

RILTA 11

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas
Instituto de Investigación Lingüística y de Posgrado
Universidad Mayor de San Andrés



La Paz, Bolivia, junio de 2026

Rilta II

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Lingüística e Idiomas
Instituto de Investigación Lingüística y de Posgrado (IILP)
Av. 6 de Agosto No 2050, planta baja
E-mail: iilp.lin.umsa@gmail.com
Web: <https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/revistarilta>
Telfs: (591-2) 2444165 - 2619214
La Paz-Bolivia

Director de la Carrera de Lingüística
Mg.Sc. Rodolfo Durán Mollinedo

Coordinador del IILP
Lic. Diether Flores Chumacero

Comité editorial
Maria Eugenia Sejas Ralde, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
Herminia Sarmiento Chambi, Universidad Latinoamericana CIMA, Tacna - Perú.
Eulogio Chavez Siñani, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

Comité de asesores científicos
Moisés López Olea, Centro de Enseñanza para Extranjeros, CU.
Universidad Nacional Autónoma de México.
Oscar Mamani Aguilar, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - Perú.
Juan Miguel Castillo Fonseca, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
Mirka Rodríguez, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
Mirta Elina Martínez Salvatierra, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

Producción editorial
Editor general: Juan Marcelo Columba-Fernández
Coordinación editorial: Luis Angel Flores Cardenas
Diseño de portada: Elva Jhoselyn Mamani Quispe
Corrección de estilo: Luis Angel Flores Cardenas y Delia Palli Tapia
Revisión de traducciones: Nayra Huanca Mamani y Paola Jaqueline Aguayo Tuco

Impresión: Grafica Conceptual Zona Santa Bárbara, calle Juan de la Riva N° 1522(EVPDV)

ISSN versión impresa: 3005-267 X
D.L.: 4-3-49-2022 P.O.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Impreso en Bolivia - Printed in Bolivia

Índice

PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	7
INVESTIGACIÓN	
An Error Analysis of Omission and Overgeneralization in the Written Production of Fourth-Level EFL Learners at EIFAB <i>Andrés Yawar Calcina Guarachi</i>	11
Gamificación para reducir el filtro afectivo en estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera <i>Karyn Dyana Chavarria Aramayo</i>	29
Análise do discurso em <i>13 Reasons Why</i> : o dispositivo como produto da cultura de massa <i>Patricia B. Bautista Callisaya</i>	45
El desdoblamiento gramatical como recurso de visualización de la mujer: análisis lingüístico en libros escolares de primaria <i>Reyna Orquídea Achocalla Fernández</i>	67
APORTES Y ENSAYOS	
Inserción laboral de titulados y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA <i>Edwin Angola Aguilar</i>	91
Usos discursivos, morfológicos y pragmáticos del adverbio <i>no</i> en el español contemporáneo <i>Reynaldo R. Ustáriz Toledo</i>	118
La muerte como signo: análisis semiótico basado en el modelo triádico de Peirce en murales del Cementerio General de la ciudad de La Paz <i>Luis Angel Flores Cardenas</i>	137

Apuntes sobre el ámbito laboral en lingüística	
<i>Juan Marcelo Columba-Fernández</i>	159

Estructura semántica y construcción de significado en las coplas chapacas	
<i>Carola Cameo Torrez</i>	168

La identidad sociocultural y el fenómeno de las migraciones en la ciudad de El Alto	
<i>Ignacio Apaza Apaza</i>	187

Lexicografía Aymara	
<i>Martha J. Hardman de Bautista</i>	207

“Me entretuve dos veces con la representación de la muerte del Inca” Sobre una de las más tempranas relaciones de una “representación” en quechua y castellano de la captura y muerte del Inca (Stevenson, Llata, c. 1807)	
<i>Andrés Ajens</i>	220

RESEÑAS

Fonologia, fonologias: uma introdução	
<i>Patricia B. Bautista Callisaya</i>	237

Perspectivas actuales de análisis textual y discursivo	
<i>Jeremy Villarroel Castedo</i>	241

Presentación

La Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) viene formando profesionales por más de medio siglo, desde 1972, con tres perfiles profesionales: docencia, traducción e investigación. Los tres perfiles son fortalecidos en el transcurso de la carrera profesional a través de cursos regulares y otros eventos académicos complementarios. Sin embargo, la investigación es fortalecida aún más por una instancia dependiente de la Carrera, el Instituto de Investigación Lingüística y de Posgrado (IILP) que, desde la gestión 2010, reúne a docentes investigadores y estudiantes en condición de beca-tesistas y auxiliares de investigación, todos con formación en la ciencia lingüística.

Es así que durante los últimos quince años el IILP ha logrado consolidar las áreas de investigación y dentro de cada área diferentes líneas. A partir de 2021, con respaldo legal del gobierno universitario, tiene seis áreas definidas y vigentes: lingüística teórica y/o descriptiva; traductología y traducción; lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas; sociolingüística (interculturalidad y plurilingüismo); pragmática, discurso y texto; y lingüística histórica. Estas áreas con sus respectivas líneas de investigación orientan los diferentes proyectos a desarrollarse en el Instituto y en la Carrera. Los trabajos concluidos son difundidos a través de diferentes revistas preferentemente en formato impreso y, desde 2025, se ha impulsado de forma sistemática la difusión digital que a la fecha se halla cerca de su consolidación.

El medio de difusión oficial del IILP es la Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) que desde 2010 ha publicado diez números. Cada número recoge trabajos enmarcados en las diferentes líneas de cada área; algunas veces, abarcando dos o tres áreas. Desde RILTA N° 9 y 10, ambos publicados el 2025, más allá de difundir las investigaciones, surgió el desafío adicional de la indexación internacional, con el objetivo de cualificar y otorgar mayor rigor a los trabajos. En esa dirección se han realizado ajustes estructurales en la presentación de los artículos, lo que dio lugar a un orden jerárquico: investigaciones, aportes, ensayos y reseñas.

En esta gestión 2026, nos complace presentar RILTA N° 11 que continúa con los parámetros exigidos para la indexación internacional. Más allá de la jerarquización de artículos ya mencionada, cada trabajo ha sido sometido a diferentes evaluaciones; en primer lugar, a la evaluación de formato, según los parámetros exigidos en la convocatoria y posteriormente derivados a la revisión por pares ciegos según el área de pertinencia. Producto de las evaluaciones y otros procedimientos se ha compilado la revista con los siguientes resultados: cuatro investigaciones, ocho aportes y ensayos, y dos reseñas.

Con miras al futuro, el IILP pretende proyectarse como referente consolidado de la investigación lingüística, siendo RILTA el producto académico con mayor rigor científico dirigido a un público especializado y con alcance abierto. En esa dirección, se aspira a ampliar la red de colaboración con investigadores e instituciones afines al campo, de modo que la revista trascienda su presente función y se consolide en un espacio de diálogo lingüístico. Cada número de la revista es un esfuerzo colectivo por hacer accesible el conocimiento sobre la realidad lingüística actual.

Para finalizar, cabe expresar mis agradecimientos a todos los autores que han confiado en el IILP; asimismo, al Director de la carrera de Lingüística e Idiomas (UMSA), M.Sc. Rodolfo Durán Mollinedo, a los integrantes del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Posgrado, de la gestión 2026: MA. Beatriz Erazo Ferreira, Aux. Paola Jaqueline Aguayo Tuco, Aux. Nayra Huanca Mamani, Aux. Delia Palli Tapia, y principalmente, al Comité Editorial de la presente edición: M.Sc. Juan Marcelo Columba-Fernández y el Aux. Luis Angel Flores Cardenas.

Diether Flores Chumacero
COORDINADOR IILP

Prólogo

El onceavo número de la Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) constituye un mapa local de las inquietudes que actualmente ocupan el pensamiento y reflexiones de los investigadores interesados en el estudio de las lenguas naturales y las ciencias del lenguaje. Nos situamos ante un cuerpo diverso de investigaciones y aportes que, lejos de vagas abstracciones, se anclan en la vitalidad de nuestra realidad lingüística y social.

Los estudios y aportes que se presentan a continuación son resultado de la complejidad en la integración de procesos editoriales interanuales que han demandado un esfuerzo adicional en la concertación de contenidos y que ahora se pone a disposición del público lector. RILTA retoma, así, el camino de su publicación periódica como manifestación de una inquebrantable voluntad de aportar al conocimiento lingüístico en el país, a pesar de las difíciles circunstancias políticas que atraviesa.

En el ámbito de la producción lingüística, el trabajo de Andrés Yawar Calcina Guarachi sobre el error no es solo un ejercicio descriptivo de la interlengua, sino una invitación a comprender la gramática del aprendizaje como un proceso donde la omisión revela la estructura del pensamiento del estudiante. Esta misma vocación por la pedagogía viva se halla en el aporte de Karyn Dyana Chavarria Aramayo, quien, a través de la gamificación, nos obliga a repensar el filtro afectivo no como un obstáculo, sino como un umbral a transitar mediante la lúdica.

El rigor crítico, siempre necesario, también se manifiesta en la arquitectura de los artículos. Patricia B. Bautista Callisaya, al aproximarse a la representación mediática de la violencia, nos muestra que las diferentes narrativas configuran la subjetividad de las nuevas generaciones. Del mismo modo, Reyna Orquídea Achocalla Fernandez realiza una intervención crítica sobre el lenguaje y la equidad de género en los textos escolares bolivianos, analizando cómo la gramática puede ser instrumentalizada desde las esferas estatales.

El número se extiende, además, hacia una reflexión sobre nuestra propia condición institucional. Edwin Angola Aguilar interroga el horizonte profesional del lingüista en la UMSA, presentándonos su mirada sobre el mercado laboral actual. Por su parte, la complejidad pragmática y gramatical estudiada por Reynaldo R. Ustáriz Toledo y la semiótica de la muerte en el Cementerio General, analizada por Luis Angel Flores Cardenas, nos demuestran que los signos y sus diferentes manifestaciones están presente tanto en lo cotidiano como en lo trascendente.

La identidad abordada en este número se teje con hilos diversos. Así, aportes como el de Ignacio Apaza Apaza aborda la migración en El Alto como un fenómeno

que reescribe la identidad urbana; mientras que textos como el de Carola Cameo Torrez rescatan la estructura semántica de la copla chapaca como baluarte de nuestra lírica popular. Por otra parte, el trabajo lexicográfico sobre el aymara de Martha J. Hardman de Bautista (traducido pertinentemente por Boris I. Chamani), junto a la reflexión histórica de Andrés Ajens sobre la representación del Inca, constituyen pilares fundamentales para entender el peso de nuestras lenguas y culturas en el tiempo.

Finalmente, las reseñas de Patricia B. Bautista Callisaya y Jeremy Villarroel Castedo actúan como pórticos necesarios para navegar la bibliografía que nutre nuestro presente. RILTA 11 es, pues, este conjunto de voces que, al dialogar, reconstruyen nuestra manera de ser, de decir y de entender el mundo que habitamos.

Juan Marcelo Columba-Fernández

Editor General

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

INVESTIGACIÓN

An Error Analysis of Omission and Overgeneralization in the Written Production of Fourth-Level EFL Learners at EIFAB*

Análisis de los errores de omisión y sobregeneralización en la producción escrita de estudiantes de cuarto nivel de inglés como lengua extranjera (EFL) en la EIFAB

Andrés Yawar Calcina Guarachi

Escuela de Idiomas de la Fuerza Aérea Boliviana (EIFAB), La Paz, Bolivia

E-mail: c_g.andrew@proton.me

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7570-8139>

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 04 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Abstract: This study investigates omission and overgeneralization errors in the written production of fourth-level EFL learners at EIFAB (StartUp level 4.1, second semester 2025). Employing a phenomenological qualitative approach combined with descriptive frequency analysis, the research examines learner essays and survey responses to identify recurrent error patterns and their probable sources. Results indicate a modest predominance of omission errors, notably affecting article selection and plural marking, while overgeneralizations frequently involve plural formation, irregular past-tense marking, and prepositional choice. Analysis suggests that both interlingual transfer from learners' L1 and intralingual overgeneralization processes contribute to observed patterns, alongside developmental factors and aspects of classroom instruction. Pedagogical implications include emphasizing explicit instruction on article systems and plural morphology, providing contextualized practice for irregular verbs and prepositions, and integrating activities that develop metalinguistic awareness and learner self-monitoring. The study highlights instructionally relevant error categories and proposes practical remediation strategies aimed at enhancing curriculum design and teacher training in comparable EFL settings. It also outlines directions for future research on focused error remediation and writing development.

Keywords: error analysis, omission, overgeneralization, interlanguage transfer, EFL writing.

Resumen: Este estudio investiga los errores de omisión y sobregeneralización en la producción escrita de estudiantes de cuarto nivel de inglés como lengua extranjera en EIFAB (StartUp level 4.1, segundo semestre de 2025). Empleando un enfoque cualitativo fenomenológico combinado con un análisis descriptivo de frecuencias, la investigación examina redacciones de los estudiantes y respuestas a encuestas para identificar patrones de error recurrentes y sus probables causas. Los resultados indican una modesta predominancia de errores de omisión, que afectan de manera notable la selección de artículos y la marcación del plural, mientras que las sobregeneralizaciones aparecen con frecuencia en la formación de plurales, el marcado del pasado irregular y la elección de preposiciones. El análisis sugiere que tanto la transferencia interlingüística desde la L1 de los estudiantes como los procesos intralingüísticos de sobregeneralización contribuyen a los patrones observados, junto con factores del desarrollo y aspectos de la enseñanza en el aula. Las implicaciones pedagógicas incluyen enfatizar la enseñanza explícita de los sistemas de artículos y la morfología del plural, ofrecer práctica contextualizada para verbos irregulares y preposiciones, e integrar actividades que desarrollen la conciencia metalingüística y el automonitoreo del estudiante. El estudio destaca categorías de error relevantes para la instrucción y propone estrategias prácticas de remediación para mejorar el diseño curricular y la formación docente en contextos EFL comparables, además de plantear líneas de investigación futura sobre la remediación focalizada de errores y el desarrollo de la escritura.

Palabras clave: análisis de errores, omisión, sobregeneralización, transferencia interlingüística, escritura en inglés como lengua extranjera.

INTRODUCTION

English proficiency remains a fundamental global skill, enhancing educational and career prospects worldwide. In non-English-speaking countries like Bolivia, learning English as a foreign language (EFL) constitutes an essential component of education. Despite learners' commitment, advanced level students face persistent challenges in the learning process. Critically, even at advanced levels, the persistent influence of their mother tongue (L1) gives rise to overgeneralization errors, simultaneously, omission errors that pose significant challenges for the EFL learning process.

Othman & Yee (2015) emphasize that, while instructors and specialists readily spot these errors, true progress depends on students' own ability to recognize and correct their errors. Without this self-monitoring skill, learners may grow overly dependent on teacher feedback, which can dampen classroom participation and hinder autonomy. Supporting research by Islamiyah & Fajri (2019), underscores the importance of error analysis to improve the language-learning experience and also to improve pedagogy. By systematically identifying and analyzing errors into language education not only improves the learning experience for students but also enhances the effectiveness of teaching practices.

In that sense, the present study is designed to identify and analyze the most frequent omission and overgeneralization errors in the written assignments of fourth-level EFL students. Grounded in the principle that systematic error analysis enriches both learner experience and teaching practice (Eunha, 2006). Additionally, a qualitative methodology will be applied to uncover recurring error patterns and generate actionable insights for more effective pedagogy.

LITERATURE REVIEW

1. Interlanguage

Developed by American Linguist, Larry Selinker, interlanguage states that learners of another language (L2) establish a unique linguistic system which builds on the existing knowledge of the native language, adapting it to the target language. Ellis (1997) argues that, learner's grammar is transitional and open to influence resulting in the complete modification of the system as the student deepens his knowledge of the target language. This implies that interlanguage is dynamic and variable, evolving over time as learners gain proficiency and exposure to the target language.

