay mucho en la actual semántica formal que deriva de sus orígenes positivistas (Cf. SEMÁNTICA LINGÜÍSTICA, 1997: 176).

De la misma manera, no se puede soslayar la deuda que tiene la semántica con la lógica formal, respecto al lenguaje formal denominado también artificial. Sobre todo, es necesario tener en cuenta que no somos los únicos interesados (me refiero a los lingüistas) sobre el problema de significación en el ámbito del lenguaje. No somos los únicos, no somos los primeros, ni lo hemos sido ni lo seremos, así como el análisis componencial –a decir de Lyons- “tiene una larga historia en los estudios filosóficos del lenguaje”.

Hemos necesitado siempre de otras ciencias para enfrentar de la mejor manera el entramado lingüístico. Por ejemplo, la categoría de contexto se la debemos a la antropología de Bronislaw Malinowski, a las reflexiones L. Wittgenstein, quien en principio, al menos en su libro *Tractatus* quiso dar al lenguaje un estatuto científico sin posibilidades para la ambigüedad, pero al final de su vida –alrededor de los años 1950, específicamente en su libro *Investigaciones Filosóficas*- ha privilegiado el *uso* como elementos determinantes para describir, explicar e interpretar el significado de una palabra, una apertura a la connotación, a decir del mismo Wittgenstein los “juegos del lenguaje”.

Así como guardamos mutuo interés con la filosofía y específicamente con la lógica, también lo tenemos con la crítica literaria o ciencia de la literatura. Previamente quiero referirme a lo que dijo Gianni Vattimo sobre el estructuralismo lingüístico iniciado por Ferdinand de Saussure, en sí sobre el estructuralismo dado en varias ciencias humanas, cómo no también en la crítica literaria. Vattimo, sostiene que la

Naturaleza democrática del estructuralismo significa [...] que cualquier clase de ‘forma simbólica’ puede ser vista estéticamente y estudiada en su significado: no solo la Mona Lisa de Leonardo, sino también los dibujos animados, los iconos de la publicidad: no existe más la aristocrática diferenciación entre cultura alta y cultura baja. Esto también es verdadero en cuanto a la relación entre diversas culturas y sociedades humanas: no existe superioridad del Occidente moderno frente a los ‘primitivos’ o el Tercer Mundo.

Está claro que G. Wattimo, privilegia en carácter democrático del estructuralismo, en el entendido que “el significado de un texto [...] depende exclusivamente del contraste interno de sus partes”.

En la semántica lingüística, que ha nacido precisamente en las arcas del estructuralismo, existe una tendencia no siempre tan democrática que se diga, especialmente cuando llega el momento de establecer diferencias entre el significado denotativo y el significado connotativo. Sabemos muy bien que el límite entre ambos significados no es preciso, pero preferimos el denotativo en desmedro del connotativo. Esa actitud nos ha llevado a afirmar –fuera de todo criterio científico- que el segundo corresponde al ámbito de la literatura. Muchos han considerado a la connotación -en sus diversas implicaciones- como “una variedad de fenómenos que son engorrosos desde el punto de vista de la semántica formal” (Cf. LYONS, 1997: 306).

Debemos reconocer que nos asusta la ambigüedad, nos cuesta asumir lo que dijo Roland Barthes: la lingüística y la crítica literaria tienen como fin el de otorgar un estatuto científico a las ambigüedades del lenguaje.

[El lenguaje está aquí, está ahí, está allá y también está más allá. El lenguaje está en el mundo humano mismo o el mundo humano está en el lenguaje, pero está: como objeto de estudio, como instrumento; como el más importante y como el más ínfimo; cómo no, también se halla presente como sujeto, muchas veces parecería ser tan neutral, muchas veces dirigiéndose a alguna parte. A nosotros qué nos pide, es decir, a nosotros como entes de carne y hueso, quizás nos pide que seamos también lenguaje, que participemos plenamente de las dinámicas de la significación, tal vez un poco de responsabilidad y otras cosas más].

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Coseriu, Eugenio. *Teoría Del Lenguaje Y Lingüística General*, Ed. Gredos, Madrid, 1962.

Eco, Umberto. *Los Límites De La Interpretación*, Ed. Lumen, Barcelona10. Sistema De Calificación (Acumulativa).

- Fernández, G. Ángel. Et. Al. Introducción A La Semántica, Ed. Cátedra, V Ed., Madrid, 1989.
- Fodor, Janet D. *Semántica: Teoría Del Significado En La Gramática Generativa*. (Trad. Francisco Aliaga Gracia), Ed. Cátedra, España, 1985.
- Geckeler, Horst. Semántica Estructural Y La Teoría Del Campo Léxico. (Versión Española De Marcos Martínez), Ed. Gredos, Madrid, 1º Ed. 1976.
- Greimas, A. J. En Torno Al Sentido, Ensayos Semióticos, Ed. Fragua, Madrid, 1973.
- Greimas, A. J. Semántica Estructural, Ed. Cátedra, Madrid, 1970.
- Leech, Geoffrey. Semántica, Alianza, Madrid, 1977.
- Lyons, John. Semántica Lingüística, Paidos, Barcelona, 1997.
- Prieto, María. Hablando En Plata: De Modismos Y Metáforas Culturales. Ed. Edinumen, Madrid, 2008.
- Pittelman, Susan D. Análisis De Las Características Semánticas Como Estrategia De Aprendizaje. Ejemplos Y Aplicaciones Didácticas, Ed. Trillas, España, 2008.
- Tamba-Mecz, Irene. La Semántica, (Trad. García-Bosch), Ed. Oikos-Tau, S. A., Madrid, 1989.
- Todorov, Tzvetan. Literatura Y Significación, (Trad. Al Español De Gonzalo Suárez Gómez) Ed. Planeta, Barcelona, 1971.
- Ullmann, Stephen. Semántica, Aguilar, Madrid, 1979.

Valdés, Villanueva, L. M. (Comp.). La Búsqueda Del Significado:  
Lecturas De Filosofía Del Lenguaje. Ed. Tecnos, Madrid, 2010.

# LA VISUALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN TRIÁDICA EN LINGÜÍSTICA<sup>37</sup>

*Valerio Pérez Flores*  
floorvale@ gmail.com

## Resumen

Este artículo científico trata acerca de la tecnología educativa basada en la visualización y la formación triádica de profesionales en Lingüística. Es una investigación basada en el estudio de casos con el objetivo de determinar los efectos que produce esta tecnología alternativa en la formación triádica con estudiantes de educación superior en Lingüística. Con ese propósito, se conceptualiza la visualización como técnica del método de la imaginación y se busca información sobre posibles impactos en las dimensiones: cognitivo, psico-afectivo y espiritual. El trabajo se enmarca en las nuevas tendencias pedagógicas desarrolladoras e investiga información acerca de la relación de la visualización con la memoria y éstas con las estructuras cerebrales comprometidas con ella; asimismo, trata del fenómeno acerca de la creación de las imágenes mentales y su impacto en la aprehensión de nuevos contenidos. Posterior al experimento, los resultados se someten a un análisis estadístico en el que se determina el impacto en las dimensiones arriba mencionadas; hecha la discusión y comentario para cada dimensión se llega a la conclusión de que la visualización evidentemente provoca efectos positivos en la formación triádica con los estudiantes de educación superior.

**Palabras Claves:** visualización, imagería, pedagogía de la formación integral, educación triádica.

## Abstract

This scientific article is about the visualization as a one of educational technology and provides information on three-dimensional development with new

---

<sup>37</sup> Docente de Pedagogía y Lengua del Plan Común de la Universidad Mayor de San Andrés

professionals in Linguistics. It is a researching which follows the study of cases; the main aim is to determining the effects of a new technology as it is the visualization on the three-dimensional education with Linguistics students in a superior education. For it, the researching understands the concept of visualization as one of the alternative technique belonging to imaginary method and its possible impact on students' cognitive, psycho-affective and spiritual dimensions. The researching is framed into the new pedagogical tendencies and search information about the relationship between the visualization and memory including the other cerebral structures and how the brain recreates mental images to impact in learning the new knowledge. Later to the experiment, the obtained data is analyzed with statistical procedures to determine the impact into each before mentioned dimensions. As a conclusion, the researching highlight that visualization really has a positive effects on three-dimensional education with Linguistics students at superior education.

**Keywords:** visualization, imaging technology, integral development pedagogy, three-dimensional education.

## 1. Introducción

Los cambios actuales que ocurren en los modelos pedagógicos del siglo XXI tienden a formar al estudiante de la educación superior en un contexto del procesamiento de datos interactiva, significativa e integral. La formación tradicional, a través del uso exclusivo de palabra, pizarrón, marcador y centrado en la cognición, parece que quedó en el pasado. Sin embargo, estos cambios también requieren de innovaciones en la metodología y los medios para cumplir con aquellos objetivos.

Hoy en día, las características de los adelantos tecnológicos asombran a cualquier persona al ofrecer información centrado en imágenes; lo que parece haber constituido una sociedad con fuerte tendencia visual. Quizá por ello, en la mayoría de las aulas universitarias y otros centros de educación superior, existe una transición hacia el uso de la data show, la televisión y el Internet como elementos de la Tecnología Educativa (TICs).

La comunicación enfatizada en imagen y sonido fascina a los estudiantes que muchas veces prefieren conocimientos atractivos en el Internet en lugar de

aquellas que se imparten en las aulas. ¿Será que los medios tecnológicos actuales reemplacen al docente y a la educación sistemática? es un problema que habrá que resolver con otro estudio. Sin embargo, todos estos elementos tecnológicos son creaciones de la mente humana. Las mismas imágenes se procesan primero en la mente; por ello parece no tan coherente deificar a los TICs.

Sin embargo y a sola observación empírica, estos adelantos opacan la creación e incorporación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo que habría que superar buscando nuevas alternativas para lograr un aprendizaje más significativo e integral. Una de esas alternativas parece ser la visualización y su posible impacto en la formación integral a través de la enseñanza de idiomas.

En consecuencia, el artículo resolverá el problema bajo esta pregunta: ¿qué efectos produce la visualización en la formación triádica a partir del aprendizaje del vocabulario en inglés con estudiantes de Educación Superior? El objetivo fundamental es determinar a través de un estudio de caso los efectos que produce la visualización en la formación integral o triádica con estudiantes de educación superior.

El objeto de la investigación se concretó con estudiantes de Lingüística del Instituto Técnico Comercial La Paz. Gestión 2014. Sin embargo, previo a esta última investigación, se realizó estudios en diferentes universidades de La Paz desde la gestión 2006, pero por la cercanía del tiempo, se toma a este último grupo como unidad de análisis.

La revisión teórica permitió configurar la siguiente hipótesis “La visualización genera efectos positivos en la formación triádica a partir del aprendizaje del vocabulario en inglés con estudiantes de Educación Superior”. Para este efecto, se diseñó el instrumento con tres dimensiones: un ítem que mide cognición; otro, el aspecto psico-afectivo y una tercera que indaga el impacto de la visualización en la espiritualidad. Cada indicador se traduce en preguntas cerradas con alternativas múltiples programadas para el procesador estadístico Dyane (1997). El estudio sólo se limitó a conocer el impacto en las tres dimensiones mediante un estudio de caso.

## **2. Visualización**

La visualización es una técnica que aplica la imaginación para enseñar contenidos con mayor significado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, se

constituiría también en una tecnología alternativa para enseñar y aprender idiomas. Blakemore y Uta (2007) en su libro “Cómo aprende el cerebro” definen la visualización como el acto de crear imágenes visuales en la mente mientras el docente imparte las clases. Esta forma de enseñanza pone de manifiesto la efectividad de la visualización en el proceso educativo.

La pedagogía del desarrollo integral que se viene implementando en la educación superior, requiere también de tecnologías diversas. En ese sentido, la visualización sería una de aquellas tecnologías alternativas que permitiría centrar la mente en cualquier problema generando soluciones efectivas incluyendo problemas de salud (cfr. Donald, 1978). Otro de los problemas en educación es lograr la atención del estudiante para que éste fije el objeto de aprehensión. La distracción siempre ha sido un problema con el que se tuvo que lidiar diariamente mientras dure el proceso educativo. En ese entendido, la visualización pareciera ofrecer un mecanismo que rompe por lo menos unos minutos la desconcentración de modo que los estudiantes logren aprendizajes más significativos y a largo plazo.

Por otra parte, el uso de tecnologías educativas modernas como la data show sería una de las mejores opciones para generar imágenes y sonido lo que parece provocar mayor atención que aquellos medios tradicionales como los cuadros didácticos; pero, el peligro de la distracción en cualquier momento es siempre un hecho eminente. Por eso el acto de generar ideas con los ojos cerrados pareciera apartar al estudiante de la realidad y hacer que éste se centre inconscientemente en el objeto de aprendizaje generando él mismo en su mente ideas conceptos, grupo de datos, algún objeto pequeño o enorme que a través de métodos comunes es difícil de alcanzar (De la Rosa, 2007).

Sobre la visualización, existe mas referencias en la teoría. Este proceso de crear imágenes mentales durante el aprendizaje potenciaría, además, la mente y ayudaría en gran medida a superar la recuperación de la información; por lo que se constituiría en una técnica parte del método imaginativo (Foncubierta, 2013); lo que parece indicar que es un instrumento considerable para memorizar los contenidos en idiomas, en este caso.

## **2.1. Origen de la visualización.**

Consultado la teoría, la visualización no es nueva. Tiene raíces ya en la antigüedad y fue desarrollada en la edad media (Blakemore, op. cit.) donde las características pedagógicas centradas en el dogmatismo no permitían la discusión de los contenidos, sino solo memorizarlos; quizá por ello la visualización se constituyó en una técnica para memorizar con efectividad (Ileana, 2006). Estas características llevan a pensar que el mecanismo de la imagería empleado por el disertante fue enteramente para responder a la efectiva memorización de los elementos cognitivos nuevos. Este hecho ha motivado a buscar otras alternativas que ayudaran al estudiante a recordar lo aprendido con mayor objetividad y significado; esa técnica vino a ser la visualización. Por ejemplo, el orador de esa época visitaba el recinto donde iba a pronunciar el discurso e identificaba los aspectos más sobresalientes de la infraestructura en forma lógica y secuencial de izquierda a derecha o viceversa. A dichos objetos, cuadros, estatuas o columnas les asignaba una idea específica. De esa manera en el momento de la exposición sólo evocaba el concepto mental implícito en el objeto; estos casos son los inicios de la visualización.

## **2.2. La habilidad para crear imágenes mentales**

Todo vidente hace uso preferentemente del sentido de la vista como medio y mecanismo para apropiarse de los signos visuales; las cuales son procesadas por centros específicos situados en el sistema nervioso central concretamente en la región occipital (Cheers, 2008), en consecuencia, visualizar consiste en crear imágenes visuales en la mente mientras el docente lee un libro y el estudiante capta la nueva información mediante imágenes y sonido durante el aprendizaje (Blackmore y Uta, 2007).

Es decir, la visualización es una habilidad natural del ser humano; cualquier hombre posee y la aplica diariamente de manera inconsciente con el propósito de solucionar múltiples problemas del diario existir. Además, recordar es una forma también de visualizar algún elemento específico. Las consecuencias de la visualización traen de vuelta aquellos momentos vividos junto con todos sus elementos como alegrías o tristezas vividas en el pretérito; incluso, muchos aún conservan aquellos momentos tan bellos o tristes y recuerdan como si fuese un hecho cercano cuando ya habían transcurrido décadas tal vez.

### **2.2.1. La visualización y el aprendizaje**

La visualización también tiene raíces en la pedagogía progresista o activa el cual basa su fundamento teórico en pensamientos de diferentes autores como Maria Montessori quien delinea los primeros pasos para la enseñanza basada en la visualización y la manipulación de objetos (Abbagnano y Visalberghi, 1995) y el aprendizaje significativo de David Ausubel especialmente en el aprendizaje de representaciones. En esta doctrina pedagógica, el estudiante procesa palabras como símbolos de algo; cada léxico tiene significado y significante ambos componentes del signo lingüístico y hacen el aprendizaje significativo. Expresado en términos simples consiste en el aprendizaje efectivo del vocabulario (Briones, 1995).

De acuerdo con la doctrina pedagógica del aprendizaje significativo, el sujeto construye el concepto “perro” en la que intervienen una secuencia de sonidos junto al contenido del mismo (Huaman, et. al, 2004) y cuando se aplica la imagen como fundamento para la enseñanza y la producción lingüística constituye una alternativa para formar el concepto mental a través de la visualización de objetos (Fonseca, 2002, 2012).

Es decir, la visualización pareciera constituirse en una actividad central de las corrientes pedagógicas que se citaron para lograr una enseñanza con contenido pleno, significativo y en colores dotado de movimiento; por estas características no habría razón para dudar del impacto que produciría la visualización en el aprendizaje del vocabulario en idiomas. Además, la visualización es una forma de aprendizaje potencial para procesar hechos y objetos. A través de este mecanizado durante la enseñanza y aprendizaje, se recuerdan mejor las palabras asociadas a objetos, cosas, situaciones, lugares y otros que solamente palabras. Por eso, el aprendizaje del contenido nuevo a través de la visualización sería fácil, rápido y divertido implicando la participación de diversas áreas cerebrales, pero enfatizando en la corteza parietal y occipital (Ortiz, 2010).

Además, el aprendizaje por visualización implicaría una red muy consolidada de redes neuronales puesto que el cerebro es capaz de poner en marcha una complicada red neuronal para llevar a cabo una acción directa sobre la conducta a realizar. Lo que hace el cerebro es reforzar el sistema de análisis, asociación y elaboración de la información ya establecida para llevar a cabo una determinada conducta. Se trata de un aprendizaje rápido y efectivo.

El aprendizaje visual refuerza las redes neuronales responsables de la elaboración del programa cognitivo-motor necesarios para llevar a cabo una acción, por esto fue utilizado por los deportistas para mejorar sus tiempos de reacción, evitar los errores y adoptar una mejor decisión en la conducta que tendrá que ejecutar posteriormente. Este aprendizaje también favorece la motivación para realizar una determinada conducta; entre otras razones uno se siente seguro al saber que tiene un conocimiento previo sobre la conducta que deberá llevar a cabo posteriormente.

La teoría indica que visualizar objetos resulta altamente significativo como modalidad para el pensamiento y procesamiento de la información. Las personas con énfasis en el cortex del hemisferio izquierdo son más aptas para el procesado secuencial y prefieren el modo analítico verbal, mientras que los individuos que enfatizan el proceso con el hemisferio derecho usan más efectivamente la imaginación espacial y visualización. Estas personas generalmente son muy talentosas para el trabajo tridimensional como arquitectos matemáticos, ingenieros, científicos y cirujanos (Luna, 2013). En cambio, un análisis de tipo verbal sería competencia del cortex del hemisferio izquierdo, pero el aprendizaje de aquellos signos lingüísticos tiene en su estructura el significado y el significante, ambos hacen el signo lingüístico (Saussure, 1945), por consiguiente, la visualización sería también efectivo en las asignaturas teóricas.

Esto hace suponer también que no todo aprendizaje del idioma es competencia del hemisferio izquierdo, sino más bien con énfasis en el hemisferio derecho y las áreas comprometidas como señala la teoría que antecede. Por ejemplo, cuando un sujeto ve televisión o juegan videojuegos domina el hemisferio derecho donde fija la imagen visual, pero esta imagen se organiza en el hemisferio izquierdo el cual integra y sintetiza la palabra código por eso el desarrollo del lenguaje depende en gran medida de lo que el estudiante ve ya que pronuncia nombres que asocia a imágenes. Algunas imágenes tienen una representación visual muy clara como una silla, balón, etc., pero otras carecen de imagen concreta como los sentimientos o la carrera de un caballo de manera que la imagen adquiere significado de acuerdo al contexto y la unidad dentro de un contexto se percibe gracias a la actividad integrada de los dos hemisferios (Luna, 2013).

La teoría existente muestra que la visualización tendría un peso considerable como método de aprendizaje, los fundamentos se basan en los principios de la

neuro pedagogía. Los científicos, desde hace más de veinticinco años, han estado buscando una teoría que pueda traducirse en una aplicación práctica en la sala de clases. La primera teoría de la investigación fue la del cerebro derecho/cerebro izquierdo, la que para los educadores fue por largo tiempo equivalente a todo lo que se sabía sobre el cerebro (Dickinson, 2000-2002). Sin embargo, hace ya 17 años, Hart (1986) sostuvo que hasta ese entonces la educación nunca había tenido una teoría de aprendizaje adecuado. Entonces, la teoría debería referirse al cerebro, y sólo en esos últimos años se había llegado a la comprensión holística necesaria sobre el cerebro en el aprendizaje. En base, a esos conocimientos, se planteó la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro, lo cual significa alinear las características de los procedimientos con el funcionamiento del cerebro del cual la visualización es parte.

En consecuencia, la visualización tendría impactos significativos en el aprendizaje por cuanto el primero es una técnica eficaz para provocar aprendizajes más eficientes y significativos. Esta forma de enseñar también implicaría una formación integral por cuanto compromete la reacción de áreas mayores en el sistema nervioso central y periférico. Utilizado en la enseñanza de idiomas podría responder a la necesidad de controlar la atención, concentración y memorización efectiva de contenidos nuevos.

### **2.2.2. La visualización, la atención y la memoria**

#### **a. Atención**

La atención es fundamental para el aprendizaje; es la primera puerta que hay que abrir con el estímulo. Esto puede ser al interior del sujeto o en el medio para que puedan ser recibidos por los sistemas sensoriales periféricos como ser los ojos, oídos gusto o tacto; mientras que los sistemas olfativos ingresan casi directamente y sin ninguna autorización; pero todos ellos son procesados a nivel del sistema nervioso central. Sin la atención, una imagen, sonido o sensación no se registra en el cerebro y no puede ser guardada ni siquiera básicamente en la memoria (Pasos et.al., 1981).

Al respecto, Ruiz y Casino (2005) definen la atención como una ampliación o aumento de la actividad en un área cerebral particular involucrada en el procesamiento del estímulo como su color, movimiento, o ubicación espacial en comparación con la actividad de línea base o con la de un estímulo no atendido.

La atención no siempre se asocia a una mayor activación; sino que también puede ocurrir paralelamente una disminución de la actividad en otras regiones cerebrales. Parece trabajar influenciando los circuitos del cerebro para que respondan a los estímulos importantes, de manera que cuando se atiende a un estímulo, los distractores sean disminuidos; además de estimular o aumentar las respuestas de ciertos grupos neuronales incide en bajar el volumen, acallar a las regiones que están compitiendo ante determinados estímulos en ese momento. A esto ayudaría la visualización porque al cerrar los parpados se cierran también algunos estímulos que distraen el foco de atención lo que activa la concentración.

## **b. Memoria**

La memoria es un proceso cognitivo complicado con un sistema neuroanatómico complejo. Fisiológicamente, los recuerdos se producen por variaciones de la sensibilidad de transmisión sináptica de una neurona a la siguiente. Estas variaciones a su vez generan nuevas vías facilitadas de transmisión de señales por los circuitos neuronales. Las vías nuevas o facilitadas se llaman huellas de memoria (Ortega y Franco, 2010). Una vez establecidas, la mente puede activarlas para reproducir los recuerdos en esto también participa la imaginación y la visualización que además serían medios eficaces que facilitan el recuerdo.

### **2.2.2.1. Clasificación de la memoria**

#### **a. Memoria positiva y negativa**

El cerebro es inundado por información sensitiva que viene de los sentidos. Si existe dolor o placer, el cerebro lo almacena en la memoria positiva; es el resultado de la facilitación o sensibilización de las vías sinápticas

#### **b. Memoria a corto y largo plazo**

Hace mucho tiempo, Hernán Ebbinghausen en 1885, memorizaba una lista de sílabas sin sentido para describir las leyes básicas de la memorización, la curva de aprendizaje y del olvido. Cuando se desarrollan las huellas de la memoria a largo plazo, ocurren alternaciones físicas de la sinapsis como:

1. el aumento de las vesículas para la secreción de neurotransmisores.
2. el incremento del número de vesículas del transmisor.
3. el aumento del número de terminales sinápticas.

#### 4. las modificaciones de las estructuras de las espinas dendríticas.

Los anteriores puntos permiten entender que la memoria implica el archivo de imágenes visuales y esto lleva a pensar que la visualización también activará esas alternaciones que refiere la teoría. Es decir, la visualización no es un fenómeno aparte, sino que está implícita en el acto mismo de la memorización. Ello implica la memoria explícita o declarativa y la memoria implícita o procedimental. La primera almacena conocimientos y permite recordar acontecimientos, números, hechos, recuerdo de detalles diversos de un pensamiento integrado y requiere esfuerzo consciente. En cambio, la segunda, almacena las habilidades motoras. Ambas estarían comprometidas con el fenómeno de la visualización (Pasos y Sancho, 1981).

#### **c. la memoria explícita**

Endel Tulvin clasificó la memoria en: 1. episódica o autobiográfica para los acontecimientos y la experiencia personal y 2. La semántica para los hechos y acontecimientos objetivos, el tipo de conocimientos que se adquiere en el colegio y los libros.

La memoria explícita se adquiere a través del procesamiento de la información en las áreas de asociación prefrontal, límbica, y parietooccipitotemporal de la corteza que sintetizan la información visual, auditiva y semántica; desde allí, la información se transporta a las cortezas parahipocámpicas y pirrinal, luego la corteza entorrinal, la circunvolución dentada, el hipocampo, el subículo y finalmente hacia la corteza entorrinal. Desde aquí, la información es devuelta hacia las cortezas del parahipocampo y pirrinal y finalmente de nuevo a las áreas de asociación de la neocorteza (Pasos y Sancho, 1981).

La corteza entorrinal tiene una doble función; es la principal fuente de aferencias hacia el hipocampo y principal vía de salida del hipocampo. Las lesiones de la corteza entorrinal, enfermedades como el alzheimer afecta el almacenamiento de la memoria explícita (Ibid). Como se puede apreciar, todos los fenómenos que tienen que ver con el mecanismo de la memoria implican el trabajo cerebral integral. Por inferencia, se puede relacionar la visualización como un fenómeno más en ese complicado mecanismo del almacenamiento y recuperación de datos. En consecuencia, la visualización está estrechamente relacionada con la memoria explícita.

### **2.3. La visualización como medio tecnológico en la enseñanza**

La visualización es una técnica del método imaginativo o imaginary (Foncubierta, 2013), pero puede funcionar como técnica y también como método de enseñanza. El problema surgiría cuando se opera durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; si es un método habrá que trabajar los elementos del proceso, si se utiliza como técnica no requiere otra cosa sino solamente aplicarla. En ambos casos, por ser un proceso y procedimiento a la vez, la visualización se constituiría en una tecnología nueva en la enseñanza de idiomas; aunque, su aplicación también puede ser ampliada a otras asignaturas.

Sin embargo, por las características y los mecanismos que provoca la visualización en la generación de imágenes pictóricas, imágenes cinéticas físicas y mentales con movimientos Gutierrez (1991) bien se constituiría en tecnología alternativa en la enseñanza por cuanto la habilidad de visualizar objetos en un contexto tridimensional y en movimiento dan un toque diferente al de los medios tradicionales como son los cuadros didácticos.

Donald (1978) deja entender que en esta era de imágenes electrónicas y de la tecnología de los ordenadores, parece que se ha obviado una de las propiedades más preciosas, las imágenes mentales. En cierto modo, parece como si se estuviese desechando la mente y permitiendo que las máquinas ocupen su lugar. Pero si se reflexiona un instante, probablemente se caiga en cuenta de que toda la tecnología actual es producto de la mente, y no al revés (Donald, 1978). Es cierto que hoy la educación habla de los TICs como un medio importante en el aprendizaje. Pero, es necesario analizar un momento; el uso de mucha visión, si bien ayuda la comprensión y motivación, también puede perjudicar en algunas habilidades que se requieren para ser imaginativos o creativos.

Los medios tecnológicos pueden encasillar al uso de la mente de tipo robótica, empujando al sujeto al análisis parcializado, es decir, una inteligencia controlada y fría. Posiblemente, a través de estas técnicas se desarrollen capacidades creativas altas y productivas, pero de hecho las máquinas no producen afectividad. Esto podría ser el talón de Aquiles del uso de los medios tecnológicos en la educación. Con ello al autor no quiere afirmar que los TICS, sean negativos habrá que sistematizar muy bien de modo que no afecten la capacidad para generar imágenes mentales con los estudiantes, de esto se ocupa este estudio.

### **2.3.1. El impacto de las tecnologías educativas visuales y la visualización**

De acuerdo con los neurobiólogos gran parte de la visión se desarrolla en los primeros doce meses de vida del nuevo sujeto. Sin embargo, cabe destacar que los primeros cuatro a seis meses es donde se desarrolla treinta áreas visuales distintas en el cerebro. Esto incluye el desarrollo del color, el movimiento, el tono y la profundidad. Es por ello que el infante debe recibir mucha práctica en el manejo de objetos, juegos y respuestas. Muy pronto empiezan a tomar el modelo de los padres para desarrollar la visión (Censen, 2004). El cerebro es tan maravilloso por sus funciones y de cómo desarrolla su plasticidad. Ya en los primeros meses el cerebro se va formando en las distintas competencias importantes que más tarde tendrá que desarrollar. Además, no es la misma visión como objeto de percepción de las cosas sino la madurez cerebral que interviene en los procesos de aprehensión y análisis del mundo exterior. Es decir, es un perfecto juego de particularidades perceptivas para captar lo mínimo en una tridimensionalidad. Ello quiere decir que la visión está ligada a los procesos del desarrollo mental del individuo que requiere una constante ejercitación para llegar a un alto grado de desarrollo.

Sin embargo, de acuerdo a Tonge (1990) citado por Censen, esa estimulación no debería llegar desde los medios de difusión de imágenes como la televisión, porque éste no aporta un tiempo para reflexionar sobre la información o el desarrollo visual tridimensional. En cambio, sería más útil si los mismos padres les hablaran y señalaran al mismo tiempo objetos tridimensionales (Censen, 2004: 40). Ello quiere decir, la televisión no es tan recomendable como objeto de desarrollo mental a través de las imágenes que aporta. La televisión pareciera ser un recurso importante en la educación, pero se puede ver que no aporta en el desarrollo visual mental del individuo. Es decir, la televisión no es un medio útil para desarrollar las imágenes mentales.

En la estrategia de aprehensión de información a través de imágenes mentales se requiere que el estudiante tenga la competencia de crear imágenes mentales a partir de la información oral o escrita, en este proceso es la que la televisión no aporta mucho provecho. Es más, esta habilidad de crear imágenes mentales va muy ligada con la imaginación. Si se toma en cuenta la habilidad para la imaginación, se está hablando de una habilidad que se crearía para las invenciones, porque la imaginación en coordinación con la habilidad de crear

imágenes mentales parece ser un recurso importante para formar sujetos inventores. Si se analiza la invención de más cerca requiere que el sujeto que va a inventar se anticipe en la creación del objeto futuro de acuerdo a las necesidades y problemas del momento y la televisión no es un recurso adecuado, precisamente, para el efecto.

Es más, Hannaford, (1995) citado por Censen afirma que de acuerdo a las investigaciones se tendría que prohibir el uso de la televisión a niños menores de 8 años, esto por las incidencias negativas que ya se mencionaron anteriormente. (Censen, 2004). El autor, pudo constatar en un pequeño experimento, que la visualización de la información es tan poderosa para fijar conocimientos y el aprendizaje de idiomas, principalmente de los nombres o sustantivos, en estudiantes de la educación superior. Aunque, la teoría no dice nada específico a cerca del impacto de la televisión en escolares o universitarios, pero, a sola inferencia se puede afirmar casi con absoluta seguridad que ni la televisión ni el 'data show' aportan en la habilidad para crear imágenes mentales; parece que más bien adormece esta capacidad. Sin embargo, con esta afirmación no se quiere señalar que en la educación la televisión o el 'data show' no sirvan; posiblemente, la información visual ligada a discusión de reflexión o debates tenga su impacto en la educación. Lo que se quiere dejar en claro es que la imagen fácil no siempre ayuda a la capacidad de crear imágenes mentales.

¿Por qué es importante la habilidad de crear imágenes mentales? La justificación parece que lo da Donald (1978); sin embargo, no es específicamente relacionado con educación, pero, previo análisis, tiene un impacto importante en el aprendizaje. Este autor afirma que la visualización mental es una técnica muy poderosa para resolver problemas específicos como los problemas de la salud.

A través de la visualización se pretende ahuyentar los estímulos externos y provocar el trabajo mental para que la masa cerebral libere los elementos químicos necesarios que pueden curar la dolencia o enfermedad del que el sujeto o paciente padece (Donald op. cit.). Como el lector puede observar, este autor no tiene un concepto directo para la educación o memorización. Sin embargo, menciona un punto importante y es que la visualización ayuda al trabajo mental. Entonces, si a través de la visualización se genera el trabajo mental, se está hablando de un recurso considerablemente importante, el cual se puede sistematizar perfectamente para aplicar en la enseñanza de contenidos

curriculares. Además, es de vital importancia enseñar al estudiante a pensar y a manejar las facultades mentales con raciocinio y propiedad (Raths, 1986).

Hace algunos años atrás, investigadores dedicados a descubrir la mejor manera de aprender entrevistaron a algunos sujetos con habilidades asombrosas para memorizar. Tras las encuestas, estos encontraron que no eran ni más ni menos inteligentes que una persona normal. Pero lo interesante del secreto revelado fue que cuando se les refería un conjunto de datos, estos sujetos asignaban los datos que se procesaban a un objeto o persona que tenía mucha importancia en sus vidas. De este modo, podían recuperar la información casi con la máxima fidelidad (Blakemore y Frith, 2007). De esta teoría se cree que sistematizando la visualización de manera didáctica con sus componentes específicos se puede ofrecer al estudiante y al docente, una nueva tecnología probada para que sea de ayuda durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **2.4. La visualización y la formación integral o triádica**

Por las características que se explicaron en apartados anteriores en base a referencias teóricas de Donald (1978) y Blakemore y Frith (2007), la visualización activaría la totalidad de las estructuras cerebrales traduciéndose éstas en las dimensiones comportamentales, psico-emocionales y espirituales las que se entiende en el concepto pedagógico como formación integral. Es decir, mediante la visualización es posible salir de la vieja forma de educación centrada en el desarrollo exclusivo de la cognición. En realidad, la visualización como técnica del método imaginativo que explica Foncubierta (2013) permitiría formar integralmente a través de la enseñanza de idiomas.

Con esta investigación, no se trata de descubrir un fenómeno fuera de realidad, sino de ofrecer un a nueva tecnología eficaz y acorde con los lineamientos de una pedagogía desarrolladora que sea capaz de construir expresiones y palabras con mayor significado y que sobre todo duraderas; esto último permitiría desarrollar mejor la competencia lingüística en el estudiante.

Donald (1978) afirma que los humanos sólo usan un diez por ciento de la capacidad cerebral y corporal. Sin embargo, la capacidad potencial es mucho mayor al del uso real del cuerpo físico y cerebral. De esto se puede inferir que para mantener la evolución cerebral se requiere su uso y ejercicio constante.

Como alguien dijo el ejercicio hace al maestro, cuantos más ejercicios se programen para las competencias cerebrales se estará educando mejor al hombre en el pensamiento y la capacidad de resolución de problemas. Porque las neuronas están unidas entre sí por filamentos, puentes conexos que forman una red compleja, las cuales hay que desarrollarlas abriendo surcos de conexiones o caminos de destrezas para solucionar rápidamente problemas; proceso que es conocido como inteligencia (Jensen, 2004). Y la capacidad para generar imágenes mentales sería una de las 8 inteligencias, en este caso, la inteligencia visual (Gardner, 1997).

#### **2.4.1. Instrucción, desarrollo y formación**

Con el advenimiento del Constructivismo a través de la Ley 1565 de 1994, lo que más se ha criticado es la memorización; esto como rasgo presencial del conductismo. Sin embargo, es necesario entender y reflexionar que la memorización no es mala, puesto que aprendizaje es sinónimo de memorización. Lo que habrá que condenar, talvez, es la memorización sin comprensión y sin contenido pleno. Pero en si, el arte de memorizar es parte del proceso de aprehensión de conocimientos. En la India, por ejemplo, los Vedas, antiguos textos sagrados del hinduismo (1500 a. C.) se transmitieron oralmente de generación en generación durante siglos. Los sacerdotes se sabían de memoria para recitarlos, aunque ni ellos mismos entendían el significado de las palabras (Secco y Baridon, (1972).

La instrucción que se traduce en la memorización mecánica no ha sido del todo buena en la educación. En lugar de este, se impuso la formación o desarrollo integral que intenta formar de manera armónica educando al nuevo profesional para una sociedad coherente en el tiempo en que éste vive. En ese sentido, la visualización parece ser una buena alternativa para la pedagogía desarrolladora.

#### **2.4.2. Los elementos moleculares del cerebro y la visualización**

Entender el mecanismo básico del sistema cerebral para comprender cómo funciona el aprendizaje y la enseñanza utilizando la visualización apoyaría los propósitos de esta investigación. Por eso se exploró la teoría del cual se entiende que el cerebro está formado por neuronas que son unidades estructurales y funcionales del sistema nervioso cuya función es de conducir los impulsos eléctricos y liberar sustancias químicas (Carazo, et.al s/f).

Las neuronas tienen dos partes principales el cuerpo o soma que contiene el material genético y el sistema bioquímico que sintetiza las moléculas esenciales para la vida y condensa las enzimas, y las neuritas que son de dos tipos: las dendritas o proyecciones cortas y ramificadas que se conectan con las terminales axónicas de otras neuronas y el axón que es la prolongación más larga de la neurona. Las neuronas adoptan diversas formas de acuerdo a la función que cumplen y a los contactos que reciben. Las neuronas se comunican a través de la sinapsis que permite transformar la señal eléctrica (potencial de acción) en una señal química capaz de atravesar el espacio sináptico (ibid).

Existen dos tipos de sinapsis: eléctrica y química; la primera ocurre entre neuronas conectadas por canales proteicos o conexones que transmiten iones de neurona a neurona, no muy frecuente en humanos. Los neurotransmisores, una vez cumplida su función, son eliminados del espacio sináptico por las enzimas o en cambio son transportados hacia la membrana de la célula pre-sináptica para ser reabsorbidos. Existen también las sinapsis entre neuronas y células motoras o musculares conocidas como unión neuromuscular (ibid).

El aprendizaje, con las consideraciones de la teoría anterior, sería el producto de un proceso de cambio que se produce en las conexiones neuronales o sinapsis. Tras la sinapsis el receptor NMDA forma un canal de calcio lo que origina dos condiciones: la unión del glutamato liberado en la sinapsis al receptor y un cambio del potencial eléctrico que hace que se mantenga abierto el canal iónico de la neurona receptora. Éste tiene una subunidad llamada NR2B que es producida por un gen del mismo nombre. Tras la sinapsis el receptor NMDA forma un canal de calcio lo que origina dos condiciones: la unión del glutamato liberado en la sinapsis al receptor y un cambio del potencial eléctrico que hace que se mantenga abierto el canal iónico de la neurona receptora. El resultado es una buena memoria e inteligencia genial (Coperías, 2000).

Cada estimulación, experiencia y conducta modifica las redes neuronales produciéndose el aprendizaje. Una tormenta de ideas producto de la interrelación, debate o una nueva experiencia con los mapas conceptuales incitan las sinapsis o proceso de fijación de elementos químicos el cual se denominará aprendizaje (cfr. Jensen, 2004).

Leyendo la teoría expuesta por Sarmiento (2008) se puede entender que el área donde se procesa los impulsos durante una visualización se encuentra en la

segunda unidad funcional del cerebro ubicado en los lóbulos occipital, temporal y parietal, las cuales son estructuras neuronales que procesan el acto perceptivo. Los puntos referidos, tienen redes de conexión con los receptores ubicados en los sentidos de la vista, oídos, tacto y los nervios aferentes que llevan impulsos nerviosos que entran al cerebro.

Una vez que los impulsos eléctricos llegan a los puntos de procesamiento de los lóbulos occipital, temporal y parietal son procesados por columnas de neuronas de alta especificidad modal que descomponen el objeto de percepción en sus múltiples atributos estáticos y dinámicos. Las áreas corticales procesan la información visual con las neuronas asociativas sintetizando e integrándolo. Con el proceso de síntesis se produce la percepción visual; mientras que con el de la integración la reunión de las modalidades específicas debido a la acción de las neuronas de la zona terciaria.

La circulación de la información visual provenientes del sentido de la vista, tienen una estación de relevo en el tálamo el cual es una estructura parte del diencefalo. El tálamo tiene conexiones neuronales con las áreas corticales específicas de los sentidos de la vista, el oído y el tacto, por tanto, constituye el punto de integración de la información y vía de conexión entre la corteza cerebral y los sentidos anteriormente mencionados (cfr. Pasos, et.al., 1981).

La atención a los procesos del estímulo perceptivo se encuentra en la primera unidad funcional del cerebro y está ubicada en el tronco cerebral y los puntos de conexión en la corteza cerebral. La búsqueda de señales visuales, auditivos o táctiles de signos y la regulación consciente del acto perceptivo se encuentra en la tercera unidad. Y la cuarta unidad da el toque de la efectividad (Sarmiento, 2008). Es decir, mediante la percepción se puede trabajar las redes neuronales en diferentes partes del cerebro lo que sostiene un tipo de educación mucho más integral.

#### **2.4.2.1. El sistema límbico y la visualización**

Carazo y López (s/f) muestran sistemáticamente que el sistema límbico se encuentra situado en la parte central del cerebro, entre las caras mediales de los hemisferios; este sistema es el motor de las emociones. Es una subdivisión del encéfalo cuyas neuronas forman circuitos y núcleos complejos, cuyo papel es importante en la memoria, la emoción y el aprendizaje entre otras.

Los componentes de este sistema son: amígdala, tálamo, hipotálamo, hipófisis, hipocampo, el área septal — compuesta por el fórnix, cuerpo calloso y fibras de asociación — la corteza orbitofrontal y la circunvolución del cíngulo. Los más comprometidos con el aprendizaje parecen ser el tálamo, hipotálamo y el sistema endocrino.

**a. Tálamo**, es una central de distribución de señales por donde ingresan las señales aferentes y desde aquí se reenvían a las zonas de corteza correspondientes. En cambio, las señales eferentes salen desde aquí y van al sistema periférico. El tálamo sirve de estación de relevo sensitivo a los impulsos nerviosos que hacen escala y sinápsis a nivel talámico, y luego siguen su recorrido hacia el córtex. El tálamo constituye también un centro sensitivo primitivo que sirve para registrar un tipo de sensación generalizada. Los tálamos son masas de sustancia gris que contienen cuerpos neuronales y conexiones sinápticas.

**b. El hipotálamo**, está por debajo del tálamo y cumple diversas funciones. Por ejemplo, produce la oxitocina y la vasopresina que son dos hormonas. Contiene centros que regulan la actividad de la hipófisis anterior, el sistema nervioso autónomo, la temperatura corporal y la ingesta de agua y alimentos. Además, el hipotálamo se relaciona con el estado de vigilia y la sensibilidad emocional. Es el controlador homeostático y fundamental para muchas de las conductas de la alimentación, sexuales y de regulación de mecanismos vitales, sus estructuras básicas son el hipocampo, donde se almacenan las memorias de reciente adquisición y de donde provienen las que se establecerán como memorias a largo plazo en la corteza. La amígdala procesa sentimientos como el miedo y la ansiedad que permiten responder ante la amenaza y el peligro. El putamen tiene relación directa con el cerebelo, ambos intervienen en movimiento automático. Finalmente, el núcleo caudado que es el encargado de focalizar la atención en cualquier estímulo que sea inesperado o esté fuera de orden. El sistema límbico funciona básicamente de manera inconsciente y es la que le da emoción a la experiencia; se constituye en el centro base de la motivación por lo que se considera fundamental para el aprendizaje mediante la visualización.

**c. El subtálamo**, controla el movimiento corporal y tiene vías neuronales que van hacia el tálamo, el cerebelo y los ganglios basales. Esto demuestra que todas las estructuras están conectadas unas con otras por eso el cerebro procesa la información de manera integral.

**d. El hipotálamo**, se sitúa en la parte posterior del diencefalo y al lado del mesencefalo. Está formado por la glándula pineal o epífisi y los núcleos de la hipófisis. La epífisi es una glándula endocrina que segrega la hormona de la melatonina, secreción relacionada con la cantidad de luz solar existente. En cambio, la hipófisis favorece la comunicación entre el sistema límbico y la formación reticular (Carazo y López, s/f).

La descripción anterior deja entender muchos aspectos que interesan a la investigación. La visualización al reproducir imágenes y sonido integrados accionaría el sistema límbico. Puesto que las palabras que emite el docente llegan al tálamo de donde se distribuye a las áreas de procesamiento específico de éste. Las imágenes recordadas producirían emociones, las cuales son procesadas por este sistema. El otro punto es que las imágenes, sonidos verbales, emociones y memoria se procesarían de manera integral en conexión con los diferentes lóbulos; esto demuestra que la función del cerebro es integral por tanto la visualización activaría esa función integral del cerebro.

## **2.5. Aspectos psico-emocionales provocados por la visualización**

Visualizar es similar a ver naturalmente un objeto; esto provoca reacciones diversas en el sistema nervioso que luego se traducen en conductas específicas. Es decir, cuando se visualiza hechos de un momento significa vivir aquel instante con emociones y sentimientos casi reales. Si el hecho provoca emoción positiva y todo el organismo reacciona y vive ese sentimiento, entonces la visualización tiene relación directa con los aspectos psico-emocionales del individuo. La visualización al adquirir características de un hecho real sería una técnica útil para conseguir un mayor control de la mente, las emociones y el cuerpo, lo que se traduciría en cambios de conducta útiles para educar emociones (Vivas, et. al, 2007). El propósito de la visualización sería reprogramar las actitudes mentales de la persona y fomentar el no pensamiento en interferencias. Este acto de visualizar cerrando los párpados ayudaría a aumentar la capacidad de concentración y a mantener el foco en cada uno de los esfuerzos. Fenómeno tan requerido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas y en cualquier otra asignatura.

Sanz (s/f) afirma que la visualización es un acto que produce efectos positivos en la emoción debido a que va acompañada de energía dirigida al deseo de conseguir

algo; esto significa que una emoción intensa sería un acelerador de resultados específicos en la vida. De hecho, Paniagua (2012) afirma que el sistema emocional es de gran importancia en la educación y aprendizaje. Depende de la intensidad que se provoque con la visualización para que llegue con potencia a la conciencia. Es decir, la percepción a través de la visualización debe ser intensa para que los contactos sinápticos se refuercen. Este impacto provocará los cambios eléctricos y conexiones sólidas entre las neuronas comprometidas en el acto de la visualización lo que constituirá la memoria a largo plazo.

El aspecto emocional positivo o negativo tiene fuerte relación con el cómo se va a visualizar las cosas. Ello quiere decir, si el docente incluye palabras en un contexto que evoque paz y tranquilidad, los estudiantes podrían sentir esta sensación y ello garantiza la presencia de la serotonina, dopamina y la endorfina, las cuales son neurotransmisores relacionadas con los estados afectivos positivos y se pueden inhibir el cortisol y la adrenalina, neurotransmisores relacionados con el estrés (cfr. Carazo y López, s/f, Ortega y Franco (2010) y Pasos y Sancho, 1981).

La visualización y las características fisiológicas del cerebro, descritas hasta aquí, permiten inferir que la visualización como técnica y método podría contribuir en la educación triádica o desarrollo integral biológico, espiritual y psicológico puesto que la visualización activa el estado emocional y psicológico del estudiante. Las palabras están almacenadas en la estructura mental del individuo en forma de imágenes auditivas o visuales; si esto no fuese así, entonces la cognición y la visualización no serían posibles (Damasio, 1994). Es decir, si la abstracción es la conversión de imágenes reales en imágenes mentales, entonces por lógica, la visualización es el método que sirve para desarrollar la imaginación y la memoria de nuevas palabras y expresiones. En ese sentido, el aprendizaje dispondría de un nuevo mecanismo tecnológico para construir conceptos de forma integral.

Foncubierta (2013) pone de manifiesto que la dinámica de los contenidos visuales es como un ejercicio en el que el estudiante, desde un input externo y no lingüístico, procura la conexión con su propio mundo interior o contenidos almacenados en su memoria permanente. Este proceso de interacción del que aprende con la imagen y sus propias experiencias vitales posibilita la activación de imágenes mentales por medio de la visualización.