Interlanguage serves like a bridge between L1 and L2 in the learning process. On the other hand, students' speech and writing production must be studied to have an approximate understanding of the process of how the student learns the second language. According to Brown (2007), the production data is empirically observable so, empirically shows the change over time the abstract linguistic system developed

for the different learning strategies used also to develop the unique system of mental grammar or interlanguage.

2. Error Analysis

Error analysis involves the systematic study of errors made by language learners to understand their nature, frequency, and sources. This process includes identifying and categorizing errors, classifying them into different types based on criteria such as grammatical, lexical, and phonological aspects, and analyzing patterns to determine common error types and underlying causes. In the work of Noor & Al-Qadi (2016), highlight the significance of EA in three main points:

- It could contribute to knowledge of the mechanisms behind L2 learning.
- It determines precisely the linguistic areas that L2 students have difficulty learning.
- It offers important insights for both, educators and learners, concerning the strategies employed and the progress made in language learning.

Based on that, error analysis in EFL not only helps teachers understand the challenges learners face but also informs the development of effective teaching strategies. By identifying the sources of errors, such as transfer errors from the learner's native language or overgeneralization of language rules in the L2, educators can tailor teaching approaches to address specific areas of difficulty and enhance language learning outcomes. Additionally, EA fosters more efficient and impactful language learning.

3. Omission Errors

According to the work of Hikmah (2020), omission errors are a particular kind of error that occur when students omit or erase parts of a phrase that should still have form or grammar. According to that information, it occurs when a necessary lexical item is either eliminated or omitted. These errors are also known as a deletion, and are classified in different levels, but in the present research, the only aspects of omission that will be analyzed are the omissions of articles, pluralization and preposition.

In summary, omission errors, as outlined by Hikmah (2020), represent a distinct category of linguistic mistakes where students either omit or erase components of a phrase that should retain proper form or grammar. This type of error manifests when essential lexical items are eliminated or unintentionally omitted. Commonly referred to as deletions, omission errors are categorized at various levels, with the present research specifically focusing on the analysis of omissions related to articles, pluralization, and prepositions.

4. Overgeneralization Errors

This type of error is connected to the intralingual source of errors. Overgeneralization was defined by Richards (1971) as situations in which learners develop a deviant structure based on their knowledge of the structure of the target language (TL), lack of awareness of rules, and the ignorance of complete application of rules restrictions. In that sense, this error occurs when learners apply a general rule to exceptions or special cases that should not be covered based on that rule.

In summary, overgeneralization errors belong to the category of intralingual errors and occur when learners develop non-standard linguistic structures. This type of error is characterized by applying a general rule to exceptions or special cases that should not be covered by that rule, often due to a lack of awareness of specific language rules or incomplete understanding of rule restrictions.

5. Sources of Errors

The proficiency of English as a Foreign Language (EFL) learners is influenced by diverse factors. These encompass a wide range of influences affecting students' language learning process, including individual characteristics, instructional methods, learning environments, as well as the influence of the L1. Understanding and addressing these factors is essential for achieving language proficiency.

5.1 Interlingual

Interlingual factors refer to the influences exerted by learners' native languages on their learning and use of English as a foreign language. These factors encompass a wide range of linguistic and cognitive processes that shape learners' understanding and production of English. According to Kaweera (2013), the interlingual factors are one of the most influencing in EFL learners because of negative transfer from the L1. In addition to that, interlingual errors can be understood as the negative influence of L1 transfer strategies, such as omission, addition, misordering, and incorrect choices of tense (Alzahrani, 2020).

In that sense, interlingual factors are significant contributors to the language learning process for EFL learners. These factors, influenced by learners' mother tongue, directly impact in the performance of the students.

5.2 Intralingual

Intralingual factors refer to elements within the English language itself that affect the learning process of EFL learners. In words of Kaweera (2013), "(...) reflects the incorrect generalization of the rules within the target language" (p. 10). In that way, it can be associated with overgeneralization, that occurs when the learner uses the

same grammatical rule or structure without discrimination. According to Alzahrani (2020), intralingual errors are due to the interference within the rules of the second language without a relationship to the L1.

On the other hand, in the work of Kaweera (2013) mentions that intralingual errors “seem to be caused from the limited linguistic knowledge, for instance, in grammar rules which are confusing for student writers” (p. 15). Based on that, it can be concluded that, intralingual factors are influenced by incorrect generalization of language rules, overgeneralization, and limited linguistic knowledge. These factors contribute to the occurrence of intralingual errors, hindering the language learning progress of EFL learners.

6. Difficulties in Learning English as Foreign Language (EFL)

Different issues can be developed while learning English as a foreign since (EFL) is learned in countries where English is not spoken as an official language. In words of Gan (2013), he mentioned that many challenges that students face when learning a foreign language are attributed to deficiency in: language proficiency, spoken practice, abilities to converse, seminars in educational speaking, emphatic effect, weak opportunities to speak and converse in English, and error recognition and correction. Hence, the different language learning skills can produce even more struggles in the future learning if a non-well learned language is instructed.

According to Wold (2015) second language learning skills are closely related to the skills that are used in learning the first language, learners whose first language learning skills are not equal to those which would be useful in ESL learning can be expected to experience relative difficulty in learning English. As a result, learners tend to use the same mother tongue vocabulary, syntax structure when learning English which badly affects the correct development of the new language in the learner's cognition.

Learners often do not know the correct use of their mother tongue; this drives the learners to commit more and more mistakes than expected. The most common mother tongue mistakes that affect the new language, English, are usually related with phonology (pronunciation) and spelling (orthography) which causes new English learners to commit mistakes in all the learning skills in general. Due to these difficulties presented in language learning the learner is not able to learn nor to use the foreign language properly.

METHODOLOGICAL DESIGN

1. Research Approach

Selecting a research approach involves aligning the nature of the study with defined

characteristics related to its process, definition, and methodology. For the chosen topic, a qualitative research approach is employed. This approach integrates data collection methods supported by numerical measurements, facilitating the exploration, refinement, and analysis of selected errors. Although this research is qualitative and employs a phenomenological, interpretive approach, all coded error categories were also tallied to provide a descriptive sense of their relative frequency. These counts serve only to contextualize which themes (omission vs. overgeneralization) emerged most prominently in the written production of fourth-level EFL Learners at EIFAB

In other words, the research approach is a strategic decision aligning the study's nature with its methodology. In that sense, this study intentionally employs a qualitative and a part of quantitative approach, integrating narrative depth with numerical precision. The process begins with a theoretical framework, progresses to field immersion, and involves a predetermined study design.

2. Type of Investigation

Selecting a specific type of investigation is pivotal in precisely defining and labeling the case under study. In this instance, the chosen model is phenomenology, a scientific approach dedicated to studying a particular phenomenon by considering the perspectives of the subjects involved. Phenomenological research demands a thorough exploration of the subject's nature to avoid extraneous factors and parameters. Theoretically, this type of investigation seeks to explore, describe, and understand the perspectives arising from a specific experience. The identified phenomenon, in this context, is elucidated through a focused lens, acknowledging the diverse nature of the experience itself.

In conclusion, the selection of phenomenology as the investigative model brings precision to the study by focusing on the perspectives of the subjects involved. The emphasis on the genuine experiences of the demographic group aligns with the essence of phenomenological research. This approach seeks to explore, describe, and understand a specific phenomenon, ensuring that the identified perspectives emanate directly from the varied nature of the experience under investigation.

3. Instrument

The chosen instrument for this study is a survey carefully crafted to encompass both developmental questions and section-specific inquiries in addition to collecting written assignments when students are about to complete level 4.1. This comprehensive approach ensures a thorough exploration of the chosen phenomenon, allowing for a nuanced understanding of various facets.

To foster candid and authentic responses from the demographic group, a deliberate decision has been made not to collect any personal information, this includes abstaining from acquiring names, or ages of the participants. This precautionary measure is crucial in maintaining the confidentiality and privacy of respondents, mitigating any potential risk of inadvertently disclosing sensitive personal data. In that sense, by prioritizing respondent anonymity, the survey and authentic written production aims to create a secure environment for participants to share their experiences and perspectives openly. This approach not only upholds ethical research standards but also enhances the validity of the data collected, ensuring that participants feel comfortable providing honest insights without concerns about the confidentiality of their personal information.

4. Population

4.1 Units

The precise focus of this study narrows down to a specific subset within the EIFAB Language School students enrolled in English course level four. Additionally, for the nuanced exploration of this research, the magnifying lens is directed towards afternoon StartUp students navigating the intricacies of English course level 4.1 during the second academic semester of the year 2025. These students represent a critical juncture in their English as a foreign language (EFL) learning journey.

This focused approach on students enrolled in English course level four ensures a highly relevant and specific cohort for the study's objectives. By homing in on this demographic, the research aims to derive insights that are not only timely but also intricately linked to the challenges and experiences encountered during the early stages of English language learning.

4.2 Sample

The sample for this research will be non-probabilistically chosen, and sample consists of nine students actively enrolled in the English course level four with the StartUp method. This non-probabilistic selection approach allows for intentional inclusion of participants who, due to their placement in the fourth level of English, bring a foundational perspective to the study because they are halfway through the StartUp method course. The emphasis on non-probabilistic sampling aligns with the research objectives, providing a targeted cohort that reflects the specific characteristics and experiences under investigation.

DATA ANALYSIS

The research adopted a mixed-methods approach, combining both quantitative

and qualitative data to gain a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation. Quantitative data were collected through surveys administered via Google Forms, offering a structured and standardized format for analyzing the responses. Simultaneously, qualitative data were gathered through content analysis of the written production of two essays, allowing for a nuanced exploration of students' perceptions and insights. In terms of data analysis methods, the quantitative data underwent statistical scrutiny to identify significant patterns. Descriptive statistical techniques were employed to summarize and interpret the overall characteristics of the data, providing a quantitative snapshot of grammatical and structural accuracies. The qualitative data were subjected to thematic coding during content analysis, revealing emergent themes and allowing for a deeper exploration of students' perspectives.

The research, framed within a descriptive paradigm, aimed to elucidate the grammatical and structural accuracy tendencies among students enrolled in English course level four. The non-probabilistic sampling technique was employed to select participants, providing a practical and efficient means of gathering insights from this specific population. The interpretation of the findings suggests a notable inclination among these students to make grammatical and structural inaccuracies, laying the groundwork for a more nuanced understanding of the challenges faced by individuals at this stage of their language learning journey.

1. English Course Level Four Details

Table 1. *Gender Distribution in Level Four English Course*

Gender	
Male	2
Female	7
Total	9

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The sample group comprises 9 individuals, with 2 males and 7 females, indicating a noticeable gender disproportion where females predominate. The accompanying table visually underscores this gender asymmetry, emphasizing a higher representation of women compared to men. The skewed gender distribution prompts consideration of potential implications for the broader applicability of study findings, given the likelihood of divergent experiences and perspectives between males and females.

2. Omission Errors Classification

Table 2. *Omission of the Indefinite Article “a”*

Gender	Frequency
Male	3
Female	5
Total	8

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

In the dataset, a total of eight instances of the omission of the indefinite article “a” were identified, with 3 occurrences attributed to male participants and 5 to female participants. These errors emerged in distinct contexts, including:

- Occupational descriptions (e.g., “He became lawyer”)
- Affirmative statements (e.g., “English has given me new skill”)
- Expressions of desire (e.g., “communicate at professional level”)

This pattern suggests a common linguistic tendency among both genders to omit the indefinite article in specific situations. The distribution of errors between male and female participants prompts consideration of potential gender-based variations in language use. Therefore, contextual analysis of these errors offers critical insights into participants’ interlanguage systems and targeted pedagogical needs.

Table 3. *Omission of the Indefinite Article “an”*

Gender	Frequency
Male	2
Female	3
Total	5

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

Within the dataset, a total of 5 instances were identified where participants omitted the indefinite article “an”. Specifically, 2 occurrences were attributed to male participants, while 3 were from female participants. Common instances of these errors include phrases like “making it important tool”, “is very valuable

experience for me”, “It’s interesting book,” and “I know is a essential skill”. These examples illustrate a tendency among both genders to omit the indefinite article “an” in contexts where it should be present.

Table 4. *Omission of the Definite Article “the”*

Gender	Frequency
Male	2
Female	4
Total	6

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

An analysis of the dataset brings attention to 6 instances where participants omitted the definite article “the”. Among these, 2 instance were noted among male participants, and 4 among female participants. Illustrative examples of these errors encompass phrases such as “They played near shores of Titicaca Lake”, “We went to beach”, “she plays piano”, and “we won first prize”. These examples collectively highlight a shared tendency among both genders to omit “the” in situations where grammatical accuracy necessitates its inclusion.

Table 5. *Omission of Pluralization*

Gender	Frequency
Male	2
Female	2
Total	4

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

In delving into the dataset, 4 instances of pluralization omission, two per each gender. It is noteworthy that these errors occur within more elaborate sentences, such as “the report were written by the team leader”, “She received a bouquet of rose”, “They eat apple every day”, and “I had two cat and one dog”. Despite these occurrences, the relatively low frequency of pluralization errors compared to previous analyses suggests that, while present, these errors may not bear significant weight.

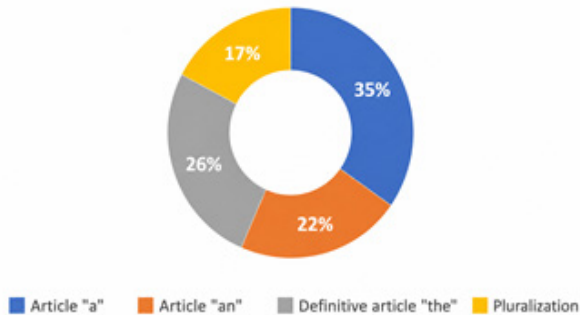
Table 6. *Total Number of Omissions Errors*

Gender	Frequency
Male	9
Female	14
Total	23

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

Upon thorough examination of the dataset, a total of 23 instances of omission errors were identified. The types of errors encompass a range of linguistic elements, like articles and pluralization. In that sense, the variety in error types and the distribution across genders suggest that these omissions are diverse in nature.

3. Analysis of the Most Common Types of Omission Errors

Figure 1. *Types of Omission Errors*

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The research aimed to pinpoint the most prevalent types of omission errors made by fourth-level students. The findings reveal that the majority of errors pertain to the omission of indefinite articles, with "a" accounting for 35% and "an" for 22% of the total errors. This indicates a noteworthy trend among students in neglecting these articles. Definite article omission (the) represents 26% of errors, while errors in pluralization contribute 17%.

In essence, the most common omission errors among fourth-level students primarily involve indefinite articles. This targeted insight allows for focused

language improvement strategies, aiding educators in tailoring interventions to address specific linguistic challenges encountered by students in the fourth-level of the English program.

4. Overgeneralization Errors Classification

Table 7. *Overgeneralization of Past Verbs*

Gender	Frequency
Male	2
Female	4
Total	6

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The study sought to examine the occurrence of overgeneralization errors in past verb forms usage among fourth-level students. The data revealed a total of 6 instances of overgeneralization, with 2 occurrences identified among male participants and 4 among female participants. Examples of these errors include sentences like "I eated the lunch in the break", "She can went alone...", and "if I knowed the answers...". These instances highlight a tendency among both male and female students to generalize regular past verb forms, deviating from the correct past tense conjugations. The frequency of overgeneralization errors suggests that while present, these particular linguistic challenges may not be pervasive among the fourth-level student population. Addressing these errors, however, remains important for ensuring accurate verb usage, and targeted language improvement strategies can be implemented to refine students' grasp of proper verb conjugation in diverse contexts.

Table 8. *Overgeneralization of Plurals*

Gender	Frequency
Male	5
Female	3
Total	8

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The research aimed to investigate overgeneralization errors in the usage of plurals among fourth-level students. The data uncovered a total of 8 instances of overgeneralization, with 5 occurrences among male participants and 3 among female participants. Examples of these errors include sentences such as “I have two childs”, “I meet a lot of peoples”, “we ate lots of candys”, and “the class have just two mans”. These instances underscore a common tendency among both male and female students to generalize plural forms, deviating from the correct pluralization rules. While the overall frequency of overgeneralization errors in plurals is relatively modest, addressing these specific linguistic challenges remains essential for ensuring accurate language use. Tailored language improvement strategies can be implemented to enhance students’ understanding of proper pluralization rules, contributing to more precise and effective communication in various contexts.

Table 9. *Overgeneralization of Prepositions*

Gender	Frequency
Male	2
Female	4
Total	6

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

In this part, the analysis delved into the occurrence of overgeneralization errors in prepositions among fourth-level students. The data revealed a total of 6 instances of overgeneralization, with 2 occurrences among male participants and 4 among female participants. Examples of these errors include sentences such as “I’m not good in playing an instrument”, “She depended of her friends for the dissertation.”, and “the first book for that I paid...”. These instances illustrate a common tendency among both male and female students to generalize prepositions, deviating from the correct usage. While the overall frequency of overgeneralization errors in prepositions is moderate, addressing these specific linguistic challenges remains important. Implementing targeted language improvement strategies can assist students in refining their understanding of proper preposition usage, contributing to more accurate and nuanced language use in diverse contexts.

Table 10. *Total Number of Omissions Errors*

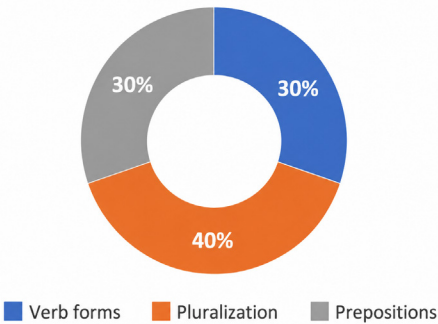
Gender	Frequency
Male	9
Female	11
Total	20

Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

The comprehensive analysis of omission errors among the fourth-level students reveals a total of 20 instances, with 9 occurrences among male participants and 11 among female participants. These errors encompass a variety of linguistic elements, including articles, pluralization, prepositions, and verb forms. The distribution of errors indicates a diverse range of linguistic challenges faced by students in the fourth-level. Notably, the higher frequency among females suggests potential gender-based variations in the occurrence of omission errors. While the overall number of errors is substantial, addressing specific error patterns within the context of overall language proficiency enhancement is essential.

5. Analysis of the Most Common Types of Omission Errors

Figure 2. *Frequency of Overgeneralization*

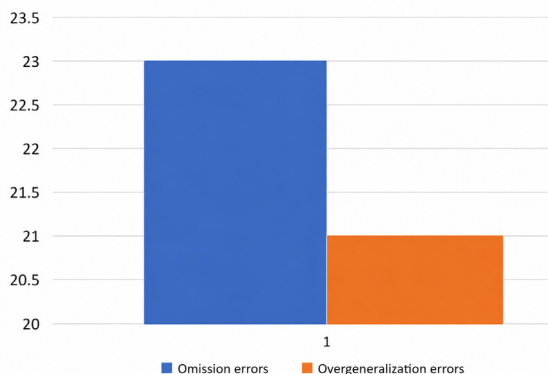


Source: The author’s elaboration is based on the data gathered.

The research meticulously examined the prevalence of overgeneralization errors among fourth-level students, revealing distinctive linguistic challenges. The data reveal notable patterns in the occurrence of these errors, with pluralization exhibiting the highest frequency at 40%, while verb forms and prepositions show a slightly lower frequency at 30%. The elevated rate in pluralization suggests heightened morphological complexity for learners. The parity between verb forms and prepositions indicates comparable acquisition challenges despite differing linguistic functions. Overall, Figure 2 provides valuable insights into the distribution of overgeneralization errors, contributing to a deeper understanding of language learning processes and informing pedagogical approaches to mitigate such errors.

6. Comparison Between Types of Errors

Figure 3. *Errors Made by Fourth-Level Students*



Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

In examining errors made by fourth-level students, two categories emerged: omission and overgeneralization errors. The analysis revealed the following:

Omission errors: Occurred 23 times, indicating difficulties in applying grammatical rules accurately and suggesting a need for more nuanced instruction to refine rule comprehension.

Overgeneralization errors: Observed 20 times, reflecting challenges in applying specific language elements and potential gaps in foundational knowledge.

CONCLUSIONS

The analysis of the students' written productions reveals that omission and overgeneralization are the most persistent and systematic error types in this group. Among them, the absence of definite and indefinite articles, along with inaccurate plural formation, emerges as a recurrent feature across multiple texts and learners. Such consistency indicates that these issues are not occasional lapses but rather stable patterns that demand deliberate instructional focus.

The nature of these errors points to a combination of underlying causes. Some instances reflect the direct influence of the learners' first language, particularly where grammatical structures in English do not have clear equivalents in the L1. Others result from intralinguistic processes, such as the overextension of regular grammatical rules or reliance on incomplete knowledge of exceptions. Recognizing this dual origin is essential for designing effective pedagogical interventions, as each source requires a slightly different approach.

Within this context, article usage and plural marking stand out as priority areas for targeted instruction. Addressing these elements in activities that connect grammatical form with communicative meaning can encourage learners to internalize correct patterns more effectively. Similarly, the overgeneralization of irregular past-tense verbs and the misuse of prepositions reveal that grammatical challenges extend beyond articles and plurals. These areas also benefit from contextualized practice, particularly through tasks that integrate them naturally into written discourse.

The findings support the need for an integrated approach to teaching, one that combines concise explanations of form, contrastive exercises highlighting differences between English and the learners' L1, and structured self-correction tasks. This combination not only addresses specific grammatical weaknesses but also promotes metalinguistic awareness and fosters learner autonomy in monitoring and improving their own writing. In conclusion, the study provides valuable insights into the common errors of fourth-level EFL Learners at EIFAB, emphasizing the importance of targeted instructional support to improve language proficiency. The findings offer a foundation for future research on EFL writing errors across different student populations and educational contexts.

REFERENCES

- Alzahrani, M. A. (2020). EFL Saudi undergraduates' tenses errors in written discourse due to interlingual and intralingual interference. *International Journal of Linguistics*, 12(5), 173–198. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i5.17851>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Eunha, L. (2006). *Rethinking Taxonomy for Analyzing EFL Learners' Errors*. Second Language Research.
- Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student teachers face? *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 92–108. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss3/6>
- Hikmah, H. (2020). Analysis of omission and addition errors found in the students' English texts. *ELTICS: Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 5(1). <https://doi.org/10.31316/eltics.v5i1.526>
- Islamiyah, M., & Fajri, M. S. A. (2019). Error analysis and its implications for the English classroom: A case study of an advanced English learner. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/347646880_Error_Analysis_and_Its_Implications_for_the_English_Classroom_A_Case_Study_of_an_Advanced_English_Learner
- Kaweera, C. (2013). Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context. *English Language Teaching*, 6(7), 9–18. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p9>
- Noor, H. H., & Al-Qadi, N. S. (2016). *A course in applied linguistics for Arab EFL/ESL students*. Peter Lang AG.
- Othman, N., & Yee, C. S. (2015). Empowering teaching, learning, and supervision. *Journal of Management Research*, 7(2), 98. <https://doi.org/10.5296/jmr.v7i2.6931>
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *Journal of English Language Teaching*, 25(3), 204-219.
- Wold, J. (2015). Difficulties in learning English as a second or foreign language. *ResearchGate*. https://www.academia.edu/12432438/Difficulties_in_Learning_English_as_a_Second_or_Foreign_Language

Gamificación para reducir el filtro afectivo en estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera*

Gamification to Reduce the Affective Filter in Students of English as a Foreign Language

Karyn Dyana Chavarria Aramayo
Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), Universidad Mayor de San
Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia
E-mail: karyn.d.chavarria.a@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3136-859X>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: Este artículo analiza los efectos de la gamificación como estrategia para reducir el filtro afectivo en estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel A2 en una universidad privada de la ciudad de La Paz. La intervención se desarrolló mediante la implementación de cuatro actividades gamificadas diseñadas para fortalecer competencias lingüísticas y disminuir la ansiedad comunicativa. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo, complementado con un estudio de caso y el uso de instrumentos como una escala Likert, listas de cotejo de participación y análisis de producciones lingüísticas. Los resultados evidencian mejoras en la motivación, participación, confianza comunicativa y desempeño lingüístico de los estudiantes. Se concluye que la gamificación favorece un entorno emocionalmente seguro y promueve un aprendizaje significativo.

Palabras clave: gamificación, filtro afectivo, enseñanza de idiomas, motivación, aprendizaje significativo.

Abstract: This article examines the effects of gamification as a strategy for reducing the affective filter among A2-level learners of English as a foreign language at a private university in La Paz. The intervention involved the implementation of four gamified activities designed to strengthen linguistic competencies and decrease communicative anxiety. The study follows a qualitative descriptive approach, complemented by a case-study design and the use of instruments such as a Likert scale, participation checklists, and analysis of oral and written productions. Results show improvements in motivation, participation, communicative confidence, and linguistic performance. It is concluded that gamification promotes an emotionally safe environment and supports meaningful learning.

Keywords: gamification, affective filter, language teaching, motivation, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera implica no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también la gestión de factores afectivos que pueden facilitar o limitar dicho aprendizaje. La teoría del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982) establece que variables como la ansiedad, la motivación y la autoconfianza influyen directamente en la adquisición de una lengua, pudiendo bloquear o facilitar el procesamiento de *input* lingüístico.

Ante este desafío, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora que incorpora elementos del diseño de juegos (puntos, retos, retroalimentación inmediata, progresión por niveles) para potenciar la motivación y la participación estudiantil (Deterding *et al.*, 2011). En contextos de enseñanza de lenguas, la gamificación permite transformar la percepción del error, reducir la ansiedad y fomentar un ambiente emocionalmente seguro.

Este estudio se desarrolló en un curso universitario de inglés nivel A2 en una universidad privada de la ciudad de La Paz, con el propósito de analizar cómo la gamificación contribuye a reducir el filtro afectivo en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

1. Pregunta de investigación

La presente investigación busca responder la siguiente pregunta central: ¿Cómo contribuye la gamificación a la reducción del filtro afectivo y a la mejora del desempeño lingüístico en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera de nivel A2 en el contexto de La Paz, Bolivia?

2. Objetivos de la investigación

Objetivo General: Describir e interpretar los efectos de la gamificación como estrategia pedagógica en la reducción del filtro afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Objetivos Específicos:

- Describir los efectos de la implementación de actividades gamificadas en la motivación y la confianza de los estudiantes de inglés nivel A2.
- Identificar los cambios en los indicadores del filtro afectivo (ansiedad y participación) a través de la observación directa y la aplicación de una escala Likert.
- Analizar la influencia de la gamificación en el desarrollo de las competencias lingüísticas (producción oral y precisión gramatical) de los estudiantes.

- Evaluar el potencial de la gamificación para crear un entorno de aprendizaje seguro y significativo que favorezca el progreso del nivel A2 al A2-B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

REVISIÓN DE LITERATURA - ESTADO DEL ARTE

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera requiere no solo la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también la gestión de factores afectivos que facilitan o limitan el proceso. La teoría del filtro afectivo de Krashen (1982) establece que variables como la ansiedad, la motivación y la autoconfianza actúan como barreras psicológicas que pueden bloquear o favorecer la adquisición de la lengua. Un filtro afectivo alto inhibe la participación, disminuye la autoestima y aumenta la ansiedad, mientras que un filtro bajo promueve un entorno de aprendizaje seguro y participativo.

Frente a este desafío, la gamificación ha surgido como estrategia pedagógica innovadora que integra elementos de diseño de juegos —puntos, niveles, insignias, retos, retroalimentación inmediata y narrativas inmersivas— con fines educativos (Deterding *et al.*, 2011; Kapp, 2012). La evidencia sugiere que su implementación puede aumentar la motivación, participación, confianza comunicativa y desempeño lingüístico, reduciendo la ansiedad asociada al aprendizaje de idiomas.

Esta revisión se organiza en cuatro ejes principales: enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, rol del docente y del estudiante, el filtro afectivo y la gamificación en contextos educativos, con especial atención a la evidencia empírica en Latinoamérica y Bolivia.

1. Enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla en contextos controlados, fuera del uso cotidiano, con actividades planificadas y adaptadas al nivel del estudiante. A diferencia de la segunda lengua (L2), cuya adquisición está mediada por un contacto social más amplio, la lengua extranjera depende de estrategias metodológicas y diseño curricular (Brown, 2007).

Tradicionales vs. innovadores:

- La **lingüística estructural** se centra en la comprensión sistemática de fonemas, morfemas y estructuras sintácticas (Richards, 2001). Predominó hasta la década de 1970, enfocándose en la repetición y memorización.
- La **lingüística funcional**, introducida en 1970-1980, prioriza funciones comunicativas del lenguaje y análisis de necesidades de los estudiantes,

dando origen al Inglés para Propósitos Específicos (IPE) (Wilkins, 1976; Johnson, 1982).

- El **enfoque comunicativo** promueve el uso auténtico del idioma mediante tareas, proyectos y actividades de interacción real, enfatizando la comunicación significativa sobre la mera repetición (Nunan, 1989).

2. Rol del docente y del estudiante

En la gamificación aplicada al aprendizaje de idiomas, el docente adopta un papel de facilitador del aprendizaje, encargado de diseñar experiencias lúdicas que promuevan la motivación, participación y confianza de los estudiantes. Esto incluye planificar retos adecuados al nivel del alumno, proporcionar retroalimentación inmediata y fomentar un ambiente seguro y colaborativo que permita la práctica del inglés sin temor al error (Deterding *et al.*, 2011).

Además, el docente guía a los estudiantes en el uso de elementos de gamificación, como puntos, niveles, narrativas y recompensas simbólicas, asegurando que estos contribuyan a la consolidación de competencias lingüísticas y al desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para un aprendizaje efectivo (Kapp, 2012).

Por su parte, los estudiantes asumen un rol activo y responsable, participando en las dinámicas gamificadas, enfrentando desafíos y practicando el idioma de manera autónoma. La motivación intrínseca generada por los elementos de juego aumenta su compromiso, colaboración y disposición a interactuar en inglés, reforzando tanto la competencia comunicativa como la autoconfianza (Cevallos *et al.*, 2025).

3. Filtro afectivo en el aprendizaje de idiomas

El Filtro Afectivo es uno de los componentes esenciales de la *Teoría del Monitor* desarrollada por Stephen Krashen (1982). Postula que el aprendizaje de una segunda lengua está mediado por un “filtro” metafórico que puede activarse o desactivarse en función del estado emocional del estudiante.

Krashen (1982) argumenta que cuando el filtro afectivo está alto, incluso si el estudiante recibe *input* lingüístico comprensible (la información necesaria para aprender), este *input* no puede alcanzar la parte del cerebro responsable de la adquisición. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permite que el *input* fluya libremente, facilitando la adquisición.

Los factores que componen y activan este filtro son, principalmente: la ansiedad, la autoconfianza y la motivación (Krashen, 1982; Horwitz *et al.*, 1986).

3.1. *La ansiedad comunicativa*

La ansiedad es uno de los mayores inhibidores del aprendizaje. En la adquisición de lenguas, se manifiesta como el miedo a ser evaluado negativamente, el temor a cometer errores, o la evitación de situaciones que requieran la producción oral. El estudio de Horwitz *et al.* (1986) sobre la Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS) demostró que la ansiedad no solo afecta el rendimiento, sino que puede causar que el estudiante evite activamente las clases.

3.2. *La autoconfianza y el autoestima*

La autoconfianza se relaciona con la percepción que tiene el estudiante de su propia capacidad para tener éxito. Los estudiantes con baja autoestima y autoconfianza tienden a tener un filtro más elevado, evitando la toma de riesgos lingüísticos que son esenciales para la fluidez (Brown, 2007). La implementación de metodologías que permitan la participación en un entorno de **cero crítica** es fundamental para bajar esta barrera.

3.3. *La motivación*

Se distingue entre **motivación extrínseca** (recompensas externas, notas) e **intrínseca** (satisfacción personal, interés en el idioma). La reducción del filtro afectivo está directamente ligada al fomento de la motivación intrínseca. Si el estudiante disfruta del proceso, la adquisición se vuelve un fin en sí mismo (Gardner, 1985).