Además, la visualización no sólo permite recordar información con facilidad, sino que aplicado en el proceso tiene otros impactos psicológicos y emocionales. Donald (1978), por ejemplo, usó la visualización como terapia para curar muchas enfermedades que van desde el estrés hasta problemas complicados como el cáncer. De hecho, imaginar un cuadro horrible o emocionante origina cambios fisiológicos, entre ellos alteraciones de los ritmos cardiacos y respiratorios (Blakemore, op.cit.). Es debido a este impacto en la fisiología del paciente que Donald (1978) se da cuenta que el poder mental no tiene límites, lo que sugiere que sería útil también en la enseñanza de idiomas.

## **2.6. La visualización y la formación espiritual**

Los sistemas educativos universitarios abogan por una educación de valores posiblemente porque cada día se reporta hechos que muestran el derrumbe de la moral en la sociedad actual. Esta realidad hace que el individuo viva en una sociedad insegura con familias inestables. En ese sentido, la educación viene a ser el instrumento útil para reorientar la visión de la futura sociedad. Sin embargo, sin nuevas tecnologías el fenómeno educativo quedaría obsoleto perdiendo al mismo tiempo su propósito. Quizá por ello pensadores tan antiguos como Sócrates destacaban ya la formación en virtudes, la fé, la bondad, la religión por el mismo hecho de que todo ser humano tiene una disposición natural para creer en algo superior divino y que la búsqueda constante del ser humano pareciera ser la paz, tranquilidad y la felicidad (Sarmiento, 2008).

La inteligencia moral y espiritual estaría relacionada con las conductas aprendidas en la que intervienen centros neuronales comprometidos con el aprendizaje y la memoria que incluyen la percepción auditiva, visual y táctil. Asimismo, el sistema límbico se constituiría en el centro del procesamiento de las emociones que al emitir neurotransmisores como la dopamina y la serotonina provocarían el sentimiento de paz, conformidad y tranquilidad (Sarmiento, 2008). La visualización al estar ligada con aquellos centros de procesamiento de datos tendría que ver también con la formación espiritual por cuanto las escenas de tranquilidad y paz suelen provocar esas sensaciones (Donald, 1978).

Por otro lado, muchos movimientos de formación espiritual sugieren la necesidad de más interpretaciones intuitivas de espiritualidad como la oración

contemplativa, el silencio, la meditación, la expresión creativa y el yoga. De hecho, algunos de los métodos más populares de la formación espiritual se han extraído del catolicismo, el misticismo, la nueva era, o de otras religiones y rebautizadas con terminología que suena bíblica (Macarthur, 2012).

## **2.7. El signo como elemento de la visualización en el aprendizaje**

De acuerdo con las características que explica Rojas (s/f) y Pierce citado por Beuchot (2004), el signo lingüístico y el signo no lingüístico serían elementos que se podrían visualizar porque son expresiones de elementos concretos y abstractos con contenido que se pueden recrear mediante la imaginación. Por ejemplo, el significante, el significado y el referente provocan fenómenos mentales que posibilitan la creación y recreación a partir de referentes existentes en la naturaleza. En ese sentido, al visualizar contenidos de aprendizaje se hace referencia a elementos sýgnicos como tales. Esto implica afirmar la estrecha relación entre la tecnología de la imagería y la palabra.

Además, existen evidencias de que los sonidos de una lengua comienzan su desarrollo ya en el útero y tienen un dominio absoluto en la infancia temprana cuya adquisición es solamente escuchando e interaccionando con otros niños y adultos (Blakemore, 2005). Esta información permitiría pensar que, a través de la interacción, mediada por la visualización, la adquisición de nuevos términos sería efectiva en la aprehensión.

### **2.7.1. La palabra en la visualización**

Donald (1978) en su libro “El poder total de la mente” pone en evidencia que la palabra puede constituirse en una fuente poderosa para hacer que el interlocutor visualice los contenidos de las palabras o expresiones que se le menciona. La palabra sería un vehículo para generar los objetos abstractos o que los oyentes visuales en la mente.

De esta manera, la palabra al ser un instrumento de interacción social cuyo dominio viene desde la misma gestación sería el vehículo ideal para transmitir elementos emocionales, espirituales, morales y por supuesto, los cognitivos. Una vez más, la teoría parece remitir que esta tecnología basada en la imaginación permitiría una formación más integral y más humana acorde con los lineamientos

de los modelos pedagógicos contemporáneos porque provocaría una reacción integral total en el organismo del quien visualiza.

#### **2.7.1.1. Palabras de contenido pleno y palabras de contenido gramatical en la visualización**

No todas las palabras se pueden rememorar con la misma efectividad. Al respecto ya Alan Pavio citado en Blakmore y Utah (2007) había puesto de manifiesto que las palabras concretas, bosque o copa se recordaban mejor que las abstractas, lejos o agradable. Esto se debía a que las palabras concretas eran más imaginables que las abstractas.

Aprender una lista de palabras mediante la visualización es más fácil. Sin embargo, sería mucho más fácil si se la imagina los objetos combinados o en interacción unos con otros; por ejemplo “una copa en el bosque” que si se intenta aprender palabras de modo aislado (Blakmore, 2007). Esto parece sugerir, una nueva forma de abordar la enseñanza del vocabulario en idiomas mediante la visualización. Muchos libros abordan la enseñanza mediante el asociacionismo, significativo y significado; pero si se visualiza estas palabras de forma natural, así como se presentan en la vida real y en su contexto, el significado junto a la emoción de ese momento, sería un proceso mucho más efectivo en el aprendizaje de nuevas palabras.

Mendoza (1992) pone de manifiesto un fenómeno similar al distinguir las palabras en aquellas que tienen contenido pleno como lápiz, naranja, manzana, libros y otros que en este caso serían de fácil imaginación y las otras de contenido gramatical como las preposiciones en, por, de y otros un tanto difícil de imaginar puesto que estos últimos adquieren significado en el contexto.

Es decir, si se introduce un conjunto de palabras interrelacionadas con algún contexto específico que manifieste cierto dinamismo como si el cognoscente estuviese en ese marco de referencia, el aprendizaje sería mucho más efectivo en comparación con aquella presentación visual de palabras sueltas sin contexto. Aunque, la visualización de palabras sin contexto no significa que éste no tenga el efecto en la memorización, sólo que es menos efectivo. Ello significa que en ambos casos la técnica de la visualización sería útil para construir el vocabulario, incluso la expresión de ideas.

### **3. Planteamiento metodológico**

#### **3.1. Diseño de la investigación**

Se recurrió a un estudio de caso con un solo grupo. En ciencias sociales este tipo de investigaciones se adecua para estudiar fenómenos mientras dura el proceso educativo; en ella el docente y estudiantes se plantean objetivos que quieren alcanzar. En este caso se recurrió a dos mediciones, pre-test y post-test. Los resultados se analizarán a partir de ambas mediciones.

#### **3.2. Sujetos de investigación**

El experimento y el test se aplicó a doce estudiantes voluntarios del primer semestre de una nueva carrera de Lingüística a nivel Técnico Superior dependiente del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional.

#### **3.3. Procedimiento de aplicación del experimento y prueba**

La sesión de la visualización duró aproximadamente dos horas para cada dimensión con intervalos de una semana entre experimentos. Al final de cada sesión se aplicó el test para determinar el impacto en cada una de las dimensiones. El proceso de experimentación siguió los siguientes niveles y fases.

##### **a. Nivel de preparación**

El nivel de preparación tiene el objetivo de ordenar algunos procedimientos antes del acto mismo de la visualización. Este nivel tiene cuatro fases que se describen a continuación.

##### **Fase 1. Neutralización del estímulo exterior**

Llamada también conciencia concentrada; incorpora "...técnicas para ahuyentar estímulos externos tales como ruidos, olores, luces deslumbrantes, con el resultado de que la mente se deja llevar a un estado de conciencia concentrada, que difiere por completo de la consciencia cotidiana. Este estado de conciencia concentrada en el que usted centra su puntería sobre un conjunto limitado de estímulos y no en las diversas sensaciones visuales, sonidos y sensaciones de la vida diaria es un estado de conciencia diferente." (Donald, 1978, p. 46). Este paso permitió que el sujeto entre a un estado de relajación — período clave en la práctica y enseñanza a través de la visualización. Las técnicas que intervienen

pueden ser: por ejemplo, la respiración pausada, la posición más cómoda de modo que el cerebro reciba más oxígeno y pueda entrar en completa concentración. Con este estado mental se pretendió que el cerebro genere la dopamina y la serotonina dos neurotransmisores comprometidos con la tranquilidad y alegría (Rezzano op.cit.) factores para un aprendizaje eficaz bajo el enfoque de la neuropedagogía.

## **Fase 2. Dirección y contextualización del pensamiento**

Esta fase consistió en guiar el pensamiento del sujeto que va a visualizar hacia el problema o situación que se quiere solucionar. Es necesario sentir con mayor claridad y detalle específico la solución ideal que uno busca (Donald, 1978, p. 50). Aquí se preparó la mente para que se dirija hacia el objeto en cuestión preparando la mente y toda su potencialidad hacia aquello que va a leer o escuchar durante la sesión educativa en las pantallas mentales donde proyectará la imagen visual.

## **Fase 3. Ordenamiento en serie de los pensamientos**

Esta fase tuvo el “...fin de convertir en realidad los cambios deseados. De acuerdo con la intensidad o agudeza del problema o de la situación que desea cambiar, proyecte la utilización de las técnicas del Poder Total de la Mente con miras a obtener resultados. Así como un atleta conserva su forma manteniendo sus músculos a tono, de igual manera las técnicas del Poder Total de la Mente trabajan para mantener a usted en buen estado. La diferencia estriba únicamente en que, en vez de utilizar ejercicios físicos, se resume a ejercicios mentales...” (Donald, 1978, p. 47). Esta fase permitió elegir un solo problema de entre muchas y focalizar el objeto clave sobre el cual el cerebro ejercerá su acción a través de flujos químicos. El objetivo fue estimular al cerebro para que éste libere energía sobre la glándula específica que segregará el compuesto químico adecuado que ayude a solucionar el problema del momento el cual es aprender 30 palabras en inglés.

## **Fase 4. Preparación de las visualizaciones mentales**

En el estudio, esta fase tuvo el objetivo de entrenar con directrices sencillas que ayuden a centrar la mente en el objeto de visualización, en este caso la información procedió del docente, como recomienda Donald, (1978). Es una técnica para que el estudiante ejercite la visualización y sensibilice la capacidad del cerebro para crear imágenes mentales.

## **b. Nivel de aplicación**

### **Fase 1. Pre-visualización**

#### **a. Se determinó el objetivo de la visualización**

La preparación fue el primer paso para la visualización. En esta fase, el docente refirió a los estudiantes el objetivo que persigue con la técnica de modo que éstos sean conscientes de las actividades que van a realizar durante el proceso de aprendizaje y el logro que van a conseguir.

#### **b. Ejercicios de relajación**

La visualización empezó con un ejercicio de relajación, el cual permitió que los músculos del cuerpo estén en inactividad y se irrigue más sangre hacia el cerebro para oxigenarlo. De esta manera, se aplicó los principios de la neurociencia que recomienda mantener el proceso educativo en ambiente de tranquilidad y amenidad (Salas, op.cit.:8). Con ese objetivo, los estudiantes adoptaron la posición más cómoda.

Los estudiantes cerraron lentamente los ojos y respiraron pausadamente para bajar el ritmo cardíaco con el fin de reducir la presencia del cortisol, neurotransmisor, responsable del estrés (Nogareda, 2009, pp.1-5). El estado relajado es la manifestación de la presencia alta del neurotransmisor GABA (ácido gamma amino butírico) que genera tranquilidad en el sujeto (Graziano, 2009, p. 5), (Zabalegui, 2005, pp. 1-2).

### **Fase 2. Acto de visualización**

El docente preparó el acto de la visualización con palabras adecuadas como, por ejemplo: “Respire lentamente, prepare una pantalla en la mente donde verá los objetos que se le dirá posteriormente” y se comenzó a referir las palabras junto a un contexto específico.

### **Fase 3. Post-visualización**

Terminada la visualización se intercambiaron ideas sobre los estados afectivos, actitudes, el producto de la cognición, cuantos lograron sentir efectos adicionales como sentir olores cuantos se sienten relajados, felices, preocupados y datos parecidos. Todo esto para crear interacciones entre sujetos, recomendados por Vigotzky (Briones, 1995, pp. 42-54).

## Fase 4. Evaluación

Luego se aplicó el test para recoger datos sobre los indicadores que se buscó.

### 3.4. Descripción del instrumento y la técnica

Se utilizó la técnica del cuestionario y se analizó la validez de contenido comparando las dimensiones de la hipótesis con los ítems en el instrumento, el cual tuvo tres dimensiones: el dominio cognitivo para medición por intervalos cuyos resultados se interpretaron mediante la prueba t y la curva de distribución normal, las dimensiones psicoafectivas y espirituales para una medición nominal con preguntas cerradas y alternativas múltiples. Estas dos últimas dimensiones se interpretaron mediante la distribución porcentual. La prueba se validó mediante la reaplicación y la correlación de Pearson.

## 4. Análisis y discusión de resultados

La visualización entendida bajo los principios que indica la teoría deja percibir tres dimensiones en las que se centra el análisis: la cognitiva, la psico-afectivo y la espiritual. Por eso, el objetivo fundamental fue determinar los efectos que produce la visualización en la formación triádica o integral con estudiante de educación superior de Lingüística. Para este cometido se procedió de la siguiente manera:

### a. La dimensión cognitiva: retención y recuperación de imágenes

**Gráfica 1**

| Estadísticos | Valores de $O_1$ y $O_2$  |
|--------------|---------------------------|
| X            | $X_1 = 16$ ; $X_2 = 25.6$ |
| t            | -5,1081                   |
| p            | 0,00                      |
| Gl           | + , - 1,695               |

FUENTE: Elaboración propia en base a datos obtenidos con Dyane (Santesmases, 1997)

De acuerdo con los datos de la gráfica 1, se puede apreciar una diferencia de medias entre la primera ( $X_1$ ) = 16 y segunda ( $X_2$ ) = 25.6, estos valores ya muestran el impacto de la visualización; sin embargo, todavía se considerará El valor “t” = -5,1081 comparado con el valor de 1,695 del grado de libertad es

mayor a un nivel de significancia de .05. El valor  $p = 0,00$  es menor a nivel de  $\alpha = .05$ . Estos valores permiten afirmar que el impacto de la visualización en la retención y recuperación de las imágenes mentales es indudable. Sin embargo, se quiere saber con cuanto de diferencia se alejan los puntajes de la primera medición con relación a la segunda; para ello se aplicó la fórmula de las desviaciones estándar con las puntuaciones “z”; los resultados son como siguen:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

$$Z = \frac{63 - 16}{5,2} \quad \frac{47}{5,2} = 9,03$$

$$Z = \frac{90 - 25,6}{3,8} \quad \frac{64}{3,8} = 1,6$$

**Gráfica 2**

| Estadígrafo | Distancia a la media                                    | Espacio porcentual en la curva de distribución |
|-------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| z           | $\bar{X}_1 = 9,03 = .03559$ ; $\bar{X}_2 = 1,6 = .3413$ | $.3559 - 3413 = .31$                           |

FUENTE: Elaboración propia en base a datos obtenidos mediante la fórmula de desviación estándar

El resumen de los valores se muestra en la gráfica 2. Haciendo operaciones el valor .31 indica que existe una diferencia de 31 por ciento más en la segunda medición con respecto a la primera. Esto indica que aplicando la visualización en los elementos cognitivos se obtiene un rendimiento considerable en relación a los cuadros didácticos tradicionales.

**b. La dimensión psico-afectivo:** satisfacción, emoción y motivación. Esta dimensión no se reportó en la primera medición. El valor en la gráfica 3 es el resumen final.

**Gráfica 3**

| Estadígrafo | Valor porcentual total |
|-------------|------------------------|
| %           | 91 %                   |

FUENTE: Elaboración propia en base a datos obtenidos con Dyane (Santesmases, 1997)

El 91 % indica que una mayoría de los estudiantes se sienten motivados y con sensación de satisfacción después de haber terminado con la visualización. Este valor da a entender que el acto de cerrar los ojos y centrarse en las descripciones del docente puede ser una buena alternativa para generar varios fenómenos mentales como por ejemplo la motivación y la emoción que hacen que se encienda la amígdala y provoque el derrame de neurotransmisores como la norepinefrina, la dopamina y la serotonina en la corriente sanguínea y se manifiesta en comportamientos como ser motivación y emoción (cfr. Carazo y López, s/f, Ortega y Franco (2010) y Pasos y Sancho, 1981) y Sarmiento (2008). Estos resultados van acordes, con la teoría referida.

**c. La dimensión espiritual:** sensación de paz interna, y gozo.

**Gráfica 4**

| Estadígrafo | Valor porcentual total |
|-------------|------------------------|
| %           | 87.5 %                 |

FUENTE: Elaboración propia en base a datos obtenidos con Dyane (Santesmases, 1997)

Esta dimensión no tuvo reporte alguno en la primera medición. La gráfica 4 muestra el valor 87,7 por ciento; este número indica que unas tres cuartas partes de los estudiantes tenían una paz interna un gozo inexplicable; ello quiere decir que las palabras del docente mientras dura la visualización reportan experiencias similares de los que habla Donald (1978) y Sarmiento (2008). En ese sentido, es posible afirmar que la teoría es cierta y que aplicado a la enseñanza de idiomas

permite evidentemente mover dimensiones que con otras técnicas podrían ser difíciles de provocar.

## 5. Conclusiones

Después del estudio y el análisis es posible llegar a algunas conclusiones:

- Los estadígrafos en las tres dimensiones permiten confirmar la hipótesis en el sentido de que la visualización provoca efectos positivos en la formación triádica con estudiantes de educación superior.
- La enseñanza de idiomas a través de la visualización podría provocar efectos en dimensiones como las afectivas y espirituales poco trabajadas con otros medios tradicionales.
- Es posible educar a través del idioma de manera integral formando profesionales más humanos.

## Bibliografía y webgrafía

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. Editorial Fondo De Cultura Económica. S.A. de C.V. México D.F. 1995.

Blakemore, Sarah-Jayne y UTA, Frith (2007) *Cómo aprende el cerebro. Claves para la educación*. 2da, Edición. Editorial Ariel S.A. Barcelona España.

Beuchot, Mauricio. (2004). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. Edit. FONDO DE LA CULTURA ECONÓMICA. México D.F.

Carazo Vargas, Viviana y López Molina, Luís Fernando. (s/f). *Aprendizaje Coevolución Neuroambiental*. En Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA. Colección Pedagógica. Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación. Vol. 43. Disponible en PDF. Consultado el 21 de septiembre de 2013.

Cheers, Gordon. (2008). *Anatómica*. Editorial Planeta de Agostini. S.A. España.

- Coperias, Enrique M. (2000) ¿Podremos fabricar superchicos? En Muy Interesante N° 173 marzo, 2000. Editorial García Ferré. Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Cómo seremos en el futuro*. En muy interesante. Edit. García Ferré. Buenos Aires Argentina. 2001.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Dickinson, D. (2000-2002). *Questions to Neuroscientists from Educators*.  
En <http://www.newhorizons.org>
- De La Rosa Armas, Eutimio Luisbel. (2007). *Visualización científica: ideas generales*. En www. Monografías. Com. Consultado el 19 de agosto de 2016.
- Donald L., Wilson. (1978) *El poder total de la mente*. EDAF. Madrid España.
- Desnivel, (2012) *Entrenamiento en Visualización*, Ediciones Desnivel Madrid. España.
- Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje; competencia e implicaciones educativas*. Disponible En PDF
- Foncubierta, José Manuel (2013) *Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias*. En revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13.
- Fonseca, C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*, Sevilla, Mergablum.
- Fonseca, C. et al. (2012). *Inteligencias Múltiples*, Madrid, SGEL.
- Gardner, Howard. (1997) *Estructuras de la mente*. Fondo de la Cultura Económica, S.A. de C.V. FCE. Colombia.

- Guillen De Rezzano, Clotilde (1980) *Didáctica General*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires Argentina.
- Gutierrez, Angel (1991) *Procesos y habilidades en visualización espacial*. En memorias del 3º Congreso Internacional Sobre Investigación en Educación Matemática. Valencia.
- Graciano, Lucia (2009) *Monografías neurosicoeducación: Neurotransmisores y alimentación*. En PDF, consultado el 25 de enero de 2009.
- Hart, L. (1986). *A Response: All "Thinking" Paths lead to the Brain. Educational Leadership* 44. 9: 45-48.
- Huaman Cosme, Crisóstomo et. al. (2004) *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Editorial San Marcos. Lima Perú.
- Iliana, M. (2006) *Docentes*. En [ileana@monografias.com](mailto:ileana@monografias.com), consultado el 25 de junio del 2007.
- Luna, Lucy (2013) *El poder de la visualización*. En <http://aprendizajeyvision.wordpress.com>
- Macarthur, John F. (2012) *¿Qué es la Formación Espiritual y Por Qué ¿Es Importante?* En <https://evangelio.wordpress.com/2012/09/11/qu-es-la-formacin-espiritual-y-por-qu-es-importante/>. Consultado el 16 de agosto de 2013.
- Mendoza, J. (1992). *Gramática Castellana*. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz Bolivia.
- Ortega, Loubon y Franco, Julio Cesar (2010). *Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad neuronal*. En MedPubJournals. Vol. 6 N° 12. Complejo hospitalario Metropolitano y Universidad de Panamá. Facultad de Medicina. Departamento de Anatomía y Embriología Humana.
- Ortiz, Tomás (2010) *Aprendizaje por visualización*. En

<http://shunyatamanoloab.wordpress.com>.

Paniagua Gonzales, Marianela (2012) *Neurodidáctica: una nueva forma de hacer la educación*. En [www.pisopsi.com](http://www.pisopsi.com). Consultado el 21 de enero de 2013.

Pasos Sanov, Liliana y Sancho Ugalde, Hilda M. (1981). *La neurofisiología del aprendizaje*. En Cinética del aprendizaje. Ing. De Ciencias Químicas. Disponible en PDF. Consultado el 15 de septiembre de 2013.

Ortega Louben, C. y Franco, J.C. (2010) *Neurofisiología del aprendizaje y la memoria*. En archivos de medicina. Vol. 6 N° 12.

Raths, Luis. Et. Al. (1986) *Como enseñar a pensar*. Paidos. Buenos Aires argentina.

Rojas, Ivico. (s/f) *Estudios de la lingüística general*. Editorial San Marcos. Lima Perú.

Santesmases Mestre, Miguel. (1997). *Diseño y análisis de encuestas*. DYANE. Ediciones Pirámide. Madrid España.

Sanz, Pedro. (s/f). *El poder de la visualización Creativa*. En <http://hoymotivacion.com/el-poder-de-la-visualizacion-creativa/>. Recuperado el 25 de mayo de 2013 en PDF.

Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*. 24° Edición. Edit. Losada. Buenos Aires. Traducida por Amado Alonso.

Secco Ellauri, Oscar y Baridon Pedro Daniel (1972). *Historia Universal. Edad Antigua*. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires Argentina.

Vivas, Mireya, Gallego Domingo y González Belkis (2007). *Cómo educar las emociones*. Producciones Editoriales C. A. En [produccioneseditoriales@yahoo.com](mailto:produccioneseditoriales@yahoo.com) Mérida, Venezuela. Disponible en PDF. Recuperado el 15 de marzo de 2003.

# **A DISCUSSION ON ACADEMIC WRITING: THE BOLIVIAN UNIVERSITY CONTEXT**

## **Discusión Sobre La Escritura Académica: El Contexto Universitario Boliviano**

*Fernando Nelson Espinoza Centellas*  
*Universidad Mayor de San Andrés*  
*Departamento de Lingüística e Idiomas*

### **Resumen**

El éxito de la redacción académica o general ha sido desde hace mucho tiempo un tema de gran preocupación para la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. Aunque se han hecho esfuerzos para resolver el problema, o al menos disminuirlo, el problema parece permanecer inflexible. Este artículo tiene por objetivo realizar una discusión teórica del problema de la redacción con el fin de conocer sus posibles causas, y luego, poder repensar el problema examinando los posibles factores que influyen o que interfieren con el desarrollo de las habilidades relacionadas a la redacción académica.

### **Abstract**

Writing effectively for either academic or general purposes has long been a topic of concern in the Department of Linguistics and Languages - Area of English, at UMSA. Although efforts have been made to solve the problem, or at least diminish it, the trouble appears to remain inflexible. This paper aims to discuss this problem in order to identify its possible causes, and next, to rethink it by looking at the possible factors influencing or interfering with the skills' development concerning academic writing.

**Key words:** academic writing, process writing, communicative competence.



being a requirement for participation in academic activities, negotiate agreements and work collaboratively with other instruments, language is a mediator of mental activity by which students learn, reflect and come to participate in the ongoing dialogue in which knowledge is constructed ". In this way, the author defines the importance of language in university education by identifying three functions of language: a) communicative function, b) social function and c) epistemic function, three purposes that together characterize the development of higher cognitive functions mediated by language.

Peña also argues that language is more than a mediating tool of academic activities, which are common to educational settings at higher education. He underlines that it is the instrument by excellence that gives the opportunity to build up better ways of living, ways to interact socially to envision better days to mankind, say, to build up a whole vision of life.

Unfortunately, in the case of Bolivia, currently, the national education system, in primary and secondary levels – to be precise –, does not seem to have helped students to reach the minimum levels of quality in terms of academic writing. Direct observation and a few research studies confirm that the quality of texts produced by most students entering universities is considerably low, recommending that the handling of written language does not reach the theoretical and practical minimum standard required to properly promote intellectual and scientific development.

For example, a research project concerning the evaluation of academic writing carried out in 2011 by the Bolivian Catholic University San Pablo and the Program of Strategic Development of Bolivia revealed that graduate high school students starting higher education exhibit significant writing problems when accomplishing written assignments (Paz et al. 2011). These are some of the results of the study regarding the “Evaluation of Writing Skills”, which clearly illustrate the situation:

#### *Generating ideas to write*

- a) 17.7 % of students chooses ideas as they come to mind and write them down just as they are.

- b) 54.0 % writes down ideas in own words and find, later, the best way to explain them to readers with more conventional words.
- c) 23.0 % writes down ideas directly with words and expressions that readers can understand.
- d) 5.3 % does not answer.

#### *Drafts writing*

- a) 11.3 % does not write any draft. They write their ideas directly to a blueprint copy.
- b) 67 % makes a single draft, which is sometimes modified before printing.
- c) 15.7 % makes several drafts before printing.
- d) 6 % does not answer

#### *Planning and outline*

- a) 34.1 % never makes schemes or plans a text
- b) 42.7 % writes an initial scheme, which sometimes changes when writing the final copy.
- c) 18.8 % makes various schemes and plans and modifies a text as typed because of new incoming ideas.
- d) 4.4 % does not answer.

#### *Check content and form*

- a) 18.8 % checks how words and phrases are written: style, grammar, spelling, and punctuation.
- b) 30.5 % checks the content in sentences, paragraphs and extensive fragments: structure, ideas, and global sense.
- c) 45.2 % checks both what it said and how it is said
- d) 5.2 % does not answer.

As observed, the results confirm the hypothesis that students starting university studies are not sufficiently prepared in academic writing to cope with the demands of professional formation.

## **Teaching writing in EFL courses at UMSA**

Presently, English as a Foreign Language (EFL) courses in the Department of Linguistics and Languages at UMSA comprise the teaching of writing as an integrated skill. The different textbooks, which have been used throughout the years, have included activities that help students develop not only speaking skills, but also listening, reading and writing skills, mediated by linguistics support in the form of grammar, vocabulary and pronunciation activities, among others.

One important drawback that came out of this practice, however, is that the great majority of students taking curricular subjects at the Department of Linguistics and Languages often fail to accomplish their written tasks. Subjects such as Morphology, Phonology, Teaching English for Special Purposes, Literature, Applied Linguistics, Research Methodology, Translation, among others, are imparted in English, so students are required to write their assignments, including essays, in this language. With regard to this problem, most teachers tend to attribute such deficiencies, almost exclusively, to the students' lack of competence in the English language. What they do not know is that the problem may have a different source, which is even more important.

Here is where the discussion made in the introduction of this paper appears to have clearer sense. That is, there seem to be an important relation between the problems of writing in L1 and the problems of writing in L2. It is somehow logical to conclude that the main writing skill problems of students studying EFL originate in the lack of enough writing competence in their L1.

### **The reason for teaching writing**

The main reason seems to emerge naturally from the differences between spoken and written language. For example, if we analyze a conversation, we will surely notice that the speakers involved in the verbal exchange do not only use 'words' to communicate their thoughts; they normally use lots of extra-linguistic as well as phonological resources to get their message through (Byrnes 1976). For instance, in a conversation, it is not an oddity to observe people using their hands, moving their bodies, or making facial gestures to help the listeners understand the message. In the same way, people may vary their tone of voice, pitch, stress,

intonation, and so on to shape the message. Furthermore, conversations tend to be informal which normally characterizes the spontaneous and repetitive speech of dialectal variations (Raimes 1983: 4-5).

On the contrary, written language normally requires a variety of writing attributes, which differ tremendously from those used by a speaker in a conversation. For example, writers miss the broad variety of extra-linguistic devices as well as the phonological shifts, which are all available to the speakers. In such a case and in their efforts to compensate for those missing devices, writers make use of grammatical and syntactical rules, which are higher in terms of formality, accuracy, and vocabulary complexity (Hedge 1988:5 and Raimes 1983: 4-5)

From this analysis, we can conclusively argue that by nature speaking and writing involve two clearly distinct processes, since the later consists of features which, being different from the ones exercised in speaking, merit to be taught in order to develop the overall students' ability to write appropriately in the second language.

### **Approaches to teaching writing**

In the literature regarding the teaching of English composition, it is possible to identify two distinct – but not necessarily exclusive – writing teaching methods:

#### *Writing as a Product*

The product approach consists of activities in which the purpose for writing is not in essence the development of this skill; by contrast, it is used as a means to teaching grammar and vocabulary. Learning is regarded as a mechanical process of habit formation. In this regards, the teachers' usual procedure is to have the students' pieces of writing analyzed and marked on the surface, that is, by looking at specific grammatical features such as correct use of verb tenses, punctuation, spelling, and so on (Pincas 1982:4). In relation to vocabulary, various types of compositions are used to teach controlled vocabulary: specific lists of lexical items, as can be observed in the well-known series "Practice and Progress" of L.G. Alexander.

### Too Late

The plane **was late** and detectives **were waiting** at the airport all morning. They **were expecting** a valuable parcel of diamonds from South Africa. A few hours earlier, someone **had told** the police that thieves **would try** to steal the diamonds. When the plane **arrived**, some of the detectives **were waiting** inside the main building while others **were waiting** on the airfield. Two men **took** the parcel off the plane and **carried** it into the Customs House. While two detectives **were keeping** guard at the door, two others **opened** the parcel. To their surprise, the precious parcel was full of stones and sand!

Figure 2: An example of how a piece of writing is used to practice grammar and vocabulary

According to Hedge (1988:8), however, this approach may be useful as it helps us recognize the various writing stages writers go through in the long *process* of composing. In other words, it helps us identify bits of writing skills (e.g. writing topic sentences, titles, etc.) which students need to exercise in order to build up their progress until they become autonomous writers.

### *Writing as a Process*

The process approach to writing, on the other hand, considers that knowing the process by which written texts are produced can broaden the students' learning possibilities and develop their overall communicative competence in the second language. Writing is regarded as a long and hard personal process of self-questioning: What do I write about? Who are going to be my readers? How do I organize my text for these readers? What sort of language and voice should I use? etc.



*Figure 3: Purposeful writing*

In this context, Harris (1993:45) underscores that: “We are... beginning to realize that the development of certain ways of approaching the whole task of writing – writing behavior – is an important aspect of teaching successful writing.”

As distinguished from speaking, the writing behavior consists of several specialized cognitive processes that interact in a logical way. To begin, writing occurs long before the writer starts putting words down on paper, when a series of cognitive processes are activated in memory so that a set of connected ideas are generated to be afterwards organized and written down. In terms of Harris (1993: 10-12), two of these cognitive processes involve decision-making and time to reflect. He says that the act of writing takes place through a continuous process of relating a variety of propositions that allow the establishment of more or less coherent thoughts. The end of this process is the final draft that has surely gone through a series of decision-making tasks and reasonable time to reflect. During decision-making, for instance, the writer becomes aware of the possible connections of ideas, so that these interrelations exhibit sentence constructions that are significant in terms of cohesion and coherence. Examples of constructions like these are known as cause-and-effect, contrast, sequence of events, and so on. Additionally, along with this process of construction, an intense process of continuous revising takes place as the writer stops, reflects, and writes again, repeating the process over and over again.

Studies developed regarding successful writers indicate that in any language, they seem to share either a learnt or an innate ability to go through a number of cognitive processes that enable them to write effectively. They are involved in a constant process of mental reorganization of ideas that also interact with the existing drafts through revision and editing. Moreover, they seem to have a good knowledge of discourse conventions in a given sociolinguistic community and knowledge of the vocabulary to cope with specific types of readers; namely, they are aware of the rhetorical effect a text may have to express a message in a precise way (Krashen, 1984: 17-18)

### **The process of communication**

In our attempt to describe the process of writing, we found out that the skill of writing involves more than the mere production and combination of sentences. Apart from the grammatical accuracy and careful selection of words, the skill of writing certainly comprises a “purpose” and an “audience”. This fact clearly suggests that writing entails communication between the writer (who bears in mind a purpose) and the reader (say, the audience). This idea is supported by Widdowson (1972: 15-19) who underscores that: “Communication takes place when we make use of sentences, to perform a variety of different acts of an essentially social nature”.

This implies that writing comprises a set of communicative features such as functions, register, and style, which are dependent on the type of reader. In this regard, the rhetoric form of texts is expected to vary according to the type of purpose, say, whether the texts are designed to entertain, inform, instruct, persuade, explain, argue, complain, greet, describe, etc., and according to the type of audience, say, whether the intended audience will be children or adults, specific people or general, etc., (Harris 1993: 18). The way the rhetoric form of a text varies according to the audience is even more difficult to explain with precision, since – as Harris indicates – the reader is not in many cases clearly identified, just because it is not a definite person. In such a situation, the writer knows only some of the main characteristics of the audience, for instance, their age, sex, profession, needs, interests, social status, job, and the like. For each of these cases, the writer

will have to choose particular types of grammatical structures and the most suitable vocabulary to make the text easy and accurate to the reader.

### **Implications for the classroom**

In light of what we have discussed, we can draw the inference that the act of writing does actually involve a process that, nevertheless, is marked by a number of writing stages, highly important for the student learning the writing process. Another inference is that our consideration of text production suggests that “writing as a product” and “writing as a process” are not exclusive at all, and that it is of great benefit to incorporate the former in the second.

In this regard, Krashen (1984:17-18) recommends that students need to learn the *writing process*, which at least consists of three activities: planning (prewriting, including *drafting*), rescanning (actual writing), and revising (editing), before going to the more operative step of publishing.



Figure 4: The writing process

### ***Prewriting***

During prewriting, students are encouraged to develop a number of planning strategies in a flexible length of time. These strategies help students develop, select, combine, relate, and organize their thoughts before they start drafting (Harris 1993: 46-55).

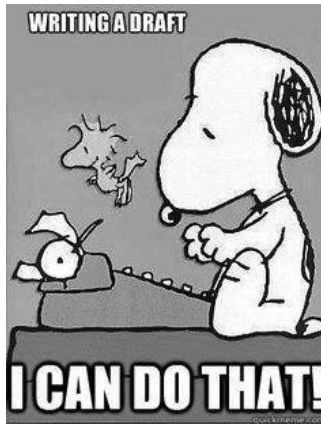


Figure 5: Drafting is extremely important.

In relation to time, Krashen (1984:17) evidences that good writers spend more time planning, whereas poor writers prefer to write immediately. This implies that both “strategies and time” are necessary to develop good pieces of writing. An important detail to mention here is that the order of strategy presentation is not sequential in that the writing process is recursive by nature.

Now here is a list of the most popular activities used during the prewriting stage:

*Brainstorming:* The generation of ideas within a topic framework, which according to White and Arndt (1991:18) should be dealt in a completely free way, so that the learners’ creativity and productivity is no altered.

*The idea map:* The mapping of ideas in which concepts are matched and organized in a logical and progressive way (Harris 1993:49-50) and not in a sequential way.

*The time-line:* Similar to the previous one in which, however, information is presented in a sequential way, like in a narrative.

*Factual information gathering:* The collection of facts related to a given topic which is more suitable when students have already decided a topic (e.g. taking notes from recorded speeches – in a EFL context even in the learner’s L1) and

speech observation out of the classroom (Raines 1983:78-9) or from written texts such as magazines, books, leaflets, etc.

*Questioning:* The act of answering to questions such as who, what, when, where, why and how in relation to a group of ideas or given topics. According to White and Arndt (1991:22), any other combination of questions can be useful to enrich a topic.

*Focusing:* The ability to communicate a message having in mind the purpose of writing, the audience, and the most appropriate rhetorical form of the text to be produced (white and Arndt 1991:44-5).

*Outlining:* Useful specially after going through some of the previous strategies described above. It has to do with the entire organization of ideas displayed like in a table of contents. The outline is a guide to help students remember the things to be said. This strategy helps to organize information into topics, sub-topics, and supporting details with indentations to separate each category (Stewart, P. 2007). We can also add here that unlike native speakers, non-native speakers fail to perceive differences of style and register since they tend to verbalize ideas in their L1. For this reason, L2 learners do benefit from having at hand devices that signal the logical organization of ideas.

## ***Writing***

This step marks the bridge from the prewriting stage to the actual writing of the first draft. Similar terms used to relate this stage are crafting (Hedge 1988), drafting (White and Arndt 1991), development of text (Harris 1993), and so on, which arise interesting concerns about this stage. According to Hedge (1988:89), during this stage, students engage in developing sentence structures linked to appropriate vocabulary, and to use cohesive devices to produce coherent paragraphs and texts. In terms of White and Arndt (1991:100), when students get to this stage, they have already decided a topic and may have a nearly clear idea about their readers. In this regard, they are now concerned about the devices needed to call the readers' attention and guide them through the text until they get to the conclusion in a successful way. Finally, Harris (1991:55) comments that, at this stage, the opening tends to be the hardest part, especially when academic

writing is concerned, for which he suggests that a good planning may facilitate the starting of the essay at any part of the whole.

This appreciation suggests that the writing stage is characterized by a number of writing strategies that lead to the development of actual pieces of writing. In other words, these strategies help the development of topic sentences, supporting sentences, and concluding sentences, which are linked to one another by a paragraph function, say, whether a paragraph is to persuade, inform, complain, and so on. It also has to do with the generation of paragraphs, having in mind the type of cohesive devices needed to make the text smooth and easy to follow.

Nevertheless, during this process, a recursive or recycling process of rewriting (i.e. writing - revising) takes place. Hedge (1988:23) states that good writers interrupt their writing to reconsider their ideas in order to check if what they wrote says, actually, what they wanted to say. She states that during the process of rewriting, the writer is concerned about how things should be said. She gives a summary of some probable questions the writer may ask to himself in relation to missed out information, insufficient explanation, inappropriate vocabulary, redundancy, sentences and paragraph rearrangement, etc., which usually takes place at the sentence and paragraph level.

### ***Editing***

During this stage, the writer is required to look at the text as a whole, and not only at the sentence or paragraph level. He is also required to look at the text not only from their own perspective, but from the readers' perspective as well (Hedge 1988:23). The idea is that by making the students aware of their own writing, they can develop a sort of critical evaluation. To accomplish this goal, however, it is necessary to lead them through appropriate paths, especially at early stages. White and Arndt (1991:118) propose to base this assessment on the following criteria: type of writing (layout, register, and style); purpose (clarity and coherence of main ideas); structure of text (the way segments are linked to convey meaning); and response as readers (whether the text looks interesting, easy to follow, coherent, and valuable).

To finish this section, we would like to mention that although White and Arndt (1991) classify the writing process in more than the three commonly known parts, they themselves accept that being all part of the writing process, there is no clear and definite cut among its parts since the writing process is said to follow a “cycle”. In other words, it is recursive as the writer goes back and forth generating ideas, focusing, writing, editing, and repeating the process not necessarily in the same order.

### **An approach to teaching academic writing at UMSA**

In the development of an English academic writing program for the Department of Linguistics and Languages at UMSA, we have to emphasize that writing is in itself a way of communication that requires the in-depth concern of all faculties. We emphasize that in order to help students overcome their academic writing problems, they have to be taught according to their communicative needs, considering that during their studies they are required to write a variety of academic essays and, at the end of it, their degree dissertations.

The model we are going to describe as follows – which is partly based on my own experience as a teacher – contains three stages, from which we can extract three assumptions:

First assumption: students need a considerable time to reflect about the things they are going to write, and to use a number of prewriting strategies that enable them develop their creativity and freedom. If they are expected to communicate their thoughts, they need to be taught assembling strategies as well, in order to generate ideas, develop thoughts, and give solutions to their own problems. The teacher’s role here is not to provide content, but to help them conceptualize their ideas at a higher level, as in a problem-solving activity.

Second assumption: whenever students begin writing their first draft, they engage in an exhaustive process of writing and revising, which being recursive may well require changes in the plans designed at the prewriting stage. For this purpose, students need to be taught specific writing strategies that enable them to correct and shape their writing in light of their communicative needs and the intended audience.

Third assumption: it is essential to go through the whole text to make the editing or final adjustments by looking at bigger propositional units, so that elements of accuracy and coherence are maximized to catch the expected reaction of the reader.

## **Conclusions**

We expect that the contribution of this paper is not only for teachers and people interested in teaching and learning the writing skills in English, but also for those interested in teaching writing in Spanish, say, in L1, provided that the problem of writing, as discussed above, is really born in the mother tongue context of the student. On the other hand, we have to keep in mind that declarative, conceptual and procedural knowledge in writing are normally acquired in L1 (Rod Ellis, 1994), and therefore can somehow be transferred to L2, although not in a strict way. As a final conclusion, we believe that the learning of the writing process, including writing as a product, can be of great benefit for the students of the Department of Linguistics and Languages, who can also benefit from the competencies learned in English to the demands of text production in their first language, say, Spanish, or even, Aymara and Quechua.

## **References:**

Byrnes, D. (1976). Teaching Oral English. London. Longman

Ellis, Rod (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Harris, J. (1993). Introducing Writing. NY: Penguin English

Hedge, T. (1988). Writing. Oxford: Oxford University Press

Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

- Paz Soldán, María et al. 2011. Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura. Universidad Católica San Pablo y Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, Bolivia. Ed. Soipa.
- Peña Borrero, Luis. 2008. “La competencia oral y escrita en la educación superior”. Ministerio de Educación de España.
- Pincas, A. (1982). Teaching English Writing. London: Macmillan
- Raimes, A. (1983). Techniques in Teaching Writing. London Ma: Macmillan.
- Stewart, P. (2007). Note taking. From Cal Poly Academic Skills Center.
- White, R. y V. Arndt, 1991, Process Writing. London: Longman.
- Widdowson, H.G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford. OUP.

# EL COMPONENTE LINGÜÍSTICO DESDE EL DIÁLOGO CULTURAL DEL ESTADO PLURICULTURAL DE BOLIVIA

*Mg. Sc. Agnes Vargas Ticona<sup>38</sup>*

## **Abstract**

El diálogo cultural es un fenómeno que se ha presentado mundialmente como una manifestación de la interculturalidad y ha establecido contextos de significados que han resignificado la realidad, todo ese conglomerado sónico ha conformado un corpus de recursos expresivos del lenguaje. Entonces, en el marco de esos hechos expresivo-culturales se debe considerar al componente lingüístico como un instrumento mediatizador en la performance de las diferentes culturas y una consecuente interacción entre culturas.

La mediatización de la cultura por el lenguaje responde a hechos como la globalización y un uso e implementación significativo heterogéneo a casi todo nivel, por lo que se puede afirmar que se tiene una amalgama que puede estar asociada o disociada entre cultura y lenguaje, que ha establecido una nueva realidad que se moviliza más allá de la palabra y se transmuta entre significados, diálogo cultural.

Entonces, se tiene que el ámbito dialógico se ve cuestionado por dos premisas:

- ¿Cuál es la función del componente lingüístico en el diálogo cultural?
- ¿Cómo se consensuan los significados entre culturas diferentes?

De acuerdo a la realidad pluricultural de Bolivia<sup>39</sup> se pretende establecer un acercamiento al diálogo cultural a partir de un nuevo contexto de valoraciones semánticas que responden al requerimiento de premisas entendidas en: **el componente lingüístico**

---

<sup>38</sup> Docente de la carrera de Lingüística e Idiomas. UMSA

<sup>39</sup> Constitución Política del 2009 aprobada por Referéndum Autonómico que incluye en el Preámbulo - Primera Parte “Bases Fundamentales del Estado Derechos, Deberes y Garantías”. Título I “Bases Fundamentales del Estado” Capítulo Primero “Modelo de Estado”, Asamblea Constituyente (2010) “Constitución Política del Estado”. UPS EDITORIAL S.R.L. La Paz – Bolivia

**como instrumento del diálogo intercultural que se transmuta entre significados culturalmente determinados.**

Todo eso implica que el lenguaje es un instrumento de transmisión de la cultura, y es a su vez promotora y formadora de ella misma.

**El componente lingüístico, dialogo cultural, transmutación de significados, mediatización de la cultura, amalgama cultural**

**1. Del Lenguaje al componente lingüístico**

Una primera concepción del lenguaje fue establecida desde el positivismo por medio de la delimitación de las ciencias y sus objetos de estudio. Esa consideración ha hecho referencia a las dos formas del lenguaje: una de ellas es la retórica (forma oral) y la otra es la escritura (forma gráfica o visual) sustentada por la gramática tradicional. Ambas formas del lenguaje tienen una capacidad intrínseca que por la naturaleza espontánea de la primera y la cualidad visual de la segunda conforman una unidad en la capacidad innata del ser humano, y, consecuentemente estas consideraciones de las formas del lenguaje han sido sustentadas por diferentes ciencias: gramática, literatura, educación, comunicación, etc. Es pertinente mencionar la consideración o acepción general empírica que no establece diferencia entre los dos códigos del lenguaje, hecho que acentúa la capacidad innata del lenguaje oral del ser humano. Esa visión del lenguaje ha tenido y tiene una amplia aceptación, especialmente por la gramática que cumple la función de normar y reglamentar al lenguaje.

Posteriormente, el lenguaje ha sido considerado como una manifestación cultural de cualquier grupo humano y en esa perspectiva el lenguaje es un aspecto complejo por su diversidad y características difíciles de explicar en base a simplemente la gramática. Entonces, la complejidad del lenguaje debe ser tomada en cuenta para comprender a la sociedad del Estado Pluricultural y Multilingüe de Bolivia a partir de una realidad, que, a su vez, también es compleja en el sentido que establece retos no comprendidos o subestimados.

En la perspectiva del lenguaje como una manifestación cultural Alessandro Duranti en su libro "Antropología Lingüística" (2000: 47-81) establece que se

debe considerar el concepto de cultura desde el ámbito relacionado al lenguaje por:

1.1 **CONSTRUCTO CULTURAL** - Modelos aprendidos de conducta (cultura distinta a la naturaleza)

Un ejemplo del constructo cultural como modelo aprendido de conducta es el significado de los colores en diferentes culturas, el color verde representado en la bandera significa la riqueza vegetal; pero en la cultura andina este color tiene un significado negativo, hecho que es mediatizado por el lenguaje.

1.2. **SIGNIFICADO CONTEXTUALIZADO** - Prácticas de interpretación (cultura como conocimiento)

Un ejemplo del significado contextualizado es el que hace referencia a la connotación vs. denotación. La denotación es el significado de algún vocablo independiente del contexto y la connotación es el significado adicional atribuido a algún vocablo determinado por el contexto, por ejemplo, el vocablo llave en la definición del diccionario denota que es un instrumento para abrir o cerrar una cerradura, y una connotación de acuerdo al contexto de una clase de matemáticas el vocablo llave designa un signo de agrupación.