3.4. *Evidencia empírica*

Diversos estudios han evidenciado cómo los factores afectivos influyen directamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente en contextos donde la ansiedad y la relación con el docente determinan el nivel de participación y motivación de los estudiantes.

Pizarro Chacón y Josephy (2010) realizaron un estudio en estudiantes universitarios de inglés, donde se observó que altos niveles de ansiedad y relaciones tensas con el docente limitaban de manera significativa la adquisición de competencias lingüísticas. Los estudiantes que percibían al docente como crítico o poco receptivo mostraban menor disposición a participar en actividades orales y escritas, reduciendo la práctica comunicativa necesaria para el aprendizaje efectivo del idioma. Los resultados indicaron que un 65% de los estudiantes con alta ansiedad presentaron dificultades persistentes en la producción oral y cometieron un 40% más de errores gramaticales que aquellos con menor ansiedad, mientras que quienes se encontraban en entornos de confianza mostraron un aumento del 30% en la participación activa y una mejora notable en la fluidez y precisión del idioma. Estos hallazgos evidencian

que la percepción de seguridad emocional y apoyo docente tiene un efecto directo en la reducción del filtro afectivo y en la internalización de contenidos.

De manera complementaria, Romero Zárate y Santana Valencia (2021) confirmaron que un ambiente emocionalmente estable, libre de amenazas y con interacción positiva entre docentes y estudiantes, favorece el aprendizaje exitoso y la retención de contenidos. Sus resultados mostraron que los estudiantes en aulas con retroalimentación positiva y colaboración grupal incrementaron en un 25% su desempeño en evaluaciones de comprensión lectora y un 20% en pruebas de expresión escrita, en comparación con grupos que experimentaban un entorno percibido como estresante. Además, los estudiantes reportaron una disminución del 35% en los niveles de ansiedad comunicativa y un aumento del 40% en su motivación intrínseca hacia el aprendizaje del idioma.

Ambos estudios coinciden en que el componente afectivo no puede separarse del aprendizaje lingüístico; de hecho, la gestión adecuada de la ansiedad, la promoción de relaciones interpersonales positivas y la creación de entornos de confianza constituyen condiciones esenciales para el éxito en la enseñanza del inglés. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que disminuyan la tensión emocional, como la gamificación, que combina elementos lúdicos con retroalimentación positiva y progresión por niveles, favoreciendo la motivación, la participación y la autoconfianza de los estudiantes. En este sentido, la evidencia empírica respalda la hipótesis de que la reducción del filtro afectivo es determinante para lograr aprendizajes significativos y sostenibles en el aula de idiomas.

4. Gamificación en el aprendizaje de idiomas

El juego ha sido reconocido como un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional desde la infancia. Según Piaget (1986) y Vygotsky (2000), las actividades lúdicas permiten a los individuos experimentar, explorar y construir conocimientos, promoviendo habilidades de resolución de problemas, cooperación y creatividad. Estos principios no se limitan a la infancia; en la etapa adulta, el juego se convierte en una herramienta estratégica para la motivación y el aprendizaje de habilidades específicas, incluido el aprendizaje de idiomas (Kapp, 2012; Teixes-Arguilés, 2014). La gamificación, entendida como la incorporación de elementos de juego en contextos no lúdicos, aplica estos principios al ámbito educativo, transformando las experiencias de aprendizaje en procesos más atractivos, interactivos y significativos.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la gamificación integra diversos elementos que buscan incrementar la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes. Entre los más relevantes se encuentran los sistemas de puntos y

recompensas, que ofrecen incentivos tangibles o simbólicos por la consecución de objetivos y logros; las narrativas inmersivas, que proporcionan un contexto atractivo y coherente que facilita la conexión emocional con el contenido; la competencia y colaboración, que promueven la interacción social, el trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas; la retroalimentación inmediata, esencial para que los estudiantes identifiquen errores y aciertos en tiempo real; y la progresión por niveles, que ofrece un camino estructurado de aprendizaje, permitiendo visualizar avances, establecer metas alcanzables y mantener la motivación a lo largo del proceso (Kapp, 2012).

La efectividad de la gamificación en el aprendizaje de idiomas ha sido respaldada por estudios recientes que evidencian mejoras significativas en la motivación intrínseca, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Zhang y Wang (2023) destacan que la implementación de dinámicas gamificadas favorece la retención de contenidos y la disposición de los estudiantes para interactuar en la lengua extranjera. Asimismo, Sharifuddin y Abdullah (2023) señalan que los entornos gamificados promueven un aprendizaje activo, en el que los estudiantes se sienten responsables de su progreso y más confiados al enfrentar desafíos lingüísticos. Por su parte, Kaya y Sagnak (2022) evidencian que la combinación de recompensas, narrativas y retroalimentación inmediata genera un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo, donde la práctica del idioma se convierte en un proceso motivador y sostenido.

En síntesis, la gamificación no solo incrementa la motivación y la participación, sino que también contribuye a crear un entorno emocionalmente seguro, donde los estudiantes se sienten motivados a experimentar, cometer errores y mejorar sus competencias lingüísticas de manera progresiva y significativa. Esto resulta especialmente relevante en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, donde los factores afectivos desempeñan un papel central en la adquisición y el uso efectivo del idioma.

5. Evidencia en Latinoamérica y Bolivia

En Latinoamérica, los estudios muestran que la gamificación tiene un efecto positivo en la motivación y el aprendizaje del inglés, aunque su implementación ha enfrentado desafíos relacionados con infraestructura tecnológica y capacitación docente. Por ejemplo, investigaciones en México, Colombia y Brasil reportan incrementos del 20-30% en participación y motivación de los estudiantes, así como mejoras en la retención de contenidos cuando se aplican estrategias gamificadas basadas en puntos, retos y narrativas inmersivas.

En Ecuador, Cevallos Veloz *et al.* (2025) encontraron que la gamificación aumentó en 25% el rendimiento académico de estudiantes de secundaria y redujo en

30% la ansiedad comunicativa, promoviendo mayor confianza en la comunicación oral. Sin embargo, Lema Balla *et al.* (2024) señalaron que solo el 35% de las instituciones educativas ecuatorianas incorporan elementos de gamificación, evidenciando la necesidad de mayor apoyo institucional y formación docente para implementar estas estrategias de manera efectiva.

En Bolivia, la investigación sobre gamificación todavía es emergente. Benítez Montero (2024) estudió la implementación de gamificación en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho con estudiantes de arquitectura, observando un aumento en la participación, colaboración y habilidades en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) mediante retos, insignias y niveles. Aunque el estudio no se centró en idiomas, sugiere que la gamificación tiene un alto potencial para ser aplicada en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos universitarios.

6. Reducción de barreras afectivas mediante la gamificación

La gamificación ha demostrado ser una estrategia efectiva para disminuir el filtro afectivo al transformar el entorno de aprendizaje en una experiencia más atractiva, motivadora y segura. Al incorporar elementos de juego como sistemas de puntos, niveles, insignias, narrativas inmersivas y retos colaborativos, los estudiantes perciben las actividades como desafíos estimulantes en lugar de obstáculos, lo que favorece la participación activa y la disposición a experimentar sin temor al error (Kapp, 2012; Deterding *et al.*, 2011).

Según García Silva y Larreal Bracho (2025), la implementación de dinámicas gamificadas en el aprendizaje del inglés contribuye a la reducción de la ansiedad comunicativa y al fortalecimiento de la autoconfianza. Sus hallazgos muestran que los estudiantes involucrados en actividades gamificadas presentan mayor motivación intrínseca y un aumento notable en la interacción oral, generando un entorno de aprendizaje seguro donde se valora la experimentación y el aprendizaje progresivo.

De manera complementaria, Zhang y Wang (2023) destacan que la retroalimentación inmediata y la visualización del progreso dentro de entornos gamificados promueven la autoestima y la autonomía del estudiante. La posibilidad de monitorear sus logros y recibir reconocimiento constante permite a los alumnos asumir un rol activo en su aprendizaje, reduciendo la frustración y potenciando la internalización de contenidos lingüísticos de manera significativa. En síntesis, la evidencia sugiere que la gamificación no solo incrementa la motivación y participación, sino que también genera un contexto emocionalmente seguro, favoreciendo el aprendizaje del inglés como lengua extranjera al reducir barreras afectivas como la ansiedad y la baja autoconfianza.

METODOLOGÍA

La presente experiencia se desarrolló bajo un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo con estudio de caso, con el objetivo de comprender cómo la gamificación puede contribuir a reducir el filtro afectivo en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Para ello, se recogieron y procesaron datos de manera sistemática: las escalas Likert aplicadas a los estudiantes se analizaron calculando promedios y observando tendencias generales en motivación y participación, complementadas con los comentarios y percepciones expresadas por los participantes para un análisis cualitativo. La observación directa de las clases se realizó mediante registros sistemáticos, incluyendo notas de campo y, en algunas sesiones, grabaciones de audio y video para documentar la participación, interacción y respuesta emocional de los estudiantes durante las actividades gamificadas. Esta metodología permitió relacionar de manera directa los objetivos de la investigación con las actividades implementadas y los resultados esperados, asegurando coherencia entre teoría, práctica y evaluación, y garantizando un entorno de aprendizaje motivador, seguro y efectivo para los estudiantes.

1. Etapas de desarrollo

La experiencia se organizó en cinco etapas: diagnóstico, preparación, implementación, retroalimentación y refuerzo.

1.1. Diagnóstico

En esta etapa se evaluó el nivel inicial de los estudiantes mediante un test diagnóstico que consideró gramática, vocabulario, comprensión lectora, escritura y habilidades orales. Además, se aplicó una escala de Likert para medir la motivación de los estudiantes durante actividades grupales e interacciones entre pares. Los resultados evidenciaron dificultades en el uso de estructuras gramaticales básicas, baja participación en interacciones orales y signos de ansiedad comunicativa. Esta información permitió diseñar actividades gamificadas adaptadas a las necesidades individuales y colectivas, garantizando un entorno seguro y motivador. A pesar de cumplir con los parámetros del MCER para el nivel A2, el desempeño general del curso se encontraba por debajo del promedio esperado. Las clases se desarrollaron siguiendo la metodología comunicativa, con cuatro sesiones semanales de una hora y treinta minutos cada una.

1.2. Preparación

Se diseñaron cuatro actividades gamificadas vinculadas a los contenidos del nivel A2: *Flash and Past*, *Who's the Best?*, *Pronunciation Idol* y *My Podcast*. Cada actividad incorporó los cinco elementos de la gamificación identificados en la literatura: sistemas de puntos y recompensas, narrativas inmersivas, competencia y colaboración,

retroalimentación inmediata y progresión por niveles, asegurando coherencia con la teoría y un impacto positivo en la motivación y participación estudiantil.

Flash and Past, se centró en el aprendizaje y uso de los verbos irregulares en pasado simple. Los estudiantes formaron equipos y competían por tarjetas ilustradas que mostraban acciones en presente, con la forma pasada en el reverso. Cada acierto otorgaba puntos al equipo, reforzando la competencia y colaboración. La docente ofreció retroalimentación inmediata, mientras la dinámica de acumulación de tarjetas funcionó como sistema de recompensas y progresión por niveles, aumentando la complejidad de las palabras con cada ronda. Esta actividad fomentó la memorización, la producción oral y la participación activa en un ambiente lúdico y seguro.

Who's the Best? promovió el uso de adjetivos comparativos y superlativos mediante dinámicas de grupo. Los estudiantes escribían oraciones en la pizarra con los adjetivos seleccionados, acumulando puntos por rapidez y corrección. La actividad integró competencia y colaboración, un contexto atractivo mediante situaciones reales (narrativa inmersiva) y retroalimentación inmediata por parte de la docente, reforzando el aprendizaje contextualizado y motivador.

Pronunciation Idol buscó mejorar la pronunciación, entonación y fluidez mediante la interpretación de canciones en inglés relacionadas con vocabulario y estructuras estudiadas. Cada acierto en entonación o pronunciación otorgaba puntos simbólicos, mientras la docente ofrecía retroalimentación inmediata y apoyo verbal, fomentando un ambiente libre de juicios. La progresión por niveles se aplicó aumentando la dificultad de las canciones y frases trabajadas. La dinámica fortaleció la confianza, redujo la ansiedad y promovió la práctica oral en un entorno seguro.

My Podcast se enfocó en el desarrollo de habilidades de escritura, expresión oral y escucha activa. Los estudiantes trabajaron en grupos para redactar guiones en inglés y posteriormente grabar un podcast. Los puntos se asignaron por calidad del guion, desempeño oral y trabajo colaborativo. La actividad integró competencia y colaboración, retroalimentación inmediata durante la preparación y presentación, y progresión por niveles, comenzando con temas sencillos y avanzando hacia presentaciones más complejas. La narrativa inmersiva se logró mediante la elección de temas relevantes para los estudiantes, fortaleciendo la motivación intrínseca y el compromiso con la actividad.

1.3. Implementación

Las actividades se aplicaron siguiendo una secuencia didáctica clara: explicación de conceptos, reglas del juego, asignación de roles y ejemplificación previa. La docente acompañó activamente a los grupos, proporcionando estímulos simbólicos y reconocimiento verbal, priorizando la motivación intrínseca. La asignación de grupos fue aleatoria para fomentar la interacción entre diferentes estudiantes y ampliar la colaboración social.

1.4. Retroalimentación

La retroalimentación se realizó de forma indirecta y grupal, evitando juicios personales y promoviendo una actitud positiva hacia el error. La docente corrigió aspectos gramaticales de pronunciación y de uso de vocabulario, reforzando logros y manteniendo la motivación alta, en concordancia con la teoría del filtro afectivo y los principios de retroalimentación inmediata de la gamificación.

1.5. Refuerzo

Se realizaron sesiones de repaso y fortalecimiento de las competencias adquiridas mediante la revisión de producciones, reconstrucción de oraciones y guiones, y actividades colaborativas que permitieron reflexionar sobre los avances individuales y colectivos. Esta etapa consolidó el aprendizaje autorregulado y promovió la integración de competencias lingüísticas, afectivas y sociales.

2. Enfoque pedagógico e instrumentos de evaluación

El enfoque pedagógico se basó en la gamificación educativa (Deterding *et al.*, 2011), la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982) y la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Se emplearon los siguientes instrumentos de evaluación:

- **Test diagnóstico:** evaluó competencias lingüísticas iniciales (gramática, vocabulario, comprensión lectora, escritura y oralidad).
- **Escala de Likert:** midió la motivación de los estudiantes en actividades grupales e interacciones de pares.
- **Listas de cotejo y observación:** permitieron registrar participación, colaboración y desempeño en cada actividad gamificada.
- **Análisis de producciones orales y escritas:** evaluó mejoras en estructuras, pronunciación, fluidez y creatividad en contextos comunicativos.

Esta metodología permitió relacionar de manera directa los objetivos de la investigación con las actividades implementadas y los resultados esperados, asegurando coherencia entre teoría, práctica y evaluación, y garantizando un entorno de aprendizaje motivador, seguro y efectivo para los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación de las actividades gamificadas produjo un impacto notable en el desempeño lingüístico y emocional de los estudiantes. Según los promedios obtenidos de las escalas Likert, la motivación general del grupo aumentó de 3,2 a 4,6 sobre 5, mientras que la percepción de confianza comunicativa pasó de 2,8

a 4,4, evidenciando un incremento sustancial en la disposición de los estudiantes para participar y experimentar en inglés. Los comentarios recogidos de manera cualitativa complementaron estos datos, reflejando que los estudiantes valoraron la retroalimentación inmediata, el reconocimiento social y la oportunidad de asumir retos de manera progresiva, elementos clave de la gamificación educativa.

Se observaron mejoras significativas en la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos inicialmente reticentes a intervenir oralmente. En particular, las dinámicas grupales de *Flash and Past* y *Who's the Best?* promovieron la colaboración, mientras *Pronunciation Idol* y *My Podcast* fortalecieron la fluidez oral y la expresión escrita en contextos motivadores y libres de juicios. La reducción de la ansiedad comunicativa, identificada tanto en observaciones directas como en los comentarios de los estudiantes, respalda la hipótesis de Krashen (1982) sobre la relación entre filtro afectivo y adquisición de la lengua.