1.3. **VARIACIONES LÉXICO-SEMÁNTICAS** - Función compleja del sistema de clasificación de experiencias (cultura como conocimiento socialmente distribuido: semántica – interpretación – metapragmática – metáforas como teorías populares del mundo)

La semántica de acuerdo a las variaciones léxico-semánticas se entiende como los diferentes significados de los sistemas o códigos, la semántica es la relación de las características o aspectos intrínsecos del objeto designado y el vocablo o palabra, signo lingüístico.

En esa perspectiva significa la interpretación es la competencia lingüística de los hablantes de un código o lengua en el sentido de su actuación dentro de los parámetros de un sistema que se refieren a aspectos de hacer efectivo el proceso de comunicación por medio del conocimiento y destreza lingüística, el ejemplo de

la actuación es la capacidad de codificación y decodificación de los hablantes de un código o lengua en un contexto, expresar ya sea en la forma oral o escrita del lenguaje y comprender cualquiera de esas formas.

A su vez, la metapragmática es la capacidad de establecer relaciones entre un mensaje lingüístico oral y su contexto de uso, eso conlleva que tanto el emisor o hablante acondiciona su enunciado a los parámetros contextuales en el que se está haciendo efectiva la actuación.

Por último, un ejemplo de variaciones léxico-semánticas es el que refiere a las metáforas que es un uso estético de la lengua por medio de la retórica, eso quiere decir que se transporta el significado de una palabra a otra por medio de una comparación mental, por ejemplo, en la frase: “la flor de la edad” que refiere al uso de la belleza de la flor en comparación a la juventud.

1.4. **LENGUA O CODIGO COMO INSTRUMENTO** - Sistema complejo comunicativo (cultura como un sistema de mediación)

Un ejemplo de la lengua o código como instrumento es cuando se aprende un nuevo idioma, lengua o código, proceso en el que se tiene que aprender todo un código diferente compuesto por todo un sistema como la gramática, sintaxis, pronunciación, la escritura, etc.

1.5. **CONSTRUCTO CULTURAL** - Desarrollo cognitivo (cultura como un sistema de participación)

Un ejemplo del constructo cultural es la alfabetización, puesto que las personas que no han accedido a la alfabetización y por lo tanto son analfabetas no tienen acceso al código escrito con la repercusión de una exclusión o no acceso a la literacidad.

1.6. **EL LENGUAJE COMO SISTEMA** - Desarrollo lingüístico (predecir e interpretar)

Un ejemplo ilustrador del lenguaje como sistema es el tiempo verbal que puede expresar el futuro, pasado y de forma general abstraer la realidad significándola por medio de la lengua.

### 1.7. **VARIACIONES DIATOPICAS, DIASTRATICAS Y DIAFASICAS**

Las lenguas implican o expresan teorías del mundo (cultura como sistema de prácticas)

En el caso de variaciones diatópicas se puede mencionar el corpus lingüístico o léxico característico a una región, por ejemplo: el término y la realidad que hacen referencia al pan en el oriente, Beni, que es el horneao.

En el caso de las variaciones diastráticas se puede decir que el corpus lingüístico o léxico es determinado por el grupo social que lo utiliza, como ser el caso de las jergas de diferentes grupos. Un ejemplo muy común que pertenece a la jerga estudiantil es el significado connotado del vocablo corcho como un estudiante estudioso, connotación que no es pertinente a ese tipo de material que proviene de la corteza del alcornoque.

Por último, en el caso de las variaciones diafásicas se puede hacer referencia al corpus lingüístico o léxico utilizado de acuerdo a la función social de las personas como ser la forma imperativa del lenguaje o mandato. Un ejemplo sencillo es la orden o mandato que establece el jefe o capataz por su rol y función en una empresa, forma imperativa que no es usada por el empleado u obrero.

De acuerdo a lo expuesto hasta este momento se puede observar que los enfoques y concepciones hacen referencia a la lengua en un sentido adscrito a la capacidad del lenguaje debido al uso y forma general que la lengua presenta en la praxis real que lleva a tomar en cuenta y analizar otro aspecto del presente trabajo, la cultura.

## 2. **Diversidad, cultura e interculturalidad**

Josef Estermann<sup>40</sup> propone una sistematización que lleva a un proceso para comprender la interculturalidad a partir de la concepción de la cultura y establece las diferentes formas de tratar la diversidad como un encuadre para entender y

---

<sup>40</sup> Josef Estermann (2010) en el subtítulo 1.2 Formas de interpretar la diversidad en el libro “Interculturalidad – Vivir la diversidad” ISEAT Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología

tener un concepto de cultura. Y propone que se debe partir del postulado: “... *la diversidad como característica esencial del género humano...*” Capítulo uno “Somos diferentes pero iguales” pág. 11

Y, propone las formas de interpretar la diversidad:

**CUADRO N° 1**  
**Formas de interpretar la diversidad**

| <b>Parámetros de diversidad</b>                                         | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Casos</b>                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Negación total de la alteridad                                          | Por medio de: genocidio, etnocidio, ginocidio (asesinato de mujeres), ecocidio (exterminio de la naturaleza) o extirpación de idolatrías. La negación total de la alteridad se remite a los nicios de la humanidad y es uno de los objetivos del colonialismo                                                                       | Colonialismo → <b>colonialismo cultural</b>                                                                                                                                     |
| Imposición de una cultura a otra                                        | Por medio de mecanismos sociales de poder: militar, económico, simbólico. Este tipo de dominación se expresa por una subsumición civilizatoria de la alteridad de la cultura subalterna que solo puede sobrevivir si se asimila constantemente a la cultura hegemónica (asimilacionismo) que conlleva al exterminio de la alteridad | Indígenas bajo régimen de Augusto Pinochet en Chile con la ideología identidad chilena mapuches y aimaras quedaron en el museo → <b>perdida y quiebre de identidad cultural</b> |
| Incorporación simbólica, biológica y estructural de alteridad cultural, | Por medio de: sincretismo religioso, mestizaje biológico (ideologías del mejoramiento racial) y el                                                                                                                                                                                                                                  | Hitler, genocidios serbios en la guerra de los Balcanes → <b>negación cultural (prohibición del uso de idiomas originarios)</b>                                                 |

|                                                               |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| religiosa y social por cultura dominante                      | patriarcalismo (valores patriarcales compartidos)                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                            |
| Yuxtaposición o segregación de universos culturales distintos | Por medio de la incomunicación o sea una coexistencia paralela de dos mundos simbólicos. Que se puede expresar por una tolerancia, hasta una ignorancia                                                                      | Multiculturalidad desde la pos- modernidad o Estado liberal tolerante. Tristan Marof (1926) “La Tragedia del Altiplano” ya refería a dos Bolivias → <b>euro-centrismo, hegemonía poder</b> |
| La diversidad como enriquecimiento                            | Por medio de complementariedad en la que la alteridad cultural es una realidad que interpela y cuestiona, pero a la vez alimenta y enriquece a la propia cultura. Es una interculturalidad por relacionalidad entre diversos | Interculturalidad → <b>transmutación de significados</b>                                                                                                                                   |

*Fuente: Elaboración propia en base a Estermann, J. (2010) Interculturalidad – Vivir la diversidad ISEAT pág. 14- 16*

Y, propone que la diversidad es determinante para definir la cultura, y esta última es la base para definir la interculturalidad, por lo que establece los parámetros del universo cultural.

## 2.1. Universo cultural

Para comprender el concepto de cultura Estermann propone una definición desde abajo que comprende:

### CUADRO N° 2 Universo Cultural

| Definiciones        | Descripción                       | Situación                                                                     |
|---------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Necesidades básicas | Es la manera en que se organiza y | Comida y bebida, modo de producción, procesamiento, preparación y consumo. La |

|              |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | maneja la alimentación, también es la forma en cómo se expresa el vivir mediante la lengua | comida lleva al inicio del diálogo intercultural. El lenguaje verbal como corporal revelan a las personas como culturalmente determinadas pertenecientes a un universo de códigos, significados, referencias, tonalidades, silencios, melodías y tabúes.<br>lenguaje es portador y creador de valores de una identidad cultural propia                       |
| Culturalidad | Naturaleza transformada por el ser humano exterior y de su propio cuerpo                   | Manifestación en su propio cuerpo, peinado, vestimenta, adornos, calzado, ideal de belleza, tatuajes, etc.<br>Procesos de producción y consumo, organización social y política, creencias y espiritualidades, expresiones artísticas, ideas y filosofías, relaciones familiares, códigos éticos, costumbres y hábitos, expresiones lingüísticas y religiosas |

Fuente: Elaboración propia en base a Estermann, J. (2010) Interculturalidad – Vivir la diversidad ISEAT págs. 18- 23

## 2.2. Aproximación Urbano Cultural del CEBIAE

A partir de las diferentes acepciones sobre la problemática de los aspectos socio - culturales de Bolivia es que se ha logrado concebir diferentes conceptos que pretenden establecer un acercamiento a la realidad socio-cultural de Bolivia, y son un conjunto de paradigmas. Javier Medina<sup>41</sup> establece:

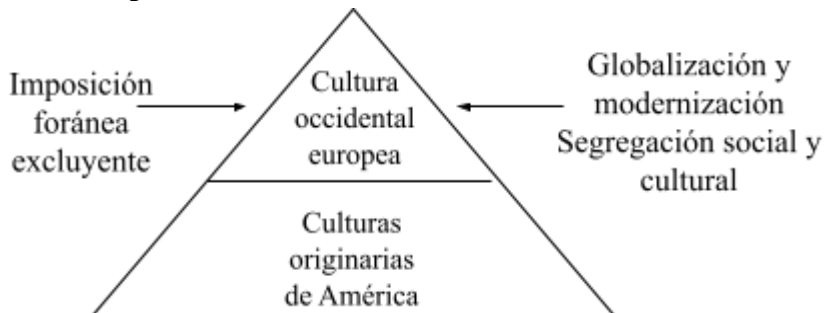
- Universos simbólicos (diversidad de culturas)
- Lógica de pensamientos (diversidad de pensamientos)
- Cosmovisión (cosmovisiones)

Y, se tiene una aproximación urbano-cultural del CEBIAE:

---

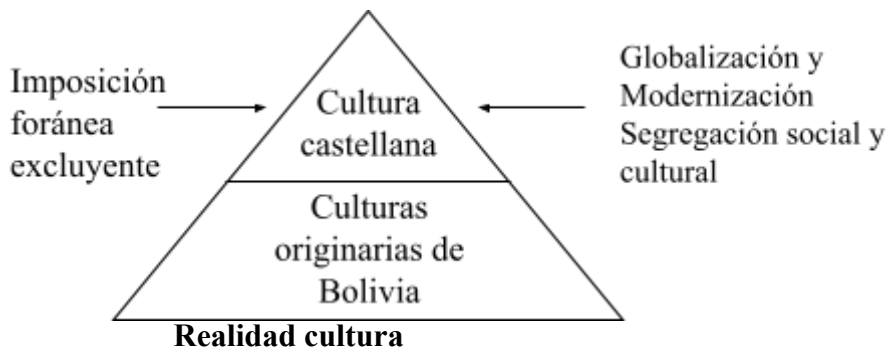
<sup>41</sup> Medina Javier en la Introducción de Dialogo de Sordos (2000: pág. 16)

# **GRAFICO N° 1** **Aproximación urbano-cultural CEBIAE**



Fuente: Elaboración propia en base a Medina Javier (2000) en "Dialogo de Sordos" y propone una aproximación urbano cultural del CEBIAE La Paz – Bolivia CEBIAE

Se ha llegado a esos paradigmas por un sentimiento global, estatal y social, por convertir una sociedad hegemónica caduca en una sociedad intercultural:



Fuente: Elaboración propia en base a Medina Javier (2000) en "Dialogo de Sordos" y la aproximación urbano cultural del CEBIAE La Paz – Bolivia CEBIAE

El CEBIAE establece los cambios y las adaptaciones de la sociedad desde la cultura andina a la modernidad:

### CUADRO N° 3

#### Cultura Andina, Modernidad y Adaptación Urbano-cultural de Bolivia

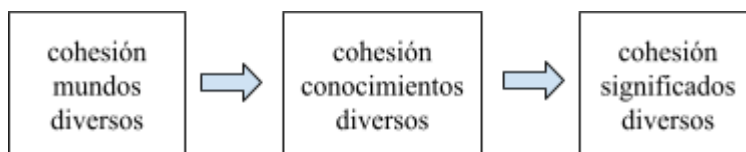
| Cambio                                                                 | Cultura andina                                                           | Modernidad                                                                                                                                           | Adaptación                                                              |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| De institución andina a decisión individual<br>espacio urbano/moderno  | Conocimiento andino regido por valores, costumbres, mitos, creencias     | Estrategia individual                                                                                                                                | Conocimiento andino para utilidad moderna                               |
| De lo andino al mundo simbólico de modernidad                          | Área andina urbana (economía/sociedad)<br>Área andina rural (relativiza) | Producción tecnológica, mejor vida, la profesión                                                                                                     | Aspecto económico, social, regional                                     |
| Hacia sociedad moderna burocratizada, tiempo lineal y nuevas conductas | Sociedad tradicional con organización del tiempo cíclico                 | Juntas vecinales, comités de obras, clubes de madres, grupos artesanales, etc. Escuela establece disciplina y cumplimiento para una vida burocrática | Organización diversa como estrategia de sobrevivencia con tiempo lineal |
| Pluralismo cultural por modernidad                                     | Cultura y estrato de menor estatus                                       | Escuela y medios comunicación como procesos de multicultural y urbanización                                                                          | Discriminación cultural/social a culturas, estratos menor status social |
| Esfera familiar y comunidad<br>Esfera pública                          | Esfera familiar con prácticas culturales tradicionales                   | Esfera pública con normas y prácticas culturales de la vida moderna                                                                                  | Combinación ambas esferas                                               |
| Desinstitucionalización andina-cambio                                  | Sociedad indígena con igualdad entre subjetividad de                     | Identidades diferenciadas entre andinas y                                                                                                            | Cambio identidad, crisis de identidad, paso de identidad                |

|                          |                                                                   |                                                                                            |                                                         |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| identidad con lo moderno | individuos y la sociedad institucionalizada (auto identificación) | pragmáticos, utilitarios e individuales con carácter abierto y reflexivo hacia la elección | en valores del honor a identidad de dignidad individual |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|

Fuente: Basado en Medina J. (2000) en "Diálogo de Sordos Occidente e Indianidad

Una aproximación conceptual a la Educación intercultural y bilingüe en Bolivia" págs. 74, 75, 76, 77, 78 La Paz - Bolivia CEBIAE

Por lo tanto, de acuerdo al contexto boliviano la relación propuesta comprendería:



Debido a la importancia dentro de la sociedad el componente lingüístico ha desempeñado y es un instrumento social que pertenece al ámbito del que hacer de la cultura. Entonces, en el contexto pluricultural y multilingüe se debe considerar algunos parámetros a seguir para comprender la interculturalidad

### 3. **Del Multilingüismo al diálogo cultural**

Se tiene la conceptualización de Rotaetxe <sup>42</sup> que propone:

- La covariancia sistemática entre la estructura lingüística y la estructura social

---

<sup>42</sup> De acuerdo a Karmele Rotaetxe Amustegi en "Sociolingüística" Madrid (1990) la sociolingüística se ocupa de las relaciones lengua sociedad y difiere de las otras ciencias (etnolingüística, geografía lingüística y sociología del lenguaje) que comparten el objeto de estudio en que considera a las lenguas y la sociedad como estructuras y no como una simple recolección de unidades.

- Dando como resultado una relación s gnica causal en un sentido o en otro
- Con el propósito de “elaborar una teoría simbólica que asuma esa variación”

De acuerdo a la importancia de la lengua como institución social, medio de expresión y de comunicación de los hablantes de una colectividad, se debe estudiar a la lengua y la sociedad de acuerdo a:

Planificación lingüística (acciones exigidas en el ámbito educativo)  
 Poder político (desarrollo debido a la educación)

En ese marco, la facultad del lenguaje inherente al ser humano posibilita la vida en sociedad, símbolo de integración en tanto que diferenciador y factor de desarrollo socio-político por medio de la estandarización y enseñanza controlada hasta medios de imposición del mismo (colonización). Y, va más allá de un concepto abstracto ideal interactuando entre los hablantes de una cultura a otra transmutando significados, caso representado por la interlengua, fenómeno que por ejemplo se grafica en *el spanglish*, que es la mezcla del español con el inglés por hablantes inmigrantes latinos en EEUU.

3.1. **Heterogeneidad lingüística** que es un aspecto constitutivo de los repertorios verbales de las variedades de una misma lengua o de más de una lengua<sup>43</sup>.

- **Comunidad uniling e** – variedad de una misma lengua (**significados diversos**)
- **Comunidad bilingüe, trilingüe, plurilingüe** – caso particular de plurilingüismo (**tránsito de significados por medio del lenguaje**)

---

<sup>43</sup>Rotaetxe K. (1990) “Sociolingüística” Madrid Capítulo 4 Bilingüismo y diglosia (pág. 53)

- **Diglosia**<sup>44</sup> – explica diferentes situaciones sociolingüísticas como casos particulares de plurilingüismo (**ámbitos o contextos determinados por significados**)

También, añade:

*“...se trata de la situación de un individuo o de una población que emplea dos lenguas sin especial aptitud hacia una u otra...”*

Lo que se comprende como un constructo significativo desde la individualidad o pluralidad que transita por medio del diálogo expresado por el componente lingüístico.

### GRÁFICO N° 3 Bilingüismo Coordinado



Fuente: Elaboración propia en base a Van Overbeke, 1972: 129 citado por Rotaetxe en “Sociolingüística” (1990)

A su vez Rotaetxe propone que todo depende del enfoque de la explicación que se dé del fenómeno y establece que esa explicación puede ser:

- **Enfoque descriptivo ante los hechos de lengua que tenga el que la emita**
- **Enfoque normativo ante los hechos de lengua que tenga el que la emita**

Y establece:

---

<sup>44</sup> El concepto de diglosia será analizado desde la perspectiva del contexto boliviano

- **Grado de exigencia** que determine qué hablante es bilingüe realmente Rotaetxe cita a E. Haugen (1953: 7)

- **Máximo de flexibilidad** – hablante de una lengua produce enunciados significativos en otra lengua
- **Ambilingüismo** – persona capaz de funcionar igualmente bien en cualquiera de las lenguas en todos los dominios de su actividad, sin interferencia en la otra

3.2. **TIPOLOGÍA DEL BILINGÜISMO** – individual y colectivo  
Bilingüismo individual es un estudio que se divide en:

- Grado de dominio de cada uno de los dos sistemas lingüísticos
- El uso de los sistemas en la conducta social

Tipo de bilingües de acuerdo al grado de dominio de cada uno de los sistemas lingüísticos:

- Bilingüe precoz (en la niñez)
- Bilingüe tardío (aprendizaje de una segunda lengua)

3.3. **Teoría de la mediación semántica** – Hipótesis del Proceso mediador de representación:

*... (las palabras representan objetos porque producen en el organismo, por el proceso de mediación, réplicas del comportamiento frente a tales objetos)<sup>45</sup>*

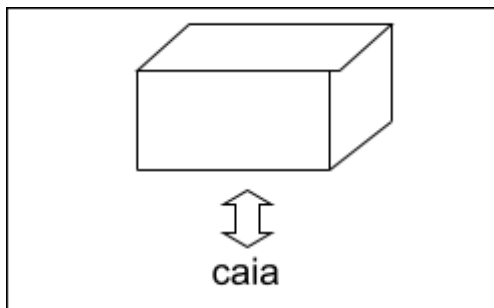
El concepto citado se puede representar de la siguiente forma:

---

<sup>45</sup> Rotaetxe K. (1990) “Sociolingüística” Madrid. Cap. 4 Bilingüismo y diglosia, subtítulo 4.1.1.1. Bilingüismo individual (pág. 55)

#### GRÁFICO N° 4

##### Proceso mediador de representación



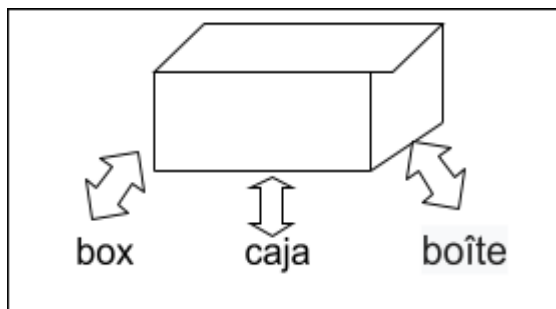
Fuente: Elaboración propia en base a Rotaetxe en "Sociolingüística" (1990)

#### 3.3.1. Dos sistemas del funcionamiento psíquico del bilingüe<sup>46</sup>

**Bilingüe compuesto** – aprendizaje de una lengua con referencia a otra<sup>47</sup>  
(construcción de significado con lenguas diferentes)

#### GRÁFICO N° 5

##### Arbitrariedad del signo lingüístico



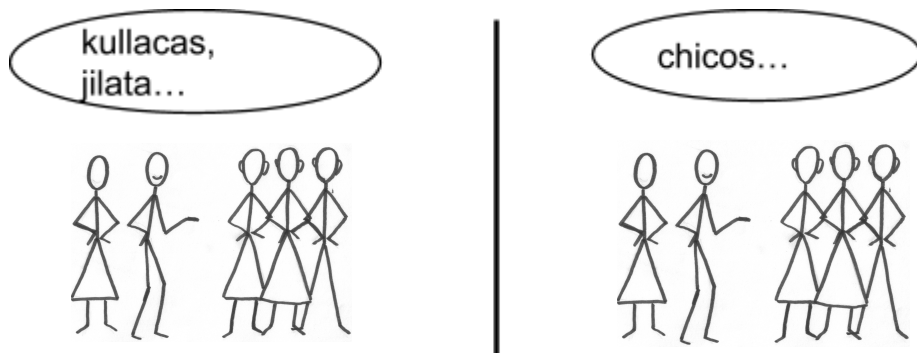
Fuente: Elaboración propia en base al gráfico N4 del Proceso mediador de representación de Rotaetxe en "Sociolingüística" (1990)

<sup>46</sup> Karnele Rotaetxe Amusatagi "Sociolingüística" Madrid 1990. Capítulo 4 Bilingüismo y diglosia, subtítulo 4.1.1.1. Bilingüismo individual (pág. 55) cita a C. E. Osgood y otros autores.

<sup>47</sup> Rotaetxe, 1981, b

## **Bilingüe coordinado** (constructos de significados independientes)

### **REPRESENTACION N° 1**



Fuente: Elaboración propia en base al gráfico N4 del Proceso mediador de representación de Rotaexe en "Sociolingüística" (1990)

Como se puede observar los procesos son independientes, lo que lleva a fenómenos que se deben considerar en un análisis:

### **REPRESENTACION N° 2**



Fuente: Elaboración propia en base al gráfico N4 del Proceso mediador de representación de Rotaexe en "Sociolingüística" (1990)

Se observa una covariancia sistemática entre la estructura lingüística y la estructura social y el resultado es una relación sónica causal expresada por una

transmutación de significados en los componentes lexicales del aymara al castellano (palabras que designan la realidad - **chicas, chicos**) y los aspectos morfológicos (pluralidad del castellano en el aymara - **kullakas**).

Y, aclara de acuerdo a Tabouret-Keller, 1973: 57 que la distinción entre estos dos tipos de bilingües radica en:

*“... historial lingüístico del individuo...”<sup>48</sup>*

Explica que el historial del sistema lingüístico del bilingüe compuesto tiene un significante para cada lengua con un significado, eso dado a que la experiencia perceptiva del hablante es una. En el caso del historial del sistema lingüístico del bilingüe coordinado la asociación de los significantes de cada una de las lenguas corresponde a procesos mediadores distintos, en otras palabras, este bilingüe posee dos significantes con dos significados para cada una de las lenguas.

Por lo tanto, se tiene:

- condiciones externas, emotivas – comportamientos globales – empleo lengua
- situaciones externas, emotivas – comportamientos globales – empleo lengua

#### **4. Consideraciones de los antecedentes del Multilingüismo en Contexto Andino**

El sentido general del término bilingüismo hace referencia a una persona que puede hablar dos lenguas, lo que establece un marco pre-teórico de referencia para un estudio lingüístico, específicamente por la sociolingüística, y por la lingüística aplicada ocupada en la enseñanza de lenguas extranjeras o enseñanza de otras segundas lenguas. El centro de atención se ha enfocado en los diferentes tipos y grados de bilingüismo y situaciones bilingües que existen. Las definiciones de bilingüismo reflejan presuposiciones acerca del grado de pericia que la gente debe tener antes de calificar como bilingües (ya sea en comparación con un monolingüe hablante nativo, o algo menos que eso, incluso al grado de conocimiento mínimo de una segunda lengua). Varias distinciones técnicas se han hecho por ejemplo entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado

---

<sup>48</sup> Karnele Rotaetxe Amusatagi “Sociolingüística” Madrid 1990. Capítulo 4 Bilingüismo y diglosia, subtítulo 4.1.1.1. Bilingüismo individual (pág. 55)

(basado en la extensión en que el bilingüe ve a las dos lenguas como semánticamente equivalentes o no) entre los diferentes métodos de aprendizaje de dos lenguas (ej. Simultaneo o en secuencia en la niñez, o a través de la educación formal) y entre los varios niveles de abstracción en el cual el sistema lingüístico opera – el bilingüismo considerado desde el bidialectalismo y diglosia. De una importancia particular es la forma en la que los estudios de bilingüismo incluyen un análisis social, psicológico y nacional (ej. Flamenco de España) concierne – al estatus social de las diferentes lenguas y su rol identificando hablantes con grupos étnicos particulares. En un bilingüismo de elite o aditivo, un grupo mayoritario aprende una segunda lengua sin que esta sea una amenaza para su primera lengua (ej. Hablantes ingleses canadienses que aprenden francés). En un bilingüismo cultural o substractivo la segunda lengua reemplaza a la primera (situación común con lenguas minoritarias)

#### 4.1. Poder lingüístico en Contexto Andino

Mendoza J. (1996)<sup>49</sup> remarca que son los individuos quienes son monolingües, bilingües o multilingües, por lo que asevera que mundialmente hay más multilingües que monolingües. Y, ese grupo monolingüe minoritario consta de un poder mayor al multilingüismo a nivel social.

Así mismo este autor establece que los hablantes de dos o más lenguas se encuentran en esa situación no por elección sino por motivos de pura sobrevivencia:

*“.... Es decir, ellos no han tenido la oportunidad de escoger el multilingüismo. Lo que ha sucedido es que esta gente –cuya lengua materna no tiene derechos oficiales- ha sido forzada o condenada a aprender otras lenguas”<sup>50</sup>*

##### 4.1.1. Bilingüismo de sobrevivencia en Contexto Andino

También, establece que la situación de una lengua determinada que posea o no derechos políticos se la debe estudiar en su contexto histórico como parte de las condiciones sociales del país que han causado tal situación. Como parte de esa

---

<sup>49</sup> Mendoza J. (1996) en la Introducción de la Revista Lengua 6 pág. 10

<sup>50</sup> Mendoza, José (1996) “Lengua 6” pág. 10

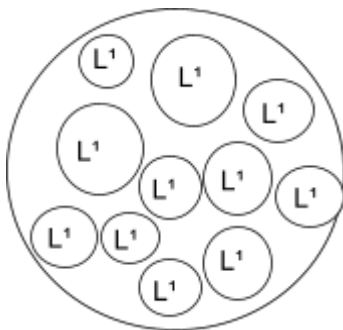
compleja situación Mendoza asevera que en América Latina hay una actitud negativa ante el multilingüismo debido a un bilingüismo de sobrevivencia, este bilingüismo de sobrevivencia es caracterizado por:

- Una lengua europea como lengua oficial (castellano)
- Una lengua originaria como lengua materna (aymara u otra lengua originaria)

Esta dicotomía de lenguas en contacto está en conflicto en la mayoría de los casos por una connotación de:

- Pobreza de los sectores mayoritariamente bilingües (mayor población con minorías lingüísticas)
- Poca o ninguna educación de los sectores mayoritariamente bilingües (mayor población con minorías lingüísticas)

### **GRÁFICO N° 3** **Multilingüismo en Bolivia**



Lengua oficial

Fuente: Elaboración propia en base a Viceministerio de la Republica (2010) Constitución Política del Estado Pluricultural y Multilingüe de Bolivia UPS EDITORIAL S.R.L. La Paz - Bolivia

Una consecuencia lógica que Mendoza desprende del monolingüismo oficial es:

- Condición de las minorías oprimidas (lenguas originarias)
- Derechos humanos no respetados de las minorías (grupos étnicos)

#### 4.1.2. Del Multilingüismo al Lingüicismo y la Diglosia

En el caso de Bolivia en donde se tiene dos mayorías étnicas: el aymara y el quechua; y diferentes minorías étnicas, 34 pueblos originarios con sus lenguas respectivas, la primera condición de opresión se cumple con todas las lenguas originarias. Por lo que la sociedad boliviana se caracteriza por:

**Etnodiversidad** (diferentes grupos étnicos)

**Glodiversidad** (extinción de grupos étnicos)

Y concluye:

*“... podemos sostener que es posible interpretar el monolingüismo no como un fenómeno lingüístico, sino más bien como un estado psicológico que se sustenta en un poder político.”<sup>51</sup>*

De ahí es que Mendoza establece el concepto de un tipo de ideología: lingüicismo.<sup>52</sup> El lingüicismo es la dominación de una lengua sobre otra y es afín al concepto de glotofagia de Calvet<sup>53</sup> quien ya estableció que una lengua existe por el hecho de que se nutre de la decadencia de otras.

---

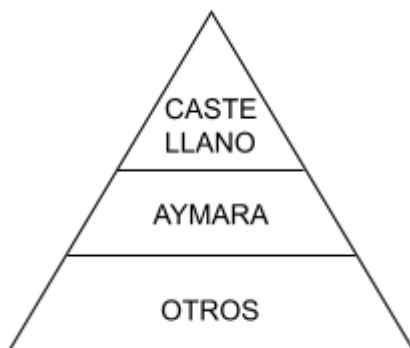
<sup>51</sup> Mendoza, José (1996) “Revista Lengua 6” pág. 11

<sup>52</sup> Mendoza en la Revista Lengua 6 (1996) en la Introducción pág. 12 cita a Skutnabb-Kangas, Phillipson, entre otros.

<sup>53</sup> Mendoza en la Revista Lengua 6 (1996) en la Introducción pág. 12 cita a Calvet

## GRÁFICO N° 4

### Realidad lingüística del departamento de La Paz



Fuente: Elaboración propia en base a Mendoza José (1996) en la Revista "Lengua 6" La Paz – Bolivia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSA

Por lo tanto, a partir de Mendoza el lingüiscismo o glotofagia comporta las estructuras e ideologías que sirven de instrumento para legitimar, consolidar y reproducir una estratificación desigual del poder y de los recursos materiales y no materiales entre los grupos humanos que se identifican con una lengua como su lengua materna. Así es como los individuos con una lengua materna que no es la lengua oficial se ven obligados a optar por el bilingüismo, multilingüismo.

El lingüicismo como ideología está orientado a dar continuidad a una sociedad dual ya sea a nivel individual o grupal con una imposición de la lengua oficial dominante sobre las lenguas originarias o lenguas minoritarias, tal es el caso del inglés, a nivel mundial, y castellano, a nivel nacional. En Bolivia el supuesto privilegio del **bilingüismo castellano como lengua oficial / lengua originaria como lengua materna** es la resultante de una obligación y no una opción para poder acceder a:

- Una buena educación
- Participación en la vida social
- Participación en la vida económica
- Participación en la vida política

El resultado del bilingüismo de sobrevivencia en este contexto es el de fortalecer el sojuzgamiento del lingüicismo<sup>54</sup>.

Otros conceptos relacionados al lingüicismo citados por Mendoza son:

- Colonialismo lingüístico, Calvet (1974)
- Imperialismo lingüístico, Phillipson (1992)

Conceptos afines al racismo que hacen referencia a un grupo o lengua dominante con una imagen idealizada que estigmatizan al grupo o lengua dominada y que racionaliza la relación entre esos grupos o lenguas en ventaja hacia el grupo o lengua dominante.

#### 4.1.3. Tipos de bilingüismo de acuerdo a Siguan y Mackey

Ignacio Apaza en su artículo “Acercamiento a las Categorías del Bilingüismo”<sup>55</sup> establece:

**CUADRO N° 2**  
**Tipos de bilingüismo de acuerdo a Siguan y Mackey<sup>56</sup>**

| Tipo                   | Característica                                                       | Uso                                                                                                                         |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilingüismo coordinado | Dos sistemas verbales independientes lengua A LA / lengua B LB       | Recibe o emite en LA o LB                                                                                                   |
| Bilingüismo compuesto  | Un sistema verbal preponderante LA y un sistema que debe traducir LB | Recibe, entiende y emite en LA. Recibe LB traduce a LA para entender, produce respuesta en LA y traduce para emitirla en LB |

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista “Lengua 6” pág. 55 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSA

<sup>54</sup> Mendoza, José (1996) “Revista Lengua 6” pág. 12 Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSA La Paz – Bolivia

<sup>55</sup> Ignacio Apaza (1996) “Revista Lengua 6” Carrera de Lingüística e Idiomas Facultad de Humanidades UMSA

<sup>56</sup> Ignacio Apaza en el punto “4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo” de la Primera Parte: Sociolingüística en el subtítulo “Tipos de Bilingüismo” pág. 55

#### 4.1.4. Tipos de bilingüismo de acuerdo a Laponce

Y, hace referencia a Laponce (1987) que se basó en Ferguson (1959) y Weinreich<sup>57</sup>:

**CUADRO N° 3**  
**Tipos de bilingüismo de acuerdo a Laponce (1987)**

| <b>Tipo</b>             | <b>Característica</b>                                                  | <b>Uso</b>                                                                                            |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilingüismo Subordinado | Lengua materna L1 está subordinada a la lengua adquirida L2            | Castellano = gato (abstracción realidad)<br>Aymara = misi, michi, phisi = gato                        |
| Bilingüismo Convergente | Lengua materna L1 y lengua adquirida L2 tienen igualdad de condiciones | Aymara = misi, michi, phisi (abstracción realidad)<br>Castellano = gato (abstracción realidad)        |
| Bilingüismo Divergente  | Cada lengua posee sus términos para designar la realidad               | Aymara = misi, michi, phisi (abstracción animal parecido)<br>Castellano = gato (abstracción realidad) |

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista "Lengua 6" pág. 55 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades UMSA

#### 4.2. Otros tipos de bilingüismo

También hace referencia a:

**CUADRO N° 4**  
**Otros tipos de bilingüismo<sup>58</sup>**

| <b>Otros</b>        | <b>Característica</b>                                                                      | <b>Uso</b>  |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Bilingüismo aditivo | Persona bilingüe incorpora rasgos lingüísticos de lengua adquirida en su repertorio verbal | Interlingua |

<sup>57</sup> Ignacio Apaza en el punto "4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo" de la Primera Parte: Sociolingüística en los subtítulos 5.1. Bilingüismo subordinado. 5.2. Bilingüismo convergente. 5.3. Bilingüismo divergente. pág. 55

<sup>58</sup> Ignacio Apaza en el punto "4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo" de la Primera Parte: Sociolingüística en el subtítulo "Grados de Bilingüismo" pág. 56

|                         |                                                                                                                     |                                  |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Bilingüismo sustractivo | Situación del individuo que aprende una L2 sustituye en diferentes niveles a la L1                                  | Sustitución de la lengua materna |
| Bilingüismo natural     | Hijos de padres y madres de lenguas diferentes o individuos que se encuentran en contacto de lenguas antes de nacer | Biografía personal               |

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista "Lengua 6" pág. 56 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades UMSA

#### 4.3. Grados de bilingüismo a nivel individual

Y, considera:

**CUADRO N° 5**  
**Grados de bilingüismo a nivel individual<sup>59</sup>**

| <b>Grado de Bilingüismo</b>          | <b>Característica</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>Uso</b>                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilingüismo coordinado o equilibrado | Individuo usa 2 o más lenguas en el mismo nivel                                                                                                                                                                                                | Posee capacidad de manejar simultáneamente y de forma correcta 2 o más códigos a nivel fónico, estructural, etc. 2 o más universos culturales a los que se refieren sus lenguas |
| Bilingüismo subordinado              | Situación en que en el individuo impera su lengua materna y su 2 o 3 lengua están subordinadas a la lengua materna                                                                                                                             | Se expresa en LB con rasgos de LA a nivel fónico, estructural, léxico                                                                                                           |
| Bilingüismo incipiente               | Situación de uso de un número limitado de vocablos entre uno y otro idioma                                                                                                                                                                     | En el plano activo-expresión<br>En el plano receptivo-entender mensajes<br>Establece comunicación a pesar de las limitaciones                                                   |
| Bilingüismo compuesto                | Un mismo objeto, animal o cosa corresponde a una palabra diferente en cada lengua. También cuando un individuo ha aprendido una lengua extranjera en la escuela y para aquellos que la segunda lengua traduce una situación cultural idéntica. | Aymara    Castellano    Ingles<br>Uta        casa            house<br>Anu        perro          dog<br>Jaqi        hombre        man                                            |

<sup>59</sup> Ignacio Apaza en el punto "4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo" de la Primera Parte: Sociolingüística en el subtítulo "Grados de Bilingüismo" pág. 56

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista "Lengua 6" pág. 56 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades UMSA.

#### 4.4. Formas de Adquisición del Bilingüismo

**CUADRO N° 6**  
**Formas de Adquisición del Bilingüismo**

| Adquisición | Proceso                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primera     | Adquisición de L2 al mismo tiempo que L1 con algún retraso de la L1 en los inicios de la infancia. A la vez el bilingüe tiene separados los dos sistemas y pasa de uno a otro según las circunstancias puesto que es consciente de la existencia de sus dos sistemas |
| Segunda     | El monolingüe adquiere una L2 al ingresar a la escuela o puede ser la lengua de la sociedad que lo rodea                                                                                                                                                             |
| Tercera     | Utiliza una lengua por el contacto directo o sostenido con la sociedad. Ejemplo inmigración con una competencia limitada                                                                                                                                             |
| Cuarta      | Adquisición de L2 por factor académico como lengua extranjera. La competencia es limitada                                                                                                                                                                            |

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista "Lengua 6" pág. 57 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades UMSA

#### 4.5. Bilingüismo y Diglosia en Contexto Andino

De acuerdo a Fishman y Ninyoles<sup>60</sup> Apaza considera al bilingüismo y a la diglosia desde 2 acepciones:

a. **La micro lingüística o Situación lingüística del individuo**, el bilingüismo es un hecho particular, privado al bilingüe puesto que conlleva la biografía individual, aspectos migratorios, colonización, y el entorno del individuo. Esto en la perspectiva de Ninyoles<sup>61</sup> corresponde a un contexto micro lingüístico o de carácter individual y no grupal. Por lo tanto, se trata de un

---

<sup>60</sup> Ignacio Apaza en el punto "4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo" de la Primera Parte: Sociolingüística en el subtítulo "Bilingüismo y diglosia" pág. 58

<sup>61</sup> Ignacio Apaza en el punto "4 Acercamiento a las Categorías de Bilingüismo" de la Primera Parte: Sociolingüística en el subtítulo "Bilingüismo y Diglosia" pág. 58 cita a Ninyoles (1972)

bilingüismo equilibrado, conducta propia del individuo, esto quiere decir que dos o más idiomas tienen un mismo status o prestigio.

b. **La macro lingüística o situación social**, la diglosia es la situación en la que una de las dos lenguas o uno de los dialectos tiene un status sociopolítico inferior respecto a la otra lengua o dialecto. En ocasiones se puede referir al plano individual cuando la aptitud individual de una persona debe hablar una lengua correcta diferente a su lengua materna. También puede referirse al poliglota que habla varias lenguas por haberlas aprendido individualmente y solo practica una lengua extranjera además de la materna.

Apaza aclara en este punto la consideración de Ferguson para quien la diglosia es la situación en la que hay una estandarización con dos variedades de una lengua empleadas en una comunidad, esa estandarización se da por las diferentes funciones de la lengua. Para Gumperz (1962) y Fishman la diglosia se presenta en variedades multilingües que reconocen varias lenguas oficiales, sociedades que tienen niveles clásicos y vernáculos, sociedades que utilizan registros diferenciados o niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados a la clase que sean.

También, dice que el concepto de diglosia se ha hecho extensivo a otras situaciones como:

- **Escisión** – es la recurrencia a la modificación o variación debido a la influencia de otra lengua u otra variedad.

- **Superposición lingüística** – es el uso de una variedad alta (A) en contextos formales, educación, administración, religión, etc. relegando a la variedad baja (B), poco cultivada, a contextos no formales como conversaciones. Un ejemplo claro es el de Latinoamérica con el castellano o español que se usa en situaciones formales y las lenguas nativas o indígenas se usan en situaciones no formales, aunque constituyan un número mayor de la población.

Y, concluye que el bilingüismo es recurrente a una situación del comportamiento individual. La diglosia es recurrente a una situación de organización lingüística a nivel sociocultural.

## Relaciones entre Bilingüismo y Diglosia de Fishman

### CUADRO N° 7

| Relación                   | Caracterización                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilingüismo y diglosia     | Población donde dos lenguas o variedades lingüísticas son usadas por la mayoría, pero la distribución de roles o funciones culturales son compartidas (lenguas originarias de Bolivia)                                                                                                                                                                                                                    |
| Diglosia sin bilingüismo   | Situación de sociedades en las que 2 o más comunidades están unidas religiosa, política o económicamente a pesar de las escisiones socioculturales que las separan y puede que consideren conveniente continuar culturalmente diversificadas lo que hace que el acceso a ellas este severamente restringido, en consecuencia, sus códigos lingüísticos son discontinuos (Unión Europea a nivel económico) |
| Bilingüismo sin diglosia   | Es la población de sociedades que han atravesado por cambios sociales profundos y rápidos a raíz de inmigraciones, industrialización, etc. al grado de que las normas de regularidad lingüística son inoperantes por lo que no hay conflicto de superposición de lenguas (provincia de Quebec en Canadá)                                                                                                  |
| Ni diglosia ni bilingüismo | Situación hipotética de comunidades reducidas y aisladas con diferencia social escasa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fuente: Apaza Ignacio (1996) revista "Lengua 6" pág. 58 La Paz – Bolivia Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades UMSA

## 5. Trilingüismo en Contexto Andino

Una experiencia enriquecedora a nivel europeo propuesta por Valero M. (2000) en el colegio Eskibel Ikastetxea de barrio Ibatea, Poligono 50 Donostonia ... hace referencia al trilingüismo que expone un ámbito a nivel educativo temprano, primer ciclo de Educación Infantil, proponiendo un trilingüismo funcional sobre la base de una adquisición y no un aprendizaje de la lecto-escritura con el propósito de evitar un desequilibrio entre la función y el uso logrando una operacionalización de las tres lenguas con beneficios culturales, lingüísticos y cognitivos<sup>62</sup>. Esta experiencia sustenta que la adquisición del trilingüismo a

---

<sup>62</sup> Esa propuesta se realizó sobre la base de las III Jornadas de Plurilingüismo (1996) y con varios cuestionamientos relacionados a confusiones, retrasos, dispersión, nivel de preparación, el propósito, problemas de aprendizaje, no se alcanzarán los objetivos. Con un tiempo determinado dedicado a cada lengua por separado.

temprana edad tendrá los resultados de un bilingüismo equilibrado para que el trilingüe mantenga los códigos separados. El objetivo y aporte principal de esta experiencia se centra en la metodología de adquisición sustentada en las siguientes características:

- Orden natural
- Es inconsciente
- No traduce
- Es un proceso largo
- Se consolida en los hablantes

Por otra parte, en el contexto Andino de acuerdo a Laimé T. en su ponencia “TRILINGÜISMO COOPERATIVO” que consiste en un bilingüismo coordinado más una lengua instrumental, por lo que las lenguas se utilizan de acuerdo a:

- Identidades
- Necesidades comunicativas
- Tipo de interacción social con hablantes de lengua extranjera o lengua nativa

Y, caracteriza al trilingüismo de acuerdo al subtítulo Zonas Lingüísticas de Bolivia que están compuestas por 3 zonas establecidas

- Zona andina
- Zona amazónica
- Zona chacoplatense

Estas zonas responden a determinados ecosistemas naturales e historias diferentes. Pero, la realidad de Bolivia refleja hechos relacionados con la diglosia en detrimento de las lenguas originarias: **aymara y quechua como lenguas maternas y castellano como lengua oficial**<sup>63</sup>

## 6. Tetralingüismo en Contexto Andino

La referencia sobre el tetralingüismo que se tiene está en relación a la interdisciplinariedad que reúne a diferentes áreas de la ciencia: la lingüística, la

---

<sup>63</sup> Datos extraídos de encuestas realizadas por Agnes Vargas (2014) en Tesis de Postgrado “Implicaciones Metodológicas del Multilingüismo en la Educación Superior del Departamento de La Paz” para optar al grado de Magister Scientiarum CEPIES-UMSA

educación, etc. Esas dos áreas, principalmente, se unen para proponer lineamientos específicos en la enseñanza de lenguas, campo de la lingüística aplicada.

Se tiene referencia de países de Europa que, de acuerdo al tipo de población, compuesta por un buen número de inmigrantes provenientes de países de otros continentes y de la misma Europa, por lo que se ha visto la necesidad y obligación de enseñar en la lengua de acogida y la lengua de origen a los hijos de la población inmigrante, hecho que ha afrontado serios obstáculos. Esa propuesta se sustentó en el reconocimiento de la diversidad en la diversidad por el aspecto de alumnos extranjeros en las escuelas que comportan o se caracterizan por ser:

- Grupos de lengua y cultura similar a la del país de acogida o meta
- Grupos que se aproximan lingüísticamente
- Grupos de lengua distinta, aunque comparten el patrimonio cultural
- Grupos con cultura muy distinta
- Grupos con proximidad cultural y lejanía lingüística

En el contexto boliviano se tiene casos iguales a los citados en el Trilinguismo en Contexto Andino, diglosia en detrimento de las lenguas originarias:

|                            |                       |                                       |
|----------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| <b>grado bilingüismo</b>   | <b>castellano</b>     | <b>inglés</b>                         |
| <b>lenguas originarias</b> | <b>lengua oficial</b> | <b>lengua extranjera<sup>64</sup></b> |

## 7. Concepción del multilingüismo como recurso semántico expresivo

Por lo expuesto hasta ahora se puede establecer que se ha tenido un legado conceptual del positivismo con parámetros teóricos lo suficientemente comprensibles y válidos dentro de una acepción por estudio y delimitación del objeto de estudio, pero esa teoría se ha alejado de la recurrencia real de las manifestaciones culturales que se reflejan por medio de la capacidad del lenguaje. El grado de abstracción se lo puede verificar desde el establecimiento de:

- La gramática tradicional

---

<sup>64</sup> Datos extraídos de encuestas realizadas por Agnes Vargas (2014) en Tesis de Postgrado “Implicaciones Metodológicas del Multilingüismo en la Educación Superior del Departamento de La Paz” para optar al grado de Magister Scientiarum CEPIES-UMSA

- La gramática estructural
- La gramática generati
- La lingüística, etc.

Y, se propone una recurrencia real de las manifestaciones culturales por:

## **PRAXIS PLURICULTURAL Y MULTILINGÜE DEL COMPONENTE LINGÜÍSTICO**

En un contexto pluricultural y multilingüe:

**pluriculturalidad signica – conocimientos diversos**  
**multilingüismo complejo – transmutación de conocimientos**  
**significados diversos – interacción entre pluriculturalidad y**  
**multilingüismo diálogo cultural – resignificación de la abstracción de la**  
**realidad**

También, se debe mencionar el componente histórico que ha marcado la conformación del contexto de la sociedad boliviana y se propone una retrospectiva histórica de los antecedentes de la educación en Bolivia que remiten a dos etapas claramente marcadas:

1º etapa anterior a la colonización etapa Incásica<sup>65</sup>

2º etapa posterior a la colonización

La primera etapa estaba caracterizada por una tradición del lenguaje oral, la agricultura y un estilo de vida que tenía en cuenta una concepción de la realidad basada en creencias, religión, y costumbres relacionadas a la convivencia entre los componentes de una comunidad regidos por castas que conformaban un sistema político, además, creían en los astros que consideraban sus dioses. La cultura estaba orientada al cultivo, construcción y urbanidad.