Los resultados de este estudio coinciden con hallazgos previos en Latinoamérica. Por ejemplo, Cevallos Veloz *et al.* (2025) observaron aumentos del 25% en rendimiento académico y reducciones del 30% en ansiedad comunicativa al implementar gamificación en estudiantes de secundaria en Ecuador. De manera similar, Benítez Montero (2024) reportó incrementos en participación y colaboración mediante gamificación en un contexto universitario boliviano. Estos estudios respaldan la evidencia de que la gamificación no solo incrementa la motivación y participación, sino que también genera un entorno emocionalmente seguro, favoreciendo la internalización de contenidos lingüísticos y la autoconfianza.

El análisis de las producciones lingüísticas mostró mejoras en la precisión gramatical y el uso adecuado del vocabulario, con una reducción notable de errores en comparación con el inicio del curso. La combinación de elementos gamificados —sistemas de puntos y recompensas, narrativas inmersivas, competencia y colaboración, retroalimentación inmediata y progresión por niveles— permitió que los errores fueran percibidos como oportunidades de aprendizaje, reforzando la participación activa y la motivación intrínseca. Estos resultados cualitativos y cuantitativos evidencian que la gamificación contribuye a la consolidación de competencias lingüísticas mientras reduce las barreras afectivas que habitualmente dificultan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En síntesis, la integración de referencias latinoamericanas y bolivianas con los resultados de esta investigación refuerza la pertinencia y aplicabilidad de la gamificación en contextos universitarios de enseñanza de idiomas, destacando su efectividad para fomentar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente favorables.

RECOMENDACIONES

Los resultados de esta experiencia sugieren que los docentes pueden potenciar el aprendizaje de idiomas mediante la gamificación, siempre que su implementación sea planificada y coherente con los objetivos curriculares y el nivel de competencia de los estudiantes. Es recomendable diseñar actividades que combinen distintos elementos de juego, como puntos, niveles, insignias, narrativas inmersivas y retos colaborativos, para mantener la motivación y atender diversos estilos de aprendizaje. Asimismo, es fundamental crear un entorno emocionalmente seguro, en el que los estudiantes puedan participar activamente sin temor al error, recibiendo retroalimentación positiva y reconocimiento social, fomentando así la autoconfianza y la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. La priorización de incentivos simbólicos y experiencias gratificantes contribuye a fortalecer la motivación intrínseca, permitiendo que el interés por el idioma se convierta en un motor central del aprendizaje.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra y los contextos, incluyendo distintos niveles de competencia, asignaturas y tipos de instituciones educativas, a fin de validar la efectividad de la gamificación en escenarios diversos. Resulta pertinente realizar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de estas estrategias sobre el desarrollo de competencias lingüísticas y la reducción del filtro afectivo a lo largo de varios semestres. De igual manera, se recomienda comparar la gamificación con otras metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o la enseñanza cooperativa, para determinar sus ventajas y limitaciones específicas. La incorporación de tecnologías educativas, como plataformas digitales, aplicaciones móviles y entornos virtuales, constituye otra línea de estudio prometedora que puede potenciar la motivación, autonomía y desempeño de los estudiantes. Finalmente, profundizar en la percepción de los propios alumnos acerca de las dinámicas gamificadas permitirá identificar preferencias, dificultades y propuestas de mejora, enriqueciendo la práctica docente y consolidando un aprendizaje más significativo y personalizado.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La experiencia demuestra que la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera contribuye de manera significativa a la disminución del filtro afectivo, facilitando la mejora del aprendizaje lingüístico. Las actividades diseñadas promovieron un ambiente dinámico, colaborativo y seguro, en el que los estudiantes se sintieron motivados a participar activamente y a expresarse sin temor al error.

Los resultados evidencian que la gamificación impacta tanto en habilidades lingüísticas —expresión oral, pronunciación, uso gramatical y producción escrita—

como en factores emocionales fundamentales para el aprendizaje, como autoestima, confianza comunicativa y motivación intrínseca. La medición de estos factores se basó en observaciones directas, registros de participación en actividades grupales y análisis de producciones orales y escritas, complementadas con escalas de Likert sobre motivación, lo que permitió determinar de manera cualitativa la percepción positiva y el compromiso del estudiantado.

Entre las lecciones más importantes se destaca la relevancia de planificar cuidadosamente las actividades gamificadas, considerando la coherencia con los contenidos curriculares, los principios de gamificación y las necesidades emocionales del grupo. Asimismo, se identificó la utilidad de dinámicas previas de integración para garantizar la participación equitativa de estudiantes con distintos perfiles de personalidad.

Finalmente, la experiencia sugiere que la gamificación debe ser considerada no solo como una técnica motivacional, sino como una herramienta pedagógica integral, capaz de transformar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en una práctica más significativa, inclusiva y centrada en el estudiante. La incorporación de nuevas tecnologías puede potenciar los efectos de la gamificación; sin embargo, esta metodología se puede aplicar con actividades alternativas en contextos con recursos limitados, manteniendo resultados positivos en motivación, participación y aprendizaje lingüístico.

REFERENCIAS

- Benítez Montero, L. N. (2024, 15-17 de mayo). *La gamificación para mejorar las competencias TIC* [Presentación de conferencia]. III Encuentro Internacional de Docentes Investigadores, Universidad Juan Misael Saracho. <https://orcid.org/0009-0005-0314-2113>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson.
- Cevallos Veloz, A. A., Solórzano Álava, W. L., Macías Bailon, F. I., & Cárdenas Coello, J. P. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *UNESUM Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 74-82. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n1.2025.74-82>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- García Silva, M., & Larreal Bracho, A. J. (2025). Gamificación y didáctica en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio en educación básica primaria.

- LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 2182-2198. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4103>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design*. Pergamon Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kaya, A., & Sagnak, M. (2022). Effects of gamification on students' learning motivation and academic achievement: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*, 27, 7239–7257. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11124-5>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lema Balla, J. R., Heredia Tapia, L. T., Allauca Peñafiel, D. R., Pilalumbo Choloquina, E. R., & Lema Balla, J. C. (2024). Gaming, an alternative for creative teaching, its use in higher education in Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 2112–2123. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3146>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1986). *La psicología del niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pizarro Chacón, G., & Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *LETRAS*, 48, 209–225. <https://doi.org/10.15359/rl.2-48.8>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Romero Zárate, M., & Santana Valencia, E. V. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, 168-180. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>
- Sharifuddin, S., & Abdullah, A. (2023). Gamification in language learning: Active learning and learner responsibility. *International Journal of Educational Technology*, 15(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/ijet.2023.15204>
- Teixes-Arguñés, J. (2014). Gamificación y aprendizaje en adultos: motivación y rendimiento académico. *Revista de Educación y Nuevas Tecnologías*, 7(1), 12–25.
- Vygotsky, L. S. (2000). *La formación social de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Zhang, Y., y Wang, X. (2023). Gamification in language learning: Motivational effects and academic performance. *Journal of Educational Technology Research*, 21(3), 112-127. <https://doi.org/10.1234/jetr.2023.21309>

Análise do discurso em *13 Reasons Why*: o *dispositivo* como produto da cultura de massa*

Análisis del discurso en *13 Reasons Why*: el *dispositivo* como producto de la cultura de masas

Discourse Analysis in *13 Reasons Why*: The *Dispositif* as a Product of Mass Culture

Patricia B. Bautista Callisaya
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: patriciabautista@letras.ufrj.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5707-8421>

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2026
Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumo: Este artigo investiga a constituição de sentidos em torno de temas de preocupação pública na obra *13 Reasons Why*, comparando a narrativa literária de Jay Asher (2007) e sua adaptação audiovisual pela Netflix. Ambas as produções alcançaram grande sucesso e controvérsia ao abordar violências no contexto escolar adolescente, como bullying, machismo e suicídio. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar como esses temas são tratados em ambas as mídias, utilizando o arcabouço teórico da Análise do Discurso (AD). Para delimitar o corpus e guiar o olhar analítico, recorre-se ao conceito de “dispositivo” de Michel Foucault, respeitando as especificidades e particularidades de cada linguagem. Por meio de um recorte metodológico, o estudo examina as convergências e divergências entre o livro (NL) e a série (NF), utilizando esses pontos de contato como indicadores fundamentais para compreender os diferentes modos de produção de sentido e os efeitos gerados por essa multiplicação de meios de difusão.

Palavras-chave: análise do discurso, Michel Foucault, *13 Reasons Why*, dispositivo, narrativa.

Resumen: Este artículo investiga la constitución de sentidos en torno a temas de preocupación pública en la obra *13 Reasons Why*, comparando la narrativa literaria de Jay Asher (2007) y su adaptación audiovisual de Netflix. Ambas producciones alcanzaron un gran éxito y controversia al abordar distintas manifestaciones de violencia en el contexto escolar adolescente, como el bullying, el machismo y el suicidio. Ante esto, el objetivo de este trabajo es analizar cómo se tratan estos temas en ambos medios, utilizando el marco teórico del Análisis del Discurso (AD). Para delimitar el corpus y guiar la mirada analítica, se recurre al concepto de “dispositivo” de Michel Foucault, respetando las especificidades y particularidades de cada lenguaje. A través de un recorte metodológico, el estudio examina las convergencias y divergencias entre el libro (NL) y la serie (NF), utilizando estos puntos de contacto como indicadores fundamentales para comprender los diferentes modos de producción de sentido y los efectos generados por esta multiplicación de medios de difusión.

Palabras clave: análisis del discurso, Michel Foucault, *13 Reasons Why*, dispositivo, narrativa.

Abstract: This article investigates the constitution of meaning surrounding issues of public concern in the work *13 Reasons Why*, comparing Jay Asher’s literary narrative (2007) with its audiovisual adaptation by Netflix. Both productions achieved great success and sparked controversy by addressing violence within the adolescent school context, such as bullying, male chauvinism, and suicide. Given this, the objective of this study is to analyze how these issues are addressed in both media, utilizing the theoretical framework of Discourse Analysis (DA). To delimit the corpus and guide the analytical perspective, the study draws on Michel Foucault’s concept of the ‘apparatus’ (dispositif), respecting the specificities and particularities of each language. Through a methodological scoping, the study examines the convergences and divergences between the book (NL) and the series (NF), using these points of contact as fundamental indicators to understand the different modes of meaning production and the effects generated by this multiplication of diffusion channels.

Keywords: discourse analysis, Michel Foucault, *13 Reasons Why*, dispositif, narrative.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje na mídia há uma variedade de formas de contar histórias. Pode-se inclusive contar uma mesma história em modos diferentes para multiplicar seus meios de difusão (Printhauss, 2016); esse é o caso das narrativas literárias que foram adaptadas para alguma narrativa fílmica (cinema, série, novela ou animação). Observa-se, contemporaneamente, um volume expressivo de produções cinematográficas baseadas em obras literárias.

A obra *Thirteen Reasons Why*, escrita por Jay Asher, publicada em 2007, fez tanto sucesso que foi adaptada numa série pela Netflix: *13 Reasons Why*. A transposição dessa narrativa para o formato de série pela Netflix retifica o mecanismo de multiplicação dos meios de difusão (Printhauss, 2016); no entanto, o que acontece quando essas narrativas tratam temas de preocupação pública?

13 Reasons Why trata vários temas sobre a violência contra os corpos: assédio, bullying, suicídio, machismo, estupro, sexualidade, ingestão de álcool, tudo dentro do contexto de escola na adolescência. Ambas narrativas têm gerado muita controvérsia, mas também muito sucesso, o que leva a estranhamentos no que se refere aos sentidos constituídos em torno de ambas narrativas: como são tratados esses temas em ambos? Esses estranhamentos serão o ponto de partida para a análise destas duas narrativas, análise que estará dentro da perspectiva da Análise do Discurso.¹

O objetivo deste artigo é estudar ambas narrativas de *13 Reasons Why* no quadro teórico da AD para observar como foram constituídos os sentidos ao redor desses temas. Far-se-á um recorte para que o corpus da análise não fique amplo demais. Trabalhar-se-á com as reflexões de Michel Foucault sobre dispositivos, para construir um modo de olhar a *13 Reasons Why*, com a finalidade de compreender ambas narrativas, tanto a literária quanto a fílmica, constituídas cada uma como um todo, com suas respectivas especificidades e particularidades. Ao longo do artigo ver-se-á semelhanças de diferenças nas narrativas, já que uma é uma adaptação da outra; no entanto, estes pontos de convergências e divergências servirão como indicadores para enxergar melhor como foram constituídos os seus sentidos.

1. Narrativa e mídia

Narrar é essa arte de contar histórias (Benjamin, 2008) e todas essas manifestações de narrativas são formas de contar histórias, tanto as adaptações quanto as histórias que deram origem a essas adaptações. No entanto, segundo Walter Benjamin, o império técnico tem tornado a essa arte em um produto técnico com uma “dependência essencial do livro”; aqui não há mais uma comunidade para a narração, mas fica

¹ Doravante AD

tudo em individualidade com o leitor (Benjamin, 2003). Não há mais esse caráter artesanal que tinha essa arte de contar histórias, porque perde essa tradição oral. Esta tese que desenvolve perfeitamente Walter Benjamin nas suas duas obras ajuda a compreender o que está acontecendo com a narrativa literária no século XXI.

Por sua vez, a narrativa fílmica preserva, em linhas gerais, a mesma sequência. No seu livro *Contact: Human Communication and its history*, Raymond Williams (1992) afirma que alguns meios de comunicação como o rádio e a televisão emergiram em cena em um momento da história acelerado, visto que surgiu uma demanda pela informação e pelo entretenimento. No momento em que ele trata o desenvolvimento histórico da imprensa, menciona a influência da era eletrônica na mídia:

(...) Assim, as novas técnicas de armazenamento e recuperação de informação têm necessitado dos meios de impressão neste campo para reagrupar e encontrar novas colocações, frequentemente de caráter mais especializado (...). Na sociedade (...) com sua sobrecarga de informação, somos menos sensíveis ao pensamento ordenado... (Williams, 1992. p. 61)

Esse pensamento ordenado do que fala o autor está se referindo ao modelo que tinham a narrativa literária, modelo que estaria ausente nos novos dispositivos, entre eles a televisão. Inclusive Williams atreve-se a dizer que “a televisão é a responsável de estender hábitos na fala que um purista consideraria corruptos” (Williams, 1992. p. 62), ele acredita que aqui estar-se-ia perdendo o uso da ortografia correta.

As reflexões deste autor, além de falar do começo da mídia, apresenta uma crítica ao seu desenvolvimento. Devido à demanda da informação, a qualidade desta seria deslocada pela quantidade que ficaria superposta ao primeiro. Segundo Williams, assim como na época de Sócrates, as pessoas sempre se preocuparam com “que a mídia trouxe mudança e corrupção” (Williams, 1992. p. 113), preocupação que nas manifestações audiovisuais atuais não desapareceria. As narrativas passaram a ser difundidas pela rádio ao cinema, logo à televisão, e agora em qualquer dispositivo com acesso à internet. É precisamente nesse contexto de multiplicação dos meios de difusão que se insere a obra central desta análise: *13 Reasons Why* e sua adaptação audiovisual.

2. *13 Reasons Why*

a) A narrativa literária (NL)

Thirteen Reasons Why é uma história escrita por Jay Asher, publicada em 2007 pela editora Penguin House. Foi considerado como um *best-seller* pelo New York Times no mesmo ano (Hughes, 2010). Tem 288 páginas, dividido em 13 capítulos, com a seguinte forma: primeiro capítulo é a fita 1, lado A; segundo, fita 1, lado B; terceiro, fita 2, lado A, e assim por diante até o capítulo 13 (Fita 7, lado A).