La segunda etapa marcada por la colonización desplazó los aspectos inherentes a la cultura incásica e instauró la alfabetización con un objetivo de sometimiento,

---

<sup>65</sup> Fausto Suarez Arnez (1963) en su libro “Historia de la Educación en Bolivia” hace referencia a la Educación en la Época Incásica.

cristianizador que no respetó los parámetros ni valores de la sociedad Incásica. Y, se puede plantear la siguiente hipótesis:

**La cultura en Bolivia sufrió un desplazamiento a partir de la colonización por lo que el resultado es una covariancia sistemática entre la estructura lingüística y la estructura social y el resultado es un sincretismo de la concepción de la realidad que determina el componente lingüístico con transmutaciones signicas**

Otros aspectos que involucran y hacen referencia al lenguaje como una manifestación cultural real son:

La pragmática

La interlengua

## **8. Pertinencia del componente lingüístico en contextos o situaciones multiculturales**

La pragmática ha enfocado su interés en la forma en que el contexto o situación determina la interpretación del significado expresado por el lenguaje y comparte su campo de estudio con: la filosofía del lenguaje y la filosofía de la comunicación tanto como la psicolingüística. El contexto o la situación están compuestos por cualquier factor extralingüístico:

- situación comunicativa
- conocimiento consensuado por los hablantes
- relaciones interpersonales

Entonces se tiene que:

**las oraciones de la gramática son considerados en la pragmática**

Los aspectos extralingüísticos son comprendidos por medio de actividades de:

- **Referencia** acto de comunicar por medio de expresiones contextualizadas
- **Inferencia** acto de interpretar el mensaje recibido

Teorías pragmáticas

## CUADRO N° 8

### Teorías pragmáticas

| Teoría                                           | Concepto                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actos de habla de Searle basado en Austin        | Aproximación en sentido pragmático en construcciones gramaticales diferentes ( <b>oraciones activas y pasivas del inglés</b> )                                                                          |
| Relevancia de Sperber y Wilson                   | Creación contexto lingüístico por medio de deducciones e inferencias ( <b>proceso de significación, relación significado - significante</b> )                                                           |
| Principio de cooperación de Grice                | Interacción de principios implícitos por inferencia e interpretación de lo expresado ( <b>adquisición de la lengua con su gramática</b> )                                                               |
| Argumentación de Anscombe y Ducrot               | Análisis de la relación entre elementos lingüísticos y el razonamiento informal en la discusión con pertinencia de un argumento pragmático sin ser expresamente lógico ( <b>análisis del discurso</b> ) |
| Teoría de la cortesía o imagen pública de Lakoff | Normas reguladoras de la interacción del lenguaje por prestigio ( <b>conocimiento general y contextual</b> )                                                                                            |

Fuente: elaboración propia en base a Geoffrey Leech, Jenny Thomas, Mary Louis Pratt, Elinor Ochs en Pragmática conceptos claves (2000)

### 9. **Uso del multilingüismo como recurso comunicativo**

La interlengua ha sido analizada desde el ámbito educativo como una forma en la que un estudiante que aprende una segunda lengua L2 construye esta L2 en base al conocimiento de su lengua materna, L1. Pero, esa propuesta restringe el campo de acción del uso real y concreto en el que se presenta la interlengua, ¿cómo se presenta el significado? Una apreciación que refleja esta situación es el conocido concepto del ***spanglish*** que es una mezcla del castellano o español y el inglés que los hablantes con un grado de bilingüismo emplean en contextos o situaciones de comunicación intercultural.

Y, esa situación también se presenta en otros contextos como el ámbito del multilingüismo de Bolivia con el ***aymarañol*** que es una mezcla del aymara con el castellano o español.

Por lo que se llega a la conclusión de que la realidad del Estado Pluricultural y Multilingüe de Bolivia desde el componente lingüístico debe encarar:

***Una realidad multilingüe compleja  
basada en una diversidad Pluricultural en la diversidad***

Eso debido a las diferentes características que conllevan el multilingüismo y a la actitud hacia el aspecto cultural de origen y a la cultura de acogida o de llegada al interior de cada grupo identificado:

- ***Grupos que quieren conservar y cultivar su lengua y cultura de origen***
- ***Grupos que no consideran relevante ni la lengua ni la cultura, indiferencia***
- ***Grupos que no desean conservar ni su cultura ni el idioma, asimilación***

**10. Diálogo cultural o intersubjetivo**

En la presente propuesta se considera que el multilingüismo se concretiza en;

***DIALOGO CULTURAL O INTERSUBJETIVO***

Por lo que se tiene la propuesta de una política Multilingüe compleja sustentada en una diversidad Pluricultural que comporta situaciones lingüísticas:

- ***Monolingüismo - hablantes de lengua originaria o castellano hablantes***

***GRAVITACIÓN ENTRE SIGNIFICADOS DE UN CÓDIGO  
CONSTRUCTO MONOCULTURAL - DIÁLOGO MONOLINGÜE***

- ***Bilingüismo - tipos de bilingüismo desde la lengua o tipos de bilingüismo desde el individuo***

***GRAVITACIÓN ENTRE SIGNIFICADOS DE DOS CÓDIGOS  
CONSTRUCTO MULTICULTURAL - DIÁLOGO CULTURAL***

- ***Trilingüismo - trilingüismo caracterizado a los tipos de trilingüismo funcional o trilingüismo cooperativo***

***GRAVITACIÓN ENTRE SIGNIFICADOS DE TRES CÓDIGOS  
CONSTRUCTO MULTICULTURAL - DIÁLOGO CULTURAL***

- *Tetralingüismo – tetralingüismo caracterizado a los tipos de bilingüismo, trilingüismo funcional, tetralingüismo adquirido o enseñado*

## **GRAVITACIÓN ENTRE SIGNIFICADOS DE CUATRO CÓDIGOS CONSTRUCTO MULTICULTURAL - DIÁLOGO CULTURAL**

### **BIBLIOGRAFÍA**

Bunge, Mario (2014) Ciencia, Técnica Y Desarrollo. Xxi Siglo Veintiuno Editores

Batley, Edward; Candelier, Michel; Hermann-Brennecke,

Gisela; Szepe, György (Agosto De 1993). *Políticas Lingüísticas Para El Mundo Del Siglo 21 Informe De La Unesco.*

Federación Mundial De Asociaciones De Idiomas Modernos (Fiplv) Wikipedia Diccionario En Línea

Bueno, Carmen, Santos, Maria (2003) Nuevas Tecnologías Y Cultura. Antropos

Carrera De Lingüística E Idiomas Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (1995) *Revista Lengua.* Artes Gráficas Latina

Carrera De Lingüística E Idiomas Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (1996) *Revista Lengua.* Artes Gráficas Latina

Carrera De Lingüística E Idiomas Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (1997) *Revista Lengua.* Artes Gráficas Latina

Carrera De Lingüística E Idiomas Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (1999) *Revista Lengua.* Artes Gráficas Latina

Carrera De Lingüística E Idiomas Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (2011) *Revista Lengua.* Artes Gráficas Israel

- Casado, Manuel (Primera Reimpresión 1991) *Lenguaje Y Cultura*. España: Editorial Síntesis
- Chareille, Samantha. *Las Políticas Lingüísticas Nacionales De Los Países Del Mercosur Y De Chile Vs. La Regionalización: Balance*. Université Paris Iii – La Sorbonne Nouvelle. Ecole Normale Supérieure De Lettres Et Sciences Humaines De Lyon
- Damiani, Luís F. (2004). *La Diversidad Metodológica En La Sociolingüística*. Tercera Edición. Universidad Central De Venezuela Facultad De Ciencias Económicas Y Sociales. Caracas Venezuela: Fondo Editorial Tropykos.
- Direction Generale Des Relations Culturelles Scientifiques & Techniques (1996). *Une Politique Pour Le Français*. Ministère Des Affaires Étrangères
- Duranti, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press, Traducción De Pedro Tena
- Godenzzi, Juan C. (1ª Edición Julio 2005) *En Las Redes Del Lenguaje – Cognición, Discurso Y Sociedad De Los Andes*. Lima 11, Perú: Universidad Del Pacífico. Centro De Investigación Av. Salaverry 2020
- Gelb, Ignace (1994). *Historia De La Escritura Pdf*
- Godenzzi, Juan Carlos (1995) *Reflexiones Sobre Educación E Interculturalidad En Los Andes Y La Amazonía* Centro Bartolome De Las Casas, Cuzco Perú
- Gohard-Radenkovic, Aline (1999). *Meter Lang Sa*, Editions Scientifiques Européenes.
- Instituto De Estudios Bolivianos Facultad De Humanidades (2008) *Estudios Bolivianos 14 – Lingüística Y Cultura. Colección Saberes Andinos*
- Instituto De Estudios Bolivianos (2008) *Estudios Bolivianos 15 – Educación Intercultural. Colección Saberes Andinos*. Facultad De Humanidades

Laime, Teofilo. (2005) *Castellano Andino De Los Bilingues – Un Lenguaje Desde La Pragmática Y La Semántica*. Vision

Laime, Teofilo. *Trilinguismo Cooperativo Pdf*

Leech, Geoffrey; Thomas, Jenny; Pratt, Mary Louise; Ochs, Elinor (2000). *Pragmática – Conceptos Claves*. Ediciones Abya – Yala Pdf

Ley N° 1565 Del 7 De Julio De 1994 (Reforma Del Código De La Educación) D. S. N° 23949 -1° De Febrero De 1995. Órganos De La Participación Popular – Textos Completos Bolivia

López, Luis (2010). *Perspectiva Intercultural De Género En La Educación Superior – Intercambio De Experiencias Y Construcción De Propuestas Nicaragua-Bolivia-Noruega*. Inge Sichra

Medina, Javier (2000) *Dialogo De Sordos: Occidente E Indianidad Una Aproximación Conceptual A La Educación Intercultural Y Bilingüe En Bolivia* Cebiae - Umsa

Medina, Manuel, Kwitkowska, Teresa (2000) *Ciencia, Tecnología/Naturaleza, Cultura En El Siglo Xxi*. Antropos

Mosoni, Esteban Emilio (S/A) *Plurilingüismo Indígena Y Políticas Lingüísticas*

Nunez Del Prado, J. (2015) *Utopia Indigena Truncada – Proyectos Y Praxis De Poder Indígena En Bolivia Plurinacional* Cides Umsa

Paucara, Alberto (2002) *Fundamentos Psicolingüísticos Y Sociolingüísticos Para La Educación De Inmersión Dual*. Carrera De Lingüística E Idiomas Umsa

Patzi, Felix (2006) *Etnofagia Estatal* Ministerio De Educación Y Culturas – Bolivia

Rotaetxe, Karmele (1990) *Sociolingüística* Madrid

Estermann, Josef (2010) Interculturalidad – Vivir La Diversidad. Iseat

Valero, M. (2000) Colegio Eskibel Ikastetxea De Barrio Ibatea, Poligono 50 Donostia Pdf

Vargas, Agnes (2014) *Implicaciones Metodológicas Del Multilingüismo En La Educación Superior Del Departamento De La Paz – Bolivia*. Tesis De Postgrado Para Optar Al Grado De Magister Scientiarum Cepies - Umsa

Vicepresidencia De La Republica (2009). *Nueva Constitución Política Del Estado*. La Paz Bolivia: Editorial E Imprenta C J Ibáñez

# **LINGÜÍSTICA ANDINA**

# PATRIMONIO LINGÜÍSTICO Y OBRAS MAESTRAS EN EL PENSAMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

*Ignacio Apaza Apaza<sup>66</sup>*

## Resumen

En este trabajo, ofrecemos una mirada rápida y general sobre los diferentes aspectos relativos a los conceptos de patrimonio y patrimonio lingüístico relacionados con las lenguas indígenas, particularmente, con el aymara que, imprime su carácter de diversidad y riqueza de Bolivia pluricultural y multilingüe.

Muchos pueblos y culturas albergan entre su ciudadanía tesoros inmateriales lingüísticos que, por diferentes razones de índole política o administrativa, todavía son consideradas como lenguas minoritarias. Estas denominaciones son asignaciones sociales que no permiten comprender el valor sociocultural y lingüístico de este patrimonio intangible de la humanidad como es la lengua. Dentro de este marco, en este artículo ofrecemos una mirada rápida sobre el valor simbólico y cultural de las lenguas indígenas habladas en el territorio boliviano y diferente al castellano que, caracteriza la visión aymara del mundo andino.

**Palabras claves:** Lengua, aymara, cultura, patrimonio, patrimonio intangible, recuperación y conservación.

## 1. Introducción

Antes de abordar esta temática planteada en esta discusión, es necesario partir de un concepto que nos permita entender de qué estamos tratando o sobre qué estamos hablando, por qué nos interesa, etc. En nuestra experiencia tenemos a la música, la comida, las creencias mítico-religiosas, la lengua y otros elementos que

---

<sup>66</sup> **Dr. Ignacio Apaza Apaza** es Docente emérito de la Carrera de Lingüística e Idiomas, Investigador Titular y Director del Instituto de Estudios Bolivianos y Coordinador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado.

forman parte de lo que llamaríamos patrimonio intangible (A. Ramírez, 2009, p. 1). La naturaleza de estos bienes, no son aprehensibles como ‘tocar’ un monumento o ‘tener’ una vasija de barro incaico entre nuestras manos, lo que hace difíciles de entender sobre ellos. En este marco, quiero hablar sobre este elemento, el ‘patrimonio lingüístico’, y su legislación que debiera existir para la protección de las lenguas indígenas como el bien intangible de la humanidad.

El lenguaje es la característica más peculiar de los seres humanos que nos diferencia del resto de los animales, mediante el lenguaje los hombres sienten identidad y cohesión con sus semejantes. En la comunicación diaria expresamos las ideas más complejas, los sentimientos más puros y complicados. Por medio de la lengua se construye la cultura y, el hombre se manifiesta gracias a la cultura. Además, cada cultura se expresa en una lengua y mediante la lengua, la realidad aparece de modos diferentes y particulares.

## **2. Patrimonio cultural tangible e intangible**

En un lenguaje más común podemos decir que por ‘patrimonio’ entendemos como una acumulación de riquezas o conjunto de bienes propios adquiridos por cualquier medio. Estos bienes en su momento o antiguamente pueden haber sido espiritualizados, sacralizados, hoy capitalizados y adscritos a una categoría determinada. De otra manera, podemos decir que, ‘patrimonio’ es la suma de valores asignados para un momento de tiempo, a los recursos disponibles de un país, que se utiliza para la vida económica y sociocultural.

El patrimonio cultural e histórico de los pueblos no está compuesto únicamente por las riquezas artísticas, sean esta arqueológicas, coloniales, de siglos pasados o del presente, sino también por su diversidad cultural. Existen manifestaciones culturales como la música, la danza, los ritos, los mitos, y el conocimiento tradicional en los códices o manuscritos antiguos que, forman también parte de este patrimonio. Asimismo, pertenecen a ese patrimonio, las lenguas que se elaboran armoniosamente a través de diversas prácticas de interacción social que involucra, especialmente, la oralidad y la gestualidad de los participantes. Otra de las características de este patrimonio intangible está reflejada en el empleo del lenguaje figurado y en el uso de expresiones metafóricas que forma parte del lenguaje de la vida cotidiana, presente en nuestro lenguaje, pensamiento y en nuestra acción que realizamos en nuestras vidas. A su vez, esta forma de lenguaje

metafórico se presenta de formas diferentes según las particularidades de cada comunidad lingüística y de acuerdo a los modelos culturales también diferentes. A todo este conjunto de elementos llamamos 'patrimonio cultural intangible' ya que no posee una materia somática como un objeto palpable con el tacto y apreciable con nuestra vista. Sin embargo, si bien existen leyes, estas protegen no solo las costumbres de los pueblos originarios de Bolivia, sino también al de los mestizos y afrobolivianos, es decir, a las prácticas de todos quienes vivimos en el país y en el mundo.

La UNESCO (2003) define el patrimonio oral e inmaterial como "el conjunto de creaciones basadas en la tradición de una comunidad cultural expresada por un grupo o por individuos y que por experiencia responden a las expectativas de una comunidad en la medida en que reflejan su identidad cultural y social. Lengua, literatura, música y danza, juegos y deportes, tradiciones culinarias, los rituales y mitologías, conocimientos y usos relacionados con el universo (aire, agua, viento, fuego), los conocimientos técnicos relacionados con la artesanía (tejidos y colores) y los espacios culturales se encuentran entre las muchas formas de patrimonio inmaterial.

A partir de esta reflexión, nos damos cuenta que el interés sigue concentrándose en utilizar la vieja fórmula de legislar sobre el patrimonio material y tangible (edificios y monumentos), dejando fuera los legados y conocimientos no materiales como las lenguas, los conocimientos científico y técnico, las tradiciones y las producciones artísticas como: la danza, la música, representaciones, los imaginarios, etc. Todas estas riquezas culturales forman parte de nuestro patrimonio cultural intangible e inmaterial. Por otro lado, todos los hablantes de cualquier lengua o cualquier miembro de un pueblo, no sólo participan de sus lenguas y costumbres, sino que las recrean y transmite, tratando de impedir el riesgo de que estas prácticas se comercialicen y se vayan perdiendo paulatinamente. Todas estas riquezas que constituyen el patrimonio cultural e histórico de los pueblos, como en nuestra realidad, pueden estar reflejados en danzas como la diablada, la morenada, el caporal o el tráfico de textiles de compleja representación iconografía, etc.

### 3. El patrimonio oral e intangible de la humanidad

Las palabras como: identidad personal, cultura, valores, principios, pensamiento y expresión sentimental, lengua: son conjunto de términos que conforma la paradoja constitutiva del ser humano. Para A. Asiáin (2012) no hay nada más paradójico que pretender estudiar lo que es, a la vez, intangible pero corpóreo; identitario, pero universal; aquello que es simultáneamente tradicional y evolutivo, análogo e irrepetible. Así en nuestras culturas, los seres inanimados adquieren rasgos de animados, los no racionales son considerados como racionales, las cosas abstractas son corporizadas, los no humanos son humanizados mediante el lenguaje metafórico y figuras literarias.

Desde esta perspectiva, el estudio y la preservación del patrimonio oral parte con la dificultad de sensibilizar a la sociedad y a sus representantes sobre una realidad intangible e inmaterial, pero esencial de la identidad cultural. La UNESCO (2003) lo define: ‘Cultura tradicional y popular’ como el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social. Las normas, los valores y los principios se transmiten oralmente, por imitación de las actividades de la vida social. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes”.

A partir de estos propósitos, la UNESCO acuña tres importantes conceptos de trabajo: espacio cultural, obra maestra del patrimonio oral e intangible de la humanidad y tesoro humano vivo. Si los analizamos brevemente estos tres conceptos, constituyen los pilares de la performance oral:

1. los espacios culturales serían los lugares, los tiempos y los espacios de difusión y de intercambio
2. las obras maestras, son las manifestaciones y expresiones culturales privilegiadas que atesoran, al unísono, expresión y conocimiento
3. los tesoros humanos vivos, por último, son los portadores e intérpretes destacados y apreciables de la tradición oral.

En el caso de los espacios culturales, la UNESCO matiza con acierto: los espacios culturales son definidos como un lugar en el que se concentran actividades culturales populares y tradicionales, pero también como un tiempo caracterizado generalmente por una cierta periodicidad o por un acontecimiento, o de formas de expresiones populares y tradicionales que incluyen, entre otras: las lenguas, la literatura oral, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, la indumentaria, la práctica de la artesanía, la arquitectura y otras artes, así como formas tradicionales de comunicación y de información. El espacio es un concepto antropológico que se refiere a un lugar o un conjunto de lugares donde se produce de manera regular, la manifestación de una expresión cultural tradicional.

La lengua como instrumento de comunicación permite, a su vez, la construcción de la identidad cultural y es utilizado para diversos fines. La literatura oral guarda los acontecimientos del pasado que, la otra literatura no pudo registrar en archivos impresos por diversas causas. La música como expresión cultural tiene su tiempo, su espacio, los temas y sus contenidos se ajustan según los contextos y situaciones, así como danza posee las mismas características que, al mismo tiempo, marca la identidad cultural local y regional. Los juegos se categorizan de acuerdo a las edades, épocas, por acontecimientos, etc. La mitología y los ritos dan razón de la existencia vivencial en la que se interrelacionan el hombre, la naturaleza y el animal. La artesanía y la indumentaria, plasma los conocimientos y la técnica desarrolladas por los pueblos. La arquitectura, obra mágica que muestra y expresa la sabiduría mediante las edificaciones que perviven por miles de años y que son admirados por propios y extraños. Estas actividades, producciones y conocimientos son dignos de ser denominados como las grandes obras maestras del pensamiento de los pueblos indígenas.

#### **4. Causas y factores de desaparición del patrimonio lingüístico**

La lengua concebida como patrimonio inmaterial está sometido a los peligros de desaparición por diferentes causas y factores. En este marco, existen varios fenómenos que pueden, en principio, ocasionar las variaciones lingüísticas y estas mismas causas, a la larga, pueden convertirse en factores que pueden ocasionar la muerte o la desaparición de las lenguas. Dichas causas se pueden resumir en tres: a) *Causas físicas*, en las que están los desastres naturales como terremotos,

maremotos, inundaciones, epidemias, migraciones y otros. b) *Causas económico-sociales*, incluye, el poder económico, la despoblación rural, el olvido de las actividades tradicionales, la globalización, abandono de la lengua por sus propios utilizadores, entre otros. c) *Causas políticas*, están las conquistas, las dominaciones, instituciones del Estado que prohíbe el uso de la lengua, la urbanidad, la educación monolingüe, etc. A todos estos fenómenos que ocasionan la desaparición, muerte o extinción de lenguas suelen llamar “lingüicidio” o ‘glotofagia’

A pesar de los esfuerzos y medidas políticas adoptadas por el gobierno, la desaparición de las lenguas indígenas sigue su curso, provocado, además de otras razones como son:

- a) La globalización, que orienta a la construcción de una sociedad monocultural y somete a los pueblos débiles.
- b) La ciencia, la técnica y la modernidad ya que en ellas se usan y se practican lenguas denominadas, técnicas, comerciales y rentables, especialmente, para los fines de la traducción.
- c) Los propios hablantes evalúan el valor cultural, la función utilitaria de su lengua y, se consideran que no es digno para estos roles, van dejando su lengua.
- d) Actitudes lingüísticas negativas y falta de lealtad hacia su lengua o variedad.
- e) Reducción gradual de su red comunicativa y disminución de sus usuarios.
- f) Ausencia de apoyo estatal, institucional y falta de solidaridad lingüística.

La influencia acelerada de la lengua inglesa reflejada en diversos programas y ofertas de aprendizaje (open english o english live), se ha convertido en una amenaza para muchas lenguas, consecuentemente, para varias culturas del mundo. Varios lingüistas están convencidos de que dentro de un par de generaciones el inglés va a ser la lengua dominante en muchas partes del mundo y entonces no sólo la lengua será la dominante, sino también la cultura. Muchas lenguas amenazadas son habladas por personas ya ancianas en forma parcial y cada vez más empobrecida. Sabemos que la lengua desaparece cuando muere el último hablante, aunque se puede seguir estudiando su gramática y su vocabulario.

Por lo tanto, la pérdida de una lengua significa la pérdida de la visión del mundo: un empobrecimiento y un empequeñecimiento de la inteligencia humana (Hagège, 1986). La pérdida de una lengua, metafóricamente es la entrada al cuarto oscuro del silencio, impuesto por las fuerzas avasalladoras y asumido por sus hablantes con resignación. Cuando una lengua muere, muere una cultura y cuando una cultura muere, muere un pueblo y cuando muere un pueblo, muere una parte de la humanidad.

Según Hagège (1986), la tendencia de una lengua se puede modificar y revertir el lingüicidio ya que las lenguas son “organismos vivos”, nacen, crecen, se reproducen y mueren, pero también pueden renacer. Es verdad que hay pocos casos de renacimiento como el hebreo, conocido el más espectacular. Esto fue posible a la voluntad enorme de sus utilizadores y se disponía de una amplia literatura, incluida la biblia. Las acciones que coadyuvan al rescate y revitalización de las lenguas se pueden lograr con las siguientes medidas lingüísticas: programas de educación intercultural bilingüe, oficialización de las lenguas, implicación de los hablantes y trabajo de los lingüistas, tanto en estudios descriptivos como de sensibilización. A su vez, es necesario implementar otras medidas concretas a fin de fortalecer la conciencia de identidad de los pueblos, sobre todo, proveer fuentes de ingresos en el área de difusión de sus lenguas, de manera que se disminuya la presión por emigrar hacia centros económicos prósperos y adoptar las lenguas dominantes, a expensas de la pérdida de sus lenguas originarias.

Entre otras causas que provocan la desaparición de idiomas es la económica, es decir, la falta de recursos y fuentes de trabajo que obliga a etnias enteras a emigrar paulatinamente a los centros mineros, a las capitales de ciudades y a las ciudades del exterior. Este fenómeno, a su vez, obliga la pérdida de sus lenguas y con ello, pierden también sus rasgos culturales ya que, en las ciudades grandes de compleja relación social, generalmente, se habla la lengua dominante.

Sobre esta situación dramática, el experto P. Muysken (2012) explica que para establecer el grado de riesgo de una lengua se debe analizar el porcentaje de hablantes, su edad media, el número de niños que la aprenden, el tamaño del grupo étnico que la práctica y su situación social. Bajo este perfil, la mayoría de las lenguas originarias de Bolivia estarían seriamente amenazadas por la pérdida gradual de su valor y función utilitaria. Por otra parte, según el Ministerio de

Educación (2010), de las 36 lenguas reconocidas como ‘oficiales’ 18 se encuentran en serio peligro, por lo que estarían preparando proyectos de Ley para la creación de instancias de gobierno para recuperar y preservar dichas lenguas. Sin embargo, es de nuestro conocimiento que varias disposiciones en favor de las lenguas y culturas indígenas, en los hechos, es casi, imperceptible.

## **5. Las lenguas indígenas, un patrimonio en peligro de extinción**

Uno de los problemas sociales más importantes que afectó a nuestro patrimonio cultural tiene su origen desde tiempos prehispánicos, ya que colonizadores impusieron su lengua a los conquistados y lo mismo sucedió con el español durante el periodo colonial y así continúa hasta nuestros días. Aunque, también es verdad que, desde hace algunos años, se adopta un modelo de educación bilingüe e intercultural que, en la práctica, ha sido implantado muy lentamente y han chocado incluso con la oposición ingenua de algunos profesores bilingües. Esta oposición tiene sus raíces en la presión social en favor del español, considerada como lengua superior que ha convencido de la supuesta inferioridad de su propio idioma.

Por estas razones, la situación de desaparición de lenguas en el mundo es alarmante, en muchos casos, esta problemática tiene su base en las acciones de los propios hablantes que no valoran a sus lenguas maternas. En nuestros trabajos de campo realizados en las diferentes provincias y localidades de los departamentos de La Paz, algunas personas todavía piensan que el hablar el aymara o aprender esta lengua, no llevaría a nada bueno, porque piensan que ya no es necesario en estos tiempos de la ‘tecnología’ y de la ‘modernidad’. En algunos casos, la generación de los padres, así como los hijos prefieren perfeccionar el castellano y aprender una lengua extranjera.

En América Latina, de aproximadamente 500 lenguas existentes, alrededor del 40% se halla en riesgo de desaparición. En cuanto al grado de vitalidad y riesgo de las lenguas, la UNESCO (2009) utiliza las siguientes categorías: lenguas vulnerables, lenguas en peligro, lenguas seriamente en peligro, lenguas en situación crítica y lenguas extintas. Según estas categorías, en Bolivia, la mayoría de las lenguas se encuentran en peligro de desaparición, salvo algunas lenguas como: quechua, aymara, chipaya, guarayo, guaraní-chiriguano, weenhayek,

tsimane, yurakaré y bésiro (chiquitano). De acuerdo a este análisis y considerando el Atlas Lingüístico de la UNESCO para las tierras bajas de Bolivia, 6 lenguas estarían en grado vulnerable; 11 lenguas en peligro; 8 seriamente en peligro; 10 en situación críticas y 4 lenguas ya extinta. Las lenguas indígenas originarias de tierras altas tampoco están del todo a salvo, menos aún el uru y el kallawayá.

Tomando en cuenta algunas variables como el número de hablantes, la edad, áreas de expansión, su uso, entre otras, la esperanza de sobrevivencia de estas lenguas hasta fines de este siglo (2100) serían apenas el 20 por ciento o un poco más. Muysken señaló que realizados los cálculos sobrevivirían unas nueve lenguas indígenas originarias como máximo. Según dicho experto, los únicos idiomas con potencialidades para subsistir a un futuro mediano y lejano serían: quechua, aymara, chipaya, guarayo, guaraní-chiriguano, weenhayek, tsimane, yurakaré y bésiro (chiquitano).

Si bien la Constitución de nuestro país reconoce oficialmente 36 lenguas, hasta el momento no se ha tratado en detalle en espacios de reflexión, sobre lo que significa la lengua materna, principalmente, de los pueblos indígenas originarios. Por ello, las lenguas deberían emplearse en los diversos espacios de la cotidianidad, como en oficinas públicas del Estado para así fortalecerlas. Según los resultados del último Censo, realizado el 2012, existen lenguas a las que les quedan solo de 10 a 4 hablantes, por lo que ya se trabaja en un plan que ha dado buenos resultados y consiste en la enseñanza del idioma a niños menores de 4 años, por la flexibilidad que tienen para aprender. Esta estrategia, probablemente, sería una alternativa para recuperar, proteger y preservar las lenguas indígenas y proyectar hacia su desarrollo.

## **6. Regulación del patrimonio cultural intangible**

La necesidad por aprender las lenguas indígenas como el quechua, el aymara, el guaraní y otras, siempre ha sido interés permanente desde que se produjo el choque cultural entre los invasores españoles y los pueblos andinos en su afán de consolidar la dominación con armas religiosas a las culturas andinas. En este sentido, desde el siglo XVI se han producido algunas gramáticas y vocabularios elaborados por los religiosos para divulgar, principalmente, la religión. Asimismo, existieron varias propuestas de los denominados ‘alfabetos’ para la representación

escrita, sobre todo, de las lenguas quechua, aymara y guaraní, por ser éstas mayoritarias entre las lenguas indígenas de Bolivia. Junto a esta preocupación, también se han emitido Leyes, Decretos Supremos, Ordenanzas Municipales y otras disposiciones legales para que dichas lenguas, puedan ser recuperadas, desarrolladas y proyectarse de un estado de lenguas orales, hacia una lengua de tradición escrita.

En los siguientes párrafos se realiza un resumen escueto de las principales propuestas de alfabetos, de Decretos, Leyes y otras normas para el uso oral y escrito de las lenguas indígenas, focalizando en los antecedentes del aymara.

1. Uno de los primeros trabajos del siglo XVI es **Arte y gramática muy copiosa de la lengua aymara**’ del P. Ludovico Bertonio publicado en 1603. En la parte introductoria bajo el título ‘Al lector’ establece importantes diferencias gramaticales entre el castellano y el aymara. En la fonología, descubre la ausencia de los fonemas oclusivos sonoros /b, d, f, g/ en aymara (L. Bertonio, 1603, pp. 10-20).

2. Posteriormente, en 1612 el mismo autor publicó el **‘Vocabulario de la lengua aymara’**. Bertonio, encuentra dos maneras para superar estas dificultades: inventar caracteres nuevos aplicados a las nuevas pronunciaciones inexistentes en castellano y la otra dificultad sería la usencia de maestros que puedan enseñar con nuevos caracteres para las pronunciaciones. Por lo tanto, sugiere utilizar las mismas grafías del castellano ya sea combinando y repitiendo las mismas letras como en *Ccana* ‘luz’, *Cchama* ‘fuerza’, *Qhuesa*, ‘algodón’, *Ttantta*, ‘pan’, respectivamente (Bertonio, 1612, pp. 5.16)

3. El 18 de septiembre de 1968, impulsado por la corriente religiosa o más conocido como ‘protestantes’ se emite el Decreto Supremo No 08483, firmado por el Gral. René Barrientos Ortuño. Mediante este Decreto se declara ‘oficial’ el alfabeto para la escritura de la lengua aymara. En sus considerandos señala: “La primera Mesa redonda sobre la lengua aymara organizado por el Ministerio de Cultura Información y Turismo ha aprobado un alfabeto único para este idioma con el objeto de utilizar su escritura como el *más aconsejable medio de tránsito al castellano*” (M. De Luca, 1983, p. 16).

4. En 1983, en el seminario internacional ‘Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe’ aprobaron el ‘alfabeto único oficial’ para el idioma aymara y quechua, posteriormente refrendado mediante Decreto Supremo No 20227 el 9 de mayo de 1984. Desde entonces, la enseñanza, la producción de materiales académicos y educativos se realizan utilizando este ‘alfabeto’ unificado.

Asimismo, existen leyes y disposiciones que apoyan en los derechos de uso oral y escrito de las lenguas indígenas y entre ellos mencionamos algunas de ellas:

5. En la gestión Municipal del Lic. Julio Mantilla de 1993, a iniciativas del Concejal Víctor Omonte, mediante Ordenanza Municipal, se reconoce el aymara como lengua administrativa de la Municipalidad de La Paz con igual valor de comunicación que la lengua española. Mediante esta ordenanza se pretendía acabar con la discriminación lingüística y dicha Ordenanza buscaba el reconocimiento de la dignidad y derecho de expresión de los aymara hablantes y un mejor trato hacia los contribuyentes.

Asimismo, en la segunda parte del Artículo Tercero se señala que “El estudio y uso administrativo del aymara se considerará valioso para la promoción y jerarquización del personal de la Municipalidad”. Los programas de enseñanza del aymara fueron incorporados al Instituto de Capacitación Municipal (ICAM) y en su implementación contrataron lingüistas aymaras para la enseñanza de dicha lengua. Por último, se señala que, al menos, una vez al año, el Honorable Consejo Municipal y el Alcalde Municipal, harán conocer el informe de labores o mensaje a la ciudadanía en lengua castellana y aymara.

6. En 1994 se pone en marcha la Reforma Educativa mediante la Ley 1565 que incorpora oficialmente el uso de las lenguas originarias en el sistema educativo. En su Artículo 1, punto 5 señala que la educación en Bolivia: “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. Finalmente, en el Artículo 9 menciona que la modalidad de lengua consiste en los siguientes criterios: monolingüe, en la lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria y bilingüe en la lengua nacional originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

7. Uno de los avances más importantes para la planificación de estatus fue la incorporación de las lenguas indígenas de Bolivia en la Constitución Política de Estado Plurinacional de Bolivia promulgada el 7 de febrero de 2009. Mediante el Artículo 5, en sus partes I y II. En la parte I de esta Constitución se reconocen como idiomas oficiales el castellano y todas las lenguas de Bolivia contabilizadas en 36 lenguas indígenas.

8. La Ley 0/70 Avelino Siñani y Elizardo Pérez promulgada el 20 de diciembre de 2010 en su Artículo 3 del punto 8 de las Bases de la Educación se define como Intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios 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.

Por lo tanto, existen varias Normas que regulan el uso oral y escrito de las lenguas indígenas, especialmente, en favor de la lengua aymara. Entre ellos, algunos contribuyen en la ‘planificación del corpus’ como las propuestas de alfabetos ya que conducen hacia el aprendizaje, la enseñanza, producción de textos y materiales educativos en esta lengua. Las leyes, Decretos Supremos, Resoluciones y otras disposiciones están orientados a la recuperación, preservación, promoción y desarrollo de la lengua aymara, lo que contribuye en la ‘planificación de estatus’.

## **7. Patrimonio lingüístico y actitudes hacia las lenguas indígenas**

Las valoraciones hacia la lengua presentan algunos matices que van desde una negación de las lenguas indígenas hasta la lealtad lingüística. En diferentes regiones, sobre todo, cuando se les pide opinión sobre el valor funcional de la lengua aymara, expresan un deseo de recuperar su identidad mediante el uso de las lenguas indígenas y junto con ello, manifiestan una aceptación; lo que favorece a la lealtad lingüística. Ante esta situación, no es posible pensar en una actitud totalmente negativa de estos grupos sociales hacia su lengua materna y a su cultura.

Estas actitudes positivas pueden reflejarse en términos lingüísticos mediante ciertas categorías interpretativas de la realidad sociolingüística de nuestros pueblos. Schlieben-Lange, (1977, p. 144), al respecto, señala que la adopción de conductas y comportamientos lingüísticos de las personas se puede analizar mediante las actitudes lingüísticas, entendidas como el estudio de la axiología de una lengua y del procedimiento que de ella se deriva, y de manera más general, como en la evaluación valórico respecto a la utilidad de una lengua.

En este contexto de actitudes positivas y negativas, tampoco es posible conocer con exactitud la lealtad lingüística de sus utilizadores. Y, si queremos establecer la lealtad lingüística no contamos con una fórmula que nos pueda precisar este atributo de los hablantes hacia una lengua o variedad. Una manera de establecerla es a través del nivel de mantenimiento por grupos generacionales que, según X. Albó (1995, pp. 8-9) sería la siguiente: *alta*, si niños y jóvenes se mantienen por encima del 90%; *buena*, si en los menores, sólo se rebaja al 80-89%; *regular*, si disminuye entre el 79 y 50%; *mala*, por debajo de 50%.

Este tipo de estudios tiene una serie de implicaciones socioculturales que requieren ser tratados con profundidad y desde varias ópticas. En nuestro medio, no existen estudios específicos, mientras que en otros países como Bélgica, España, Canadá, Estados Unidos, México y otros, se han realizado varios estudios orientados a indagar las actitudes que adoptan los hablantes de una lengua con prestigio, frente a las otras que poseen menor prestigio, hecho que implica la lealtad o deslealtad lingüística.

Una tarea primordial es alentar a que haya una mayor problematización de la situación sociolingüística de los pueblos. En otras palabras, hay que propiciar la reflexión en torno a la lengua y articularla con la cuestión del desarrollo de los pueblos originarios: el crecimiento económico, las políticas indigenistas, los problemas de la salud, desarrollo de saberes andinos, las expectativas educativas de los jóvenes, la modernización, el acceso a la información y a las comunicaciones, el papel del lenguaje en el desarrollo cultural, etc. Por otra parte, existen Leyes, Decretos y Disposiciones Legales del Estado y Normas de carácter nacional e internacional que respaldan, protegen y garantizan la utilización de las lenguas maternas. Todas estas normativas llevan a las tareas y acciones concretas

como la toma de conciencia lingüística en la que los usuarios valoran sus lenguas y defenderán de las posibles contaminaciones ocasionadas por otras lenguas.

Estos antecedentes, nos permiten pensar y reflexionar seriamente sobre qué significa actuar consecuentemente en relación con las lenguas minorizadas y qué es lo que pasaría si una lengua desaparece. De este modo, tendríamos gente con compromiso dispuesto a asumir la defensa de las lenguas originarias. Por lo tanto, es necesario partir de una conciencia lingüística, reconocer nuestros orígenes, nuestra identidad, nuestro pasado histórico, nuestras formas de vida reflejado en tradiciones, costumbres, todo esto reflejado en la lengua y en sus palabras.

## **8. La lengua como marcador de la identidad sociocultural y lingüística**

La lengua es el marcador simbólico de la identidad cultural, no hay lengua que no esté relacionado con los aspectos valóricos y la visión del mundo de cada cultura. Por lo que la permanencia o existencia de las lenguas andinas mayoritarias y minoritarias es un reflejo evidente del multilingüismo en Bolivia. Así, por ejemplo, la ‘lengua materna’ forma parte de este conjunto de atributos de los seres humanos y refleja la identidad de las personas. Mediante la lengua manifestamos nuestros pensamientos, nuestra visión de mundo, nuestra historia y cultura. Empero, en los pueblos originarios existe una alarmante disminución en el uso y transmisión de las lenguas indígenas y con ello la cultura, sobre todo, en las generaciones jóvenes, lo que repercute en el deterioro de la identidad cultural. Sin embargo, la lengua ayuda al hombre a profundizar en el por qué se da importancia a algo, por qué consideramos muchas cosas como sagradas, conocer el origen de las palabras que significan muchas cosas, pero siempre determinadas en relación a un contexto social y cultural. Por lo tanto, la lengua como marcador simbólico de la identidad cultural, como una forma de percibir el mundo, permite a los hablantes a reflexionar y profundizar sobre su situación en relación a las leyes universales.

En aymara las palabras como ‘Pachamama’, ‘Achachila’ o ‘Uywiri’ implican un conocimiento profundo de la cultura, enseñan el comportamiento y la visión del mundo, estos elementos pueden tener poder para dar vida o quitarla. Las lenguas indígenas son tan importantes como cualquier otra lengua para su comunidad y

para los Estados. Las leyendas, cuentos aymaras, canciones, proverbios y otros forman parte de la riqueza cultural de los pueblos, reflejadas en palabras que expresan acciones, sentimientos, hechos y todos los conocimientos producidos por la cultura. El aymara, semánticamente es muy particular en relación a las lenguas occidentales ya que la cultura y su modo de vida está ligado a la naturaleza, a su manera de convivir con otras comunidades, o a su rica vida espiritual.

En este sentido, lo más importante es que sus hablantes, aunque no en su totalidad, todavía se sienten muy orgullosos de su lengua y tienen un gran interés en preservarla y desarrollarla. Por último, mediante la lengua, podemos descubrir la mentalidad o perspectiva aymara ya que, mediante las leyendas contadas por los aymaras podemos transmitir generación tras generación los conocimientos, su pensamiento, etc. Para B. Whorf (1950) las comunidades primitivas conciben la realidad y hablan según su lengua, que tiene estructuras encubiertas para conocer matices de la realidad que sólo ellos descubren y expresan. Por esta razón, las leyendas y cuentos aymaras dan modelos de comportamiento basados en la experiencia y conforman el pensamiento, según los esquemas culturales del hombre andino. El aymara mantiene y reproduce los conocimientos de su pueblo, mediante la lengua tenemos la posibilidad de percibir y ver el mundo según la visión de cada cultura.

Los cálculos realizados por Molina y Albó (2006, p. 173), en este tema de pertenencia cultural y lingüística por rangos de edad, hay un notorio cambio lingüístico en proceso: en el ámbito nacional, 76.3% de los adultos de 65 años a más, hablan una lengua indígena (monolingüe y bilingüe), a diferencia de los jóvenes entre 15 y 19 años, entre quienes el porcentaje se reduce a solo 25.1%. En contraste, la disminución de la autopertenencia a un pueblo indígena va de 69.5% de adultos mayores a 55.6% de jóvenes, es decir, una curva descendiente mucho menos pronunciada. Frente a este resultado, los autores mencionados señalan que: “Si en determinadas situaciones y momentos el idioma puede ser un referente muy importante de la propia identidad étnica, cuando aquel se va perdiendo no necesariamente arrastra tras de sí a la identidad y a la conciencia de pertenencia, entonces parece sustentarse en otros vínculos y consideraciones”. En otras palabras, se puede decir que la lengua indígena no es lo único que determina la

conciencia de la pertinencia étnica, sino que existen otras variables que pueden intervenir en la adopción de la consciencia lingüística y étnica.

El concepto de lengua indígena es amplio y es aceptado en el contexto internacional que designa a las lenguas de menor prestigio, lenguas amenazadas, en peligro de extinción, etc. Sin embargo, puede tener una carga emotiva o subjetiva y podemos preguntarnos ¿qué pretenden transmitir los pobladores al decir que hablan lengua indígena?, ¿Es un ‘hecho’ o un ‘símbolo’? En tiempos de auge de lo étnico y condiciones socio-política favorable a los pueblos indígenas, podría gatillarse más el deseo de hablar una lengua que la realidad de hacerlo –de forma cotidiana. También podríamos estar ante la situación de declaraciones ‘recordantes’ antes que ser ‘hablantes’ (Molina y Albó 2006, p. 148). La autopercepción de hablantes y de la comunidad respecto a su lengua y su uso puede variar, pasar de la histórica negación e invisibilización lingüística a la tendencia de ver las lenguas como un recurso de expresión y recuperación simbólica de su identidad, que puede conllevar el ‘deseo de las autoridades originarias de promover la reactivación del uso activo de este idioma’ (López 2006, p. 27).

Consultado sobre el significado cultural de la lengua aymara, la mayoría de los sujetos estudiados señalaron que tiene un valor cultural e histórico, sobre todo en la población adulta. Este grupo de personas, relacionan la lengua con su pasado histórico, sus costumbres, los nombres de lugares y con la naturaleza misma. Para ellos todo cuanto existen en sus alrededores: los cerros y las montañas, los animales, los ríos, los fenómenos naturales, etc., llevan nombres aymaras y esta sería la razón de la existencia de la lengua aymara por miles y miles de años. Sin embargo, algunos jóvenes señalaron que no es necesario hablar el aymara ya que todos, en sus colegios, hablan en castellano por lo que no sería necesaria esta lengua. Por lo tanto, los pueblos andinos se han mantenido la lengua con fuerza hasta hoy y ésta juega un papel importante para la identidad.

En esta mirada de la situación sociolingüística, es innegable que las nuevas generaciones van perdiendo la lengua indígena de forma progresiva. Se puede percibir un tránsito del monolingüismo en lengua indígena al monolingüismo en castellano, pasando por una etapa actual de máximo bilingüismo. “Esta constatación muestra que los crecientes esfuerzos públicos y políticos para

revalorizar la lengua, cultura e identidad indígena siguen yendo contra corriente frente a esta tendencia derivada de la persistencia de una sociedad neocolonial discriminadora y, últimamente, también de los procesos de urbanización en un contexto cada vez más global” (Molina y Albó 2006, p. 196).

## **9. La lengua aymara como instrumento de comunicación y de construcción cultural**

Como sabemos, la lengua es una herramienta esencial para la observación y el conocimiento del mundo. La lengua de cada persona forma parte de su identidad y refleja su pertenencia a una comunidad lingüística determinada. Este patrimonio adquirimos con todos los recursos lingüísticos finitos e infinitos no sólo para comunicarnos, sino también para realizar otras actividades como acciones, pensamientos, sentimientos, expresiones, siendo esta como parte fundamental de la cognición humana. Por lo tanto, la lengua no sólo es un instrumento de comunicación, sino que es una herramienta esencial que nos permite la construcción de nuestra identidad cultural.

En este marco, los datos obtenidos de algún grupo de profesionales han arrojado diversos datos y resultados por demás reveladores. Algunas preguntas estaban orientadas a la obtención de respuestas a favor del conocimiento y la lengua más usada en la comunicación al interior de la familia, en el trabajo, con sus amigos, etc. Asimismo, averiguamos sobre la importancia que le otorgan a la lengua en las instituciones académicas, la necesidad de ser estudiadas, su inclusión en el currículo educativo, el conocimiento de materiales o textos escritos en aymara, entre otros. Por otra parte, indagamos también el grado de complejidad que puede provocar su enseñanza del aymara como parte del sistema educativo, sobre todo, en el contexto de la Ley 0/70 que entró en vigencia.

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que, en la mayoría de nuestros entrevistados, mantienen una consciencia lingüística relacionada con la necesidad de otorgar el valor funcional a las lenguas indígenas. Asimismo, se revelan la importancia que asignan en el momento de abordar los problemas sociolingüísticos y las actitudes predominantes hacia las lenguas indígenas del país. Nuestros colaboradores distinguieron con facilidad entre las lenguas que tienen prestigio y las que no las tienen y las formas de hablas estigmatizadas. No

obstante, como es de esperar, muchos de ellos señalaron no conocer o no comprender la existencia de una situación de desequilibrio lingüístico, otros simplemente se mostraron vacilantes en la proporción de sus respuestas. Por estas razones, no se debe descartar la posibilidad de valoraciones emotivas ocasionadas por diversas causas que pueden conducir a interpretaciones parciales. Lo que queda claro es la discriminación entre las formas lingüísticas de poder o de prestigio y aquellas formas consideradas como lenguas de bajo prestigio.

La importancia otorgada a las lenguas indígenas por parte de algunas personas está relacionada con el valor simbólico y funcional de la lengua que son reconocidas como patrimonio cultural de sus pueblos. Por lo tanto, relacionan con las capacidades comunicativas de la lengua en los diferentes ámbitos de interacción verbal, aunque otorgan mayor valor al castellano por su funcionalidad en los centros urbanos. Pero no descartaron en ningún momento su valor cultural reflejado en el significado de las palabras y en sus necesidades de aprendizaje.