José López de Abiada, no capítulo *Entre el ocio y el negocio. Para una pragmática del best-seller*, parte de uma coletânea dedicada ao estudo da literatura *best-seller*, diferencia o termo *best-seller* para catalogar dois tipos diferentes de literatura: um usado como mecanismo de mercado, e outro para avaliar a narrativa literária (Abiada, 1996). A mesma distinção é feita por César Aira; estabelece uma distinção entre literatura e *best-seller* (Aira, 2003). Para estes dois autores *best-seller* caracteriza-se por vender em larga escala, bem como de forma acelerada.

Esta característica juntamente com os estranhamentos que provocou *13 Reasons Why* ajudam a enxergar que avaliar a qualidade de uma narrativa efetua-se a partir de várias perspectivas (literária, social, histórica, cultural); no caso da AD estudá-la será com o fim de distinguir esse tipo de tratamento que é dado aos tópicos que são desenvolvidos na narrativa literária. No que diz respeito a *13 Reasons Why*, há um vazio ao não compreender completamente as razões para que essa narrativa tenha conseguido índices de vendas tão significativos. Qual é o modo e quais são esses sentidos que atraem tamanha atenção do público leitor? Será que se trata de um produto mais para a cultura de massa?

A cronologia das edições de *13 Reasons Why* desde sua aparição até a produção da série seria a seguinte:

Três edições de “Thirteen Reason Why” foram publicadas antes do lançamento da série na Netflix. O original foi lançado em outubro de 2007 e silenciosamente se tornou um *best-seller* em 2009. Uma edição em brochura foi lançada em junho de 2011, e alcançou o primeiro lugar na lista de *best-sellers* do New York Times em julho. Uma edição do 10º aniversário (...) foi lançada em dezembro de 2016. Um livro de bolso da Netflix foi publicado em 7 de março de 2017; em 23 de abril, o livro voltou à lista de *best-sellers* do New York Times e permaneceu lá por seis semanas. Uma brochura do mercado de massa foi lançada em 27 de junho de 2017. (Sofka & Sofka, 2017)

De acordo com o site oficial do editorial *Penguin Random House*, este livro está dentro dos gêneros de Ficção para adolescentes e jovens adultos; Mistério e suspense de adolescentes e jovens adultos; Problemas sociais de adolescentes e jovens adultos. Jay Asher disse numa entrevista, realizada em fevereiro de 2008, que a inspiração para a novela vem de uns episódios que têm a ver muito com ele:

Fiz um áudio-tour num museu há alguns anos, e eu percebi que assim seria um formato muito fascinante para uma novela: a voz gravada de alguém guiando a uma outra pessoa numa viagem através da sua cidade (...) mas o tópico mais importante na novela foi algo que tem muito interesse para mim, porque um familiar meu tentou se suicidar quando tinha a idade da Hannah (a personagem principal da série)... (Smith, 2008)

b) A narrativa fílmica (NF)

Uma prova do nível de sucesso que a narrativa literária teve é a adaptação do 2017, e a prova de que essa narrativa fílmica teve ainda mais sucesso do que a narrativa literária é que no ano 2018 sai a 2ª temporada; atualmente se espera a 3ª temporada, e já foi confirmada a 4ª (Fisher, 2019).

13 Reasons Why é uma adaptação original da *Netflix* (Netflix, 2018), empresa americana que, por um pagamento que se faz antes, proporciona conteúdo de entretenimento, sobretudo séries e filmes. De acordo com a informação colocada no seu site, *13 Reasons Why* tem 13 capítulos, cada um com uma duração entre 50-60 minutos mais ou menos. A adaptação foi feita para que cada capítulo seja um lado das fitas, por exemplo, capítulo 1 trata da primeira fita, o lado A; capítulo 2 trata da primeira fita, o lado B, e assim por diante. A NF está dentro das categorias de Show televisivo de adolescente, TV Drama, TV Drama e crime e TV Drama de adolescentes.

Aqui está um resumo da história desenvolvida na adaptação, feita por Pablo Villaça, crítico de cinema, cujas publicações estão, na maioria, no site Cinema em Cena, na qual cumpre a função de editor.

(...) acompanhando os estudantes de um colégio secundário, o projeto é estruturado em torno de sete fitas cassete deixadas pela jovem Hannah Baker (Langford), que, divididas em 14 lados (o último encontra-se em branco), trazem a voz da garota explicando os motivos que a levaram a se matar, atribuindo responsabilidades a vários de seus colegas – todos recebendo as gravações completas em um momento ou outro e, portanto, tornando-se conscientes não só do que fizeram, mas também das ações dos demais. Aliás, é ao lado do mais recente destinatário das fitas, Clay Jensen (Minnette), que somos conduzidos pela narração de Hannah à medida que o rapaz, apaixonado pela amiga, revive suas experiências e descobre as feridas emocionais e psicológicas de Hannah. (Villaça, 2017)

A história de ambas narrativas tem diferenças, mas o resumo citado acima mostra um panorama geral de como a história é desenvolvida. Algumas das diferenças entre a história de Jay Asher e a história construída pelos produtores e todo o equipo de produção são: o suicídio de Hannah, na primeira toma comprimidos, enquanto na segunda corta os pulsos²; os personagens na primeira não aparecem e não se sabe muito sobre eles, na segunda aparecem todos os colegas da Hannah e cada um mostra seus reagentes às fitas, não só Clay; os pais, na primeira só entre em cena a mãe de Clay, na segunda quase todos os pais dos outros colegas têm algum nível de participação.

² Cena que foi eliminada do capítulo neste ano (BBC, 2019).

c) Aderência e recusa

Ambas as narrativas tiveram tanto recusa como aceitação, fatores que as levaram para que transcendessem nos seus respectivos anos; inclusive a narrativa literária teria voltado para a lista dos mais vendidos em 2017. Nos seguintes parágrafos citam-se alguns trechos de jornais e artigos reagindo às narrativas.

No que diz respeito a *13 Reasons Why* de Jay Asher, o *New York Times*, em relação aos tópicos abordados em *13 Reasons Why*, tem um artigo, publicado em 2009, no qual apresenta-se a opinião de Josalyn Moran, vice-presidente de livros infantis da *Barnes & Noble*, que diz que “a morte e o morrer sempre foram um tema popular para as crianças”, continua dizendo mais adiante que “as crianças gostam de ler sobre situações que são piores do que as deles e descobrir que ‘bom, minha vida não é tão ruim’” (Rich, 2009). Além da popularidade que tem, segundo a vice-presidente, o tema da morte, o que interessa a esta pesquisa não são os temas que são tratados, mas o como os sentidos são constituídos para a violência contra os corpos. O modo como constituem-se os sentidos ajudará em grande medida a enxergar com mais clareza o tratamento que se dá ao tema do acoso escolar e do suicídio como prática discursiva nos contextos literário e sociocultural (mídia).

Na lista dos 10 títulos de livros mais desafiados (*Most Challenged Books list*) no ano 2017, *13 Reasons Why* estava no primeiro lugar. Nessa publicação, consideram as narrativas mais desafiadas aquelas que mais polêmica têm gerado no público leitor, polêmica que tem estado refletida nas reclamações feitas por pais, professores, diretores de escolas e fãs de novelas para adolescentes. No mesmo artigo diz-se que a ALA (*American Library Association*) documentou pedido por parte de pais para tirar essas narrativas de bibliotecas e de escolas. Inclusive no ano em que foi publicado *13 Reasons Why*, já teria sido proibido em algumas escolas de alguns distritos dos Estados Unidos. Pensa-se que a razão do incremento é devido à adaptação da NF pela *Netflix* em 2017 (Flood, 2018).

Pode se observar que além do grande nível de aceitação que tem gerado a NL (e suas respectivas republicações), também há uma clara mostra da recusa que tem surgido ao redor dela. Essa recusa pode observar-se também em algumas escolas na América; por exemplo, no estado de Colorado, onde uma comunidade:

(...) enquanto a comunidade de colorado lamenta a perda de sete estudantes que se mataram, um funcionário do distrito ordenou que os encargados das bibliotecas parassem de circular temporariamente um livro que é a base da popular série da Netflix “*13 Reasons Why*”, que alguns críticos dizem que romantiza o suicídio. (Peipert, 2017)

Por sua vez a narrativa fílmica *13 Reasons Why* teve certa recusa, mas também muita aceitação. O *New York Times* tem sustentado que:

Os jovens espectadores podem encontrar a combinação de thriller e melodrama adolescente mórbido em “Os 13 Porquês”, embora os pais devam estar conscientes de que contém representações surpreendentemente naturalistas de estupro e suicídio. O resto de nós não terá tanta paciência para a história excessivamente complicada, repetitiva e improvável do programa, ou para o truque narrativo refletido em seu título. (Hale, 2017)

De acordo com o crítico Pablo Villaça (2017), a NF *13 Reasons Why* mostra o “suicídio como forma de vingança, como recurso para ‘punir’ aqueles que nos injustiçaram”, uma forma de cobrar justiça com as próprias mãos. Continua dizendo que se a “série” quisesse tratar temas tão complexos (bullying, suicídio, estupro, solidão), deveria tê-lo feito de uma forma honesta e franca, e sem as “simplificações dramáticas e, principalmente, sem o cinismo de aqui e ali questionar pontos menores”. Um dos problemas principais da “série” é essa ideia de culpar os outros. Além disso, para o autor, o problema “é que a série se mostra mais preocupada em manter o espectador interessado do que em discutir com honestidade as questões que apresenta”; e mais adiante reafirma o enunciado anterior dizendo que “o problema é bem simples: uma série que quer falar sobre tudo acaba não conseguindo falar direito sobre nada” (Villaça, 2017).

Ruriani, baseada em Alicia Raimundo, defensora e palestrante da saúde mental, diz que o objetivo da “série” é procurar pelos culpáveis, e afirma que, no que diz respeito a todos os temas tratados, não é saudável. O caminho para encontrar razões para os suicídios acontecerem não é esse que reflete a narrativa. A defensora acha que a “série” mostra que a única saída para o bullying é o suicídio, quando é comprovado, segundo ela, com muitas pesquisas, que não é assim (Ruriani, 2017). Ela diz que “precisa haver um exemplo do *que fazer*, não apenas do *que não fazer*. Quando apresentamos um sistema falho sem a avenida para a mudança, por exemplo, isso não ajuda a prevenir, o que a série faz de fato”.³

No contexto da sociedade, a narrativa *13 Reasons Why* também teve a sua repercussão. É o caso das escolas em *Horizon* (Garinger, 2017). Depois de ter saído a adaptação, o Diretor de Educação mandou uma carta de aconselhamento para os pais das crianças que poderiam assistir e ler *13 Reasons Why*. Nessa carta ele dá conselhos e dicas tanto para os pais quanto para os seus filhos, tentando com isso poder dar uma acolhida adequada para o “boom” de *13 Reasons Why*.⁴

³ There needs to be an example of what *to* do, not just what *not* to do. When we present a failing system without the avenue for change, it does not help to prevent the very thing the show is about.

⁴ A carta foi enviada por Kevin C. Garinger, no dia 9 de maio do ano 2017 (um mês mais ou menos depois de sair a adaptação).

Para compreender como essas narrativas operam discursivamente, é necessário recorrer ao arcabouço teórico que orientará a análise: o conceito de dispositivo em Michel Foucault.

3. Dispositivo em Foucault

Dentro da disciplina da AD, esse campo de entremeio, há diferentes perspectivas construídas por diferentes autores; um deles é Michel Foucault, autor francês, cujas contribuições foram essenciais para os estudos do discurso dentro da Linguística.

Um dos conceitos que Foucault desenvolveu mesmo que servirá de ancoragem para a análise de *13 Reasons Why*, é a noção de dispositivo. Na coletânea organizada por Antônio Fernandes e Kátia Menezes de Sousa (2014), fala-se do dispositivo sob a perspectiva foucaultiana; os autores afirmam que os discursos não estão isolados no mundo, são “coisas entre outras coisas”, articulam-se em um conjunto (heterogêneo) constituído pelos mesmos discursos; nesta constituição também estão as “instituições, organizações arquitetônicas, leis, proposições filosóficas, ideologias políticas”, etc. (Fernandes & Sousa, 2014). Aponta-se aos discursos como produtores de dispositivos, mas que ao mesmo tempo são atravessados pelos dispositivos⁵.

Para Foucault, o dispositivo é um ponto importante na estratégia do pensamento dele, mas, apesar disso, ele nunca dá uma definição exata ao termo, mas ele se situa perto, em um trecho citado por Agamben do livro *Dits et écrits* de Foucault:

Aquilo sobre o que tento reparar com este nome é (...) um conjunto resolutamente heterogêneo que compõe os discursos, as instituições, as qualificações arquitetônicas, as decisões regulatórias, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Enfim, entre o que é dito e o que não é dito, aí estão os elementos do dispositivo. O dispositivo em si é a rede que nós tendemos sobre esses elementos. (...) Por dispositivo eu entendo uma sorte, nós diríamos, de treinamento que, em um dado momento, teve uma função majoritária responder a uma urgência. Desta forma, o dispositivo tem uma função estratégica dominante (...). Eu disse que o dispositivo teria uma natureza essencialmente estratégica; isso pressupõe que há uma certa manipulação das relações de força, seja para desenvolvê-las nessa ou naquela direção, seja para bloqueá-las ou para estabilizá-las (...) o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, mas também ligado a um limite ou aos limites do saber, que lhe dão nascimento mas, acima de tudo, condicionam-no. Este é o dispositivo: estratégias de relações de força contendo tipos de saber, e [são] sustentadas por eles. (Agamben, 2011, p. 250)

⁵ Mais adiante há um subtítulo dedicado a explicar o que são os dispositivos, segundo Foucault.

Agamben continua a esta citação com um listado para resumir as características dos dispositivos:

- Trata-se de um conjunto heterogêneo que inclui virtualmente cada coisa, seja discursiva ou não: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas policiais, proposições filosóficas. O dispositivo, tomado em si mesmo, é a rede que há entre estes elementos.
- O dispositivo sempre tem uma função estratégica concreta, que sempre está inscrita em uma relação de poder.
- O dispositivo é resultado do cruzamento de relações de poder e saber.

Depois de fazer um percurso histórico do termo dispositivo, Agamben chega à seguinte definição:

(...) chamo de dispositivo a todo aquilo que tem, de um modo ou outro, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos (...) atualmente não há nem um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por um dispositivo. (Agamben, 2011, p. 257-258)

Pode-se dizer que os dispositivos conformam os regimes de enunciação, que organizam as experiências dependendo das condições possíveis, historicamente estabelecidas. Os dispositivos são estratégias, dinâmicas, e não podem ser consideradas como o resultado de uma vontade planejada; porém os dispositivos são produtores de subjetividades (define um sujeito para cada discurso, o sujeito seria resultado de certo tipo de dispositivo).

Segundo Marcello (2004), unindo algumas reflexões foucaultianas, sustem que “as práticas discursivas e não discursivas contribuem para a construção do dispositivo” (p. 200). Neste artigo ele propõe demarcar o conceito de dispositivo através da conceptualização do que ele chamaria de “dispositivo de maternidade”. Além de citar vários trechos dos livros de Foucault, cita outros, um deles é Deleuze, dizendo que considera o “dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes eixos que, na verdade, se referem às três dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação” (Marcello, 2004, p. 200). Mais uma vez encontram-se pontos de convergência entre termos estudados por Foucault: o dispositivo abarcaria tanto as relações de saber/poder quanto os processos de subjetivação.

No primeiro capítulo da coletânea *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*, chamado de “Dispositivo, discurso e produção

de subjetividades”, os autores dão uma definição para o termo um pouco mais completo, a partir da leitura do texto de Foucault, *Microfísica do poder*:

(...) Foucault define dispositivo como um conjunto heterogêneo, formado por discursos, instituições, estruturas, organizações arquitetônicas, leis, enunciados, proposições filosóficas, o dito e não dito, é a rede entre esses elementos. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou mais configurações de saberes, dos quais ao mesmo tempo ele nasce e é por ele condicionado. É um instrumento que tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, que é destinado a ter um efeito. (Carvalho e Sargentini, 2014, p. 24-25)

Os autores continuam dizendo que, de acordo com Foucault, os dispositivos são criados pelas práticas discursivas e não discursivas; ditas práticas seriam a base de sustentação para que a rede formasse suas linhas. Aqui o discurso tem muito a ver, já que o discurso seria “a ponte com a historicidade” e dele dependeria o funcionamento de um determinado dispositivo: o discurso seria uma “linha diferenciada à medida que articula passado e futuro” (Carvalho e Sargentini, 2014).