## **10. Educación en Bolivia y el patrimonio cultural**

La Revolución de 1952 ha sido uno de los eslabones importantes en la historia de la educación boliviana al ofrecer el acceso al sistema educativo, a todos los miembros de los pueblos originarios. En Bolivia, la escuela Ayllu de Warisata (E. Pérez, 1992), abrió un camino hacia la demanda de la población indígena al acceso a la educación de los pueblos indígenas para su desarrollo. El nuevo Código de la Educación Boliviana, rescató el espíritu y los principios filosóficos de Warisata y lo plasmó en un instrumento histórico llevando la educación escolar hasta lo más recóndito del país.

En la actualidad, la falta de cobertura total de los niños en edad escolar, es uno de los problemas que se pretende resolver y el problema mayor sigue siendo el de la calidad de la educación. Por ello, el Sistema Educativo plantea una renovación curricular que tome en cuenta los saberes y los conocimientos de los pueblos en los contenidos curriculares, para que de esta manera se puedan rescatar y lograr la inclusión de dichos contenidos curriculares en el sistema educativo.

Por lo tanto, es necesario construir un currículo flexible que dé cuenta de las necesidades básicas de aprendizaje de la población geográfica e históricamente

ubicada en un lugar determinado, con características específicas y sus necesidades particulares. Es necesario asumir una educación que permita el aprendizaje en la propia lengua que permita reafirmar la identidad cultural para sentirse orgulloso de su patrimonio intangible e inmaterial como es la multiculturalidad. Con ello se busca elevar la calidad de la educación básica basada en la realidad de los pueblos indígenas para mejorar los índices de retención, culminación de estudios concebida como un eslabón estratégico para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas y de los bolivianos en su conjunto.

## **11. La descolonización lingüística como recuperación del patrimonio intangible**

Las nuevas disposiciones como Leyes y Decretos, exigen que los servidores públicos deban hablar al menos dos idiomas, el castellano como lengua general de comunicación y un idioma originario correspondiente al territorio donde uno se encuentra. Para cumplir esta disposición tanto el Viceministerio de Descolonización como la Escuela de Gestión Pública Plurinacional auspiciaron cursos intensivos de idiomas originarios para los servidores públicos. Ministros y ministras, viceministros y viceministras, directores y jefes de unidad, profesionales y técnicos tomaron este curso intensivo de carácter masivo, cuya clausura no pasó desapercibida para los medios de comunicación, así como se estableció la incipiente competencia con las que se certificaron.

### **11.1 Descolonizar la educación y desarrollar las lenguas indígenas**

Por los efectos de la colonización y de la globalización, todavía se reconoce como único y universal, el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros conocimientos y saberes desarrollados por los pueblos indígenas. Sin embargo, la ciencia desarrolla y emergen paradigmas que explican los fenómenos lingüísticos y culturales relacionados con los pueblos indígenas.

Desde la promulgación de la Ley 1565 [RE] la ‘interculturalidad’ era la consigna de la educación boliviana, pero enfrentó con limitaciones, no se pudo aplicar el constructivismo, no se desarrolló el concepto de la intra-culturalidad, la

producción de materiales educativos enfrentó con varias limitaciones y con el rechazo de profesores y padres de familia. Para construir este proceso, una de las herramientas claves es el uso de idiomas indígenas que debe abarcar todos los ámbitos comunicativos y la esfera pública. Sólo de esta manera podemos hablar, por lo menos, de un avance de la descolonización educativa que permita el empoderamiento de los saberes y conocimientos propios de la cultura aymara.

## **11.2 La Ley Avelino Siñani –Elizardo Pérez**

Esta Ley incorpora la formación trilingüe: el castellano, la lengua originaria y una extranjera. La enseñanza trilingüe significa uso de tres idiomas en el sistema educativo. Sin embargo, puede enfrentar con otras limitaciones reflejado en la formación de recursos humanos, elaboración de materiales, diseño del currículo adecuado según las necesidades regionales, lugar de la lengua en el currículo educativo, etc. La enseñanza trilingüe requiere que el currículo sea rediseñado, porque se incluye una tercera lengua que demanda un contenido diferente en el currículo, otro docente, otros materiales, otros recursos económicos, etc.

Para que las lenguas originarias se enraícen en la vida cotidiana es necesario realizar varios esfuerzos. Sin embargo, no existe una política lingüística que contribuya en la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas. Aunque existen discursos políticos altamente idealizados respecto a la política lingüística del país. Por lo tanto, es necesario reforzar y ampliar la presencia de las lenguas indígenas en otros ámbitos comunicativos reflejados en: paisajes lingüísticos, enseñanza en las universidades, programas de postgrados, Policía, Colegio Militar, religión, documentos administrativos y académicos, tesis de grado, etc.

Por otra parte, las discusiones de una ‘educación descolonizadora’ todavía se debaten en los niveles académicos, y su desarrollo puede poner fin a las fronteras étnicas, ya sea en el campo académico, laboral o religioso. Por lo tanto, es necesario hallar una fórmula para llegar a los verdaderos protagonistas y llevar a la práctica la descolonización que no es rechazo a la modernidad, la ciencia y la tecnología.

Las bondades de la Ley AS-EP son muy interesantes y atractivas cuando no se tiene resultados, pero lleno de emotividades. Sin embargo, parece más favorable y brinda mayores ventajas a las lenguas extrajeras ampliando las posibilidades de su expansión. En lugar de favorecer a las lenguas indígenas, brinda más oportunidades de expansión al inglés ya que, con la mentalidad de desarrollo, superioridad, ascenso social, se elegirá como lengua extranjera el inglés y con ello habría desaparecido la ansiada protección a las lenguas indígenas y no habrá la anhelada descolonización.

### **11.3 La descolonización lingüística**

Con la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, la educación pretende ser única, diversa y flexible para el sector público, de convenio y privada. La educación será diversa porque responderá a las características de cada región y flexible ya que el currículo único podrá ser adaptado y/o adecuado según la necesidad. Los bachilleres ya concluirán con tres idiomas aprendidos: lengua madre, el castellano y una extranjera, más el bachillerato técnico.

Existen ejemplos de que las lenguas indígenas se aprenden voluntariamente en la vida empresarial, profesionales del derecho, postgraduantes, maestros y otros. Los empresarios extranjeros han empezado a aprender quechua y aymara para comunicarse mejor con la población indígena de Bolivia. Asimismo, existe interés de los países europeos como Francia, Italia, España y otros que han expresado su deseo de aprender las lenguas como el aymara y el quechua.

Es importante asumir que los idiomas indígenas constituyen un núcleo vital de la riqueza cultural de la humanidad, en efecto y tal como dice la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad”. Los pueblos o individuos que propugnan, razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas. Por lo tanto, es necesario tomar una consciencia responsable, implementar programas y acciones, usar las lenguas

maternas en todos los ámbitos de la vida cotidiana para lograr una real descolonización cultural y lingüística de nuestros pueblos.

## 12. Conclusiones generales

Hemos abordado brevemente los diferentes aspectos relacionados con los conceptos de ‘patrimonio’, ‘patrimonio lingüístico’, ‘patrimonio intangible e inmaterial’ que, a su vez, merece un tratamiento más amplio por su complejidad y sus implicaciones lingüísticas y culturales. La lengua aymara como un recurso intangible y como patrimonio de los pueblos indígenas impregna los valores culturales y lingüísticos y, en sus palabras subyacen los sentimientos, las expresiones, el pensamiento, las acciones, la volición y la misma concepción aymara del mundo caracterizada y pautada por los modelos culturales particulares.

Asimismo, se ha establecido que la lengua aymara y otras lenguas indígenas por su situación de vulnerabilidad se encuentra en desventaja al no contar con una legislación clara, por la supremacía del castellano y por el abandono de sus propios utilizadores. Para mitigar esta situación de desventaja se deben emprender tareas y acciones concretas de recuperación y preservación de la lengua aymara y otras lenguas indígenas a fin de recuperar y fortalecer la conciencia de identidad cultural de los pueblos.

La evaluación según su función comunicativa, por el prestigio asignado y por su valor utilitario, sigue siendo el castellano. Por lo tanto, el uso del aymara en los centros urbanos todavía no es valorado en los diferentes estratos sociales, aunque se establece la necesidad de su aprendizaje. Este comportamiento, probablemente, es similar entre otros grupos sociales ya que el uso del aymara, en los diferentes niveles comunicativos, todavía es restringido. El uso frecuente de esta lengua corresponde al grupo social de generaciones de padres a abuelos y por su experiencia, reconocen su valor funcional y utilitario en la comunicación.

Los programas de políticas orientados a la recuperación y preservación de lenguas deben ser diferenciadas de las lenguas en situación de vulnerabilidad y de aquellas que ya desaparecieron. Por último, la situación crítica en la que se encuentran varias lenguas indígenas en Bolivia demanda decisiones y acciones urgentes, de no asumirlas, estas lenguas desaparecerán irremediablemente y los estudios lingüísticos se sumarán, únicamente, a las lenguas muertas.

### 13. Bibliografía

- Albó, Xavier (1995). *Bolivia Plurilingüe. Guía Para Planificadores Y Educadores*. La Paz: Cipca – Pnud.
- Asiáin, Alfredo (2012). El Rescate Del Patrimonio Lingüístico. Restos Y Desafíos. En <http://Laidentidadlinguistica.Blogspot.Com/>
- Bertonio, Ludovico (1603). *Arte Y Gramática Muy Copiosa De La Lengua Aymara*. Roma: Luis Zannetti.
- Bertonio, Ludovico (1612). *Vocabulario De La Lengua Aymara*. Juli: Francisco De Canto.
- Chivi, Idón (2016). La Descolonización Lingüística En Bolivia. Publicado En La Razón El 9 De Mayo De 2016.
- Clevers, Mily Y Muysken, Pieter (Editores) (2009). *Lenguas De Bolivia. Ámbito Andino*. La Paz: Koninkrijk, Musef Y Plural (Tomo I).
- De Luca, Manuel (1983). *Diccionario Aymara-Castellano, Castellano-Aymara*. La Paz: Comisión De Alfabetización Y Literatura Aymara.
- Gaceta Oficial De Bolivia (2010). *Ley 0/70 Avelino Siñani Y Elizardo Pérez*. La Paz, Bolivia.
- Gaceta Oficial De Bolivia (1994). *Ley 1565 Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia.
- Hagége, Claude (1986). Contribución A La Lingüística Y Las Ciencias Humanas, En <http://Sololiteratura.Com/Berticlaudehagege.Htm>
- La Razón (2009). Constitución Política Del Estado. La Paz: La Razón.
- Layme, Félix (2004). *Diccionario Bilingüe. Aymara-Castellano*. La Paz: Consejo Educativo Aymara.

- Pérez Elizardo (1992). *Warisata. La Escuela Ayllu*. La Paz: Ceres – Hisbol.
- Molina Ramiro Y Albó Xavier (Coordinadores) (2006), *Gama Ética Y Lingüística De La Población Boliviana*. La Paz: Sistema De Naciones En Bolivia.
- Ramírez, Alfredo (2009). *El Patrimonio Lingüístico: Entre La Tradición Escrita, La Representación Iconográfica Y La Oralidad*. México: Inah.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977). *Iniciación A La Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Unesco (2003). *Vitalidad Y Peligro De Desaparición De Las Lenguas*. París: Grupo Especial De Expertos Sobre Las Lenguas En Peligro Convocado Por La Unesco.
- Unesco (1996). *Declaración Universal De Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Unidad De Cultura De Paz.
- Worf, Benjamín (1950). *Un Modelo Indio Americano Del Universo, En Lenguaje, Pensamiento Y Realidad*. Barcelona: Barral Editor.

# EL PROCESO DE LEXICALIZACIÓN DE LAS ONOMATOPEYAS AYMARAS

*Nicanor Huanca Camargo*

## **Resumen**

El estudio aborda el tema de las onomatopeyas aymaras que se constituye en un recurso lingüístico muy importante para la creación palabras en diferentes campos semánticos. En la primera parte se expone algunas consideraciones sobre la problemática actual de la lexicografía aymara que está caracterizada por la ausencia de términos en diversas esferas de conocimiento. En la segunda parte, se esbozan los diferentes rasgos estructurales que presentan las onomatopeyas aymaras, las cuales están constituidas por una serie de secuencias fónicas que están relacionadas con el significado. Asimismo, se presenta el proceso de lexicalización de las onomatopeyas que significa la conversión de un sonido en una palabra imitativa de acuerdo a las fases de audición, interpretación, fonologización y lexicalización.

**Palabras clave:** onomatopeya aymara, creación léxica, reduplicación, alternancia vocálica, lexicalización.

## **1. Antecedentes**

Como se conoce, el idioma aymara está en proceso de normalización y desarrollo lingüístico que viene encarando desde hace varias décadas; hoy en día, este proceso se va intensificando mucho más, porque de acuerdo a la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y otras normas legislativas, se reconoce el uso de los idiomas originarios en todos los ámbitos sociales. En este contexto, existe la necesidad de incorporar esta lengua en el currículo del sistema educativo nacional, para ello se requiere enriquecer y desarrollar el vocabulario del aymara de acuerdo a la coyuntural actual. Dentro de esta actividad, se ha evidenciado la carencia lexical como uno de los problemas fundamentales que

obstaculiza el avance de la normalización del idioma aymara. Este problema radica en que el aymara carece de equivalentes léxicos que se refieran a campos semánticos como: jurídico, economía, administración y otros ámbitos de la ciencia y la tecnología.

Esta situación de brecha lexical se debe, principalmente, a la discontinuidad de la cultura y la lengua aymara durante más de cinco siglos como consecuencia de la colonización. Este escenario trajo consigo muchas contradicciones para las culturas indígenas que habitan en nuestro país; una de ellas tiene que ver con la concepción social y el pensamiento del pueblo aymara que son muy diferentes a la lógica occidental. Este hecho hizo que la lengua aymara carezca de terminología que se emplea en las diversas áreas de la ciencia. Desde luego, esta problemática dificulta, enormemente, encarar trabajos de toda índole como ser: elaboración de diccionarios, vocabularios, producción de textos en la lengua originaria, elaboración de materiales educativos, la traducción, etc.

El presente estudio no pretende ofrecer un estudio normativo de creación léxica, sino simplemente, se trata de demostrar uno de los aspectos fonéticos que sirve de recurso lingüístico para la creación de nuevas palabras en el idioma aymara, para ello se presenta un numeroso grupo de ejemplos que muestran el enorme poder generador del lenguaje. Sin embargo, consideramos que presentar una visión de los mecanismos de creación léxica, bajo principios lexicográficos y desde una realidad viva, facilita la comprensión de los hablantes en diferentes contextos comunicativos.

## **2. Problematicación**

Actualmente la situación de la lexicografía aymara se caracteriza por la carencia de muchos términos en diferentes campos de conocimiento; este problema de brecha lexical se presenta mayormente en las áreas referidas a la ciencia y tecnología donde se generan a diario términos modernos con el avance del conocimiento científico. Esta realidad demanda de los usuarios y las personas entendidas, la creación o acuñación de nuevos vocablos para contribuir al proceso de normalización del idioma aymara.

En la actualidad existen varios trabajos y propuestas lexicográficas en nuestro medio, como son los vocabularios y diccionarios, cuyos autores han recopilado en alguna medida el caudal léxico de la lengua oral desde el periodo de la colonia hasta el presente, aunque no en su totalidad. Sin embargo, estos documentos son de carácter general y son pocos los vocabularios y diccionarios especializados en diferentes áreas de conocimiento; si bien se conocen algunos estudios anteriores que han sido promovidos por las instituciones como la universidad, el Ministerio de Educación y otras entidades públicas y privadas, pero no son suficientes para encarar el proceso de normalización.

En los últimos años, uno de los aspectos relevantes que se ha observado en el trabajo de creación léxica o formación de términos nuevos en aymara, es la diversidad de enfoques y criterios con los que se plantea estos procesos, tal es así que entre los autores, no se advierte el manejo de reglas y procedimientos de manera uniforme; más al contrario se muestra marcadas diferencias en cada propuesta de trabajo, que si bien contribuyen al desarrollo de la lengua, ocasionan dudas y confusiones en los usuarios y en las personas interesadas en aprender la lengua aymara. Mayormente, la diversidad de enfoque se debe a la variación dialectal del idioma aymara que da lugar a varias alternativas léxicas, de acuerdo a las regiones de habla aymara.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Consideramos de suma importancia la realización de esta investigación porque nos permite acercarnos a las poblaciones de habla aymara que están ubicadas mayormente en la región andina del país, lo cual nos permite revelar la realidad lingüística del pueblo aymara en cuanto se refiere al desarrollo de la lexicografía del idioma aymara que tiene consecuencias en diferentes ámbitos sociolingüísticos y culturales. Asimismo, se toma en cuenta que hoy en día, se está incorporando el idioma aymara en el sistema de la educación y en los ámbitos sociales, jurídicos, económico y político, como también en la administración pública.

Por otro lado, en la investigación se considera los aspectos generales de cada una de las comunidades originarias de habla aymara de las distintas regiones ya sean del altiplano, de los valles y los yungas, las mismas presentan particularidades en

los ámbitos social, económico, político, cultural y lingüístico. La investigación nos motiva a emprender estudios para conocer dichas realidades.

Los resultados de la investigación contribuirán sin duda a estudiantes universitarios, profesionales y personas que trabajan en actividades ligadas al manejo del idioma aymara y a los propios aymara hablantes, más que todo a los actores principales del proceso educativo, porque la información proveniente del proceso de investigación servirá de referencia para promover otros estudios no solamente de carácter lingüístico, sino también en otras áreas relacionadas con la lengua como la sociolingüística, psicolingüística y antropología lingüística, cuyos resultados permitirán plantear estrategias de fortalecimiento y desarrollo de la lengua a partir de sus diversos recursos gramaticales, en el marco de la interculturalidad y el plurilingüismo del país.

Del mismo modo, con este trabajo pretendemos aportar en alguna medida, al proceso de normalización de la lengua aymara que hoy en día demanda tareas inmediatas de especialistas y personas entendidas en la lingüística con el apoyo de otras disciplinas para aumentar el estatus y el uso de esta lengua en todos los ámbitos sociales. Una de las labores urgentes es la producción de la literatura en lengua aymara, para dicho trabajo es muy necesario conocer y aplicar las variaciones regionales de la lengua y cultura aymara. Asimismo, el desarrollo lingüístico coadyuvará al mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes para construir una sociedad pluricultural con justicia social e identidad; de esta manera, cada región promueva su desarrollo social, económico y productivo para solucionar el problema de la pobreza.

El presente estudio responde a esta preocupación que consiste en realizar una evaluación y reflexión sobre el desarrollo de la lexicografía de la lengua aymara en los últimos años, al mismo tiempo se quiere revelar los diferentes recursos lingüísticos que posee el aymara para generar nuevos vocablos, en este caso, aquellos que proceden de las onomatopeyas y constituyen numéricamente una cantidad significativa.

#### **4. Objetivos**

- a. Identificar los sonidos fonológicos que se originan de las onomatopeyas en el idioma aymara.
- b. Determinar las diferentes formas onomatopéyicas que motivan la formación de palabras aymaras.
- c. Establecer las categorías léxicas de las palabras creadas mediante las onomatopeyas del idioma aymara.

## 5. Marco teórico

En este estudio entendemos por creación léxica a la aparición de una expresión nueva, una forma nueva, o a aquella unidad que todavía no se ha integrado en el lenguaje coloquial. Las causas de esta creación, como sabemos, son los fenómenos nuevos de la técnica, la cultura, la política, etc. Los objetivos de esta creación consisten en la abreviación concentrada como consecuencia de la economía del lenguaje, los intentos de explicación, los factores estilísticos, etc. Según Schipan (1972), las formas de creación reciente no se añaden aditivamente al sistema léxico, sino se incorporan semántica y fonológicamente. En el proceso evolutivo del lenguaje, el vocabulario o léxico es el que tiene un desarrollo más rápido.

En la lengua el procedimiento más común y más estudiado en la formación de palabras es la composición y la derivación. Ello nos permite fabricar palabras a partir de las formas existentes en la que, la composición y la derivación son el procedimiento por excelencia de la nominación nocional pura.

Según Dubois y otros (1979) la onomatopeya es la unidad léxica creada por imitación de un ruido natural. Esta se integra en el sistema fonológico de la lengua. Además, la onomatopeya constituye una unidad lingüística susceptible de funcionar en la lengua y dotada de un sistema de distribución. En este sentido podemos decir que la onomatopeya es un fenómeno lingüístico que consiste en la imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo, lo cual puede ser de carácter acústico como también de carácter visual. En aymara muchas palabras se originan de la onomatopeya, por ejemplo, el nombre de las aves como “*liqi liqi, puku puku, tiki tiki*” y otros son característicos del vocabulario aymara.

Generalmente las onomatopeyas surgen en el habla coloquial, este fenómeno es productivo en lenguas de escaso desarrollo cultural; es decir, en aquellas lenguas que se han mantenido en la oralidad como el aymara y otras lenguas indígenas de América. De acuerdo a la definición del DRAE (2012) es la “imitación del sonido de una cosa en el vocabulario que se forma para significarla, y el mismo vocablo que se forma para significarla”.

Por otro lado, desde la perspectiva arbitraria del signo lingüístico, Saussure (1945) indica:

- a) Las onomatopeyas nunca son elementos orgánicos de un sistema lingüístico,
- b) Su número es mucho menor de lo que se cree,
- c) Su relación ya es arbitraria en cierta medida, porque no son más que la imitación aproximada y medio convencional de ciertos ruidos,
- d) Una vez introducidas en la lengua, quedan más o menos engranadas en la evolución fonética, morfológica, etc.
- e) Este último, es prueba evidente de que ha perdido algo de su carácter primero para adquirir el del signo lingüístico en general, que es inmotivado.

Para Bueno Pérez (2014), en un principio las onomatopeyas surgen como simple imitación de ruidos perteneciente al campo de la física, su posterior evolución se muestra en diferentes soluciones: Unas no pasan de ser mera imitación de sonidos, sin mera repercusión en el ámbito lingüístico. Otras, alcanzan gran popularidad y extienden su radio de acción a los diferentes niveles culturales. Unas terceras, sufren tal proceso de lexicalización que, aunque mantienen su vigor, han perdido buena parte de su valor imitativo.

## **6. Metodología**

Este estudio está enmarcado en el ámbito de la metodología descriptiva y analítica donde los hechos y fenómenos lingüísticos se muestran tal como ocurren en la realidad, de esta manera se revela la riqueza del vocabulario aymara que se genera a través de diferentes recursos que ofrece la misma lengua. Desde luego, el uso del vocabulario involucra a los propios aymara hablantes quienes se encargan de crear nuevas palabras de acuerdo a diferentes situaciones comunicativas.

El universo de estudio está constituido por las personas aymara hablantes de las provincias: Ingavi, Los Andes y Camacho del Departamento de La Paz. En total se ha entrevistado a 6 personas, 4 varones y 2 mujeres, dos de cada provincia, todos mayores de edad. Los informantes son: Manuel Nina, 80 años, y Juana Camargo, 86 años, comunidad Yanarico de la provincia Ingavi; Feliciano Callata, 65 años y María Condori, 70 años, comunidad Catavi de la Provincia Los Andes; Genaro Chambilla, 85 años y Gualberto Pujro, 50 años, comunidad Parajachi de la provincia Camacho.

La investigación comprende dos etapas que son: el trabajo de campo y el trabajo de gabinete. Las actividades que se efectuaron en estas etapas están orientadas primero a la consulta bibliográfica que consiste en revisar los diccionarios de aymara y, por otro lado, la consulta a las personas aymara hablantes acerca del origen de las palabras que se manejan actualmente. El corpus lingüístico tiene dos fuentes: primero, se entrevistó a personas adultas de ambos sexos, quienes son monolingües y algunos de ellos son bilingües con manejo incipiente del castellano. Segundo: la experiencia personal del investigador, quien fue recogiendo expresiones de la cotidianidad, al momento de visitar a las comunidades aymaras de las diferentes regiones del departamento de La Paz.

Posteriormente, se realizó el análisis minucioso de las diferentes formas onomatopéyicas para establecer los tipos que presentan los mismos, con el fin de dar una interpretación lingüística a cada uno de los casos encontrados en el corpus. El tratamiento del corpus tuvo el siguiente procedimiento: la transliteración, la identificación de expresiones onomatopéyicas, la clasificación de las mismas, la sistematización e interpretación de datos.

## **7. Características de las onomatopeyas aymaras**

La onomatopeya, desde la perspectiva de su análisis lingüístico, no es la simple imitación de sonidos naturales, sino la conversión y adecuación de esos sonidos al alfabeto de los diferentes idiomas; es decir, la transposición del campo de la física al de la lingüística. Desde luego este proceso no es tan fácil porque existen diferencias articulatorias entre animales y seres humanos.

En este trabajo tomamos como base la identificación de Bueno Pérez sobre el proceso de conversión de un sonido en palabra imitativa en cuatro fases, las cuales son:

a) Audición.- es un proceso fisiológico. Es una audición múltiple que depende de las condiciones propias de cada oyente y, además, del grado de atención que éste le preste al sonido en cada momento.

b) Interpretación.- es el proceso por el cual el oyente trata de imitar la sensación fónica que el ruido en cuestión produce en él. Esta libertad interpretativa nos explica la existencia de una unidad onomatopéyica.

La interpretación puede ser de dos tipos: a) interpretación directa, el oyente procura convertir con la mayor fidelidad posible, la propia sensación fónica del ruido en palabra: ejemplo, ras (ruido de un tejido al romperse); interpretación refleja, el oyente vacila en la interpretación de un sonido y por evocación, ya instintiva utiliza la onomatopeya de otro sonido próximo al que captó: ejemplo clap (ruido de palmadas).

c) Alfabetización.- es la adaptación del sonido interpretado al alfabeto humano, una vez que la onomatopeya es aceptada como elemento del idioma.

d) Lexicalización.- es la aceptación e introducción de la onomatopeya, cuando esta es adaptada al alfabeto, en el sistema léxico de un idioma y su consiguiente sometimiento a las leyes de fijación o transformación que rigen éste. Al respecto Goffman, citado por Bueno, señala que existen varios grados de integración en el sistema.

Por otro lado, tomamos en cuenta la clasificación de onomatopeyas planteadas por Iraide Ibarretxe Antuñano (2012), que son:

*Simbolismo fónico corporal*, es decir, el uso de algunos sonidos o patrones tonales para expresar el estado interno, tanto emocional como físico, del hablante; por ejemplo, en aymara tenemos las formas interjectivas como *way* ‘expresión de sorpresa’, *ay* ‘expresión de queja’, *achhiw* ‘expresión de dolor’, *chhi* ‘impresión de susto’.

*Simbolismo fónico imitativo*, que serían las onomatopeyas que representan sonidos de la naturaleza como, por ejemplo, *q'ix- q'ix-* ‘ruido del trueno’, *tux-tux-* ‘ruido de una caja vacía’, *chhix- chhix-* ‘ruido de chorro de agua’, *k'ir- k'ir-* ‘ruido de la puerta’, etc. Aquí se incluye también la subclase ‘*palabras imitativas del movimiento*’ que serían aquellos casos en que se imitan movimientos diferentes como en aymara *liwi liwi* ‘andar en zig zag de una manera inconsciente’.

*Simbolismo fónico sinestésico*, es decir, la representación a través de símbolos acústicos (vocales, consonantes, prosodia) de fenómenos no auditivos tales como las propiedades visuales, táctiles, o propiocépticas de los objetos, como lo son el tamaño y la forma. Un ejemplo podríamos citar en aymara: *sujsa sujsa* ‘al anochecer’ y *lawt'i lawt'i* ‘demasiado grande de estatura’.

*Simbolismo fónico convencional*, que sería la asociación analógica de ciertos fonemas o grupos de fonemas con ciertos significados, es decir, el caso de los *fonestemas* (Firth 1930). Un ejemplo en aymara sería el sonido oclusivo postvelar *qh-* con palabras relacionadas con la luz o claridad y la visión como en *qhana* ‘claridad, claro’, *qhanaña* ‘brillar, resplandecer’, *qhantati* ‘amanecer’.

## **7.1. Rasgos estructurales en las onomatopeyas aymaras**

Las onomatopeyas traen consigo una serie de rasgos lingüísticos en una lengua, los cuales se pueden percibir en diferentes niveles. A continuación, señalamos algunos aspectos estructurales que son característicos en las onomatopeyas aymaras.

### **7.1.1. El uso de la reduplicación total y / o parcial**

Es la repetición parcial o total de ciertos segmentos en este tipo de palabras. Según los estudios, si una lengua utiliza este recurso es más que seguro que también aparezca en las onomatopeyas. Por ejemplo, *sujsa sujsa* ‘el anochecer’. En aymara muchas palabras presentan en su estructura el fenómeno de la reduplicación o repetición; es decir, la repetición total o parcial de una protosecuencia por dos veces. Esto nos muestra que muchas palabras aymaras

tienen procedencia en las onomatopeyas, como podemos ver en los siguientes ejemplos.

### Repetición total

| Onomatopeya      | Paráfrasis onomatopéyica |
|------------------|--------------------------|
| Ch'amak ch'amaka | ‘oscuridad de la noche’  |
| Q'ixu q'ixu      | ‘trueno’                 |
| Sujsa sujsa      | ‘anohecer’               |
| Liju liju        | ‘rayo’                   |
| Liqi liqi        | ‘ave centinela’          |
| Maw maw          | ‘maullido de la gata’    |
| Jukü jukü        | ‘ulular del búho’        |
| Chhullu chhullu  | ‘sonajera’               |

### Repetición parcial

| Onomatopeya   | Paráfrasis onomatopéyica     |
|---------------|------------------------------|
| Khull khür    | ‘berrido de codorniz’        |
| Ch'utx ch'atx | ‘palmazo en la mejilla’      |
| Wun pun       | ‘estallido del trueno’       |
| Qut qü        | ‘ulular de la lechuza’       |
| Qhull ch'in   | ‘caída de un objeto en agua’ |
| Tilink talank | ‘repique de la campana’      |

#### 7.1.2. El uso del re/triplicación

Además, existe también la triplicación en los ideófonos como en *laph- laph- laph-* ‘flamear la bandera’ que son muy frecuentes en aymara. Al respecto, algunos autores como Ibarretxe Antuñano también señalan que el re/triplicación es un recurso para intensificar el significado, por lo que además también puede ser un rasgo de iconicidad. En el aymara la repetición es extendida. Este es un recurso estratégico para la recreación de nuevas unidades léxicas. En las expresiones onomatopéyicas aparecen varios casos de repetición total de tres veces; es decir, donde la segunda y la tercera secuencia onomatopéyica repiten la misma estructura de la primera secuencia.

#### Repetición total

| <b>Onomatopeya</b>     | <b>Paráfrasis onomatopéyica</b>     |
|------------------------|-------------------------------------|
| Laph- laph- laph       | ‘flamear la bandera’                |
| Chhull- chhull- chhull | ‘sonar una sonajera’                |
| Sux- sux- sux          | ‘sonido de un nylon o papel’        |
| Tix- tix- tix          | ‘sonido de un tambor’               |
| Pum- pum- pum          | ‘explotar, estallar’                |
| Qanch- qanch- qanch    | ‘rebuzno del burro’                 |
| Jir- jir- jir          | ‘gruñido de los perros’             |
| P’isx- p’isx- p’isx    | ‘ajeo de la perdiz’                 |
| Khuchh- khuchh- khuchh | ‘carraspeo de las tijeras’          |
| Lux- lux- lux          | ‘ruido de papa congelada’           |
| Liq’- liq’- liq’       | ‘golpe que se produce martilleando’ |
| Pull-pull- pull        | ‘ebullición’                        |

### Repetición parcial

| <b>Onomatopeya</b>     | <b>Paráfrasis onomatopéyica</b>   |
|------------------------|-----------------------------------|
| T’iq- t’aq- t’iq       | ‘ruido de la máquina de escribir’ |
| T’uquq- t’uqun- t’uqun | ‘chozpar del burro’               |
| Waqaq- waqaq- waq      | ‘tauteo del zorro’                |
| Lux- lux- q’ax         | ‘roce de las piedras’             |
| Rux- rux- rax          | ‘raspeo entre piedras’            |

### 7.1.3. El uso del re/cuatuplicación

La repetición total de cuatro veces es una característica peculiar de las onomatopeyas aymaras. Se trata de la imitación de manera uniforme de la primera secuencia onomatopéyica hasta llegar a cinco veces. Por otro lado, también existe la posibilidad que consiste en la repetición parcial de cuatro veces, iniciando del segundo y terminando en la cuarta repetición con alteraciones en cualquier fonema, sea vocal o consonante; esta última forma presenta pocos ejemplos como veremos a continuación.

### Repetición total

| <b>Onomatopeya</b>     | <b>Paráfrasis onomatopéyica</b> |
|------------------------|---------------------------------|
| Jap’- jap’- jap’- jap’ | ‘aleteo de un ave’              |
| Liq- liq- liq- liq     | ‘títear del teruteru’           |

|                                |                                        |
|--------------------------------|----------------------------------------|
| Qiw- qiw- qiw- qiw             | ‘arrullar de la gaviota’               |
| P’is- p’is- p’is- p’is         | ‘ajeo de la perdiz’                    |
| Puküs- puküs- puküs puküs      | ‘gluglutear de la fringuilla matutina’ |
| Q’ax- q’ax- q’ax- q’ax         | ‘rechino del batán’                    |
| Qhut- qhut- qhut- qhut         | ‘hervor de la olla’                    |
| K’il- k’il- k’il- k’il         | ‘gluglutear del cernícalo’             |
| Yak- yak- yak- yak             | ‘graznar del ave carpintero’           |
| Tuk- tuk- tuk- tuk             | ‘llamada a las gallinas’               |
| Chhiw- chhiw- chhiw- chhiw     | ‘piada del polluelo’                   |
| Chhall- chhall- chhall- chhall | ‘cuchicheo del ave acuática’           |
| Chit- chit- chit- chit         | ‘llamado a la oveja’                   |
| Ux- ux- ux- ux                 | ‘gruñido del cerdo’                    |
| Aw- aw- aw- aw                 | ‘aullido del perro’                    |

## Repetición parcial

| Onomatopeya                 | Paráfrasis onomatopéyica   |
|-----------------------------|----------------------------|
| Q’ir- q’ir qhis- qhis       | ‘graznido del águila’      |
| Jukü- k’ur- jukü- k’ur      | ‘bramido de búho’          |
| Qas- qas- qas- qar          | ‘graznido del pato’        |
| Tuqüs- tuq- tuq- tuq        | ‘regañido de las gallinas’ |
| T’ij- t’ij- k’ij- k’ij      | ‘sonido del saltamontes’   |
| Phull- phull- phull- p’ullx | ‘borbolla del agua’        |
| Pä- chit- chit- chit        | ‘llamado a la oveja’       |
| K’ir- k’il- k’il- k’il      | ‘graznido de cernícalo’    |
| k’ar- K’all- k’all- k’all   | ‘graznido del loro’        |

### 7.1.4. El empleo de elementos fonológicos y prosódicos inusuales

Las onomatopeyas suelen estar formadas por sonidos que no son muy comunes en el resto de las palabras. Una particularidad muy notoria en el aymara es la presencia del alargamiento fonológico en los ideófonos que constituyen las palabras onomatopéyicas. Esto nos deja entender que el diacrítico que aparece en los diferentes niveles lingüísticos, tiene origen en las onomatopeyas, como se puede apreciar en los ejemplos:

| Onomatopeya | Paráfrasis onomatopéyica |
|-------------|--------------------------|
| Uwä-        | ‘llanto de bebé’         |
| Qutqü-      | ‘gorjear de lechuga’     |
| Tipti-      | ‘trino de pájaro’        |

|       |                   |
|-------|-------------------|
| Jukü- | ‘gorjear de búho’ |
|-------|-------------------|

Por otro lado, también se puede observar la asociación de algunas clases fónicas con ciertos campos semánticos, dicha relación tiene que ver más que todo con fenómenos de la naturaleza y en algunos casos causados por el hombre.

| Onomatopeya | Paráfrasis onomatopéyica        |
|-------------|---------------------------------|
| Q’ux!       | ‘explosión’                     |
| Phax!       | ‘sonido de la lluvia’           |
| Chhax!      | ‘sensación de fiebre’           |
| p’ullx!     | ‘caída de un objeto en el agua’ |
| ch’utx      | ‘bofetada’                      |

### 7.1.5. Alternancia vocálica

Este fenómeno se refiere a la correspondencia entre dos fonemas vocálicos o grupos de sonidos determinados; es decir, la alternancia entre dos vocales consiste en el intercambio de dos sonidos vocálicos en el seno de una misma secuencia iterativa con la que se genera un mismo significado o diferentes significados dependiendo de cada caso. A continuación, veamos los grupos vocálicos alternantes en las onomatopeyas aymaras:

#### Alternancia vocálica /i ~ a/

| Onomatopeya      | Paráfrasis onomatopéyica   |
|------------------|----------------------------|
| Tilín- tatal     | ‘tañido de campana’        |
| Chilín- chalan   | ‘sonido de la campanilla’  |
| Ch’itix- ch’atax | ‘chapotear’                |
| T’ir- t’ar       | ‘zurrar’                   |
| Tirirín- tararan | ‘inflamación del estómago’ |
| T’ij- t’aj       | ‘dolor de hueso’           |

#### Alternancia vocálica /a ~ u/

| Onomatopeya       | Paráfrasis onomatopéyica |
|-------------------|--------------------------|
| Chhullx- chhallax | ‘sonido de botella’      |

|              |                                      |
|--------------|--------------------------------------|
| Tax- tux     | sonido del tambor'                   |
| Phax- phun   | 'estallido de petardo'               |
| Phax- phux   | 'llenado del agua'                   |
| Ay- uy       | 'grito cuando se entra al agua fría' |
| T'aqx- t'uqx | 'golpe sobre un objeto'              |

### Alternancia vocálica /i ~ u/

| Onomatopeya            | Paráfrasis onomatopéyica           |
|------------------------|------------------------------------|
| Qhullch'in- qhullch'un | 'caída de objetos grandes en agua' |
| Rixu- rixu             | 'giro de la hélice'                |
| Chiru- chiru           | 'canto de un ave'                  |
| Ñis- ñus               | 'guardar silencio'                 |

### Alternancia vocálica /u ~ a/

| Onomatopeya  | Paráfrasis onomatopéyica     |
|--------------|------------------------------|
| T'ulx- t'alx | 'ruidos de lata y piedra'    |
| Tux- tax     | 'golpe de platos'            |
| Thur- thar   | 'ruido del tractor'          |
| Rux- rax     | 'ruido del molino de piedra' |
| Q'ux- q'ax   | 'golpes de piedra'           |

Haciendo la interpretación de los sonidos que provienen de fenómenos físicos, internos ambientales y emocionales para adaptarlos a sonidos lingüísticos, se puede identificar la distribución de los elementos fónicos al interior de las palabras de acuerdo a los puntos de articulación.

## 8. El proceso de lexicalización de las onomatopeyas aymaras

En esta sección detallamos el procedimiento de lexicalización de las onomatopeyas aymaras, siguiendo las cuatro fases planteadas por Bueno que son: la audición, la imitación, la alfabetización (fonologización) y lexicalización.

| Audición<br>sonido | Interpretación<br>imitación | Fonologización<br>fonema | Lexicalización<br>palabra     |
|--------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Chilink- chilink-  | Sonido del timbre.          | /ch.i.l.i.n.k/           | Chilinki ~ chilinka s. timbre |

|                     |                                                |                 |                                           |
|---------------------|------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------|
| Chhĩ- chhĩ-         | Sonido que produce mosca al volar.             | /chh.i.:/       | Chhichhillankha s. Mosca                  |
| Chhix- chhix-       | Chorrear el agua.                              | /chh.i.x/       | Chhixiña v. Chhorrear                     |
| Chhiw- chhiw-       | Sonido que produce polluelo.                   | /chh.i.w/       | Chhiwchhi s. polluelo                     |
| Chhull- chhull-     | Sonido que produce sonajera.                   | /chh.u.ll/      | Chhullu chhullu s. sonajera               |
| Chhur- chhur-       | Sonido que emite el silbato                    | /chh.u.r/       | Chhururiña s. silbato                     |
| Chhux!              | Sonido que se hace al orinar                   | /chh.u.x/       | Chhuxu s. orina                           |
| Ch'akh- ch'akh-     | Sonido que produce la ave pequeña.             | /ch'.a.kh/      | Ch'akha ch'akha s. ave pequeña            |
| Ch'am!              | Sonido que se produce chupar dulce.            | /ch'.a.m/       | Ch'amuña s. dulce                         |
| Ch'aq- ch'aq-       | Ruido que se produce al caer una gota de agua. | /ch'.a.q/       | Ch'qa s. gota                             |
| Ch'ikh- ch'ikh-     | Sonido que emite el ave.                       | /ch'.i.kh/      | Ch'ikhu s. trino de ave                   |
| Ch'is- ch'is-       | Ruido que produce el ratón                     | /ch'.i.s/       | Chisiquiña v. chillido del ratón          |
| Ch'ir- ch'ir-       | Sonido que se produce exprimir la ropa.        | /Ch'.i.r/       | Ch'irwaña v. exprimir                     |
| Ch'ux- ch'ux-       | Sonido que se produce toser fuertemente.       | /ch'.u.x/       | Ch'uxu s. tos convulsiva.                 |
| Janch'- janch'-     | Sonido que se produce masticar la coca.        | /j.a.n.ch'/     | Janch'u s. coca masticada.                |
| Jik'- jik'-         | Sonido que se produce hacer el hipo.           | /j.i.k'/        | Jik'i ~ jik'u s. hipo<br>Jik'iña v. hipar |
| Jukus- jukus-       | Sonido que emite el búho                       | /j.u.k.u.s/     | Juku s. búho                              |
| Juq'- juq'-         | Sonido que produce renacuajo.                  | /j.u.q'/        | Juq'ullu s. renacuajo                     |
| Kututut. Kututut-   | Sonido que produce conejo macho.               | /k.u.t.u.t.u.t/ | Kututu s. conejo macho.                   |
| Khass!              | Ruido que se produce eructar.                  | /kh.a.s/        | Khasaña v. eructar                        |
| Khar- khar-         | Ruido que se produce cortar.                   | /kh.a.r/        | Khariña v. cortar<br>Khariña s. cuchillo  |
| Khir- khir-         | Sonido que produce armadillo.                  | /kh.i.r/        | Khirkhi. s. armadillo                     |
| Khist- khist- khist | Sonido que se produce masticar.                | /kh.i.s.t/      | Khistuña v. masticar                      |

|                      |                                                                |              |                                                                              |
|----------------------|----------------------------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Khith- khith- khith  | Sonido que se produce tallar madera.                           | /kh.i.th/    | Khithuña v. tallar madera                                                    |
| Khü- khü- khü-       | Sonido que se emite silbar.                                    | /kh.u.:/     | Khuyuña v. silbar                                                            |
| Khur- khur- khur-    | Sonido que emite el a tórtola.                                 | /Kh.u.r/     | Khurukhutu s. Tortolita de color gris                                        |
| K'ulī- k'ulī-        | Sonido que emite la vicuña                                     | /k'.u.l.i.:/ | K'uli ~ k'ululi s. gemido de la vicuña.                                      |
| K'uwis- k'uwis-      | Ruido que produce el conejo.                                   | /k'.u.w.i.s/ | K'uwisu s. conejo cuy.                                                       |
| K'ir- k'ir-          | Ruido producido por las puertas.                               | /k'.i.r/     | K'iriquña v. rechinar la puerta                                              |
| K'ar- k'ar-          | Voz que emite el pájaro carpintero al perforar la pared.       | /k'.a.r/     | K'araqiña v. perforar                                                        |
| K'ath- k'ath- k'ath- | Sonido que se emite al temblar por escalos fríos y por fiebre. | /k'.a.th/    | K'athatiña v. temblar por fiebre o escalos fríos.                            |
| K'aph- k'aph         | Sonido que emite la engrapadora.                               | /k'.a.ph/    | K'aphuña s. engrapadora                                                      |
| K'uph- k'uph-        | Ruido que se produce al desterronar la tierra para la siembra. | /k'.u.ph/    | K'uphaña s. desterronador<br>K'uphaña v. deshacer los terrones de la tierra. |
| K'ut- k'ut- k'ut-    | Ruido que hacen las aves al comer.                             | /k'.u.t/     | K'utuña v comer de las aves                                                  |
| Laph- laph- laph-    | Ruido producido por el viento al flamear una tela o bandera.   | /l.a.ph/     | Laphaquiña v. flamear, ondear la bandera.                                    |
| Laqh- laqh-          | Sonido que producen los perros al tomar o comer su sopa.       | /l.a.qh/     | Laqhuña v. comer o tomar lamiendo.                                           |
| Liq- liq- liq-       | Sonido que produce el ave centinela o terotero.                | /l.i.q/      | Liqi liqi s. ave centinela.                                                  |
| Liq'- liq'-          | Sonido producido al golpear.                                   | /l.i.q'/     | Liq'iña v. golpear con martillo o piedra<br>Liq'iña s. martillo, combo.      |
| Lux- lux-            | Ruido producido en el estomago a causa de la diarrea.          | /l.u.x/      | Luxuña ~ luxuqiña<br>Remover del estomago                                    |
| Llawch'- llawch'     | Impresión visual.                                              | /ll.a.w.ch'/ | Llawch'iña v. revocar el barro en la pared.                                  |

|                                       |                                                                               |                            |                                                                          |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Llij- llij-                           | Sonido que emite el ave zancuda.                                              | /ll.i.j/                   | Lliju lliju v. llijuña, brillar.                                         |
| Maq- maq- maq-                        | Ruido que se produce al pujar o hacer fuerza.                                 | /m.a.q/                    | Maqa maqa s. grulla                                                      |
| Miq- miq-                             | Ruido que produce el barro al salpicar o moldear.                             | /m.i.q/                    | Miqiña v. pujar                                                          |
| Ñiq'- ñiq'-                           | Sonido producido al respirar por la nariz.                                    | /ñ.i.q'/                   | Ñiq'i s. barro                                                           |
| Ñus!                                  | Sonido producido al respirar por la nariz.                                    | /ñ.u.s/                    | Olfatear haciendo un ruido en las fosas nasales.                         |
| Pä!                                   | Sonido que representa el balar de la oveja.                                   | /p.a.:/                    | Palaliña v. balar, berrear.                                              |
| Pukü- pukü-<br>pukü-<br>Pukus- pukus- | Sonido que produce el ave gallinácea.                                         | /p.u.k.u.:/<br>/p.u.k.u.s/ | Puku puku s. gallinácea, gallito de los andes.                           |
| Pü!                                   | Sonido que se produce al tocar el cuerno de toro.                             | /p.u.:/                    | Pututu s. Bocina de cuerno de toro.                                      |
| Pil!                                  | Voz que emite el pato.                                                        | /p.i.l/                    | Pili s. pato                                                             |
| Phaj!                                 | Sensación que siente al aliviar.                                              | /ph.a.j/                   | Phajtaña v. sentir alivio.                                               |
| Phax!                                 | Ruido producido por una cascada o lluvia fuerte.                              | /ph.a.x/                   | Phaxcha s. cascada, catarata.                                            |
| Phis- phis- phis-                     | Voz que emite para llamar al gato.                                            | /ph.i.s.i/                 | Phisi s. gato                                                            |
| Phull- phull-                         | Sonido que se produce al zambullirse en el agua.                              | /ph.u.ll/                  | Phulluqiña v. zambullirse                                                |
| Phur- phur- phur-                     | Sonido que emiten las aves al aletear.                                        | /ph.u.r/                   | Phuruqiña v. aletear de las aves.                                        |
| Phü!                                  | Sonido que se produce al soplar la caña hueca.                                | /ph.u.:/                   | Phusa s. hueco, caña hueca. Phusaña v. instrumento para avivar el fuego. |
| Phus!                                 | Sonido que describe la salida del aire, cuando se corta la panza de la oveja. | /ph.u.s/                   | Phusnu s. quimo                                                          |
| Phux- phux-                           | Ruido que se emite al llover a cántaros.                                      | /ph.u.x/                   | Phuxuña v. llover a cántaros.                                            |

|                   |                                                                       |                |                                                                             |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Phur- phur-       | Sonido que se produce en el horno caliente.                           | /ph.u.r/       | Phurk'aña v. hornear<br>Phurk'aña s. horno<br>Phuruqiña v. latir el corazón |
| P'axq!            | Sonido que producen las bestias al patear.                            | /p'.a.q.x/     | P'axqtayaña v. patear de las bestias.                                       |
| P'ut- p'ut-       | Ruido producido por el brincar de las ovejas.                         | /p'.u.t/       | P'utuqiña v. brinco de la oveja                                             |
| P'ut- p'ut-       | Sonido producido por el latido del corazón.                           | /p'.u.t/       | P'utuqiña ~ phuruqiña v. latir el corazón.                                  |
| P'is- p'is- p'is- | Sonido que emite la perdiz                                            | /p'.i.s/       | P'isaqa s. perdiz                                                           |
| P'ak!             | Sonido que se produce al quebrar una cosa sólida.                     | /pak/          | P'akiña v. quebrar, romper.                                                 |
| P'um!             | Sonido que se produce la pelota al rebotar.                           | /p'.u.m/       | P'unqiña v. rebotar la pelota                                               |
| Qam!              | Voz que se emite para asustar a alguien.                              | /q.a.m/        | Qamasa s. coraje, valentía.                                                 |
| Qanch- qanch-     | Sonido que emite el asno al rebuznar.                                 | /q.a.n.ch/     | Qanchiña v. rebuznar                                                        |
| Qañ- qañ-         | Sonido que produce la perra al rechazar al macho cuando está en celo. | /q.a.ñ/        | Qañiña v. ladrar                                                            |
| Qaq- qaq-         | Sonido que emite el caballo al relinchar.                             | /q.a.q/        | Qaqlu s. caballo<br>Qaqluña v. relinchar                                    |
| Qar- qar-         | Sonido que produce el gallo o gallina.                                | /q.a.r/        | Qaraqña v. cacarear                                                         |
| Qiw- qiw-         | Sonido producido por la gaviota.                                      | /q.i.w/        | Qiwilla s. gaviota                                                          |
| Ququrü- ququrü-   | Sonido que produce el gallo al cantar.                                | /q.u.q.u.r.u./ | Ququruchi s. gallo                                                          |
| Qut- qü-          | Sonido que produce la lechuza.                                        | /q.u.t q.ü.:/  | Qutqu ~ qutquri s. lechuza                                                  |
| Quy- quy-         | Sonido que se emite al llorar penosamente.                            | /q.u.y/        | Quyqusiña v. llorar penosamente.                                            |
| Qhax!             | Sonido que se escucha al reacomodar un hueso a su lugar.              | /qh.a.x/       | Qhaqhantaña v. reacomodar un hueso.                                         |
| Qhax- qhax-       | Sonido que se produce al explotar un disparo.                         | /qh.a.x/       | Qhaxaqña ~ qhuxuña v. estallar, explotar.                                   |

|                         |                                                                          |                |                                                   |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------|
| Qhit- qhit-             | Ruido producido por el líquido al hervir.                                | /qh.i.t/       | Qhitiña v. hacer hervir el líquido espeso.        |
| Qhix!                   | Suido que se escucha al sonar la nariz.                                  | /qh.i.x/       | Qhixsusiña v. sonar la nariz                      |
| Qhull- qhull-           | Sonido que se produce al agitar el agua.                                 | /qh.u.ll/      | Qhulluqiña v. bullir, agitar el líquido.          |
| Qhur- qhur- qhur-       | Ruido que se emite al roncarse.                                          | /qh.u.r/       | Qhurquhuña v. roncarse<br>Qhuruqiña v. ronronear. |
| Q'as- q'as-             | Sonido que emiten los camélidos al gemir.                                | /q'.a.s/       | Q'asaña v. chillar, gritar.                       |
| Q'awch- q'awch-         | Ruido que se produce al masticar chicle.                                 | /q'.a.w.ch/    | Q'awchilla s. chicle<br>Q'awchiña v. masticar     |
| Q'aw- q'aw-             | Ruido que se produce al comer una fruta como la pera.                    | /q'.a.w.i.ñ.a/ | Q'awiña v. comer una fruta.                       |
| Q'ax- q'ax-             | Sonido que se produce al sonar una cosa sólida.                          | /q'.a.x/       | Q'axaqiyaña v. hacer reventar.                    |
| Q'ult- q'ult-<br>q'ult- | Sonido que se produce al beber un líquido.                               | /q'.u.l.t/     | Q'ultiña v. beber un líquido.                     |
| Q'ix- q'ix-             | Sonido que se produce al azotar.                                         | /q'.i.x/       | Q'ixuña v. azotar, latigear.                      |
| Q'ix- q'ix- q'ix-       | Ruido que produce el rayo.                                               | /q'.i.x.u/     | Q'ixu q'ixu s. trueno                             |
| Rix!                    | Ruido que se emite al escribir o rayar.                                  | /r.i.x/        | Rixiña s. lápiz, bolígrafo.                       |
| Six- six-               | Sonido que emite el cierre al abrir y cerrar.                            | /s.i.x/        | Sixiña s. cierre                                  |
| Sux- sux-               | Sonido que producen las hierbas secas, papel y cosa parecida.            | /s.u.x/        | Suxu s. yute, bolsa.                              |
| Siq'- siq'-             | Ruido que producen los animales al arrancar las plantas con los dientes. | /s.i.q'/       | Siq'iña v. arrancar las plantas con los dientes.  |
| Six- six-               | Ruido que se escucha al arrastrar hojas o ramas.                         | /s.i.x/        | Sixi. s. estera para tender al piso.              |
| Six- six-               | Sonido que se produce al reír a carcajadas.                              | /s.i.x/        | Sixiña v. reír a carcajadas.                      |
| Tar- tar- tar-          | Sonido que produce la gallina.                                           | /t.a.r/        | Taraña ~ tarariña v. cacarear.                    |

|                |                                                                        |             |                                                                              |
|----------------|------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Thaph- thaph-  | Sonido que produce la mariposa nocturna al volar.                      | /th.a.ph/   | Thapharaku s. mariposa nocturna.                                             |
| Tuk- tuk- tuk- | Voz que se emite para llamar a las gallinas                            | /t.u.k/     | Tuku tuku s. gallina (léxico infantil)                                       |
| Tiw- tiw-      | Sonido que emite el ave chorlito.                                      | /t.i.w/     | Tiwtiku ~ tiwtiri s. chorlito                                                |
| Tuq- tuq- tuq- | Sonido que produce la gallina clueca.                                  | /t.u.q/     | Tuqu wallpa s. gallina clueca.                                               |
| Tik- tik- tik- | Sonido que emite el ave acuática.                                      | /t.i.k/     | Tiki tiki s. ave acuática.                                                   |
| Tham- tham-    | Sonido que se produce al caminar despacio.                             | /th.a.m/    | Thamaña v. caminar despacio.                                                 |
| Thax- thax-    | Ruido producido al echar a amontonar.                                  | /th.a.x/    | Thaxa s. estiércol de oveja o llama.<br>Thaxaña v. defecar la llama u oveja. |
| Thix!          | Ruido que se produce al fritar huevo, pescado y carne.                 | /th.i.x/    | Thixi s. fritura<br>Thixiña v. freir o fritar.                               |
| Thus!          | Sonido que se produce al escupir.                                      | /th.u.s/    | Thusanqalla s. saliva.<br>Thusaña v. escupir.                                |
| T'aj!          | Ruido que se produce al peinar el cabello.                             | /t'.a.j/    | T'aja s. greña, lana con vedijas.                                            |
| T'al- t'al-    | Ruido que se produce al caminar haciendo sonar las abarcas o chinelas. | /t'.a.l/    | T'alaqiña v. caminar haciendo sonar las abarcas.                             |
| T'ap- t'ap-    | Ruido que se emite al caminar lento.                                   | /t'.a.p/    | T'apa adj. Lento/a                                                           |
| T'axll!        | Ruido que se produce al dar bofetadas.                                 | /t'.a.x.ll/ | T'axlli s. sopapo<br>T'axlliña v. sopapear, abofetear.                       |
| T'isk- t'isk-  | Ruido que se produce al jugar a las canicas.                           | /t'.i.s.k/  | T'iskaña v. jugar a las canicas.                                             |
| Uj- uj- uj-    | Ruido que se produce al toser.                                         | /u.j/       | Uju s. tos<br>Ujuña v. toser                                                 |
| Waq- waq-      | Sonido que emite el zorro.                                             | /w.a.q/     | Waqaqiña v. aullar del zorro.                                                |
| Waq'!          | Sonido que se produce al vomitar.                                      | /w.a.q'/    | Waq'aqiña v vomitar                                                          |

|               |                                                              |           |                                     |
|---------------|--------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| Wich'- wich'- | Sonido que emite el instrumento labrado de hueso para tejer. | /w.i.ch'/ | Wich'uña s. instrumento del tejido. |
| Yak- yak-     | Sonido que emite el pájaro carpintero.                       | /y.a.k/   | Yaka yaka s. pájaro carpintero.     |

## 9. A manera de conclusión

Muchos elementos fonológicos del aymara se originan en las onomatopeyas, es decir, aquellos sonidos que se producen en los diferentes fenómenos físicos, acústicos, emocionales y ambientales. En los datos recogidos que fue nuestro objeto de análisis, encontramos sonidos que dan lugar al origen de las palabras en orden alfabético, donde los sonidos consonánticos y vocálicos aparecen en las onomatopeyas. Dentro de estos vocablos onomatopéyicos también se ha constatado la presencia del alargamiento vocálico como un elemento supra-segmental que asume múltiples funciones lingüísticas en el aymara.

En lo que respecta a las formas onomatopéyicas podemos señalar que las onomatopeyas aymaras se caracterizan generalmente por presentar estructuras como: sonidos que provienen de la imitación a fenómenos físicos ambientales, sonidos que se originan en la percepción, como también sonidos que se generan por la visibilidad. Todo esto pasa por el proceso de interpretación que consiste en la descripción de los sonidos que se producen y luego pasa a la etapa de fonologización hasta llegar finalmente al proceso de lexicalización. Dentro de estas formas se pueden identificar rasgos estructurales que caracterizan la extensión de los sonidos como la reduplicación total y parcial, la re-triplicación total y parcial, como también la cuatriplicación total o parcial. Además, este tipo de estructuras lexicales, presentan rasgos fonológicos en su interior como la alternancia vocálica.

Con relación a las categorías léxicas que presentan las palabras onomatopéyicas como resultado del proceso de lexicalización mediante las etapas de audición, interpretación, fonologización y lexicalización, cabe hacer notar que en su mayoría son sustantivos y verbos. La gran parte de estos elementos léxicos que emanan de las onomatopeyas, primero constituyen una raíz, la cual puede derivar otras categorías lexicales con la ayuda de los sufijos; es decir, son sustantivos que

a su vez pueden también asumir la función verbal. Algunos elementos son adjetivos y otras categorías sintácticas. Finalmente señalar que las onomatopeyas aymaras se caracterizan por su amplia recursividad lingüística que puede ser utilizado con fines didácticos en la enseñanza de la lengua, para ello se requiere seguir escudriñando en los posteriores estudios.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Apaza, I. (1999). Los procesos de creación léxica en la lengua aymara. La Paz- Bolivia.

Bertonio, L. (1612). Vocabulario de la lengua aymara. Cochabamba: CERES/IFEA/MUSEF.

Bueno, M.L. (1994). La onomatopeya y su proceso de lexicalización. Anuario de Estudios Filológicos. Vol. 17. Madrid.

Briggs, L. (1993). El idioma aymara, variantes regionales y sociales. La Paz-Bolivia: ILCA.

De Lucca, M. (1983). Diccionario aymara-castellano, castellano-aymara. La Paz: Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara (CALA).

Gallego, S. (1994). K'isimira - 1: Gramática viva de la Lengua Aymara. La Paz: Bruño/HISBOL.

Hardman, M., Vásquez, J. y Yapita, J. de D. (1988). Aymara, compendio de estructura fonológica y gramatical. La Paz- Bolivia: ILCA.

Ibarretxe, I. (2012). Análisis lingüístico de las onomatopeyas vascas. En: [www.academia.edu/3439038/2012](http://www.academia.edu/3439038/2012).

Jach'a Sarta. (1991). Aymara. Diccionario pedagógico: Lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. Carrera de Lingüística e Idiomas UMSA- Organización de Naciones Unidad ONU. La Paz – Bolivia.

- Jean, Dubois y otros (1979) Diccionario lingüístico. Madrid: Editorial Alianza.
- Lara, L.F. (1997). Teoría del diccionario monolingüe. México: El Colegio de México.
- Layme, F. (2009). Diccionario bilingüe aymara castellano. Consejo Educativo Aymara. La Paz Bolivia.
- Ministerio de Educación y Culturas. (1993). Vocabulario pedagógico aymara. La Paz – Bolivia.
- Ministerio de Educación y Culturas. (2004). Arusimiñee. La Paz – Bolivia.
- Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Lozada.

## ESBOZO SOBRE TEORIAS Y PROCESO DE TRADUCCIÓN ADECUADAS A LA LENGUA AYMARA Y ESPAÑOL

Lic. Artemio Cáceres Gutiérrez<sup>67</sup>  
[artemiocaceres@hotmail.com](mailto:artemiocaceres@hotmail.com)

### ANTECEDENTES

Antes de entrar al objetivo principal de nuestro trabajo, queremos desarrollar y deslindar antecedentes a cerca del proceso de la traducción en general entre una determinada lengua de salida y de llegada. En este entendido, si enfatizamos brevemente algunos antecedentes sustanciales a cerca de la larga historia general de la traducción y de su importancia de estudios inmemoriales ligada estrechamente a la evolución de la ciencia de la traductología. Sin duda alguna, fueron acontecimientos llenos de avatares y cambios suscitados en diferentes periodos, comenzando desde la antigüedad (periodo de Cicerón) hasta nuestros días.

En la historia, muchos investigadores sobre la traducción coinciden en señalar a Cicerón como el autor de la primera reflexión sobre la traducción, la misma fue debatida ampliamente entre lo que es la traducción literal y la traducción libre. Con respecto a esta parte el texto de autor **A. Hurtado Albir (2001: 105)** enfatiza diciendo que Cicerón manifiesta textualmente “**solo existe dos maneras de traducir, se trata del debate entre traducción literal y traducción libre**”. **San Gerónimo** de la misma manera se sitúa en la línea de Cicerón, introduciendo el termino **sentido**, es decir; enfatiza que la traducción no solamente debe ser **palabra por palabra** sino **sentido a sentido**. **San Jerónimo** realizó la primera

---

<sup>67</sup> Docente titular de la Carrera de Lingüística Idiomas de la UMSA.

traducción sistemática de la **Biblia** al latín del pueblo: la ***Vulgata***, que apareció alrededor del 384 d. c.

De acuerdo a los estudios históricos de la traductología, conviene enfatizar la importancia de la investigación acerca de la traducción. Según **Woodsworth (1998:100)** menciona sobre la investigación histórica de la traducción quien enfatiza: “Desde mediados del siglo XX, y más concretamente a partir de los años ochenta, los teóricos de la traducción se han centrado en escribir la historia de su propia disciplina”. Sin embargo, existen infinidad de precedentes demostradas por muchos autores sobre el tratamiento e investigación de la evolución de la traductología de la misma forma también existen estudios y reflexiones sobre la teoría de la traducción cuyos resultados se recogen en un libro publicado en inglés y en francés.

Desde mediados del siglo XX, y más concretamente a partir de los años ochenta, los teóricos de la traducción se han centrado en escribir la historia de su propia disciplina, donde existen infinidad de precedentes demostradas por muchos autores sobre el tratamiento e investigación de la evolución de la traductología de la misma forma también remarcan estudios y reflexiones sobre la teoría de la traducción cuyo resultados se recogen en un libro publicado en inglés y en francés (**Delisle y Woodsworth 1995**). En 1987 se consagra a Santoyo como primer recopilador de textos sobre la traducción en lengua española para conocimiento de la historia de la traducción y de la reflexión teórica en español.

**Santoyo 1987**, cuatro periodos en la historia de la traducción: el primer periodo es el de la traducción *oral*; el segundo, el de la traducción *escrita*; el tercer periodo es el de la *reflexión* (Cicerón), y el cuarto, el de la *teorización*

En el presente apartado, describimos brevemente la historia y la evolución de la traductología en diferentes etapas o periodos acerca del tratamiento y estudio de la traducción. Para esta descripción nos apoyamos en el texto de: **Amparo Hurtado Albir (2001)**.

## CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE MODALIDAD DE TRADUCCIÓN

Ahora bien, después de abordar brevemente los antecedentes históricos de la traducción queremos hacer un enfoque acerca de nuestro objeto de trabajo que, desarrollaremos a continuación. Tomando en cuenta nuestra realidad, el presente trabajo enfoca un esbozo sobre el estudio de las diferentes modalidades de traducción que existe entre las lenguas español y aymara o viceversa. Esta modalidad de traducción en el proceso de traducción recibe varias denominaciones y abarca, en realidad variedades de traducción dependiendo que método de traducción se utilizara en el proceso. Las distintas variedades de traducción tienen sus propios mecanismos de llegada a la lengua meta de un texto escrito original a otro texto escrito terminal, de un texto oral original a otro texto oral terminal.

Como modalidad de traducción, su papel es estrictamente comunicativo excepto a problemas que se presentara en trasladar el contenido del texto original al texto terminal, puesto que su finalidad es transmitir tanto escrito y oralmente el significado del texto original a los lectores del texto terminal, a nuestro entender lo fundamental es que el traductor genere lo que denominamos modo traductor, es decir, por modo traductor entendemos a las variaciones o modalidades de traducción que se produce en el proceso de la traducción. De acuerdo a las características que tiene las modalidades de traducción **Heylen (1993)** menciona que: “tradicionalmente la traducción se ha basado en la modalidad de traducción escrita; desde Cicerón hasta los inicios de la segunda mitad del siglo xx”.

## JUSTIFICACIÓN

Con referencia a nuestro contexto, en la que nos comprometemos trabajar entre la lengua aymara y el español dentro el marco llamado “Proceso de Traducción” consideramos muy importante porque este trabajo pretende analizar el hecho traductor en sus diversas manifestaciones y desde diferentes perspectivas recogiendo las investigaciones realizadas, donde predominen las reflexiones sobre la traducción en las dos lenguas. En esta perspectiva, sabemos muy bien que, el campo de la traducción es una actividad humana que cuenta con un rico bagaje de estudios y que además abarca un sinfín de paradigmas metodológicos y modalidades de traducción. Por lo mencionado, nuestra preocupación es cómo encarar el problema de traducción que existe entre el aymara y el español. El primero es una lengua originaria del contexto y además está en proceso de

desarrollo para adquirir su propio status adecuado para tener características de una lengua oficial normalizado. El segundo, es una lengua desarrollada (normalizada) en todos sus ámbitos y niveles lingüísticos de carácter estándar. Analizando esta realidad las diferencias son sin duda alguna, bastante considerable; es más, entre ambas lenguas tipológicamente pertenecen a diferentes familias lingüísticas, el aymara es una lengua aglutinante o sufijante, mientras el español es una lengua flexiva - aislante. Estas diferencias que acabamos de mencionar al interior de ambas lenguas consideramos como vallados que generan problemas en el proceso de traducción. En este entendido, a manera de ampliar y enriquecer sustancialmente a las dificultades encontradas en el proceso de traducción entre las dos lenguas mencionadas, sin duda alguna nos resulta muy complicado su tratamiento.

Por otro lado, también consideramos muy importante remarcar en el presente trabajo la importancia del proceso de traducción en nuestra institución en donde nos desenvolvemos como docente de la materia de técnicas de traducción a lo que quiero llegar diciendo es que uno de los mercados de trabajo para los profesionales del área aymara de la Carrera de Lingüística e Idiomas es la traducción donde, la sociedad regional del departamento de La Paz está conformado por hablantes bilingües entre el aymara y el español, por esta misma situación el contexto y la realidad social de la región incide que sus hablantes deben comunicarse en las dos lenguas. Sin embargo, debemos destacar que la mayoría de los que poseen el español como primera lengua (L1) no tienen competencia comunicativa oral y escrita en la lengua aymara, para aquello necesariamente tienen que aprender el aymara como L2, o bien recurrir a los traductores hablantes de la lengua originaria para llegar a conocer el objetivo del texto original al texto terminal. De la misma manera, los, investigadores e inclusive estudiantes de diferentes instituciones recurren a profesionales como también a los traductores de la lengua aymara por no tener competencia comunicativa en dicha lengua, esto con el fin de realizar diferentes trabajos ya sean de investigación, interacción o trabajos relacionados de traducción entre las dos lenguas de interés personal o social.

Por esta situación, consideramos muy importante en nuestro medio el estudio y el análisis del procedimiento del campo de la traducción para difundir, desarrollar y fortalecer todas las manifestaciones de la lengua y cultura andina, concretamente

para todos los que están comprometidos en el desarrollo de la ciencia lingüística aymara, es más hasta hoy en día, dentro el proceso de la traducción las palabras concretas y abstractas del español no tienen su propia traducción a la lengua aymara. Esta situación nos inculca al estudio y al tratamiento de la traducción entre ambas lenguas dentro el campo de la ciencia traductológica.

## **LA TRADUCCIÓN CONSIDERADA COMO PROCESO Y COMO RESULTADO DE ESA ACCIÓN DE ESE PROCESO**

Como hemos ido mencionando más adelante que el proceso de la traducción tiene sus propias particularidades amplias y complejas en la traducción de una lengua a otra lengua. Sin embargo, la complejidad de la traducción dependerá de la tipología lingüística que posee cada lengua en el proceso de la traducción. Así como podemos observar que la traducción entre la lengua aymara y el español es bastante complejo y difícil de efectuar una traducción requerida como tal entre ambas lenguas, por el hecho de que dichas lenguas pertenecen tipológicamente a diferentes familias lingüísticas divergentes no afines, la misma que será abordado detenidamente posteriormente. Además, en el proceso de traducción se presentarán otros aspectos y factores que serán difíciles de despejar en el momento de la traducción.

Según el texto “Teoría y Práctica de la Traducción” de autor **V. García Yebra** hace una distinción entre lo que es la definición del proceso de la traducción y lo que es la interpretación del proceso de la traducción donde menciona textualmente de la siguiente manera: “La traducción puede considerarse como acción o proceso, o bien como el resultado de esa acción, de ese proceso”. El texto que acabamos de anotar en este apartado, según nuestra apreciación tiene una connotación interesante en lo que respecta dentro el proceso de la traducción.

Sin duda alguno, cuando el traductor está frente a la actividad de traducción consideramos como el momento propicio del proceso de la traducción, es decir, es el momento donde el traductor considera a la traducción **como acción o proceso** ingresa a la fase denominada fase de la **comprensión**. En esta fase, el traductor enfrenta muchos problemas en el momento de identificar el contenido y el sentido del texto original, esta actividad está relacionada estrictamente con la lectura del texto objetivo y subjetivo.

Ahora bien, si seguimos analizando el texto de la interpretación del proceso de la traducción del apartado donde el contexto dice: ***“o bien la traducción se considera como el resultado de esa acción de ese proceso”*** esto implica, que el traductor recurrió todo el trayecto del proceso de la traducción para llegar a la lengua meta, considerado ***“como resultado de esa acción de ese proceso”***. Toda esta parte del proceso está comprendida dentro la fase denominado expresión. En esta fase el traductor para conseguir su objetivo tiene que atravesar una serie de vallados en el proceso para llegar a la lengua meta. Así por ejemplo si queremos traducir un texto del español a la lengua aymara enfrentaremos diferentes problemas que a continuación lo mencionaremos. En primera instancia, tropezaremos con problemas lexicales donde, la lengua castellana tiene muy bien desarrollada sus terminologías abstractas, técnicas, concretas, etc. esta situación permite a que la traducción se efectué sin presentar mayores problemas del aymara al español.

Mientras en el proceso de la traducción del español al aymara muchas de las palabras abstractas, técnicas, concretos, etc. resulta difícil la traducción, Así, por ejemplo, las palabras características, *relación, experimentar, consideración, sistema*, etc. son difícil de traducir al aymara, esto se debe generalmente por el hecho de que la lengua aymara aún no cuenta en su lexicografía con dichas palabras; por esta misma situación la traducción resulta muy complicada. Otro de los problemas que presentan ambas lenguas es con relación a la tipología lingüística donde sus características tipológicas no son afines, concretamente en el área de *sintaxis y morfológico*. En la primera, la estructura sintáctica oracional del español es: **S V C** (*sujeto verbo y complemento*). Mientras el orden sintáctico de la lengua aymara está construido de la siguiente manera **S C V** (*sujeto complemento verbo*) estos y otros aspectos de ambas lenguas desarrollaremos más adelante de manera detallada. En la segunda, en la lengua española el aspecto morfológico, es decir, la ocurrencia de los sufijos en las construcciones de las palabras, frases, expresiones, etc., no es frecuente. En cambio, en la lengua aymara, las construcciones de las palabras, expresiones y oraciones la ocurrencia de los sufijos ya sean nominales, verbales u otros sufijos son frecuentes. Así como podemos ver en el siguiente ejemplo: la palabra **uta** es una raíz nominal que significa ‘**casa**’ a dicha raíz nominal se pueden añadir varios sufijos, así como podemos apreciar en la siguiente construcción **uta- ja-taki-puni-wa**.

(*utajatakipuniwa*) significa en español ‘es para mi casa siempre’. En esta ocurrencia, podemos decir, que los sufijos a medida que se van añadiendo a una raíz nominal o verbal, el significado de dicha palabra también va cambiando de significado. Esta ocurrencia sin duda alguna se debe porque la lengua aymara pertenece a una familia lingüística sufijaste. Finalmente, otro de los problemas que se presenta en el proceso de la traducción es: *el problema cultural lingüístico*.

Consideramos que el aspecto cultural es un campo muy importante en el proceso de la traducción, en esta perspectiva, la lengua aymara culturalmente cuenta con un rico bagaje de terminologías donde; las palabras, frases, oraciones, expresiones, etc., tienen enorme riqueza de significados connotativos a nivel cultural. Así por ejemplo mencionaremos algunas palabras culturales en la lengua aymara: *waqt’a*, palabra que proviene del verbo *waqt’aña*, ‘regalar’ *apthapi* proviene del verbo *apthapiña* ‘recoger. Estas palabras en la lengua aymara son considerados como palabras culturales, si nosotros analizamos y traducimos a la lengua español encontraremos una traducción denotativa y connotativa, es decir, la traducción denotativa tendrá un significado no cultural y la traducción connotativa contiene un significado cultural. Así como apreciaremos en la siguiente traducción:

WAQT’A = **Trad. Denot** = Proviene del verbo *waqt’aña* ‘regalar’

= **Trad. Connot.** = Ofrenda ritual a los Dioses andinos (pachamama, achachila, etc.) con sacrificio de animales o fetos para una buena vida y suerte en determinadas épocas

APTHAPI = **Trad. Denot.** = ‘recojo’ traducción no cultural

= **Trad. Connot.** = Recolección de variedad de comidas cosidas entre los miembros de un acontecimiento, de una comunidad, o de una reunión, etc. Para compartir de manera conjunta en son de la hermandad y unidad.

Dentro la lengua y cultura aymara podemos encontrar muchas palabras culturales que tienen una traducción denotativa como no cultural y traducción connotativa con significado cultural.

## FASES DEL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN

Según el texto de **V. García Yebra**. El proceso traductor es el proceso mental por el cual se permite transmitir un texto formulado en una lengua, utilizando los medios de otra lengua. El proceso de traducción tiene dos fases las cuales son: la fase de la comprensión del texto original y la fase de la expresión su mensaje, su contenido en la lengua terminal.

### FASE DE LA COMPRENSIÓN

En la fase de la comprensión, el traductor, antes de empezar con el proceso de la traducción tiene que proceder con la lectura del texto original, la misma durante el proceso de lectura tiene que ser comprendido de manera objetiva. Según el autor del texto **V. García Yebra** menciona que el traductor desarrolla una actividad *semasiológica*. Es decir, el lector traductor en esta fase busca el *contenido y el sentido* del texto original a través de la lectura comprensiva.

Más adelante el autor nos menciona que *“La comprensión no es aun propiamente traducción; pero es indispensable e imprescindible para la traducción”*. Al respecto mencionamos que evidentemente que la comprensión del texto original de ninguna manera puede considerarse como traducción. Sin embargo, la comprensión si o si es un requisito indispensable para la traducción. Si en algún caso no habría sido comprendido el texto original, en este caso se recomienda al lector traductor realizar una segunda o tercera lectura o realizar actividades estratégicas para la comprensión del texto. Así como menciona el autor *“Cuando tropezamos en la lectura y se nos interrumpe la comprensión del texto, es preciso, con frecuencia, recurrir conscientemente a una segunda y hasta una tercera*. Para matizar esta parte; el autor nos menciona qué: *“El lector y el traductor siguen una dirección inversa a del autor”*. Este implica que tanto el lector como también el traductor en el proceso de la traducción inician su

actividad desde los significantes (signos lingüísticos) forma externa de las palabras hasta contenido semántico. Mientras el autor, avanza desde el sentido y el contenido de las palabras hasta los signos lingüísticos capaces de expresarlos.

## **FASE DE LA EXPRESIÓN**

En esta fase el traductor entra propiamente lo que se llama acción o proceso de traducción, llamado también, como “*el resultado de esa acción de ese proceso*” además, el traductor desarrolla la actividad **onomasiológica**. Es decir, busca en esta fase **palabras, frases, expresiones**, etc. para reproducir en esta lengua el contenido del texto original.

Ahora, en el proceso de la traducción también se presentan diversos problemas uno de ellos es la traducción del texto original al texto terminal. Esta situación ocurre frecuentemente en nuestro contexto, es decir; entre el aymara y el español, estas lenguas divergen sustancialmente en diversos campos o áreas, así como podemos mencionar entre ellos, el español es una lengua que pertenece tipológicamente a una familia lingüística aislante flexiva, además es una lengua desarrollada y normalizada en todos los niveles de la ciencia lingüística. Mientras el aymara pertenece a la familia lingüística aglutinante o sufijante y no posee el mismo status lingüístico como el español. Esta situación es muy complicada para traducir una frase, oración, texto, etc. del español a la lengua aymara, además; en la lengua aymara las terminologías técnicas, abstractas, del español etc., no tienen traducciones suficientes en la lengua aymara, como se ha mencionado más adelante, este aspecto sin duda alguna es una de los problemas que dificulta enormemente en la traducción.

## **ANÁLISIS Y DESCOMPOSICIÓN DE LÉXICOS CON PRÉSTAMO DE DOBLE VÍA ENTRE AYMARA Y ESPAÑOL**

En este apartado, queremos analizar aquellas palabras que tienen interferencias fonológicas entre las lenguas en contacto por estar en estrecha relación entre ambas; sin embargo, si nos adecuamos dentro lo que es el análisis componencial en el proceso de la traducción diremos que, este proceso es una herramienta utilizada concretamente en lingüística, más precisamente en el

campo de la semántica que su campo de acción es descomponer el sentido y el significado de un vocablo o lexema en sus direcciones de denotación y connotación tanto directa como inversa para resolver problemas de falta de equivalencia funcional o de mayor o menor amplitud conceptual. No obstante, hay que tener muy en cuenta que los vocablos que componen el léxico de una lengua pueden presentar componentes semánticos en común con otros vocablos de significado similar.

Por otro lado, Si tratamos de contextualizar nuestro trabajo a nuestra realidad podemos empezar diciendo que tanto en el español como en el aymara existen palabras culturales como también palabras concretas y abstractas, dichas palabras tienen sus propias características y particularidades en el proceso de la traducción. Así como indica **Peter Newmark (1995)** *“La cultura es el modo de vida propia de una comunidad lingüística que utiliza una lengua particular como medio de expresión y las manifestaciones que ese modo de vida implica”*. Más concretamente distingue lo que es el lenguaje cultural de los lenguajes universales y personal que a continuación mencionamos algunos ejemplos del español, así como sigue. estrella, cerro, río, vivienda, Estas palabras universales son palabras concretas y tienen su traducción literal. En la lengua aymara, podemos mencionar las siguientes palabras universales jawira, warawara, inti, uywa, quqa, jawira, quta, qullu, etc. a estas palabras podemos enfatizar diciendo que son palabras concretas y a la vez universales y su traducción se la realiza literalmente. Por tanto, no presenta ningún problema en el proceso de la traducción.

Pero, si nos referimos a la traducción de palabras abstractas, técnicas llamémoslo palabras nuevas o recientes su traducción resulta ser complicado; es decir, con equivalencias poca aproximadas en la lengua terminal. Generalmente esta situación se presenta en la traducción de la lengua español como lengua original (LO) a la lengua aymara como lengua terminal (LT). Estas palabras en el uso comunicativo como también en la traducción son utilizadas con palabras españoles aymarizadas o son palabras refonomizadas del español al aymara, a continuación, anotamos las siguientes expresiones:

## **PALABRAS ESPAÑOLAS AYMARIZADAS**

## Léxicos abstractos

|                      |                 |                                   |                       |
|----------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------------|
| <b>ispirimintaña</b> | >Experimentar'  | Expr. <b>ispirimintasipxaniwa</b> | > 'se experimentar'   |
| <b>captaña</b>       | >'capacitar'    | Expr. <b>Capasitasipxaniwa</b>    | > 'se capacitar'      |
| <b>prufisionala</b>  | > 'profesional' | Expr. <b>Jupax prufisionalawa</b> | > 'él es profesional' |

Como podemos ver, estas expresiones aymarizadas del español en la lengua aymara, se usa de manera frecuente en la comunicación aymara, esto se debe porque ambas lenguas conviven o por lo que están en permanente contacto. Con referencia a esta parte muchos autores señalan que cuando dos lenguas distintas son vecinos, siempre existirá en el uso comunicativo el traspaso de una lengua a la otra, ya sea en diferentes niveles lingüísticos.

Por otro lado, para enfatizar esta parte, la castellanización de palabras aymaras al español también ocurre en nuestro medio, a continuación, anotamos las siguientes palabras:

## PALABRAS AYMARAS CASTELLANIZADAS

|                 |   |          |                                |
|-----------------|---|----------|--------------------------------|
| <b>Ch'uñu</b>   | > | 'chuño'  | (papa deshidratada)            |
| <b>lluch'u</b>  | > | 'llucho' | ( gorro para cubrir la cabeza) |
| <b>ch'arkhi</b> | > | charque  | (carne disecada)               |
| <b>ch'akhi</b>  | > | chaque   | (resaca)                       |

Si analizamos estas ocurrencias de aymarización y castellanización de palabras y expresiones entre las dos lenguas, conviene analizar y estudiar brevemente el nivel de desarrollo lingüístico. Es decir, analizar la situación de status entre ambas lenguas. En esta medida, sin ir más allá el español es una lengua con desarrollo y prestigio, mientras el aymara, es una lengua que está en proceso de desarrollo. Las expresiones expuestas arriba pueden tener su traducción sin recurrir al préstamo o la refonemización para evitar problemas de interferencias en cualquiera de los niveles lingüísticos, para este proceso podemos usar diferentes métodos de traducción adecuados para las dos lenguas entre ellos podemos mencionar el método interpretativo, el método descriptivo, traducción indirecta o directa, etc. Es posible que el texto terminal no reflejará el mismo contenido y sentido del texto original; pero, de alguna u otra manera poseerá una equivalencia aproximada.

En esta perspectiva, a manera de ampliar e enriquecer el proceso de la traducción entre la lengua fuente (Lengua Original) y el mensaje de la lengua meta (Lengua Terminal), entre el aymara y el español, establece procesos amplios y muy difíciles de concretar y plasmar el sentido y las equivalencias del Texto Original al Texto Terminal. Sobre esta parte, **Jean Dubois (1989-30)** nos dice: *“Traducir es enunciar en otra lengua (LT) lo que ha sido enunciado en una lengua fuente (LO) conservando el sentido y las equivalencias semánticas”*.

## **LA IMPORTANCIA DE LA TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA EN EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN**

Dentro el proceso de la traducción entre lengua aymara y español, consideramos muy necesario e importante realizar un análisis profundo sobre la lingüística contrastiva y comparativa de las dos lenguas y de esta manera identificar la tipología lingüística a la que pertenecen dichas lenguas según sus características tipológicas, y a partir de esto, realizar un análisis contrastivo en diferentes niveles lingüísticos ya sea a nivel sintáctico, morfológico, lexical, etc. para encontrar similitudes y diferencias de rasgos lingüísticos que podrían compartir o deferir ambas lenguas. Con referencia a esta parte **Santos Gargallo I (1987 – 27)** enfatiza, *“La lingüística contrastiva como disciplina de la lingüística aplicada se interesa por los efectos de las diferencias y similitudes existentes entre la estructura de la lengua fuente (LO) y la estructura de la lengua meta (LT) en el proceso de la traducción”*. Consideramos que esta referencia es de mucha utilidad para introducirse a la tipología lingüística en el proceso de la traducción. Si bien se dice que la lengua castellana de acuerdo a la clasificación tipológica pertenece a las lenguas flexivas o sintéticas, pero, si nos enmarcamos dentro la lingüística comparativa podemos decir que ambas lenguas comparten muy pocos rasgos lingüísticos, esto se debe porque el aymara es una lengua sufijante donde el significado de las palabras generalmente se construyen por la unión de morfemas sobre una raíz nominal o verbal, mientras en el español no ocurre este tipo de construcciones. Tomando en cuenta la lingüística contrastiva podemos encontrar muchas diferencias en cuanto se refiere a la estructura sintáctica, el español presenta una estructura: *sujeto, verbo y complemento (SVC)*. Mientras el aymara presenta la siguiente estructura: *sujeto, complemento y verbo (SCV)*, esta divergencia entre ambas

lenguas; es uno de los aspectos que dificulta enormemente el proceso de la traducción. En este entendido, **Eugene Nida** menciona: “*El traductor debe buscar un método adecuado para cada lengua de acuerdo a la tipología que corresponde*”. En este sentido, las lenguas que pertenecen a las lenguas flexivas utilizarán un método diferente ante las lenguas que pertenecen a las lenguas aglutinantes y sufijantes

En esta perspectiva, mencionamos que, tanto el aymara como también el español pertenecen tipológicamente a distintas familias lingüísticas. De esta manera queremos demostrar objetivamente el comportamiento sintáctico de ambas lenguas:

El aymara presenta la siguiente estructura general sintáctica

Sujeto Complemento Verbo (S C V)

Mientras, en el español la estructura sintáctica es:

Sujeto Verbo y Complemento (S V C)

Estas diferencias en el proceso de traducción se tienen que tomar muy en cuenta, el traductor necesariamente tiene que conocer ambas estructuras, es decir, conocer el comportamiento lingüístico de las dos lenguas. Por ejemplo: traduciremos la siguiente oración del español a la lengua aymara:

|                     |                          |                             |
|---------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <u>Mañana todos</u> | <u>iremos a trabajar</u> | <u>a la ciudad de Oruro</u> |
| S                   | v                        | c                           |

Un traductor, para traducir esta oración del español a la lengua aymara (lengua meta) tiene que seguir la estructura de la lengua aymara (S C V). Primeramente, comenzaremos con la traducción de todo lo que conforma la parte del **SUJETO**.

Así como podemos observar:

LO mañana todos  
S

LT ‘qharurux taqpachaniw’.  
S

En segundo lugar, traduciremos todo lo que conforma la parte del **COMPLEMENTO**. Así como sigue:

**LO** a la ciudad de Oruro  
C

**LT** ‘Orur markar’  
C

Y en tercer lugar, traducimos lo que conforma el **VERBO**. Así como podemos ver:

**LO** iremos a trabajar  
V

**LT** ‘irnaqir sarapxaañani’  
V

De esta manera, obtenemos la traducción de una oración completa del español (LF) a la lengua aymara (LM):

**LF=** mañana todos iremos a trabajar a la ciudad de Oruro  
S V C

**LM=** ‘qharurux taqpachaniw Orur markar irnaqir sarapxaañani’  
S C V

Para comprender mejor, esta parte explicaremos de manera sucinta, como se ha procedido la traducción del español a la lengua aymara. Primeramente, debe comenzar traduciendo la estructura nominal de la oración de la lengua española a la lengua aymara. Posteriormente continuar con la traducción, pero, adecuándose a la estructura de la lengua aymara, es decir, traducir todo lo que conforma el complemento oracional del español a la lengua aymara y finalmente traducir lo que es la estructura del sintagma verbal del español que en la estructura de la lengua aymara se ubica al final de la oración.

## CONCLUSIÓN

La traducción en general tiene sus propios antecedentes históricos ligada particularmente a la evolución de la ciencia traductológica. En este entendido, a manera de conclusión podemos decir que, muchos investigadores y entendidos en la rama de la traducción tuvieron infinidad de experiencias inmemoriales. Sin embargo, como dijimos al principio, fueron acontecimientos llenos de avatares y

de cambios sustanciales que se dieron en diferentes épocas o periodos sobre la constitución del proceso de la traducción.

En el presente trabajo, enfocamos sobre diferentes modalidades de traducción entre el aymara y el castellano, tomando en cuenta que cada lengua tiene sus propias características tipológicas lingüísticas, en este caso la lengua aymara y el castellano divergen tipológicamente en diferentes niveles lingüísticos, es decir; pertenecen a diferentes familias lingüísticas, por tanto, la traducción del aymara al castellano resulta difícil. Por otro lado, de la misma manera entre ambas lenguas no tienen el mismo status lingüístico. Dicho de otro modo, el castellano es una lengua desarrollada y normalizada, mientras el aymara no tiene el mismo nivel de desarrollo lingüístico, esta situación es otro de los vallados que se considera como problemas de traducción entre ambas lenguas.

Finalmente, en el proceso de la traducción; se puede hablar de diferentes métodos de traducción como también de diferentes autores que han creado sus propios métodos de traducción adecuados para la traducción del castellano con otras lenguas tradicionales, pero, no así con la lengua aymara. Sin embargo, si nosotros queremos usar dichos métodos para la traducción del aymara y el castellano o viceversa, será muy difícil aplicarlos, como ya dijimos anteriormente que entre el aymara y el español se presentan problemas de traducción. Además, el aymara tiene sus propias peculiaridades amplias como lengua originaria del país, por ejemplo, cuenta con palabras culturales, palabras técnicas propias de la lengua, palabras denotativas y connotativas con significados de doble vía (metáforas), etc. Por tanto, se recomienda a los interesados e investigadores de la traducción, investigar y seleccionar métodos adecuados para la aplicación de la traducción entre el aymara y el castellano.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BERENGUER, L. Didáctica de segundas Lenguas en los estudios de traducción, Barcelona, 2008.

CARBONELI O. Escuela de traductores, Universidad de castilla la Mancha, 2006

- LARSON, Mildred, "La traducción basado en el significado" 1989
- LORENZO M. La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera, Madrid, 2009.
- GALLEN E. Biblioteca de Traducción e Interpretación Madrid, 2006
- GARCIA, Yebra Valentín, "Teoría y práctica de la traducción" Ed. Gredos, Madrid, 1990.
- PETER, Newmark, "Manual de traducción", Ed. cátedra, Madrid, 1995.
- HURTADO A. Traducción y traductología, Catedra, Madrid, 2008.
- VAZQUEZ A. Gerardo, "Introducción a la traductología", Ed. University, Estados Unidos, 1994.
- URTEAGA, H., ROMERO, C. A. (comp.). (1916-1920). Colección de libro y documentos referentes a la Historia del Perú. Lima.
- VALDIVIA, L. D. (1606). Arte y Gramática. Cited by Bird in: Handbook of South America Indians.
- VELASCO, G. (1905). La Zona Gomera. en: Boletín de la Sociedad Geográfica e Histórica de la Universidad Gabriel René Moreno, Año 1, vol. 1, Nº 1, Santa Cruz de la Sierra.
- ZUIDEMA, (1967). Descendencia Paralela en una familia indígena noble del Cuzco. Lima: Fenix, revista de la biblioteca Nacional, 39-63.

## INTERPRETACIÓN SEMÁNTICA DE LOS SUEÑOS

*Nelly Quispe  
Nadia Paola Apaza  
Franz E. Quiroga*

### Resumen

La investigación se refiere al análisis semántico de los sueños, en este caso, uno de los saberes andinos de la cultura andina, especialmente en el norte de Potosí. En esta región, la gente se guía a través de los sueños para realizar sus económicas y otras actividades de su vida cotidiana. Los sueños que interpretan los diferentes actividades, como es el caso de la siembra, cosecha, viajes, actividades del norte de Potosí están referidos a los animales, a las personas, a los objetos, los cuales les dan un indicio de lo que va a pasar en el futuro y actuar de acuerdo al sueño; a partir de esta realidad surge la pregunta de investigación ¿cómo influyen los sueños en la actividad cotidiana en los pobladores del norte de Potosí en el contexto de la cosmovisión andina?, para ello nos planteamos el siguiente objetivo: Analizar los sueños desde la perspectiva semántica en la región del norte de Potosí en el contexto de la cosmovisión andina. La investigación se justifica porque hay saberes andinos de nuestros ancestros que están desapareciendo, por ello creemos que recuperar nuestros saberes ancestrales es muy importante porque transmiten conocimientos.

**Palabras clave:** sueños, interpretación, semántica, actividad, saberes ancestrales.

### Summary

The investigation concerns the semantic analysis of dreams, in this case, we are referring to the interpretation of dreams in the Quechua culture is one of the Andean knowledge of Andean culture, especially in northern Potosí, in this region, guide people through dreams to perform different activities, such as harvesting, travel, economic and other activities of daily life. Dreams that interpret northern Potosi are related to animals, people, objects, which give an indication of what will happen in the future and act according to the dream; from this fact arises the research question how dreams influence on daily activity in people of northern Potosí in the context of the Andean world? we plan to do the following objective: To analyze dreams from the semantic perspective in the northern region of Potosí in the context of the Andean world. The investigation is warranted because there Andean wisdom of our ancestors that are disappearing, so we recover our ancestral knowledge.

**Keywords:** dream, interpretation, semantics, activity, ancestral knowledge.

### **Juch'uychana**

Kay mask'ayqa musquykunaq niy munasqanmanta rimarin, ajinamantataq imatachus musquykuna niyta munan chaymanta rimarin, kay yachayqa ñawpa tatanchismantapacha yachasqa, astawanqa kay chinchá P'utuqsi Ilaqtapi, kay chiqapiqa runaqa musquykunanta qhawarispa ima ruwanantapis ruwarin, ajina kanman tarpuypi, aymuraypi, ch'usaypi, ranqhanakunapi, waq ruwanakunapiwan. Kay P'utuqsi chiqapi musquykunankuqa uywakunamanta, runakunamanta, nakunamanta, kay musquykunamanjinataq runakunaqa ruwayninkuta ruwanku. Kay qhawarisqanmanjinataq tapuy ch'ampaqa ajina: "Imaynatataq musquykuna runakunaq kawsayninta P'utuqsi chiqanpi tikran", chaypaqtaq kay mask'ayta yuyariyku "P'utuqsi chiqapi tarisqa musquykuna imatachus niy munasqanmanjina sut'incharina, imaraykutaq kay llank'anata ruwarisayku, yachanchisjinaqa ñawpa tatanchispata yachayninkuna chinkayman risan, ñuqaykutaq chay yachaykunata watiqmanta kallpachariyta munayku, chayraku kay llank'anata ruwarisayku.

**Sut'i rimana:** musquykuna, niynin, niy munasqan, ruwanan, unay yachaykuna.

### **Introducción**

La presente investigación semántica metafórica de los sueños se realizó en el Norte del departamento de Potosí. En este artículo se enfatiza los conocimientos andinos que van expresados mediante los sueños, los cuales afectan a la vida cotidiana, y estos mismos sueños están referidos a la naturaleza, a los animales, a las personas, a los objetos; los cuales tienen una aceptación singular por parte de la gente que gusta escuchar sobre los saberes andinos ancestrales.

Hoy en día, no se sabe muy bien dónde empieza y dónde termina el inconsciente y consciente, como menciona Freud (1978, pág. 85), el consciente es la que utiliza la razón, el intelecto como instrumento, el cuerpo físico y sus cinco sentidos como vehículo de expresión. En cambio, el inconsciente utiliza la consciencia emocional como instrumento y el cuerpo astral como vehículo para desenvolverse en él.

En ese entendido, el proceso de la investigación da algunas soluciones al problema de nuestro estudio que es a partir de un análisis descriptivo cualitativo e inductivo; el cual permitió llevar a cabo una investigación semántica metafórica para que las premisas sean verdaderas de todos los hechos en torno a la metáfora de los sueños de la lengua quechua.