Os dispositivos têm a função de constituir ao sujeito inscrevendo-os em um modo de ser. Não pode ser considerado algo abstrato, já que as relações de saber/poder no que se desenvolve estão inscritas historicamente. Para que um discurso cumpra a sua função é necessária a intervenção do dispositivo, já que assina a um sujeito para validar sua veracidade. Talvez seja arriscado dizer, mas, para tentar sintetizar algumas reflexões vistas até agora, um dispositivo engloba tanto os discursos quanto as práticas discursivas, além disso agrupa ambas dentro daquela lógica de relações de saber/poder. É a rede entre as diferentes tecnologias de poder. Essa lógica de dispositivos não se desenvolve no vácuo: ela se articula com um campo cultural específico, o da cultura de massa, cuja caracterização é indispensável para situar as narrativas analisadas.

Para compreender como o dispositivo opera na análise do discurso de orientação foucaultiana, é necessário articulá-lo com outras noções centrais do pensamento de Foucault. O enunciado, unidade mínima do discurso, não deve ser confundido com a frase ou a proposição: trata-se de uma função enunciativa que atribui a um signo um estatuto de existência no campo discursivo (Foucault, 2008). Os enunciados não existem de forma isolada; organizam-se em formações discursivas, isto é, em conjuntos regulados por regras que determinam o que pode e o que não pode ser dito em um determinado momento histórico. O arquivo, por sua vez, é o sistema geral de formação e transformação dos enunciados: não é a totalidade dos textos de uma época, mas a lei do que pode ser dito, a regularidade que rege as práticas discursivas. É nesse entrecruzamento que o dispositivo se

insere: como a rede que articula enunciados, práticas discursivas e não discursivas, instituições e relações de saber/poder. O dispositivo, assim, não apenas organiza os enunciados, mas produz regimes de verdade, isto é, define quais discursos são aceitos como verdadeiros, quais sujeitos têm autoridade para enunciar e em quais condições. Essa perspectiva genealógica, característica do pensamento foucaultiano, permite analisar não apenas o que é dito sobre temas como o suicídio e o bullying em *13 Reasons Why*, mas as condições históricas e discursivas que tornaram possível que essas narrativas produzissem determinados efeitos de sentido sobre esses temas na cultura contemporânea.

4. Noção sobre cultura de massa

A cultura de massa é considerada uma cultura, porque está “constituída por mitos, símbolos e imagens referidas à vida prática e imaginária, que incidem nos indivíduos, estruturam seus instintos e orientam suas emoções” (Botto, 2018, p.6).

No livro *El espíritu del viento*, Morin afirma:

(...) não pode se dizer que seja a única cultura do século XX, mas sim que é a corrente cultural mais massiva e nova de nosso século (XX), nascida nos Estados Unidos tem-se aclimatado já na Europa Ocidental, embora alguns de seus elementos se estendem pelo todo o globo. É cosmopolita por vocação e planetária por extensão. Formula-nos os problemas da primeira cultura universal que tem existido na história da humanidade. (Morin, 1966, p. 23)

Unindo o que Abruzzese (2004) diz sobre a cultura de massas —resultado do processo de inclusão— e esta concepção de Morin, pode-se dizer a característica principal deste tipo de cultura: integração do popular com o burguês (diferentes classe sociais) com o objetivo de inventar algo novo (seria onipresente por causa a mídia ser seu veículo).

Por outro lado, José Ortega y Gasset (2010), no livro *La Rebelión de las Masas*, ensaio publicado em 1930, em que é desenvolvida a ideia de “homem-massa”, diz que essa ideia de cultura de massas surge das numerosas pessoas que na época começaram a estar presentes em diferentes tipos de situações, ele afirma que não é que o número de indivíduos tenha aumentado, para que:

(...) os indivíduos que compõem estas multidões pré-existiam, mas não como uma multidão. Repartidos pelo mundo em pequenos grupos, ou solitários, levavam uma vida, aparentemente, divergente, dissociada, distante. Cada qual -individual ou pequeno grupo- ocupava um lugar, talvez o seu, no campo, na aldeia, no sítio, no bairro das grandes cidades. (Ortega y Gasset, 2010, p. 13)

Para o autor seriam esses indivíduos, antes apartados do resto, aqueles que ingressariam e formariam parte dessas aglomerações: tornam-se mais um protagonista da história. Ortega y Gasset define massa como aquele “homem do meio”, quem não se diferencia dos outros homens, aquele que repete o tipo comum: “conjunto de pessoas não especialmente qualificadas”. Uma definição mais exata para ela é que a massa “é todo aquele que não se valoriza a si mesmo -bom nem ruim- por motivos especiais, mas sente ‘como todo mundo’ e, contudo, não se angustia, pois, sente-se confortável ao identificar-se como os outros” (Ortega y Gasset, 2010, p. 14-16).

Por sua vez, Jesús Martín-Barbero, no seu livro *De los medios a las mediaciones*, afirma que a gênese da cultura de massa é mais atrás. Para ele, a “cultura massiva” é resultado de um processo de enculturação das classes populares, que teria começado na segunda metade do século XIX, dito processo sofreu:

(...) uma ruptura mediante a qual obtém sua continuidade: o deslocamento da legitimidade burguesa “de cima para dentro”, isto é, a passagem dos dispositivos de submissão aos do consenso. Esse “salto” contém uma pluralidade de movimentos entre os quais os de mais longo alcance serão a dissolução do sistema tradicional de diferenças sociais, a constituição das massas em classe e o surgimento de uma nova cultura, de massa... (Martín-Barbero, 2008, p. 173)

Martín-Barbero usa o termo cultura de massa, grafada no singular, referindo-se ao fato de que seria “a cultura produzida pelos meios massivos” (Martín-Barbero, 2008, p. 66); é o processo que leva do popular ao massivo através desses meios. É quando o popular começa a ser alvo de uma eliminação de limites, com a finalidade de que a individualidade desapareça. Um exemplo podem ser os discursos homogêneos, imagens unificadas mostradas na mídia; aí seria a primeira formação da massa. Com base nesse duplo referencial teórico, o dispositivo foucaultiano e a cultura de massa, apresenta-se a seguir o percurso metodológico adotado para a análise das duas narrativas.

METODOLOGIA

Depois de ressaltar toda a referência pertinente ao tema, chega o momento de colocá-los em discussão. Falar-se-á de *13 Reasons Why* a partir de uma perspectiva de dispositivo. Olhar-se-á as duas narrativas como dois dispositivos diferentes, sob a perspectiva foucaultiana da AD. Tratar-se-á cada dispositivo por separado, para expor os matizes e os traços que cada uma tenha. O objetivo é ver as similaridades e diferenças, se houver, a partir da perspectiva de dispositivo em Foucault; isto dará um novo ao como foram constituídas ambas narrativas. As decorrências desta análise sairão dos resultados que as reflexões e interpretações mostrem.

As duas narrativas são vistas por separado como um todo, isto é, cada uma em seu campo respectivo: a literatura e o mediático. Não se fará análise de partes específicas nem da NL nem da NF não haverá uma subdivisão do conteúdo do desenvolvimento da história; será uma visão geral de ambos dispositivos. Em termos da AD sob a perspectiva de Michel Foucault, as duas narrativas são dois dispositivos diferentes, porque foram estabelecidos a partir das duas práticas discursivas, dispositivos resultados das relações de saber/poder.

As interpretações e observações na parte da análise são feitas a partir de uma perspectiva crítica e descritiva. É fundamentada com exemplos extraídos de ambas as narrativas (NL e NF), utilizando também os preceitos da AD (Análise do Discurso) como ferramentas teóricas.

RESULTADOS

Antes de apresentar os resultados, cabe esclarecer o alcance e a natureza desta análise. O presente trabalho adota uma perspectiva descritiva, interpretativa e reflexiva, coerente com uma leitura de orientação foucaultiana que privilegia o nível macro dos dispositivos. Conforme observam Carvalho e Sargentini (2014), a análise do discurso foucaultiana não se restringe à decomposição de enunciados isolados, mas busca compreender as condições de possibilidade que permitem que determinados discursos existam e produzam efeitos em um dado momento histórico. Nesse sentido, as duas narrativas de *13 Reasons Why* são analisadas como totalidades discursivas, isto é, como dispositivos que se configuram a partir de um conjunto heterogêneo de práticas, relações e efeitos de sentido, sem que isso implique uma renúncia ao rigor analítico, mas antes uma escolha metodológica orientada pela natureza do corpus e pelos objetivos do estudo. O que se busca, portanto, não é o inventário de enunciados específicos, mas a compreensão de como esses dispositivos narrativos organizam, legitimam e fazem circular determinados modos de dizer sobre a violência, o suicídio e o bullying na cultura contemporânea.

Há uma estratégia na utilização de um dispositivo; os discursos, ao não terem uma relação fixa, têm uma estrutura, a mesma que depende do dispositivo. Uma primeira interpretação é que essa estratégia para a constituição dos dispositivos, em *13 Reasons Why* e sua adaptação, procura mostrar a realidade estabelecida em torno à violência contra os corpos. Essa realidade está rodeada de discursos, um dos encarregados de produzir dispositivos; ao mesmo tempo, os dispositivos atravessam os discursos.

a) A narrativa literária *13 Reasons Why* como dispositivo

Segundo a perspectiva foucaultiana, o dispositivo é uma rede que se situa entre

instituições. No caso da narrativa literária *13 Reasons Why*, é um dispositivo literário, no qual estão as criações literárias inscritas em determinados momentos históricos. O dispositivo conforma a organização que a narrativa literária deve ter tanto no plano das práticas discursivas quanto nas não discursivas.

A AD diz que o sentido vai além do plano linguístico e que para constituir um sentido o externo cumpre uma função relevante. A noção de cultura de massa diz que o produto é feito com a finalidade de ser consumido, isto é, tem que satisfazer as necessidades das massas. A partir da noção de saber/poder, não quer dizer que o autor conheça -tenha o poder- sobre os temas tratados no livro. Talvez os conhecimentos do autor sobre o tema não vão além do que sabe sobre o caso do familiar dele (quem tentou se matar). A noção de saber/poder, com respeito ao dispositivo narrativo-literário, diz que o contexto atual fez com que o autor escrevesse sobre esses temas tabus.

O contexto externo ao dispositivo literário o fez virar sucesso, mas também o mesmo contexto gerou controvérsia. O resultado é: a narrativa literária *13 Reasons Why* considerado *best-seller*, isto é, muito vendido; autor reconhecido pelo contexto literário e contexto adolescente; narrativa rejeitada por certos pais, professores e médicos; narrativa literária adaptada para uma narrativa filmica, é uma narrativa que volta para a primeira. Resultado parecido a um percurso com forma de círculo, uma atividade circular que se alimentam uma à outra.

A edição escolhida é a que foi publicada quase junto com a série. A capa do livro é totalmente diferente da primeira edição. Tem uma imagem dos atores que dão forma a Clay (o garoto que escuta as fitas) e a Hannah (a garota que se suicidou). Um outro aspecto é o título: de *Thirteen Reasons Why* (título da primeira edição) a *13 Reasons Why* (o mesmo título da adaptação). Outras marcas são os logos: o da empresa Netflix (*Now a Netflix original series*⁶), e o de *best-seller* (*The #1 New York Times and international best-seller*⁷), selos não presentes na primeira edição de *13 Reasons Why*. Uma outra diferença, que tem a ver com a adaptação, é um código do aplicativo de Snapchat que remete a um vídeo exclusivo da Netflix. Por que não há nenhum código ou um aplicativo que direcione a algum site das instituições de prevenção, ou para ler algum artigo sobre o tema da violência contra os corpos? Aqui essa noção de alimento circular já vai tomando mais forma, porque estes dados que *13 Reasons Why* denota vão se dirigindo à sua adaptação, esses traços chamam a atenção para a outra narrativa. Há uma desigualdade no tratamento dos temas.

Outra característica da narrativa *13 Reasons Why* nesta edição são as imagens postas no médio da história, que são anunciadas na capa como “*photos and exclusive behind-the-scenes bônus conteúdo inside*”⁸. São várias fotos dos atores

⁶ Agora, uma série original da Netflix.

⁷ O *best-seller* internacional número 1 do New York Times.

⁸ Fotos e exclusivas de trás de cena bônus conteúdo dentro.

no *set*, e também uma foto do escritor Jay Asher. Qual é a finalidade de todas essas mudanças? Se todas essas fotos são da adaptação que foi feita, o outro dispositivo, o que tem a ver com esta primeira narrativa? É porque esta edição e suas respectivas mudanças, ao serem uma outra apresentação ao público, entram para formar parte nessa função circular que foi mencionada acima: existe uma adaptação, portanto, se traz de novo a narrativa literária para o consumo.

Continuando com o formato que tem esta edição de *13 Reasons Why*, um outro aspecto que não está presente nas outras edições são trechos de críticas feitas em diferentes jornais. A primeira página tem as seguintes citações: “Um passeio vertiginoso de suspense e revelação”, “Um debut impressionante sobre amizade, sexualidade e honestidade”, “Um sucesso furtivo com um poder permanente... ritmo de suspense”, “Os leitores não conseguirão se afastar ... Asher sabe como entreter ao público”, “Um debut brilhante e hipnotizante de um novo autor dotado”. O mesmo tipo de comentários está na capa traseira dessa edição. Por que não há nem um comentário parecido aos que foram encontrados para esta pesquisa? Em que medida tudo o que faz parte deste dispositivo está de fato preocupado com o sujeito que sofre violência? Segundo os dados que estão sendo extraídos deste dispositivo, está se preocupado em mais medida em alimentar essa rede, essa cadeia, esse círculo de consumo: lucrar seria a preocupação que se superpõe à preocupação dirigida ao sujeito. Assim como os logos da Netflix e do *best-seller*, estes comentários são ferramentas de *marketing*, que tem a finalidade de incentivar o consumo dos produtos literário e mediático. Pensa-se na espetacularização da vida.

Há um desses comentários que chama a atenção para outras interpretações: *Asher knows how to entertain an audience* (Asher sabe como entreter ao público). Esta tese encaixa com a ideia da cultura de massa, da indústria cultural, que diz que o objetivo é entreter, satisfazer ao público. Portanto, qual é o lugar que este dispositivo literário ocupa nesta discussão social sobre a violência contra os corpos? Essa frase, como dado, sinaliza que falar do suicídio e do bullying é um entretenimento, um espetáculo, quando, de fato, não deveria ser tratado assim; não são temas banais e simples de falar, pelo contrário, são temas que merecem muita atenção e mais preocupação. As questões de suicídio e de bullying não deveriam ser questões tratadas para o entretenimento; isto não quer dizer que são questões que não podem ser tratadas em uma narrativa literária, podem sim, mas devem ser tratados com atenção, dando-lhes a importância que merecem.

A literatura como dispositivo poderia inclusive contribuir com o trabalho de outras organizações (OMS, NCIPC, CDC), se estivesse conectada com o tratamento dado. No entanto, a o enunciado *Asher knows how to entertain an audience* mostra certa banalização da violência; faz com que o tema da violência perca sua importância

e gravidade: não colabora com o entendimento do problema social do bullying e do suicídio, mas só responde a esse círculo da lógica do máximo consumo.