La problemática nace a raíz de la necesidad de conocer el significado semántico de los sueños recopilados en la región del Norte de Potosí quienes presentan matices andinos muy profundos con relación a la vida del hombre y naturaleza. Esta problemática está enmarcada a la actualización de los saberes ancestrales como una estrategia social e ideológica que refleja el vivir bien.

### **Situación problemática**

La cultura quechua tiene una riqueza ancestral, y estos conocimientos se están quedando en el olvido, como es el caso de los saberes andinos que regían la vida de los hablantes quechuas en base a sus usos y costumbres. Por esta razón nace la problemática donde surge la necesidad de conocer con más amplitud la cultura y los saberes ancestrales que ellos manejan a través de los hábitos culturales que ancestrales no definidas, pero eran muy importantes en el buen vivir al igual que la tienen, ya sea social, político, económico, religioso y sus tradiciones o

prácticas interpretación de los sueños, los cuales eran como preaviso para su vida futura, es decir, para los quechuas, los sueños juegan un papel muy importante, porque a través ellos pronostican el quehacer diario o lo que les iba a suceder, dependiendo con qué se sueñan, como podría ser: con la naturaleza, con los animales, con las personas, con los cadáveres o con objetos de distinta índole.

Además, la cultura andina está ligada con el conocimiento y la conciencia del individuo mismo, a través de ella pueden expresar sus saberes ancestrales, como, por ejemplo, los quechuas del norte de Potosí interpretan los sueños de diversas maneras con significados extensos y propias; cuando en la noche se sueñan, al día siguiente se sienten como si tuviese una receta de lo que puede ocurrirles, es decir, a través del sueño pueden predecir su futuro empleando implícitamente la parte semántica.

En ese entendido, para llegar a una interpretación de los sueños de hecho tendremos que hablar desde la perspectiva semántica, como, por ejemplo: i) Qunchu yakuwan musqukuy 'soñarse con agua turbia' probablemente llores, te enfermes o llueva. Interpretando este enunciado podemos desarrollar de la siguiente manera: El término qunchu yaku 'agua turbia' denota al líquido que está turbia, pero connota al llanto, a la enfermedad o la lluvia. ii) Ninawan musqukuy 'soñarse con fuego' denota al fuego y connota al llanto, a la enfermedad y lluvia; frente a esta interpretación semántica, los quechua hablantes del norte de Potosí van tomando diferentes actitudes, dependiendo de la situación cultural de cada región.

Viendo esta realidad cultural, respecto a los saberes ancestrales que tienen un valor ancestral incalculable y que aún no existen estudios científicos lingüísticos en muchas áreas, como es el caso de la interpretación semántica de los sueños, del cual, el significado denotativo o connotativo va cargado de un mensaje implícito para el bien o para el mal y ésta es transmitido de generación en generación que a partir de esta problemática surge la siguiente interrogante. ¿Cómo influyen los sueños en la actividad cotidiana en los pobladores del norte de Potosí en el contexto de la cosmovisión andina?

## **Objetivo general**

Analizar la influencia de los sueños en la actividad cotidiana desde la perspectiva semántica en los pobladores del Norte de Potosí en el contexto de la cosmovisión andina.

### **Objetivos específicos**

Recopilar el corpus lingüístico de los sueños con una asociación significativa ancestral.

Clasificar el corpus recolectado en campos semánticos a partir de su contexto significativo.

Interpretar los sueños clasificados desde la perspectiva semántica para comprender la asociación significativa ancestral.

### **Justificación**

En la presente investigación se realizó un análisis semántico de los sueños en los pobladores del Norte de Potosí, porque, la cosmovisión andina está ligada con el conocimiento y la conciencia del individuo mismo que a través de ella expresa los significado semántico de los sueños. Esto ocurre por el desconocimiento de la lengua ágrafa hasta hace algunos años atrás, no había interés por conocer el lingüística y por la falta de materiales o documentos escritos que orienten en la interpretación de los sueños.

Todas estas problemáticas conducen al desconocimiento de la esencia cultural que es manifestada por los hablantes nativos mayores de 65 años en la interpretación de los sueños y su actuar cotidiano; los cuales ya no se transmiten a los hijos mucho menos a la sociedad quechua-hablante.

Por esta razón, la investigación aborda dos elementos importantes "denotativo y connotativo" ligados al estudio semántico de los sueños. A partir de esta concepción, la presente investigación se justifica, porque se realizó un análisis semántico como es el esclarecimiento de los significados que expresan los sueños en diferentes contextos, para que la gente conozca el significado de los

sueños y que estos contienen un gran contenido social ideológico. Los cuáles serán útiles no sólo para el mundo andino, sino también para el conocimiento de algunos saberes andinos de las comunidades originarias.

A partir de estos conocimientos andinos conocimos la realidad del vivir bien, al mismo tiempo nos permitió conocer con amplitud de que manera asocian el significado de los sueños en el vivir diario para relacionarse armónicamente en el permitió reflejar hasta qué punto influye el significado del sueño internamente o tiempo y espacio a través del significado denotativo o connotativo. Además, nos externamente en el vivir diario.

Al mismo tiempo, este estudio es un aporte significativo, para que, las futuras generaciones consulten y sepan los significados de los sueños, los cuales son premoniciones que nos ayudarán a tener precaución en nuestro actuar diario, además, esta investigación va servir a la población en general, porque tiene un impacto sociocultural, donde se demostró el mensaje de cada uno de los significados del sueño siempre prevaleciendo el conocimiento ancestral.

Por una parte, éste estudio llenó el gran vacío en la parte analítica semántica contribuyendo como texto de referencia para las futuras investigaciones. Por otra parte, esta investigación aportó para preparar materiales de enseñanza educativa como primera y segunda lengua desde la perspectiva metodológica.

## **Fundamentación teórica**

Si tenemos en cuenta, que dormimos unas ocho horas diarias, nos daremos cuenta que pasamos durmiendo una tercera parte de nuestra vida, es decir, que a los sesenta años habremos perdido unos veinte sin hacer nada, simplemente acostados en la cama. Pero este tiempo que pasamos durmiendo es muy importante para nosotros.

## **Resoluciones de problemas durante el sueño**

Desde la perspectiva cósmica andina, el individuo cuando se sueña interpreta de acuerdo a su concepción lógica ancestral. En cambio, en una investigación de Edison, citado por Jung (2001, pág. 223) indica, que cada vez que se le presentaba un problema se iba a dormir, y durante el sueño siempre se le

aparecía la solución buscada. Pero sin llegar a tales extremos, que al parecer son exclusivos de cerebros privilegiados o bien entrenados, inclusive, cuando se le presenta un problema es muy frecuente "ir a consultar con la almohada", y más de una vez, éste solucionaba con el sueño o lo veía más claro a la mañana siguiente. En realidad, lo que el cerebro hace durante el sueño es codificar los datos del problema para archivarlo en un lugar y cuando necesita remover todos los datos relacionadas con dicho problema, es decir, todos aquellos conocimientos relacionados con el mismo que permanecían latentes en el fondo de nuestra memoria, lo que hace es actualizar y permitir surgir a la superficie de la consciencia, y durante el sueño o a la mañana siguiente estos conocimientos así actualizados ya se hallan al alcance de nuestra mente para la resolución de los problemas.

## **La ambigüedad**

En la vida real existen muchas palabras que tienen más de un significado y también hay enunciados que presentan más de una interpretación. Cuando el contexto de una palabra o de una oración no es comprensible y tienen varios significados; éstas palabras u oraciones nos traen problemas para interpretar el significado por su ambigüedad interna o externa, como menciona Leech (1985, págs. 113-114), "la ambigüedad es considerada como un dato básico para la semántica; es decir, si X es ambigua es clasificado como un enunciado básico. La ambigüedad es una propiedad de las oraciones, de hecho, refleja una diferencia entre los niveles de la lingüística: las oraciones son unidades sintácticas, mientras que las ideas son unidades semánticas."

En cambio, los investigadores Bailón Christian y Fabre Paúl (1994, pág. 107) sustentan de esta manera que la ambigüedad lingüística se produce siempre en el momento de la recepción del mensaje, aunque la ambigüedad se reduzca a homonimia para el receptor, esta se produce en una situación dada; en un enunciado emitido y recibido dentro del fin de la comunicación.

Por naturaleza, en la lengua quechua, el contenido semántico de una oración o enunciado suele ser ambigua, porque puede entenderse de varias formas. Para entender mejor extractamos el ejemplo de Santander Mollo (2002, pág. 44), jumax jaqixtawa, esta oración tiene un contenido semántico dudoso, porque

puede ser interpretado de varias maneras, por ejemplo, 'tú eres persona', 'tú eres gente', 'tú eres convertida en persona mayor', 'tú eres persona casada' y etc. Estos enunciados no son sinónimos entre sí. Para comprender mejor tomemos este otro ejemplo, khuchi 'cerdo, puerco' en la cultura quechua esta palabra es ambigua, para interpretarla dependerá del contexto de la oración, si decimos khuchi jamun, este enunciado se puede interpretar de varias maneras: que ha venido el animal, que ha venido el hombre cochino, que ha venido el hombre mujeriego, como podemos ver en este enunciado tiene un significado ambiguo porque no tiene un indicador claro y preciso.

Ullmann (1986, págs. 60-61), sostiene que el contexto puede desempeñar un papel vital en la fijación del significado de palabras que son demasiado vagas o demasiado ambiguas para tener sentido por sí misma, por ejemplo, jang'u 'blanco' tiene una extensa variedad de usos que virtualmente carece de significado en sí mismo. La influencia del contexto es sumamente variable, difiere de una palabra a otra.

### **Nivel semántico**

De Bustos Gisbert (1986, págs. 211-212) afirma que la relación interna entre los elementos lingüísticos compositivos no siempre es de modificación, aun dentro de la modificación pueden distinguirse semánticamente y sintácticamente.

Hablemos del desplazamiento semántico, cuando se crea una nueva unidad con un nuevo contenido semántico puede ser de dos tipos diferentes, según este autor (De Bustos Gisbert, 1986, pág. 85):

El cambio semántico es un proceso de transformación en que la unidad léxica derivada tiene un contenido semántico y referencial distinto del de la base aun cuando mantenga con éstas ciertas relaciones. Tal es el caso de limonero con respecto a limón.

La modificación semántica es un proceso de especificación en que la unidad producida modifica de alguna manera a la base. No hay cambio en cuanto a la unidad referencial. Dentro de la modificación podemos distinguir dos tipos: la

modificación por los sufijos aumentativos y diminutivos o despectivos por determinados elementos compositivos; como, por ejemplo, verde botella.

En cambio, este otro investigador (Leech, 1985, pág. 167) señala que la relación entre la sintaxis y la semántica es un punto importante a la hora de la descripción del significado a base de las combinaciones de rasgos contrastantes.

### **Expansión semántica**

Para los investigadores (Luque Durán, S/A) y (Ullmann, 1986, pág. 260), la expansión semántica es la ampliación de un signo. La expansión semántica puede producirse como una generalización, así, una palabra como alqu podría expandirse hasta llegar a designar a ciertos animales, como pág. ej., panpa alqu 'zorro'. En estos casos, el término se extiende hasta cubrir una realidad vecina, de tal manera que existe un parentesco entre el sentido original y la denominación nueva. Este parentesco puede estar basado en una relación lógica coherente.

La expansión semántica está dentro de la lingüística. Una unidad compuesta puede tener dos o más sentidos, el primer sentido puede originar otro sentido y este sentido es una expansión semántica, el otro sentido secundario puede ser una expansión metafórica o viceversa, como pág. ej., hombre rana, voceador; mujer rana, una mujer fea; en algunos casos, los formantes compuestos pueden ser polisémicos.

En la lengua aymara, Según este autor (Mamani Mamani, 2004, pág. 80), la expansión semántica siempre aborda un campo léxico semántico cuasi-familiar. Si el sustantivo primario es sustantivo, este derivará también sustantivo y si es adjetivo también derivará adjetivo. La expansión semántica se caracteriza por un sema en común expansivo y denotativo, porque se expande a una sola dirección. En el caso del idioma quechua ocurre de la misma manera por ser de la misma familia lingüística.

### **La semántica**

La semántica es una disciplina que puede ser considerada como una ciencia, que busca la verdad sobre el significado; como la astronomía, pág. ej., trata de encontrar la verdad sobre el universo. La semántica estudia el significado para el análisis de la comunicación; la cual es a su vez, el estudio del lenguaje, como una esfera de estudio paralela a la sintaxis y fonología; al mismo tiempo, tratan las pautas formales del lenguaje y de la manera en que éstas se traducen en sonido; mientras que la sintaxis y la fonología estudia la estructura de las posibilidades expresivas del lenguaje, la semántica se dedica a los significados que se pueden expresar. (Geoffrey Leech, 1985, pág. 13-90).

La semántica es parte de la lingüística que estudia el significado de las palabras, enunciados y oraciones. Para Gaetano Berruto (1979), la semántica es la ciencia del significado y es parte de la lingüística que estudia en el plano del significado. Los lingüistas investigan desde tres puntos de vista: el cambio de significado; la significación, o sea, de cómo surge el significado y cuál es el proceso del significado o las leyes que lo rigen; el estudio del significado, entendiendo como plano o aspecto de los signos lingüísticos (pág. 13-14). En Christian Baylón (1994) "la semántica estudia el sentido del lenguaje y más exactamente en las lenguas naturales." (pág. 17).

Mientras Ortuño Martínez (1988, pág. 178-209) dice que: la semántica implica todo lo referente al significado de los mensajes y finalidades que el hombre pone en todas sus comunicaciones, refleja a complejidad y la profundidad del aspecto humano y las posibilidades de la mente para construir e inventar significados, mensajes de carácter material o espiritual, que pueden ser concretos o abstractos, acordes con la realidad o fantasía.

Por otra parte, Leech (1985) menciona que: "La semántica del enunciado es una estructura independiente de la unidad de comunicación y desde el punto de vista del significado transmite un mensaje completo a la propuesta con respecto a la semántica del enunciado teniendo en cuenta el significado conceptual o sentido denotado o cognoscitivo donde se explica con el siguiente ejemplo:

Ejemplo. MUJER + humano - Masculino + Adulto

Y diferente a:

Ejemplo: MUCHACHO + humano + masculino - Adulto

Desde la perspectiva cosmovisión andina, Edmundo Santander (2002 pág. 120), define que "la semántica busca la verdad sobre el significado", el cual estudia el sentido en función de las palabras en el seno del lenguaje a través de las formaciones ideológicas de una cultura para ser medio de comunicación y transmitir un sentido.

Ejemplo:

|                                               |                    |
|-----------------------------------------------|--------------------|
| + humano + adulto - femenino + ebrio Machasqa | persona mayor      |
| + humano + adulto - femenino + ebrio Machasqa | varón              |
| + humano + adulto - femenino - ebrio Machasqa | persona embriagada |
| + humano + adulto - femenino + ebrio Machasqa | ser humano         |

El significado de machasqa es ebrio, el cual se refiere al ser humano quien está representado por el esquema graficado arriba mencionado.

### **La previsión del futuro**

De acuerdo a Sigmund Freud en su libro interpretación de los sueños (1978, pág. 359-371) no existe la menor duda de que al poseer nuestro inconsciente todos los datos que nos conciernen (deseos, tendencias, pensamientos, formas de reaccionar a los estímulos externos,...), el cerebro puede analizarlos como si fuera un ordenador, y anticipar la continuación posible de los acontecimientos actuales y cuál será nuestra línea de conducta más probable; pero ello no quiere decir que nos prediga el porvenir, sino que se limita a advertirnos sobre lo que puede suceder.

Sigmund (1978, pág. 362) entra en el lenguaje de los símbolos por las imágenes que creamos en sueños, en ocasiones tienen un significado general para todo el mundo. En otras en cambio es propio de cada soñador.

De acuerdo a Sigmund (1978, pág. 364) Todos hemos soñado con agua, y que este elemento es fuente de vida. Todo lo referente al agua habla de nuestros

sentimientos. Un agua mansa y limpia es símbolo de pureza y estabilidad sentimental. Un fuerte oleaje refleja nuestra turbulencia interna; las olas que se acercan presagian grandes cambios y decisiones, lo que nos pase en el sueño será el desenlace de esos cambios. El agua que no se encuentra en sus lugares habituales ya sean goteras, humedades, tiene connotaciones de peligro. Beber de una fuente son sentimientos canalizados y tranquilos que nos vitalizan. La lluvia es siempre símbolo de fecundidad y limpieza interior.

Además, en el mismo libro de Sigmund menciona "Quién no ha sentido que se cae en sueños." Simbólicamente es una pérdida de equilibrio y control en una situación, pero también es un "aterrizaje forzoso" del cuerpo astral que vuelve bruscamente al físico, algunas veces recobramos bruscamente la consciencia.

Nuestra casa en sueños no es sino una representación de nosotros mismos, de lo que ocurra en ella es representación de lo que nos ocurre en el interior. Los colores, los muebles (con que contamos para vivir), la estructura (¿somos fuertes o débiles?), la habitación (como marchan nuestros asuntos de pareja), el baño (la limpieza de nuestros sentimientos y emociones), las ventanas (nuestras influencias exteriores). En ocasiones soñar con casas en las que hemos vivido de niños nos indican el momento dónde comenzaron algunos problemas que ahora acusamos, o también una vuelta a querer vivir momentos felices que allí experimentamos.

Una boda representa la unión de nuestra parte masculina y femenina. Según Jung (2001), cada hombre tiene su ánima, que es aquella parte de sí mismo que tiene cualidades de mujer, su lado emocional e intuitivo, su naturaleza sensible y receptiva. Cada mujer tiene su animus, que engloba las cualidades del hombre, fuerza, decisión, valentía, su naturaleza activa. La descompensación entre el animus y ánima hace que los hombres sean inflexibles, dominantes y obstinados y la mujer insegura, ansiosa e indecisa. Así que soñar que nos casamos es un excelente augurio de que estamos llegando a lo que Jung llamó proceso de individuación, a la integración de nuestra personalidad, como lo que está dentro se trasluce fuera en lo físico, entonces si puede ocurrir que encontremos a nuestra pareja en la vida real.

Metodología. Tipo de investigación

El presente trabajo se realizó con la investigación descriptiva, puesto que, este tipo de investigación permitió describir las interpretaciones semánticas de los sueños del idioma quechua. Como indica este autor (Hernández Sampiere C. Roberto et al., 1997):

“...el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide a cada una de ellas independientemente, para así describir lo que investiga”

La investigación descriptiva nos permitió describir, analizar e interpretar los sueños, como sustenta este metodólogo (Soria Choque, 2013, pág. 161), "La Investigación descriptiva es una investigación que recopila datos de los fenómenos mediante la descripción o estudia una situación describiendo y analizando sus condiciones o variaciones que presentan."

### Diseño de la investigación

En la presente investigación, el diseño es no experimental porque (Soria Choque, 2013, pág. 171) indica que "la investigación no experimental es que no se pueden manipular las variables independientes, ni por separado ni en conjunto para conocer sus efectos; y resulta más complejo separar los efectos de las múltiples variables que intervienen en el diseño..." Ya que utiliza como fuente de información, entrevistas semi-estructuradas.

Para Hernández Sampiere C. Roberto et al., (1997), "La investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se retrata la investigación donde no hacemos variar intencionadamente las variables independientes. Lo que hacemos es la investigación no mental, es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos."

## **Población y muestra**

En una investigación científica necesariamente se requiere una "población o universo se refiere a la totalidad de las unidades de análisis que pueden ser estudiadas, es decir, es el conjunto de individuos u objetos de los cuales se desea conocer alguna situación o fenómeno en particular..." (Copa Quispe Santiago, et al, 2012, pág. 184)

La población con la que se trabajó está constituida por quechua-hablantes del norte de Potosí de las comunidades de Macha, Pocoata, Ocurí y Ravelo; que son poblaciones representativas.

En cuanto a la muestra, en el presente trabajo se tomó como base a 40 personas de las regiones mencionadas, las cuales fueron seleccionadas al azar entre mujeres y hombres de 65 años para adelante.

En esta investigación se empleó el muestreo no probabilístico, porque nos permitió seleccionar arbitrariamente a las personas de 65 años, como sustenta (Soria Choque, 2013, pág. 188), el muestreo no probabilístico se forma cuando se tiene la intención de seleccionar la población de acuerdo con un criterio preestablecido, o se usa un juicio personal. Con este muestreo se intenta obtener la representatividad de la población buscando intencionalmente aquellos casos que pueden ser representativos de la población estudiada.

## **Técnicas e instrumentos**

Para los coautores (Münch Lourdes y Ángeles Ernesto, 2000, pág. 14), la técnica es un conjunto de instrumentos, a través de los cuales se ejecuta el método. Si el método es el camino, la técnica proporciona las herramientas necesarias para recorrer ese camino. La técnica propone las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación; proporciona instrumentos de recolección de datos, clasificación, sistematización, correlación y análisis de datos. También aporta a la ciencia todos los medios para aplicar el método.

Las técnicas que se llevaron a cabo son entrevistas con respuestas libres a cerca de los sueños y la interpretación que hace cada individuo, estas encuestas fueron grabadas en 15 casetes, posteriormente se realizó la transliteración para recoger datos y construir el corpus lingüístico de los sueños. La entrevista es un medio que nos permitió interrelacionarnos con los informantes con el fin de recoger datos, como manifiesta (Soria Choque, 2013, pág. 198) en su libro "La entrevista es una técnica que pone en interrelación al investigador con las personas que son objeto de estudio para reunir datos de una manera formal sobre un tema previamente establecido".

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

### **El significado connotativo**

El significado connotativo es secundario en el mundo real por sus características connotativas es extrínseco. Según Geoffrey Leech (1985 pág. 31-32), el significado connotativo es: El valor comunicativo que tiene una expresión, atendiendo sólo a lo que ella se refiere; es decir, dejando de lado el contenido conceptual; se puede decir, la noción de "referencia" coincide en un grado muy considerable con el significado conceptual: si la palabra mujer se define conceptualmente mediante tres rasgos (+ humano, masculino, + adulto). El significado connotativo puede englobar las propiedades supuestas del referente y es secundario si se la compara con el significado conceptual. Las connotaciones son relativamente inestables e indeterminadas sin límites precisos.

En cambio, para Zacarías Alavi M. (1994), "el connotativo es la connotación que se refiere al significado secundario, llamado también significado subjetivo; corresponde al habla." (pág. 26) Según Christian Baylón (1994), en la lingüística moderna es la oposición entre denotación y connotación. La denotación es la extensión de conceptos a una clase de objetos, en cambio, la connotación es la comprensión del concepto de un conjunto de caracteres que pertenecen a este concepto, por ejemplo, el término rojo denota un color y connota, en ciertos contextos, el peligro y en otros una ideología. (pág. 42) Para Pierre Guiraud (1989), "las connotaciones expresan valores subjetivos atribuidos al signo debido a su forma y a su función; una palabra connota el significado que expresa." (pág. 40)

De igual manera, Jean Dubois, et. al. (1998), señalan que: la oposición entre connotación y denotación ha sido tomada desde la lógica escolástica, en la que servía para designar la definición por extensión (denotación) y la definición por comprensión (connotación). Así, el concepto de silla tiene como comprensión el conjunto de sus caracteres constitutivos, lo que constituye una silla (una silla es un asiento, tiene un respaldo, tiene patas, etc.) el concepto silla connota estos diversos elementos; este mismo concepto tiene como extensión el conjunto de muebles que poseen estas características (esto es una silla; mira una silla; he comprado dos sillas, etc.); cualquiera que sea el concepto de silla denota uno o varios elementos de este conjunto. (pág. 139)

### **El significado denotativo**

El significado denotativo es el significado principal de las unidades lingüísticas en el mundo real y es intrínseco. Para M. Enrique Fontanillo (1986, pág. 82), el significado denotativo es la relación entre una unidad léxica y el conjunto de entidades que virtualmente comprende su referencia. Así, ejemplo alqu denota una cierta clase de animal existente en el mundo; junto con la referencia (significante) y el sentido (significado). En Jean Dubois, et. al. (1998) "la denotación de una unidad léxica está constituida por la extensión del concepto que constituye su significado, a pesar de todo, en la lingüística moderna, la denotación se define por oposición a la connotación. Así, la denotación es el elemento estable no subjetivo y analizable fuera del discurso." (pág. 175)

Según Zacarías Alavi M. (1994, pág. 26), la denotación pertenece al significado esencial o contenido de la información lógica del lenguaje, además, el significado es genuino de un vocablo fuera del contexto, también se llama significado objetivo que corresponde a la lengua; funciona sobre dos planos: el significante y el significado. Para Pierre Guiraud (1989), "la denotación está constituida por el significado concebido objetivamente." (pág. 40)

De acuerdo a la cosmovisión andina, cuando se sueñan con un 'ebrio' machasqa hacen una asociación significativa con algunos fenómenos como es la enfermedad, la lluvia y el frío, esto nos hace inferir que existe una significación connotativa, el cual puede ser interpretado de diferente manera de acuerdo a sus

saberes andinos de cada comunidad o familia, porque en el contexto andino dicen que los sueños son premoniciones de lo que va pasar en el futuro inmediato o a largo plazo, esto asegura su buen vivir de la familia o de la comunidad, porque gracias a estos saberes pueden prevenir sus acciones en el futuro.

Cuadro N° 01 significado connotativo de "ch'uwa yaku"

| Enunciado           |                      | Traducción                   | Denotativo   | Connotativo                                                      |
|---------------------|----------------------|------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------|
| i) Ch'uwa yaku-wan  | musqkun<br>ki chayqa | Si te sueñas con agua clara  | -agua clara  | -llanto<br>-buena salud                                          |
| ii) Qunchu yaku-wan |                      | Si te sueñas con agua turbia | -agua turbia | -enfermedad<br>-alegría<br>-lluvia<br>-cambio de estado de ánimo |

En el cuadro N° 01 y ejemplo i) podemos observar que el término ch'uwa yaku, denota agua clara, en cambio para algunos informantes connota llanto, esto implica que la persona que se ha soñado con agua clara puede llorar por algo que va a ocurrir y para aquellas personas que connota salud, significa que estas personas gozaran de buena salud.

En el ejemplo ii) qunchu yaku, denota agua turbia, connota alegría, enfermedad, lluvia y cambio de estado de ánimo, este significado connotativo depende del contexto sociocultural de los informantes, ya que, el contacto de otras culturas influye en la interpretación del sueño. En algunos casos, cuando un informante se sueña con agua turbia tiene el presentimiento de enfermarse, o en todo caso les baja el estado de ánimo, si interpretan el sueño como signo de alegría pueden recibir alguna noticia buena. Si llegan a interpretar como lluvia entonces los informantes toman sus previsiones para realizar sus actividades cotidianas. ¿Qué implica esto? no todos coinciden con el mismo indicador semántico, suponemos

que la interpretación depende de la influencia de otras culturas como es el caso de la cultura aimara y castellano, de acuerdo a su interpretación toman sus previsiones necesarias. Como podemos ver en este otro ejemplo, donde, el significado connotativo es más claro y preciso:

Cuadro N° 02 significado connotativo de "nina"

| <b>Enunciado</b>                      | <b>Traducción</b>         | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b>                                                                            |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| iii) Nina-wan<br>musqunkunk<br>chayqa | Si te sueñas con<br>fuego | -fuego            | -pelearas con<br>alguien<br>-renegarás<br>-protestarán<br>contra ti.<br>-tendrás<br>problemas |

Cuando el individuo se sueña con fuego 'nina', este connota cuatro conceptos: los cuales son interpretados de acuerdo al conocimiento de su cultura, esto implica que de acuerdo a la interpretación que le den, los hablantes quechuas tomarán sus previsiones para el futuro. El término "nina" denota fuego y connota peleas, aquella persona que interpreta el soñarse con fuego como peleas se dice que en el transcurso del día peleará con alguien o discutirá, por ello algunas personas se cuidan de no discutir. Las personas que interpretan el sueño como signo de renegar evitan no causar problemas o también se cuidan de no hacer alguna actividad equivocada. Si lo interpretan los sueños como que alguien va a protestar contra él o ella, el informante cuida su comportamiento para no hacer protestar, entonces soñarse con fuego no trae buenas señales, por ello la mayoría de los informantes dicen que debemos tener mucho cuidado con lo que decimos y hacemos.

Cuadro N° 03 significado denotativo y connotativo de "katari"

| <b>Enunciado</b> | <b>Traducción</b> | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|

|                                        |                             |        |                                       |
|----------------------------------------|-----------------------------|--------|---------------------------------------|
| iv) Katari-wan<br>musqunkunk<br>chayqa | Si te sueñas con<br>vibora. | Vibora | -dinero<br>-hijo<br>-flojo/a<br>-frío |
|----------------------------------------|-----------------------------|--------|---------------------------------------|

Si el individuo se sueña con víbora 'Katari', la interpretación se la realiza de acuerdo al contexto cultural de cada región, es así como primer significado connotativo la víbora representa al dinero, esto significa que él que se sueña con Katari recibirá dinero de algún lado. En cambio, para algunas mujeres soñarse con Katari significa que van a tener un hijo varón, sin embargo, otras personas también lo interpretan como signo de no tener hijos. Respecto al tercer significado connotativo flojo/a, si un hombre se sueña con un Katari significa que la esposa que va a tener será floja, lo mismo ocurre en el caso de la mujer, o sea tendrá un esposo holgazán, por último, para algunos soñarse con Katari significa que al día siguiente hará frío.

Como podemos observar las interpretaciones de los sueños varían de acuerdo al contexto cultural.

Cuadro N° 04 significado denotativo y connotativo de "wist'u wasi"

| <b>Enunciado</b>                              | <b>Traducción</b>               | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b>         |
|-----------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------------------------|
| v) Wist'u<br>wasi-wan<br>musqunkunk<br>chayqa | Si te sueñas con<br>casa hueca. | Casa hueca        | -problemas<br>-mala suerte |

Si la persona se sueña con 'wist'u wasi', este término denota casa hueca, en el aspecto connotativo tenemos dos interpretaciones los cuales varían de acuerdo socio cultural, si una persona se sueña con 'wist'u wasi' connota que tendrá problemas por lo tanto la persona que interpreta de esta forma toma sus previsiones para evitar los problemas. Respecto a la segunda connotación debemos indicar que la persona supone que va a tener mala suerte o saldrá mal

algo planificado. En esta interpretación varía de acuerdo al contexto sociocultural.

Cuadro N° 05 significado denotativo y connotativo de "sara"

| <b>Enunciado</b>                    | <b>Traducción</b>         | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b>                              |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------------------------------------|
| vi) Sara-wan<br>musqunkun<br>chayqa | Si te sueñas con<br>maíz. | Maíz              | -buena suerte<br>-se cumplirá lo<br>planificado |

Para los informantes del norte de Potosí el soñarse con 'sara' tiene dos interpretaciones, por lo tanto, es un término connotativo; en el primer caso soñarse con 'sara' significa que esa persona tendrá buena suerte, esto quiere decir, que en el transcurso de los días venideros todo le saldrá bien; en este ejemplo podemos ver que todos los informantes coinciden en que el término 'sara' representa buena suerte.

Cuadro N° 06 significado denotativo y connotativo de "llawar"

| <b>Enunciado</b>                       | <b>Traducción</b>           | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b>  |
|----------------------------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------|
| vii) Llawar-wan<br>musqunkun<br>chayqa | Si te sueñas con<br>sangre. | Sangre            | -sorpresa<br>-susto |

En el cuadro N° 06 podemos observar que el término 'llawar' tiene el significado denotativo sangre, respecto al significado connotativo podemos observar que tiene dos interpretaciones, para algunos, soñarse con 'llawar' significa que recibirá una sorpresa, en cambio para otros informantes significa susto, esto implica que el informante se asustará por algo inesperado.

Cuadro N° 07 significado denotativo y connotativo de "usha"

| <b>Enunciado</b>                 | <b>Traducción</b>       | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b> |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| viii) Usha-wan musqukunki chayqa | Si te sueñas con oveja. | Oveja             | -no se cumple      |

Respecto a soñarse con 'usha' podemos ver que el significado denotativo es oveja o cordero, en el aspecto connotativo podemos observar que solo tiene un significado, el cual indica que la persona que se sueña con oveja verá que sus planes no se cumplirán. Respecto a este sueño podemos observar que todos los informantes coinciden en la interpretación connotativa, esto nos hace inferir que no todos los sueños tienen muchos significados connotativos.

Cuadro N° 08 significado denotativo y connotativo de "wawa"

| <b>Enunciado</b>               | <b>Traducción</b>      | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b>         |
|--------------------------------|------------------------|-------------------|----------------------------|
| ix) Wawa-wan musqukunki chayqa | Si te sueñas con niño. | Niño              | -dinero<br>-no tener hijos |

Respecto a soñarse con 'wawa' podemos observar que este sueño tiene dos connotaciones, el primero significa dinero, esto quiere decir que la persona que se sueña agarrando a una 'wawa' en sus brazos tendrá dinero de algún lado. En cambio, para otras personas soñarse con 'wawa' significa que no podrá tener hijos. Observando las connotaciones podemos inferir que las interpretaciones que dan los informantes son totalmente opuestas.

Cuadro N° 09 significado denotativo y connotativo de "pataman wichariy"

| <b>Enunciado</b> | <b>Traducción</b> | <b>Denotativo</b> | <b>Connotativo</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| x) Pataman       | Si te sueñas      | Subir pendiente   | -triunfo           |

|                                  |                           |  |                                   |
|----------------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|
| wicharisp<br>musquunki<br>chayqa | subiendo hacia<br>arriba. |  | -suerte<br>objetivos<br>cumplidos |
|----------------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|

Cuando una persona se sueña con 'pataman wicharisp en el significado connotativo quiere decir que esa persona tendrá suerte, que todo lo que planificó se cumplirá y triunfará en algún problema que estaba tropezando, respecto al significado denotativo solamente implica subir una pendiente. Al igual que los últimos ejemplos podemos ver que el significado connotativo es unificado para todos los informantes ya que todos los significados son sinónimos de prosperidad.

En la cultura quechua el significado denotativo no influye mucho respecto a la interpretación semántica, es decir, se toma más en cuenta el aspecto connotativo para las previsiones futuras.

## Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo a la descripción semántica de los sueños recopilados en la región del Norte de Potosí llegamos a las siguientes conclusiones:

El hombre duerme una tercera parte de su vida. (Ocho horas diarias), es decir, cada hombre al dormir tiene un consciente, es lo que ahora tenemos en la mente, usa la razón, además tiene el inconsciente lo que ahora tenemos olvidado fuera de la mente, es constante y duradero; en cambio, el subconsciente que es lo que ahora no tenemos en la mente, pero "casi" lo está y podemos acceder a ello con facilidad. Todo lo que transcurre en el día se almacena en la conciencia sin olvidar absolutamente nada, esto se realiza cuando soñamos, en la fase REM.

También llegamos a la consumación de que los sueños son una vía de comunicación entre consciente e inconsciente, nos devuelven la información al consciente, es lo que realmente se grabó en estado de vigilia, influyendo en el comportamiento posterior condicionando nuestro carácter y forma de vida. El cerebro durante el sueño codifica los datos del problema para archivarlo en el lugar debido, se limita a advertirnos sobre lo que puede suceder, como, por

ejemplo, soñar con caer simbólicamente es una pérdida de equilibrio y control en una situación y también es un "aterrizaje forzoso" del cuerpo astral que vuelve bruscamente al físico.

Además, podemos decir que la semántica interpreta el significado de un fenómeno, buscando la verdad. Es la ciencia del significado y es parte de la lingüística que estudia en el plano del significado, es todo lo referente al significado de los mensajes y finalidades que el hombre pone en todas sus comunicaciones.

El significado connotativo es secundario, subjetivo en el mundo real por sus características connotativas y es extrínseco. Si la palabra mujer se define conceptualmente mediante tres rasgos (+ humano, - masculino, + adulto). Según la cosmovisión andina, cuando se sueñan con el término 'machasqa' 'ebrio' hacen una asociación significativa con algunos fenómenos como es la enfermedad, la lluvia y el frío, esto nos hace inferir que existe una significación connotativa, el cual puede ser interpretado de diferente manera de acuerdo a sus saberes andinos de cada comunidad o familia.

El significado denotativo es el significado principal de las unidades lingüísticas en el mundo real y es intrínseco, la denotación pertenece al significado esencial o contenido de la información lógica del lenguaje. En la cultura quechua el significado denotativo no influye mucho respecto a la interpretación semántica, es decir, se toma más en cuenta el aspecto connotativo para las previsiones. En la vida real existen palabras que tienen más de un significado y también hay enunciados que presentan más de una interpretación, es lo mismo que ocurre en los sueños

Para que una determinada lengua entre en prestigio, no solo es necesario interpretar el significado, como ocurre con los quechuas, hay personas que entienden el significado de los sueños y viven día a día con la imaginación que va ocurrir en su vivir diario, pero no conocen la realidad connotativa o denotativa con la que ellos/as emplean en su vivir diario, por eso es necesario realizar estudios relacionados a la semántica y metáfora para fortalecer o fomentar estos conocimientos ancestrales.

Estudiar los signos y símbolos de los sueños.  
Estudiar la motivación que provoca los sueños.  
Estudiar los cambios de la motivación de los sueños.  
Estudiar la pérdida de la motivación de los sueños.

## **Bibliografía**

Bailón Christian y Fabre Paúl. (1994). La Semántica (Primera ed.). Barcelona: Hurope, S. L.

Santander Moll-Aymara.

Copa Quispe Santiago, et al. (2012). Metodología de la Investigación Científica (Primera ed.). El Alto, La Paz-Bolivia: Anakainóo.

De Bustos Gisbert, E. (1986). La Composición Nominal en España. Salamanca-España: Universidad de Salamanca.

Soria Choque, Metodolo

Diccionario Mosby Pocket de Medicina y Ciencias de la Salud. (2000). Madrid-España.

Ullmann, S. (Segunda

Freud, S. (1978). La Interpretación de los Sueños. Alianza.

Hernández Sampiere C. Roberto et al. (1997). Metodología de la Investigación. Colombia: Impreso por Panamericana S. A.

Hoyos Rodas, B. (2010). Análisis Semántico Metafórico de las Canciones Quechuas de los Cantautores del Norte del Departamento de Potosí La Paz-Bolivia: Tesis de Grado UMSA.

Jung, C. (2001). Recuerdos, Sueños, Pensamientos. Madrid-España: Calpe Seix Barral.

- Leech, G. (1985). Semántica (Segunda ed.). Madrid-España: Cast.: Alianza Editorial, S. A. Impreso en Artes Gráficas Ibarra.
- Luque Durán, J. d. (S/A). Como hacer palabras con cosas: La conceptualización. Recuperado el 17 de Marzo de 2009, <http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO2.pdf>.
- Mamani Mamani, G. (2004). La Polisemia Léxica Aymara en la Cuenca del Lago Poopó, río Desaguadero y Titicaca. La Paz-Bolivia: Tesis de Grado UMSA.
- Münch Lourdes y Ángeles Ernesto. (2000). Métodos y Técnicas de Investigación (Tercera ed.). México: Trillas, S. A. de C. V.
- Real Academia Española. (2009). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de CD-ROM Encarta: Microsoft Encarta y Student Program Manager
- Santander Mollo, E. (2002). Análisis Semántico del Discurso del Matrimonio Aymara. La Paz-Bolivia: Tesis de Grado UMSA.
- Soria Choque, V. (2013). Guía Práctica para la Elaboración de Proyectos y Metodología de la Investigación (Primera ed.). La Paz-Bolivia: Scorpion.
- Ullmann, S. (1986). Semántica: Introducción a la Ciencia del Significado (Segunda ed.). Madrid-España.

## PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LAS PRINCIPALES LENGUAS ORIGINARIAS DE BOLIVIA

*Juan Carlos Quispe Mamani*<sup>68</sup>  
[gmjuca@gmail.com](mailto:gmjuca@gmail.com), [gmjuca@yahoo.es](mailto:gmjuca@yahoo.es)

### Resumen

El Estado plurinacional de Bolivia está conformado de varias culturas, lo cual está reconocido en el Constitución Política del Estado. Entre las lenguas indígena originarias más importantes del país, se encuentran el quechua, aymara y guaraní respectivamente. En este estudio se hizo una recopilación de datos del INE para estas tres lenguas; con los datos se aplicó un análisis estadístico, utilizando las herramientas de la estadística descriptiva. En las ciudades de Cochabamba y Potosí se encontraban la mayor cantidad de hablantes monolingües del quechua. En cambio, en Cochabamba, Potosí y La Paz se encontraban las mayores cantidades de hablantes bilingües (castellano – quechua). Un fenómeno interesante en el censo nacional de población y vivienda indica que la mayor cantidad de población trilingüe se encontraba en las ciudades de La Paz y Oruro, ciudades que presentaban y presentan un mayor comercio informal. Las figuras anteriores nos indican que la población monolingüe del Aymara, se encuentra concentrada en la ciudad de La Paz, con el 96% de la población con respecto a las otras ciudades del Estado Plurinacional de Bolivia. El monolingüismo en una lengua indígena originaria está fuertemente relacionado con el género de la población. Donde las mujeres al dedicarse a las labores de casa, están más en contacto con sus padres e incluso abuelos, manejándose un solo idioma, puesto que no necesitan manejar el castellano. La población guaraní se concentra en su gran mayoría en el Departamento de Santa Cruz, llegando al 81% respecto de toda la población guaraní en el Estado Plurinacional de Bolivia.

**Palabras clave:** aymara, quechua, guaraní, estadística descriptiva, Bolivia, 2020

---

<sup>68</sup> Docente de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA.

## INTRODUCCIÓN

Bolivia es un país muy diverso, tanto en flora, fauna y ecosistemas. Esta gran diversidad también se ve reflejada en las culturas presente en nuestro territorio. Hecho que es reconocido por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en el artículo 3 del título I: “La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano” (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008:3).

El Instituto Boliviano de Cultura (1985), menciona que por la década del 80 se tuvieron aproximadamente la presencia de 32 grupos etnolingüísticos, sin considerar a algunos pequeños grupos de los que no existe mayor referencia.

Las familias lingüísticas conocidas en Bolivia son: Zamuco, Pano, Arawakan, Takana, Tupi – Guaraní, Jaqi, Matakó – Mak’a, Chapacura, Uru – Chipaya y Mositén. Existen otras lenguas que no están clasificadas, conocidas como aisladas (Instituto Boliviano de Cultura, 1985).

En el artículo 5, del título I, se mencionan las siguientes lenguas como idiomas oficiales del Estado “el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeñotrinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco” (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008:3).

En base a lo anterior, el Estado Plurinacional de Bolivia reconoce 36 culturas o naciones y pueblos indígena originarios campesinos. Sin embargo, en el trabajo del Instituto Boliviano de Cultura se reconocían a 32 grupos étnicos: Araona, Ava e izozeño – Guaraníes, Aymara, Ayoreo, Baure, Bororo, Canichana, Cavineña, Cayuvava, Chacobo, Chimane, Chipaya, Chiquitano, Chulupi, Ese Ejja, Guarasug’we Pauserna, Guarayo, Ignaciano, Itonama, Leco, Matakó, Moré

o Itenez, Movima, Pakawara, Quechua, Sirionó, Tacana, Tapiete, Uru, Yaminawa, Yuracaré y Yuqui.

Conforme a estos datos, es difícil precisar todas las lenguas presentes en el Estado Plurinacional de Bolivia, porque se carece de estudios a detalle de las lenguas habladas en el país.

A pesar de ello, como política del Estado Plurinacional de Bolivia, a partir del año 2006 se está incorporando la recuperación de los saberes, conocimientos y lenguas de los pueblos indígena Originario en todas las instituciones públicas, con lo cual los servidores públicos deben de manejar una lengua Indígena Originario (Ministerio de Educación, 2014).

En este marco, se hará énfasis en las lenguas que tienen registros del número de hablantes, siendo los objetivos del presente estudio:

- Describir las principales lenguas originarias habladas en el Estado Plurinacional de Bolivia: quechua, Aymara y guaraní.
- Detallar el número de hablantes de las principales lenguas originarias del país.
- Describir estadísticamente las principales lenguas originarias habladas en el Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estimar la cantidad de hablantes para los siguientes años (2020) a través del uso de regresiones.
- Analizar las principales causas de incremento o reducción del número de hablantes en las principales lenguas originarias del Estado Plurinacional de Bolivia.

## MÉTODO

Para llegar a cumplir los objetivos se aplicaron una revisión y análisis de la documentación disponible en relación a las lenguas de Bolivia. Esta revisión y análisis fue realizada de manera histórica culminando con los trabajos realizados por el VII Congreso de la Asociación de Estudios Bolivianos en el año 2013.

Bolivia como país fue sometida a 7 censos a nivel nacional, las cuales fueron llevadas a cabo en los siguientes años: 1825, 1900, 1950, 1976, 1992, 2001 y el último censo fue llevado a cabo el año 2012. La información de estos censos es incompleta, aún en la biblioteca del Instituto Nacional de Estadística (INE), razón por la cual se describirá los datos disponibles en el INE.

Con los datos recolectados del INE, de la cantidad de hablantes de las principales lenguas o idiomas del Estado Plurinacional de Bolivia, que para este caso se consideraron al quechua, Aymara y guaraní, se procedió a la aplicación de instrumentos de la estadística descriptiva con la inclusión de gráficos determinados en el software de Excel.

Para poder determinar la tendencia de la cantidad de hablantes del quechua, Aymara y guaraní en el tiempo, se procedió a aplicar las regresiones, las cuales son muy útiles para determinar la tendencia de las variables en estudio.

El análisis de regresión busca la forma matemática de las relaciones entre las variables, como en este caso el tiempo y la cantidad de hablantes de una lengua. Con este análisis se encuentra una relación funcional entre las variables. En este tipo de análisis, es importante determinar el análisis de correlación, el cual busca conocer el grado de relación entre dos variables (Chungara, 2015).

El mismo autor indica que se tienen múltiples formas de regresión:

- |                               |                                    |
|-------------------------------|------------------------------------|
| - Lineal                      | $Y = a_0 + a_1X$                   |
| - Lineal múltiple             | $Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2$        |
| - Curva cuadrática (parábola) | $Y = a_0 + a_1X + a_2X^2$          |
| - Curva cúbica                | $Y = a_0 + a_1X + a_2X^2 + a_3X^3$ |

- Hipérbola  $Y = 1 / (a_0 + a_1X)$
- Curva exponencial  $Y = a e^{bX}$
- Curva potencial  $Y = a X^b$

Donde la variable Y representa para nuestro caso a la cantidad de hablantes de una determinada lengua de Bolivia y la variable X representa el tiempo medido en años.

Chungara (2015) menciona que para decidir la Ecuación a emplear es conveniente trazar previamente el diagrama de dispersión o en su defecto, calcular en cada caso el coeficiente de correlación.

Cuando se establece una relación funcional entre las variables X, Y de la forma:  $Y = f(X)$ . Asumiendo que, Y es el valor inicial y conocido de la variable dependiente, siendo  $\bar{Y}$ , su media aritmética.  $Y_{est}$  es el valor que se calcula de acuerdo a la relación funcional, siendo el coeficiente de correlación:

$$r = \pm \sqrt{\frac{\text{Variación explicada}}{\text{variación total}}} \quad r = \pm \sqrt{\frac{\text{Variación explicada}}{\text{variación total}}}$$

$$r = \pm \sqrt{\frac{\sum(Y_{est} - \bar{Y})^2}{\sum(Y - \bar{Y})^2}} \quad r = \pm \sqrt{\frac{\sum(Y_{est} - \bar{Y})^2}{\sum(Y - \bar{Y})^2}}$$

Este coeficiente varía de +1 a -1, donde los valores más cercanos a la unidad, significan una alta correlación entre las variables en estudio; por el contrario, valores cercanos a 0 indican una correlación baja entre las variables.

Todos estos cálculos se realizaron con el paquete de Excel versión 2010, el cual presenta fórmulas estadísticas adecuadas a nuestros datos.

Por último, en base a los anteriores resultados se realizará un análisis de las posibles causas para que una lengua indígena originaria como el quechua, Aymara o guaraní presenten una tendencia ya sea en el decremento o incremento del número de hablantes de la respectiva lengua.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

- **Descripción de las principales lenguas indígena originarias del Estado Plurinacional de Bolivia**

- **Quechua**

Este idioma se extendió durante el imperio incaico por toda la región de los Andes y la costa occidental de la América del Sur, desde Colombia hasta el norte de Argentina. Es el grupo étnico con mayor extensión territorial y lingüística que habita en Bolivia, especialmente: Valles de Cochabamba, distritos mineros, este de Oruro, Norte de Potosí y Chuquisaca; también por el proceso de Colonización de tierras, existen quechuas en el norte de La Paz, región noroeste de Santa Cruz (Instituto Boliviano de Cultura, 1985).

Las principales actividades desarrolladas por los quechuas son la agricultura y la ganadería. Actividades que muchas veces no reciben el apoyo de los gobiernos municipales, departamentales y nacionales.

La lengua quechua es del tipo aglutinante; es sufijante, siendo su rasgo distintivo. Presenta regularidad en la mayoría de los procesos morfológicos, no se tiene concordancia entre nombre y adjetivo (Plaza, 1983 citado por Instituto Boliviano de Cultura, 1985).

Fonéticamente la lengua quechua presenta los siguientes fonemas:

**Cuadro 1. Modos y puntos de articulación del quechua (Quichwa).**

| PUNTOS       | MODOS | OCLUSIVAS    |                |                   | AFRICADAS    |                |              | FRICATIVAS |                | RESONANTES   |                       |               |
|--------------|-------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|------------|----------------|--------------|-----------------------|---------------|
|              |       | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotalizado | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotal |            | Lateral sonora | Nasal sonora | Semiconsonante sonora | Sonora simple |
| BILABIALES   |       | p            | ph             | p'                |              |                |              |            |                | m            | w                     |               |
| DENTALES     |       | t            | th             | t'                |              |                |              |            |                |              |                       |               |
| ALVEOLARES   |       |              |                |                   |              |                |              | s          | l              | n            |                       |               |
| PALATALES    |       | ch           | chh            | ch'               |              |                |              |            | ll             | ñ            | y                     | r             |
| VELARES      |       | k            | kh             | k'                |              |                |              | j          |                |              |                       |               |
| POST VELARES |       | q            | qh             | q'                |              |                |              |            |                |              |                       |               |

Fuente: Acción andina de educación, 2009.

Conforme el cuadro anterior, el quechua se diferencia del Castellano, porque la lengua quechua presenta los sonidos post velares y no presenta los sonidos interdentes. Además, al igual que el Aymara presenta 3 vocales: a, i, u (Acción andina de educación, 2009).

### 1.1.1 Aymara

La nación Kolla o Kollasuyu cuya lengua hablada era el Aymara, ocupaba una vasta extensión en el continente. Esta cultura se ubica en los Andes del Perú, Bolivia y parte de Chile, desde el extremo norte del Lago Sagrado hasta el salar de Uyuni en la parte sur del lago Poopó. En Bolivia, las principales zonas que

hablan el Aymara se encuentran en el departamento de La Paz (altiplano, valles y yungas), Oruro (la parte altiplánica), Cochabamba (provincias de Tacaparí y Ayopaya), Chuquisaca (provincia de Oropesa) (Instituto Boliviano de Cultura, 1985).

Al igual que los quechuas, los Aymaras basan sus actividades en la agricultura y la ganadería, aunque en las regiones circunlacustres, se dedican a la pesca y últimamente a la crianza de peces, especialmente la trucha, por la demanda que existe de este producto. Las especies cultivadas son propias de regiones donde tienen sus asentamientos y su alimentación está basada principalmente en los carbohidratos.

La lengua Aymara pertenece a la familia lingüística Jaqi. Idioma que es aglutinante o polisintética o sufijante al igual que el quechua. Recurre a un conjunto de sufijos para su habla. No presenta categoría gramatical del género (Instituto Boliviano de Cultura, 1985).

Junto con el Quecha son los idiomas originarios más importantes del Estado Plurinacional de Bolivia. Presentando el quechua mayor cantidad de individuos (27,6%) en relación con el Aymara (18,5%) (Gutiérrez, 2012).

El mismo autor menciona que el Aymara tiene una marcada diferencia con el Castellano en el plano morfosintáctico, puesto que el Aymara tiene una secuencia de Sujeto – Objeto – Verbo, en cambio el Castellano presenta la secuencia: Sujeto – Verbo – Objeto. Esto puede ocasionar interferencias en el aprendizaje de la lengua Aymara.

**Cuadro 2. Modos y puntos de articulación del Aymara.**

| PUNTOS       | MODOS | OCLUSIVAS    |                |                   | AFRICADAS    |                |              | FRICATIVAS |    | RESONANTES     |              |                                        |
|--------------|-------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|------------|----|----------------|--------------|----------------------------------------|
|              |       | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotalizado | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotal |            |    | Lateral sonora | Nasal sonora | Semiconsonante sonora<br>Sonora simple |
| BILABIALES   |       | p            | ph             | p'                |              |                |              |            |    | m              | w            |                                        |
| DENTALES     |       |              |                |                   |              |                |              |            |    |                |              |                                        |
| ALVEOLARES   |       | t            | th             | t'                |              |                |              | s          | l  | n              |              | r                                      |
| PALATALES    |       |              |                |                   | ch           | chh            | ch'          |            | ll | ñ              | y            |                                        |
| VELARES      |       | k            | kh             | k'                |              |                |              | j          |    |                |              |                                        |
| POST VELARES |       | q            | qh             | q'                |              |                |              | x          |    |                |              |                                        |

Fuente: Gutiérrez, 2012

Al igual que el quechua presenta tres vocales: a, i, u. Además, los fonemas del Aymara y quechua son muy parecidos, lo cual nos da a conocer que ambas lenguas están emparentadas desde el punto de vista fonético.

### 1.1.2 Guaraní

Están asentados en los departamentos de Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz. Aunque es necesario indicar que se diseminaron, debido a que los jóvenes

emigraron a las ciudades para mejorar sus condiciones de vida (La Prensa, 2007).

Lo cargos de dirigentes pasan de padre a hijo o los delegan a sus familiares. En teoría pueden elegir democráticamente a sus autoridades, pero en la realidad, todos los candidatos están vinculados por parentesco y pertenecen a una sola familia. El máximo cargo es el Capitán Grande, que es como un gobernador de una zona que reúne a varias comunidades (La Prensa, 2007).

Su actividad principal es la agricultura, con los cultivos: maíz, poroto, yuca, sandía, plátano, cítricos, zapallo, algodón, caña de azúcar, arroz y algodón. También se dedican a la caza, actividad exclusiva del hombre; los ritos y labores de casa están restringidas a las mujeres (La Prensa, 2007).

Su idioma es el Tupi guaraní. Muchos autores concuerdan que el guarayo es un dialecto del idioma guaraní y, por tanto, pertenece a la familia lingüística tupi – guaraní. Los fonemas presentes en el Guarayo son los siguientes.

**Cuadro 3. Modos y puntos de articulación del guaraní.**

| PUNTOS     | MODOS | OCLUSIVAS    |                |                   | AFRICADAS    |                |              | FRICATIVAS | Lateral sonora | RESONANTES   |                       |               |
|------------|-------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|------------|----------------|--------------|-----------------------|---------------|
|            |       | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotalizado | Sordo simple | Sordo aspirado | Sordo glotal |            |                | Nasal sonora | Semiconsonante sonora | Sonora simple |
| BILABIALES |       | p            |                |                   |              |                |              | v          |                | m/mb         | w                     |               |
| DENTALES   |       |              |                |                   |              |                |              | v          |                |              |                       |               |

|                     |   |      |  |   |  |  |   |  |     |  |  |
|---------------------|---|------|--|---|--|--|---|--|-----|--|--|
| <b>ALVEOLARES</b>   | t |      |  |   |  |  | s |  |     |  |  |
| <b>PALATALES</b>    |   |      |  | ɸ |  |  |   |  | ɲ/y |  |  |
| <b>VELARES</b>      | k | gw/g |  |   |  |  |   |  | ng  |  |  |
| <b>POST VELARES</b> |   | ʔ    |  |   |  |  |   |  |     |  |  |

Fuente: Instituto Boliviano de Cultura, 1985.

## 1.2 Número de hablantes de las principales lenguas originarias del país

### 1.2.1 Quechua

Conforme al INE (1992), la cantidad de hablantes que hablan sólo el quechua, el castellano con quechua (bilingües), el Castellano con quechua y Aymara (trilingües) y que hablan aymara y quechua (bilingües), se pueden observar en los siguientes gráficos.

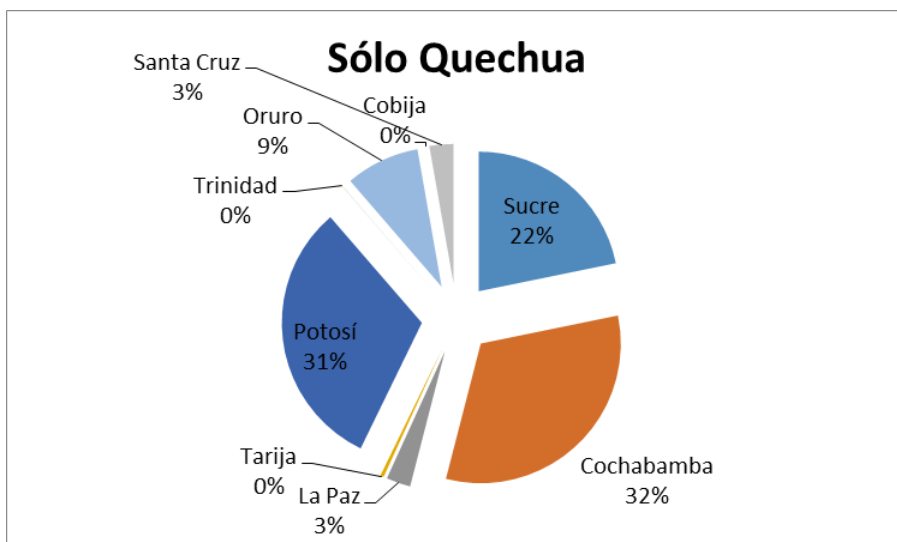


Figura 1. Población por ciudad que sólo habla quechua (monolingüe) (INE, 1992).

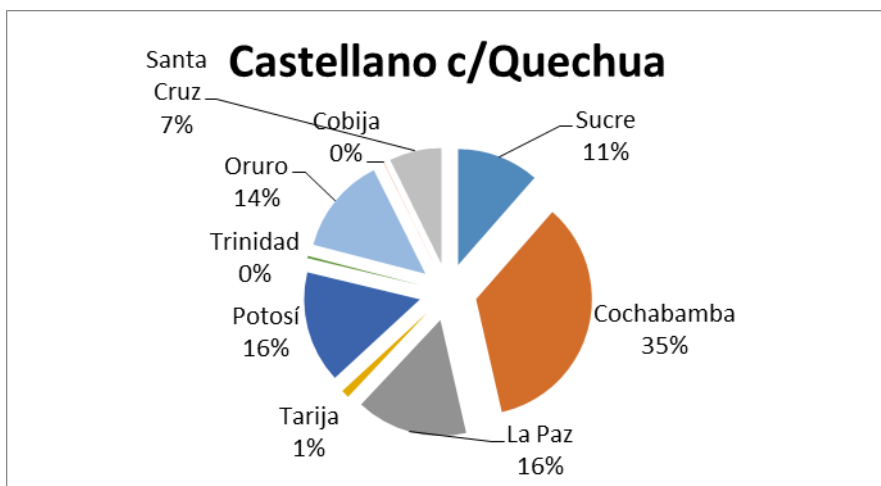


Figura 2. Población por ciudad que habla Castellano con quechua (bilingüe) (INE, 1992).

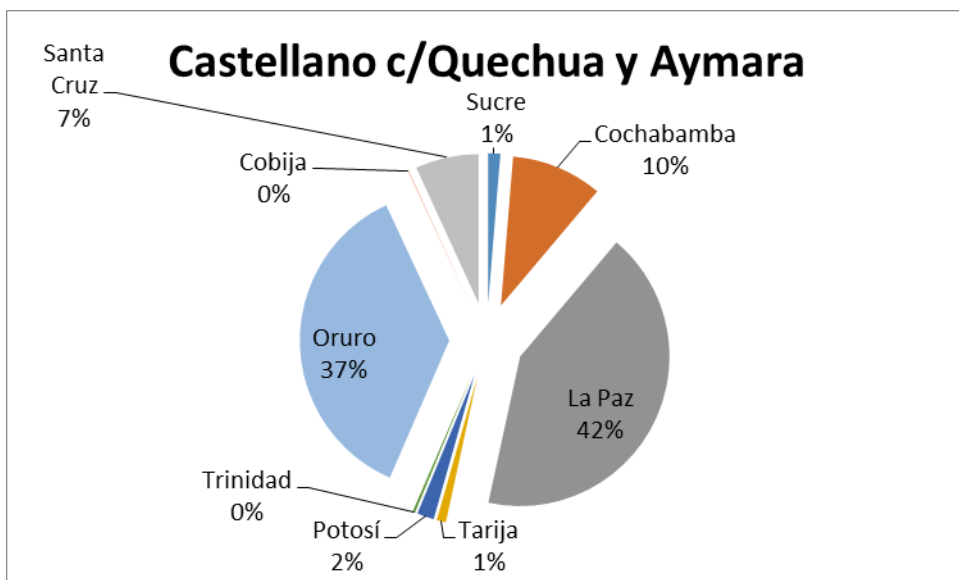


Figura 3. Población por ciudad que habla Castellano con quechua y Aymara (trilingüe) (INE, 1992).

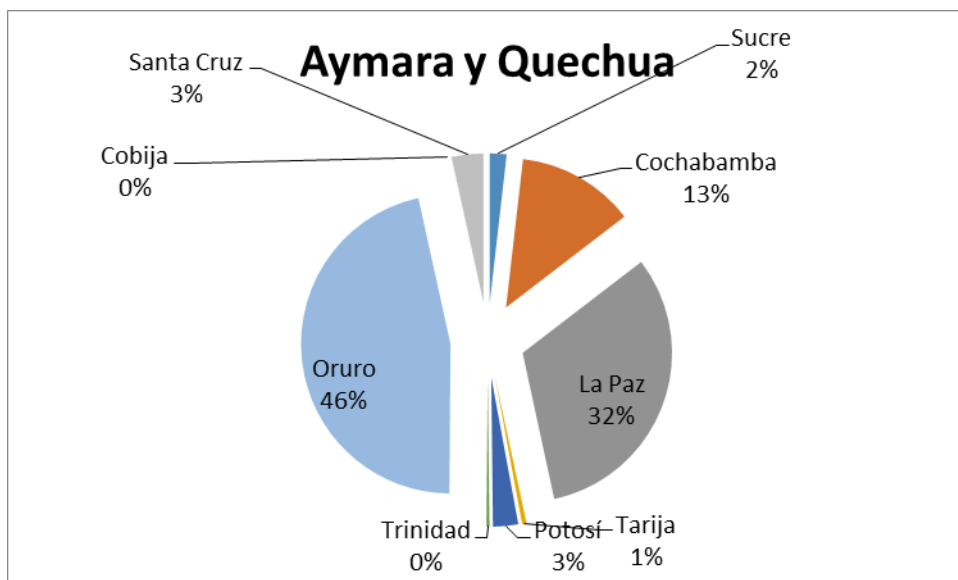


Figura 4. Población por ciudad que habla quechua y Aymara (bilingüe) (INE, 1992).

En las ciudades de Cochabamba y Potosí se encontraban la mayor cantidad de hablantes monolingües del quechua. En cambio, en Cochabamba, Potosí y La Paz se encontraban las mayores cantidades de hablantes bilingües (Castellano – quechua).

Un fenómeno interesante en el censo nacional de población y vivienda indica que la mayor cantidad de población trilingüe se encontraba en las ciudades de La Paz y Oruro, ciudades que presentaban y presentan un mayor comercio informal.

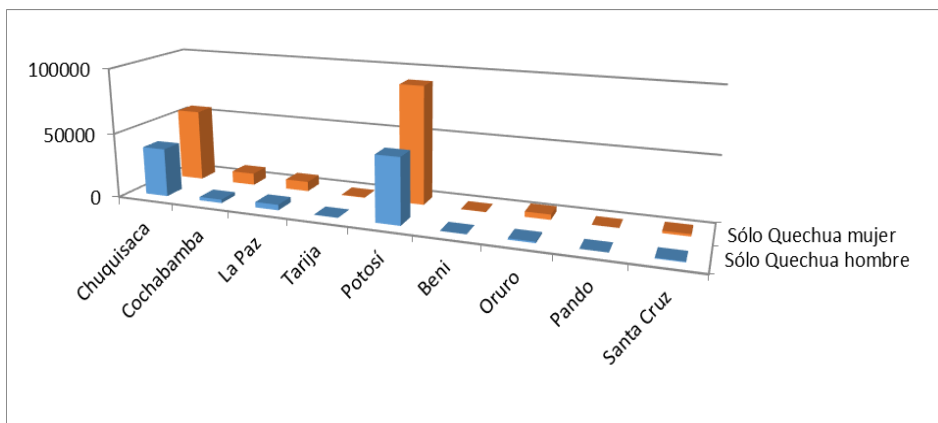


Figura 5. Población por departamento y género que sólo habla quechua (INE, 1992).

La anterior figura nos indica que la población monolingüe quechua, era mayoritariamente del sexo femenino, lo cual se puede deber a que la mujer se dedicaba a labores domésticas y por tanto en contacto permanente con el quechua. En cambio, el hombre, por mejorar sus condiciones iban a trabajar a otros lugares, donde adquirían el Castellano, esto da evidencia de la emigración temporal en la mayoría de los casos del hombre.

### 1.2.2 Aymara

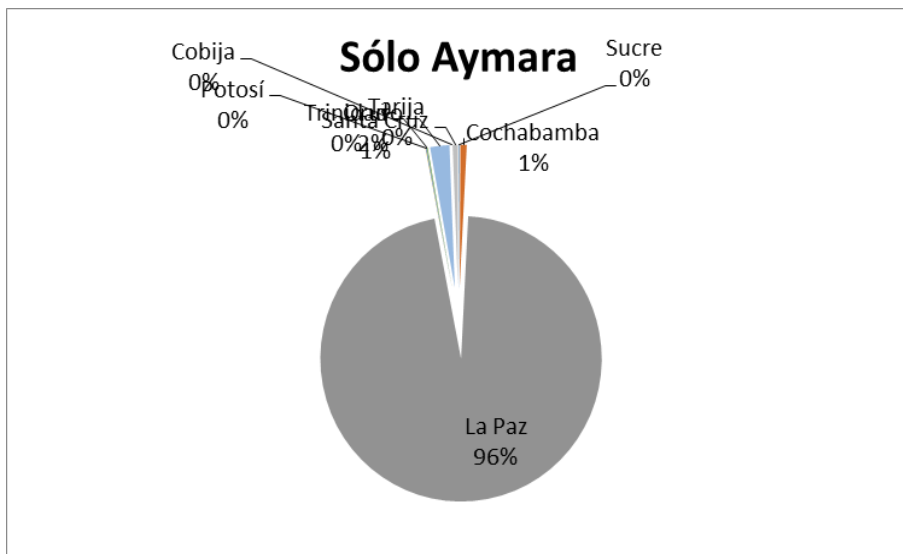


Figura 6. Población por ciudad que sólo habla Aymara (monolingüe) (INE, 1992).

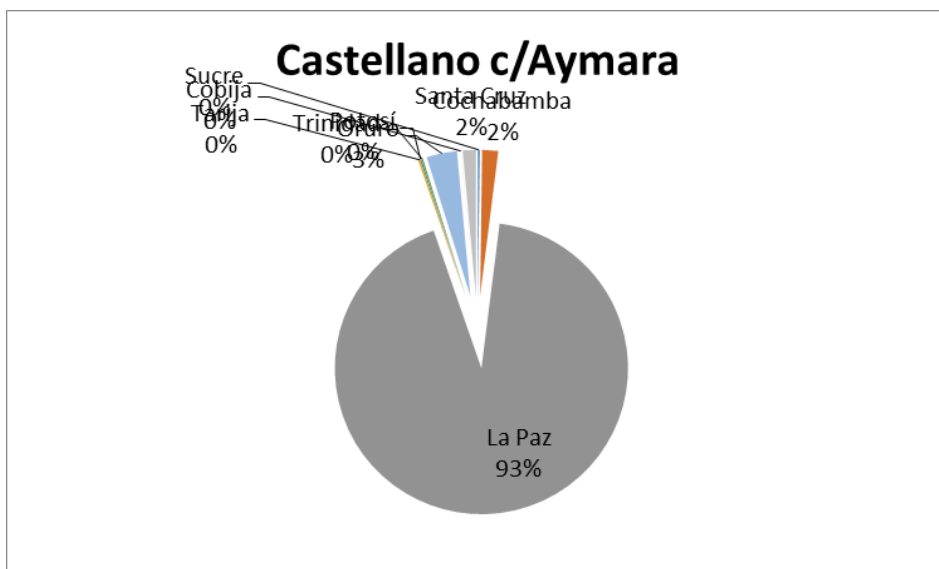


Figura 7. Población por ciudad que habla Castellano con Aymara (bilingüe) (INE, 1992).

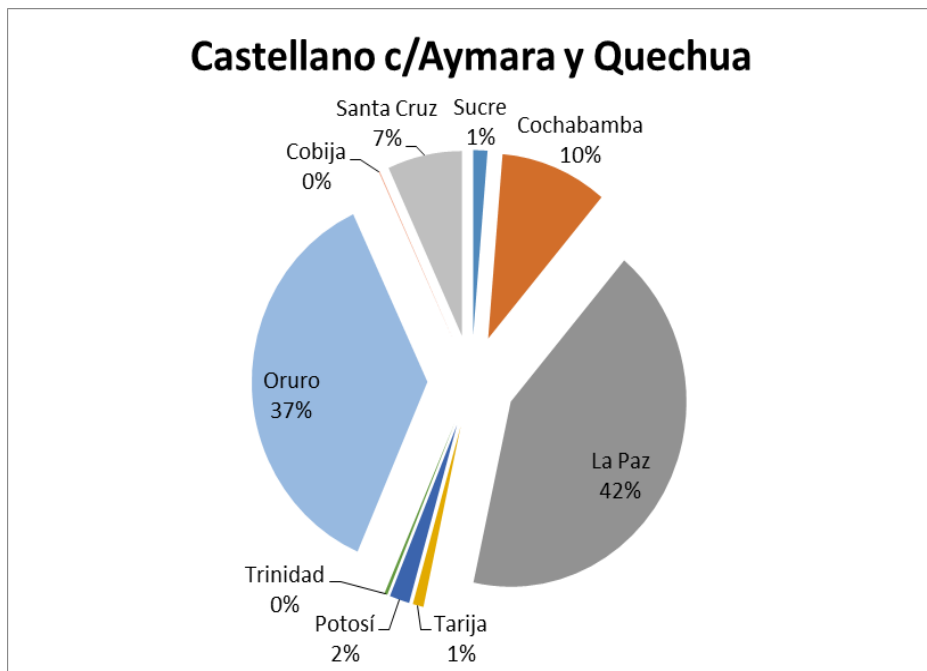


Figura 8. Población por ciudad que habla Castellano con quechua y Aymara (trilingüe) (INE, 1992).

Las figuras anteriores nos indican que la población monolingüe del Aymara, se encuentra concentrada en la ciudad de La Paz, con el 96% de la población con respecto a las otras ciudades del Estado Plurinacional de Bolivia.

Por varios factores que se presentaron en esa época, como la migración campo ciudad, castellanización de la educación en las principales ciudades del país, en la ciudad de La Paz se tiene la más alta concentración de bilingües (Castellano – Aymara).

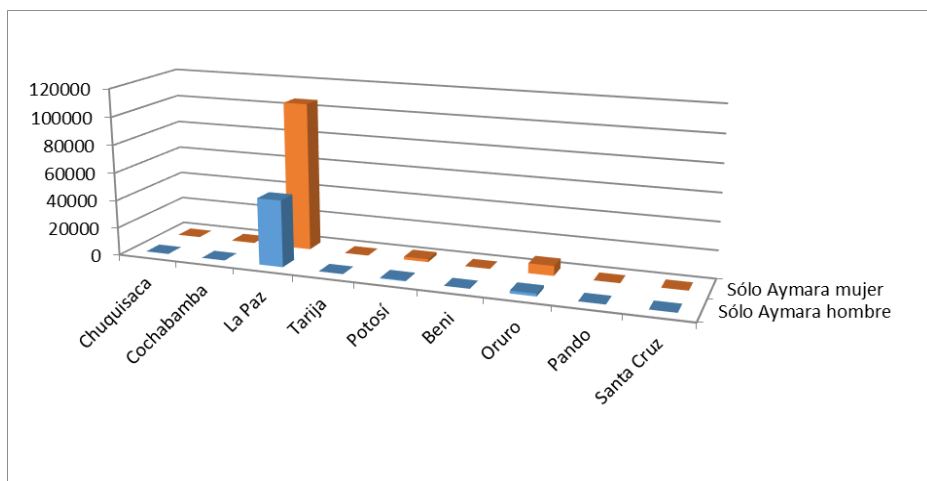


Figura 9. Población por departamento y género que sólo habla Aymara (INE, 1992).

Al igual que los hablantes del quechua, la razón de mujer/hombre es mayor a la unidad, lo que indica que se el monolingüismo está fuertemente influenciado por el género de la población. Siendo las mujeres las que presentan mayor monolingüismo en el Aymara que los hombres.

### 1.2.3 Guaraní

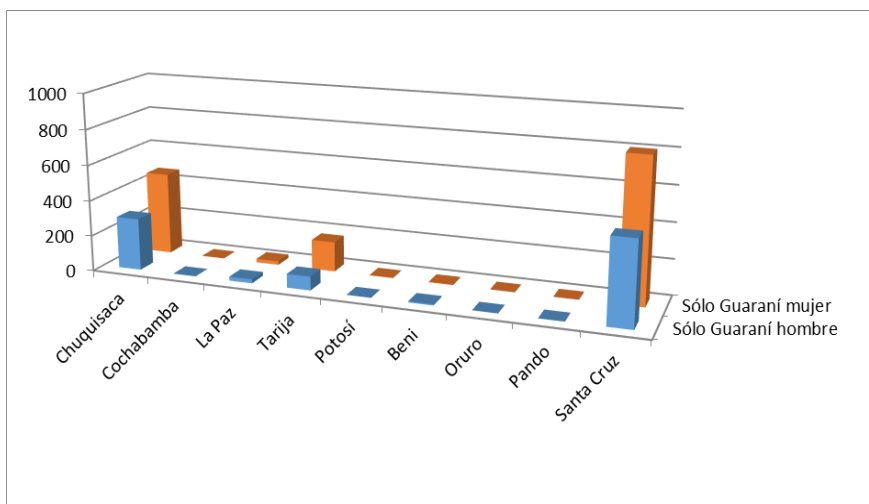


Figura 10. Población por departamento y género que sólo habla guaraní (INE, 1992).

Este gráfico afirma que el monolingüismo en una lengua indígena originaria está fuertemente relacionado con el género de la población. Donde las mujeres al dedicarse a las labores de casa, están más en contacto con sus padres e incluso abuelos, manejándose un solo idioma, puesto que no necesitan manejar el castellano.

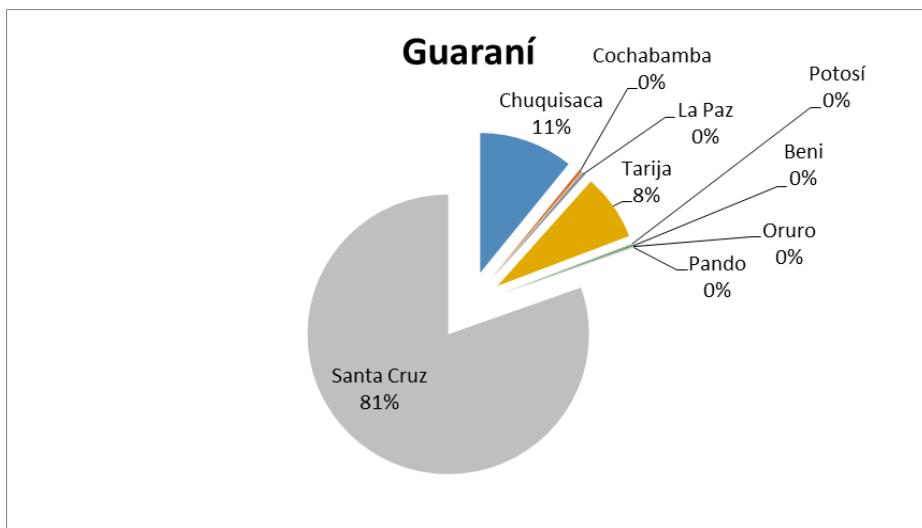


Figura 11. Población por Departamento que habla el guaraní (INE, 2012)

La población guaraní se concentra en su gran mayoría en el Departamento de Santa Cruz, llegando al 81% respecto de toda la población guaraní en el Estado Plurinacional de Bolivia. También se tiene una menor proporción de población guaraní en los departamentos de Chuquisaca y Tarija.

### 1.3 Descripción estadística de las principales lenguas originarias del país

Considerando el último censo realizado en el Estado Plurinacional de Bolivia (Censo 2012), se presenta a continuación las medidas de tendencial central y de variabilidad para los datos de la población que hablan las tres lenguas nativas más importantes del país.

#### 1.3.1 Quechua

La cantidad de total de hablantes del idioma quechua y la población total del país se detalla en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4. Idiomas que habla por departamento en el Censo de población y Vivienda 2012.**

| <b>Departamento</b> | <b>Quechua</b> | <b>Total</b>   |
|---------------------|----------------|----------------|
| Chuquisaca          | 210154         | 557722         |
| Cochabamba          | 556322         | 1691775        |
| La Paz              | 64106          | 2623559        |
| Tarija              | 18146          | 465928         |
| Potosí              | 369956         | 791958         |
| Beni                | 4431           | 402984         |
| Oruro               | 51566          | 475789         |
| Pando               | 1323           | 104785         |
| Santa Cruz          | 143094         | 2546501        |
| <b>Total</b>        | <b>1419098</b> | <b>9661001</b> |

Fuente: INE, 2012.

Conforme a los datos anteriores, se tiene el análisis estadístico descriptivo de la variable, número de hablantes del quechua.

**Cuadro 5. Medidas de tendencia central y de dispersión en el número de hablantes del quechua.**

| <b>Descriptor</b>   | <b>Valor</b>   |
|---------------------|----------------|
| Media               | 157677.56      |
| Varianza            | 32706843937.36 |
| Desviación estándar | 180850.34      |
| CV                  | 114.70         |

En promedio, se tiene una cantidad de hablantes del idioma quechua de 157678 hablantes por departamento con una desviación estándar de 180850 hablantes. Esta alta variabilidad, se comprueba con el CV que alcanza 114,70%

### 1.3.2 Aymara

Para el idioma Aymara, se obtuvieron los siguientes descriptores estadísticos para la variable número de hablantes.

**Cuadro 6. Medidas de tendencia central y de dispersión del número de hablantes del Aymara.**

| Descriptor          | Valor          |
|---------------------|----------------|
| Media               | 95343.11       |
| Varianza            | 46868523508.54 |
| Desviación estándar | 216491.39      |
| CV                  | 227.07         |

En este idioma se obtuvo una media de 95343 hablantes por departamento, con una desviación estándar de 216491 hablantes. Esta alta variabilidad se comprueba con el Coeficiente de variación, que superó los 227 %. En este idioma, la mayor cantidad de hablantes se encuentra en el departamento de La Paz, con una cantidad de 705001 hablantes y la mínima cantidad de hablantes en el departamento de Chuquisaca con sólo 1131 hablantes del Aymara.

### 1.3.3 Guaraní

En el caso del guaraní, la siguiente tabla indica los principales descriptores estadísticos de este idioma nativo.

**Cuadro 7. Medidas de tendencia central y de dispersión del número de hablantes del guaraní.**

| Descriptor          | Valor        |
|---------------------|--------------|
| Media               | 4735.33      |
| Varianza            | 111658719.56 |
| Desviación estándar | 10566.87     |
| CV                  | 223.15       |

Como puede observarse, se tiene un promedio de hablantes de aproximadamente 4735 por cada departamento en todo el territorio boliviano. Esta lengua alcanzo la mayor variabilidad, obteniendo una desviación estándar de 10567 hablantes, alcanzando un coeficiente de variación de 223%

Los anteriores valores nos explican la alta variabilidad de las lenguas nativas u originarias en el territorio nacional, sobrepasando en los tres casos el 100% del coeficiente de variabilidad. Esto nos indica que las lenguas están altamente regionalizadas, pero con el pasar de los años, por las migraciones al interior del país podría ir reduciendo esta variabilidad.

## 1.4 Estimación de la cantidad de hablantes hasta el año 2020

### 1.4.1 Quechua

Considerando los datos del censo del INE de 1976, 1992, 2001 y 2012 se tiene la siguiente evolución de la cantidad de hablantes del quechua.

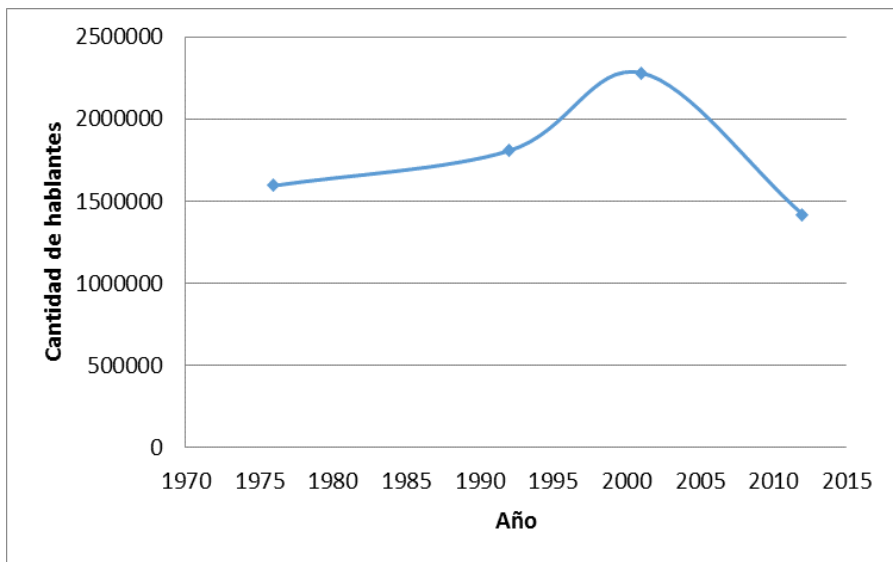


Figura 12. Comportamiento de la cantidad de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

La tendencia de la cantidad de hablantes en términos absolutos nos muestra, que esta variable creció aproximadamente hasta el año 2000, pero después se observa un decrecimiento. Este comportamiento puede ser modelado por una ecuación polinómica de orden 3.

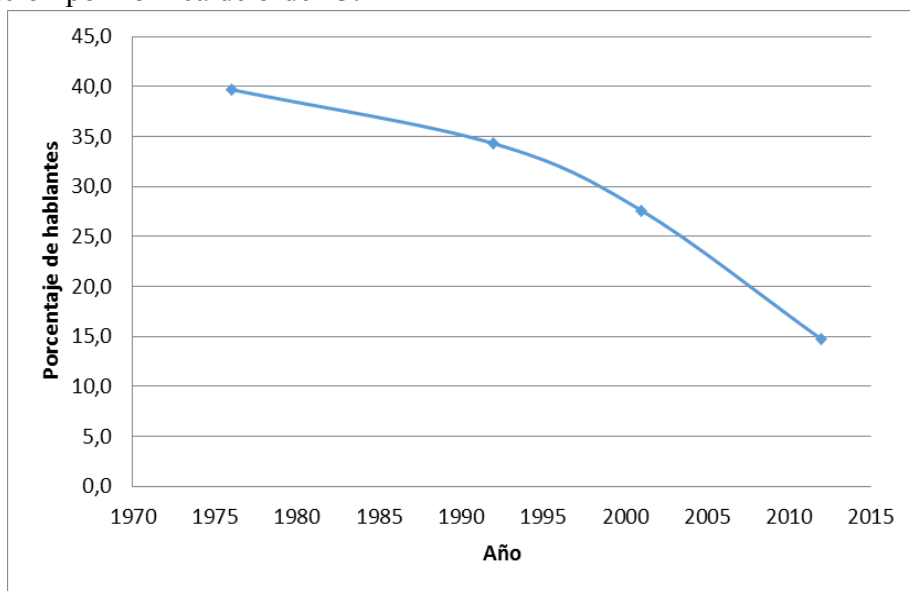


Figura 13. Comportamiento del porcentaje de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

Claramente se puede apreciar una disminución del porcentaje de hablantes del quechua en el tiempo. La ecuación que describe este comportamiento es el siguiente:

$$Y = -1350 \ln(x) + 10288$$

Con esta ecuación se determinó un coeficiente de determinación igual al 91,23%. Por tanto, para el año 2020 se tendrá un porcentaje de hablantes del idioma quechua de aproximadamente: 13,34%

### 1.4.2 Aymara

Considerando los datos del censo del INE de 1976, 1992, 2001 y 2012 se tiene la siguiente evolución de la cantidad de hablantes del Aymara

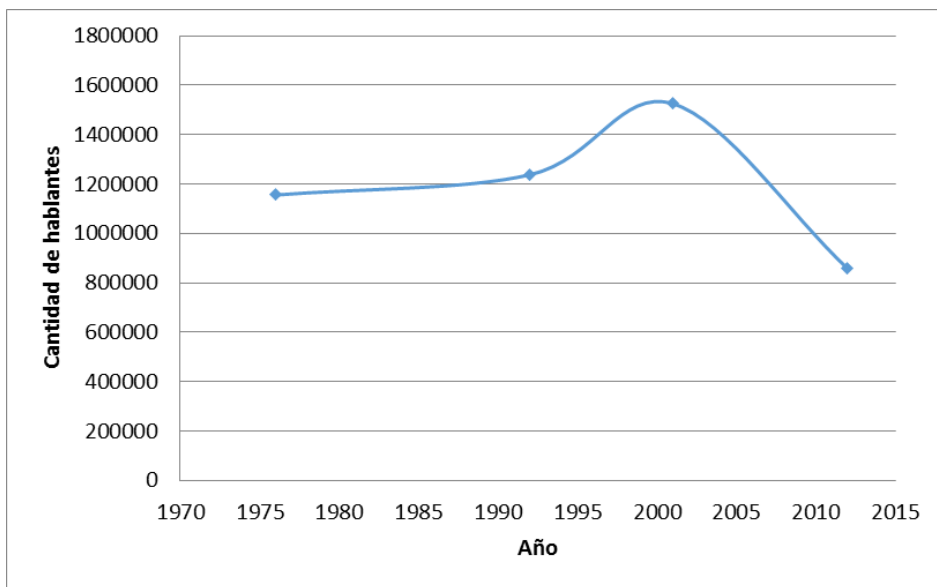


Figura 14. Comportamiento de la cantidad de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

La tendencia de la cantidad de hablantes en términos absolutos nos muestra, que esta variable creció aproximadamente hasta el año 2002, pero después se observa un decrecimiento. En términos del comportamiento de la cantidad de hablantes en porcentaje, se tiene el siguiente comportamiento:

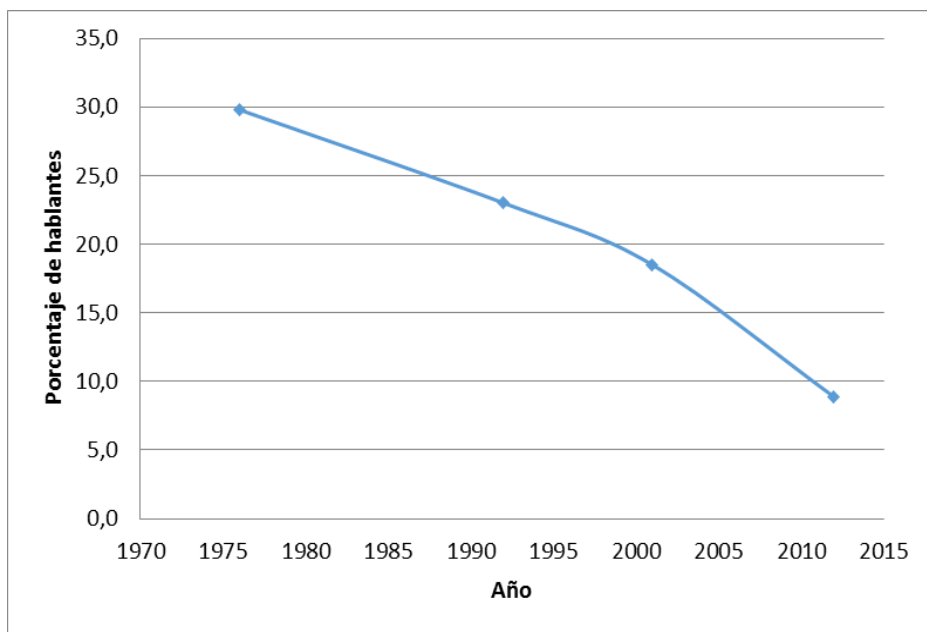


Figura 15. Comportamiento del porcentaje de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

Claramente se puede apreciar una disminución del porcentaje de hablantes del Aymara, al igual que el quechua, en el tiempo. La ecuación que describe este comportamiento es el siguiente:

$$Y = -1128 \ln(x) + 8590,5$$

Con esta ecuación se determinó un coeficiente de determinación igual al 96,30%. Por tanto, para el año 2020 se tendrá un porcentaje de hablantes del idioma Aymara de aproximadamente: 5,46%

### 1.4.3 Guaraní

Considerando los datos del censo del INE de 1976, 1992, 2001 y 2012 se tiene la siguiente evolución de la cantidad de hablantes del guaraní.

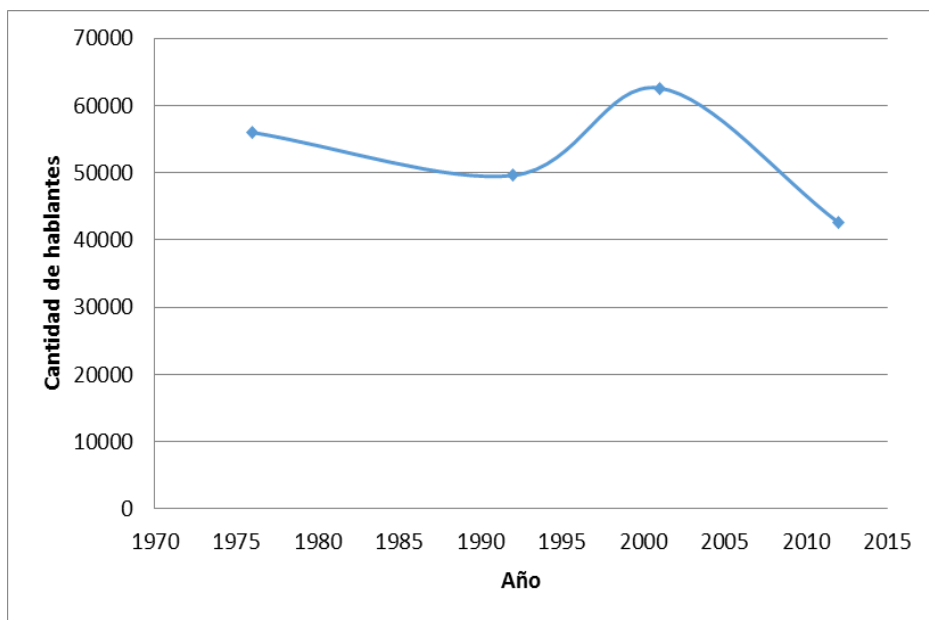


Figura 16. Comportamiento de la cantidad de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

La tendencia de la cantidad de hablantes en términos absolutos nos muestra, que esta variable decreció aproximadamente hasta el año 1993, pero después se observa un crecimiento hasta aproximadamente el año 2002, después de este periodo, su cantidad se reduce. En términos del comportamiento de la cantidad de hablantes en porcentaje, se tiene el siguiente comportamiento:

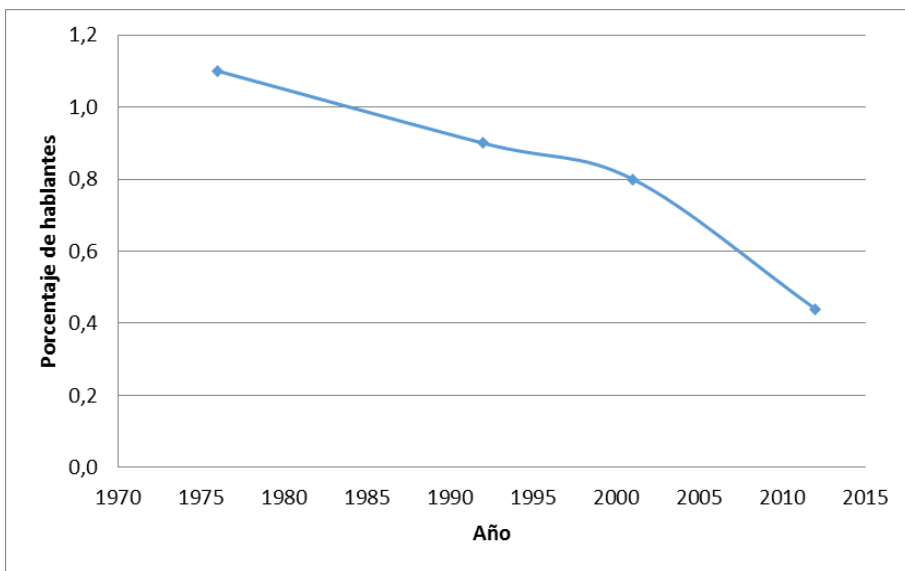


Figura 17. Comportamiento del porcentaje de hablantes en el tiempo (en base a los datos del INE).

Claramente se puede apreciar una disminución del porcentaje de hablantes del idioma guaraní en el tiempo. La ecuación que describe este comportamiento es el siguiente:

$$Y = -34,78 \ln(x) + 265,09$$

Con esta ecuación se determinó un coeficiente de determinación igual al 92,27%. Por tanto, para el año 2020 se tendrá un porcentaje de hablantes del idioma Aymara de aproximadamente: 0,38%

## CONCLUSIONES

1. El estado plurinacional de Bolivia reconoce 36 pueblos indígena originarios y campesinos.

2. Las tres principales lenguas indígena originarias del estado plurinacional de Bolivia son el quechua, Aymara y guaraní respectivamente.
3. En el aspecto fonético, las lenguas Aymara y quechua están muy emparentadas.
4. El Aymara y quechua son lenguas aglutinantes, se tienen pocos estudios de la lengua guaraní.
5. El quechua presenta mayor cantidad de hablantes monolingües en las ciudades de Cochabamba y Potosí.
6. El Aymara, tiene mayor presencia de hablantes monolingües en la ciudad de La Paz.
7. Los resultados de la lengua guaraní confirman la hipótesis de que el monolingüismo está fuertemente influenciado por el género.
8. La población guaraní se concentra en su gran mayoría en el Departamento de Santa Cruz, llegando al 81%
9. En el idioma quechua se tendrá una reducción en el porcentaje de hablantes para el año 2020, llegando su porcentaje aproximadamente al 13,34%
10. En el idioma Aymara se tendrá una reducción en el porcentaje de hablantes para el año 2020, llegando su porcentaje aproximadamente al 5,46%
11. En el idioma guaraní se tendrá una reducción en el porcentaje de hablantes para el año 2020, llegando su porcentaje aproximadamente al 0,38%

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acción andina de educación. 2009. Vocabulario básico. Castellano – quechua. (Escritura normalizada). Sucre – Bolivia.
- Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008. Nueva Constitución Política del Estado. Congreso Nacional. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Chungara, V. 2015. Estadística I. Incluye probabilidades, números índice y Excel para estadística. Edición actualizada. Editorial Leonardo. La Paz – Bolivia.
- Gutiérrez, P., 2012. Aymarati Parlasiñani. Aprendizaje del Aymara como Segunda lengua. Séptima edición. La Paz – Bolivia

Instituto Boliviano de Cultura, 1985. Etnias y Lenguas de Bolivia. Ministerio de Educación y Cultura. La Paz – Bolivia.

INE, 1992. Censo Nacional de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística. La Paz – Bolivia.

INE, 2012. Censo Nacional de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística. La Paz – Bolivia.

La Prensa. 2007. Etnias de Bolivia. Los guaraníes, aguerridos y de casta. Octubre de 2007. La Paz – Bolivia.

Ministerio de Educación, 2014. Lenguas Indígena Originarias. Idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz – Bolivia.