Esses comentários provam que houve muitos sujeitos que aderiram a esse discurso de entretenimento, mas houve também outros sujeitos que o recusaram, a prova para esta afirmação está nas pesquisas que foram feitas em torno à *13 Reasons Why*: houve uma clara denúncia a esse discurso (uma voz de resistência). Pode ser que os números de contato (colocadas na última página) estejam nessa edição, porque faz contribuição às outras instituições; no entanto, poderia ser também por causa dessa recusa que houve, colocaram esses dados em razão dessa reação, para acalmar a esse público que resistia a se aderir ao discurso. Aqui surge o reconhecido aforismo foucaultiano: onde há poder, há resistência.

b) A narrativa filmica *13 Reasons Why* como dispositivo

Um dos aspectos dos que Foucault fala sobre os dispositivos é a função que tem de constituir ao sujeito. O dispositivo midiático (a adaptação) intervém de um jeito diferente ao dispositivo literário. Ambos têm contextos diferentes, igualmente externos ao discurso, isto é, o que levou à criação de ambos não foi o mesmo caminho. Aqui ver-se-á que não só o dispositivo literário migra para este dispositivo, mas também o autor. É um dispositivo com sua própria prática discursiva.

No que diz respeito a o formato deste dispositivo, ele é algo diferente agora com relação a como foi quando saiu. Por um lado, a imagem que está na capa no site da Netflix agora é uma imagem da segunda temporada. Este traço leva ao espectador a continuar assistindo à narrativa; essa imagem ínsita a quer saber como a história continua, embora não tenha nada a ver com a história escrita por Jay Asher.

Por outro lado, algo muito característico do formato atual, em relação com o formato do 2017, é que os capítulos que têm cenas que podem ferir a sensibilidade do público têm mensagens de advertências, inclusive os próprios atores transmitem algumas mensagens para fomentar ao público com problemas desse tipo procurarem ajuda, e que tenham cuidados ao assistir a narrativa. Além disso, ao final de cada capítulo há números de contato e um link, segundo o comentário é centro de ajuda: 13reasonswhy.info. No ano 2017, os capítulos não tinham essas advertências, nem a divulgação de números de ajuda, nem os atores falaram do tema; não havia nenhuma das mensagens que agora há.

A eleição dos atores é também aspecto deste dispositivo diferente ao dispositivo literário. Para escolher os atores, envolveu-se, o que a cultura de massa denomina, um estudo e observação ao público-alvo. Os traços dos atores devem responder a essa standardização que se tem dependendo no contexto histórico, isto

é, a escolha de atores na atualidade segue diferentes parâmetros do que a escolha dos anos 80. Essas escolhas refletem uma relação de saber/poder, já que esse público alvo padronizado é uma maioria (as necessidades a cumprir são as necessidades da maioria); portanto, se há uma maioria, há uma minoria, fato que faz com que essa minoria não seja às vezes satisfeita pelo produto. Esta interpretação surge do nível de recusa que teve a série, além da recusa por causa do tratamento aos temas.

DISCUSSÃO

O nível de diferença entre ambas narrativas é resultado da natureza diferente que rodeia cada dispositivo. Por um lado, no dispositivo literário não precisa fazer estudo do público, nem procurar por uma audiência alvo; no entanto, pôde haver a presença desse estudo, desse planejamento: a prova são a constituição de algumas editoras que pagar para que uma narrativa *best-seller* seja escrita (Sodré, 1985). Por sua vez, para este dispositivo midiático é obrigatório esse estudo, precisa ter certeza de uma audiência antes de produzir uma narrativa. Este traço marca uma linha entre ambos dispositivos, que, dependendo do caráter que tenha a narrativa, podem compartilhar ou não.

A partir da noção de cultura de massa, diz-se que, para industrializar um produto, deve-se fazer um estudo para saber o que o público gosta, isto com a finalidade de garantir o consumo desse produto. O livro como *best-seller* é um sinal das preferências do público alvo, além da recusa que teve o livro depois de sair no ano de 2007. No entanto, a equipe por trás da produção da série não deu a devida atenção à disfunção também gerada pelo consumo da obra.

Esses dois dispositivos, constituído por umas práticas discursivas e práticas não-discursivas, estão para entreter as massas, para satisfazer as necessidades que tenham essas massas. O espetáculo chama a atenção das massas. Aí surgem algumas diferenças que há entre ambos dispositivos, por exemplo o como a história é desenvolvida. Na narrativa literária *13 Reasons Why*, Clay escuta as fitas em menos de 24 horas, na sua adaptação ele demora mais de uma semana em escutá-las todas. Demora em avançar de uma fita para a outra até três dias. É comum que, quando se faz uma adaptação de uma narrativa literária, o mediático mude alguns traços, talvez para moldar a história de acordo com as características do canal que foi escolhido; no entanto, aqui a razão para essa mudança talvez seja a ideia de deixar ao público a expectativa estressante.

A razão para esta interpretação é que os produtores e todos os que intervieram na criação da narrativa fílmica *13 Reasons Why* decidiram deixar o suicídio da Hannah para o último capítulo, enquanto na narrativa literária é sabido mais o menos na metade do relato. O dispositivo midiático tem seus traços que diferem dos traços do dispositivo literário. Estas diferenças e mudanças feitas fazem chamar a

atenção à narrativa de Jay Asher. Aqui a ideia de círculo volta a aparecer, para dar continuidade aos dispositivos, cada um com sua rede. Continua-se consumindo ambos dispositivos, tanto o literário quanto o mediático. Estas diferenças entre dispositivos são convenientes sob a perspectiva da lógica do mercado, já que, se fossem a mesma coisa, não responderiam a uma lógica mercadológica. Ambos produtos devem ser consumidos, por isso não devem apresentar os temas de um mesmo jeito, apesar de vir de uma mesma história.

A adaptação *13 Reasons Why* como dispositivo midiático faz as suas alterações e consegue seu objetivo: virar um sucesso. Sendo um sucesso as reações foram geradas do mesmo jeito do que a narrativa literária quando foi publicada, inclusive em uma proporção maior, porque o dispositivo alcança mais pessoas do que a própria narrativa de Jay Asher. Assim como há maior aceitação, há maior recusa, maior resistência; recusa que chegou até o ponto de ter que ser escutado pela mesma adaptação. É aí que então ela se modifica: a NF apaga a cena do suicídio explícito, agrega as informações dos contatos para procurar ajudar em casos de suicídio e bullying. Porém, o dispositivo não modifica sua essência —traços que banalizam o tema da violência—, só faz adendos, acrescentando informações que são justapostas de maneira desigual. Esse acréscimo não tem o objetivo de dar visibilidade a esses temas nem de esclarecer as pessoas, para contribuir com o trabalho de organizações, mas ele responde à lógica do consumo, e não assim à lógica da proteção social. É por isso que essa nova informação é mínima, ela se mostra desigual.

A partir da AD pode se dizer que a adaptação de *13 Reasons Why*, como dispositivo, respondeu à recusa que passou, assim como a NL, o que levou a ambas a fazer novas incorporações na sua prática. As resistências não podem ser ignoradas pelas narrativas. A edição da narrativa literária do 2007 ignorou essa recusa, mas as posteriores edições, assim como a adaptação incorporaram essas informações, mas só porque foi o que a demanda exigiu, foi só para lucrar e vender mais.

CONCLUSÃO

Talvez tenha sido arriscado abordar temas com tanta amplitude e heterogeneidade como é a cultura de massa, a Análise do Discurso, a narrativa *13 Reasons Why*, mas os pontos de convergência e de divergência que foram interpretados são uma prova da interdisciplinaridade dos temas. A constituição de ambas narrativas e suas respectivas especificidades dão lugar a um novo dispositivo. Para compreender esta noção de novo dispositivo está a expressão de Morin (1966, p. 104): dispositivo de intercâmbio. A articulação que têm esses dois dispositivos fez com que esta nova opção saia à superfície. A noção de intercâmbio é resultado da metáfora do círculo que foi desenvolvido nas seções anteriores.

Este novo dispositivo é mais uma forma da história de *13 Reasons Why* ser explorada: é o resultado de toda essa articulação que vem se estudando. Este novo dispositivo é a manifestação de intercâmbio desses dois dispositivos. A ideia completa de intercâmbio neste novo dispositivo será possível só por meio do público, tomará forma quando o público intervenha, graças a ele o ponto de encontro dos dois dispositivos é possível. Aqui as reflexões de Martín-Barbero (2008) sobre mediação contribuem para a cristalização deste dispositivo. A mediação surgida da intervenção do público —leitor/espectador— dá um outro sentido a este dispositivo, um efeito de sentido que diferirá dependendo desse público.

Nos dias de hoje, a literatura e a mídia têm vindo formando uma relação que no passado praticamente nem existia. Em razão dos avanços tecnológicos, que começaram no século XIX, o mediático tem intervindo em vários campos de entretenimento, entre eles o da literatura. É essa a característica principal deste novo dispositivo, a de que dois dispositivos diferentes terem um laço único, onde a retroalimentação de um deles depende do outro. Este novo dispositivo é resultado de dois dispositivos que se articulam, que se transformam, nessa articulação, mas eles não se sobrepõem. Este acontecimento tem seu terreiro na cultura de massa, já que sai nesse campo.

Para fechar a síntese de tudo o que foi exposto até aqui, a contribuição mais importante da constituição deste novo dispositivo (resultado da articulação entre dois dispositivos) pode ser que ajuda a ter uma ideia de como se organiza a sociedade na cultura de massa. Tudo o que foi discutido é mais uma prova do que rodeia a essa cultura pós-moderna. Como dispositivo formado nesse tempo e nesse espaço, tem nuances que mudam juntamente com o tempo e o espaço, um traço que compartilha com este tipo de cultura. Cultura de massa tem uma função social, ela impõe um modo de organização à sociedade, mesma sociedade que pode assimilar ou resistir a essa organização. O modo de tratamento dado aos temas que tocam os distintos dispositivos é determinante para os níveis de recusa e aceitação.

REFERÊNCIAS

- Abiada, J. M. L. D. (1996). Entre el ocio y el negocio: Para una pragmática del best-seller. En J. M. L. D. Abiada *et al.* (Eds.), *Éxito de ventas y calidad literaria: Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller* (pp. 15-52). Verbum.
- Abruzzese, A. (2004). *Cultura de masas. Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, 189-192.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Aira, C. (2003). Best-sellers y literatura: Vigencia de un debate. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/best-sellers-y-literatura-vigencia-de-un-debate-nid558796>

- Asher, J. (2007). *Thirteen Reasons Why*. Razorbill.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (A. Weikert, Trad.). Itaca.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador* (P. Oyarzun, Trad.). Metales Pesados.
- Botto, M. N. (2018). Edgar Morin. La cultura de masas como objeto de análisis. *Question*, 1(60). <https://doi.org/10.24215/16696581e111>
- Carvalho, P., e Sargentini, V. (2014). Dispositivo, discurso e produção de subjetividade. En Fernandes, A., & Sousa, K. M. D. (Eds.) (2014). *Dispositivos de poder em Foucault: Práticas e discursos da atualidade*. Gráfica UFG.
- Fernandes, A., & Sousa, K. M. D. (Eds.). (2014). *Dispositivos de poder em Foucault: Práticas e discursos da atualidade*. Gráfica UFG.
- Fisher, L. (2019, 13 de junio). 13 Reasons Why season 4 has been confirmed. *ABC News*. <https://abcnews.go.com/Entertainment/13-reasons-season-confirmed/story?id=63700173>
- Flood, A. (2018, 10 de abril). 13 Reasons Why tops list of most challenged books for 2017. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2018/apr/10/13-reasons-why-tops-list-of-most-challenged-books-for-2017>
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (L. F. B. Neves, Trad., 7ª ed.). Forense Universitária.
- Garinger, K. (2017). *Regarding “13 Reasons Why” in Horizon Schools*. Horizon School Division.
- Hale, M. (2017, 30 de marzo). Review: ‘13 Reasons Why’: She killed herself, drawn out on Netflix. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/03/30/arts/television/13-reasons-why-review-netflix.html>
- Hughes, S. (2010). Thirteen Reasons Why by Jay Asher: Review. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2010/jul/17/thirteen-reasons-why-jay-asher>
- Marcello, F. D. A. (2004). O conceito de dispositivo em Foucault: Mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação & Realidade*, 199-213.
- Martín-Barbero, J. (2008). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia* (R. Polito & S. Alcides, Trads., 5ª ed.). UFRJ.
- Morin, E. (1966). *El espíritu del tiempo* (C. Coello, Trad.). Taurus.
- Netflix. (2018). *13 Reasons Why* [Serie de televisión]. <https://www.netflix.com/title/80117470>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas*. La Guillotina.
- Peipert, T. (2017, 16 de mayo). School district pulls 13 Reasons Why from libraries after 7 student suicides. *The Associated Press*. <https://apnews.com/article/13-reasons-why-colorado-suicide-libraries>

- Penguin Random House. (2017). *13 Reasons Why*. <https://www.penguin.co.uk/>
- Printhauss, M. (2016). *Narrativa transmedia y multiplicación de medios de difusión*.
- Rich, M. (2009, 14 de agosto). Dark theme woos young adult readers. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/08/15/books/15dark.html>
- Ruriani, S. (2017). 6 Reasons I'm Not a Fan of "13 Reasons Why". *The Mighty*. <https://themighty.com/topic/suicide/thirteen-reasons-why-jay-asher-suicide-problematic/>
- Smith, D. (2008, febrero). Interview with Jay Asher. *Cynsations*. <https://cynthialeitichsmith.com/2008/02/author-interview-jay-asher-on-thirteen/>
- Sodré, M. (1985). *Best-seller: A literatura de mercado* (1.^a ed.). Ática.
- Sofka, C. J., & Sofka, G. (2017). 13 Reasons Why — Should your teen read or watch it? A resource guide for parents and educators. *Medium / Siena College*. <https://sienacollege.medium.com/should-your-teen-read-or-watch-13-reasons-why-9f88e9996627>
- Villaça, P. (2017). Os 13 Porquês [Resenha]. *Cinema em Cena*. <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/critica/filme/8367/os-13-porqu%C3%AAs>
- Williams, R. (1992). *Historia de la comunicación: Vol. I. Del lenguaje a la escritura* (D. Laks, Trad.). Bosch Casa.

**El desdoblamiento gramatical como recurso de visibilización de la mujer:
análisis lingüístico en libros escolares de primaria***

**Grammatical Doubling as a Means of Women's Visibility: A Linguistic Study
in Primary Education Textbooks**

Reyna Orquídea Achocalla Fernández¹
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia
E-mail: afreyna55@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1700-584X>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2026
Fecha de aceptación: 02 mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

¹ Este artículo se basa en la tesis de grado titulada: “Análisis del lenguaje no sexista en libros de texto del Ministerio de Educación en los grados primero y sexto de primaria de la gestión 2024”, defendida públicamente el 28 de mayo del 2025.

Resumen: Desde una perspectiva lingüística, en el presente artículo se analiza una de las estrategias más frecuentes de visibilización de las mujeres en el discurso: el desdoblamiento gramatical; una estrategia propuesta por distintas guías de lenguaje no sexista como alternativa al uso del masculino genérico. El objetivo de este estudio es evaluar en qué medida el uso del desdoblamiento gramatical como alternativa al uso del masculino genérico se ajusta a las normas del sistema lingüístico de la lengua en libros de texto elaborados por el Ministerio de Educación de Bolivia. A través de un enfoque mixto, se identifican los casos de desdoblamiento en los libros de primero y sexto de primaria, evaluando aspectos de tipo gramatical y discursivo. Los datos muestran un uso poco sistemático, a veces forzado, que interfiere con la economía del lenguaje y podría afectar la comprensión del texto. Se concluye que, si bien el desdoblamiento gramatical tiene el fin de promover la inclusión de las mujeres en el lenguaje, su empleo poco coherente en los libros de texto plantea la necesidad de revisar con qué criterios lingüísticos se aplican estos cambios en materiales educativos elementales.

Palabras clave: lenguaje no sexista, masculino genérico, libros de texto.

Abstract: From a linguistic perspective, this article analyzes one of the most frequent strategies for making women visible in discourse: grammatical gender splitting, a strategy proposed by various non-sexist language guidelines as an alternative to the use of the generic masculine. The objective of this study is to evaluate the extent to which the use of grammatical gender splitting, as an alternative to the generic masculine, complies to the language system norms in textbooks produced by the Bolivian Ministry of Education. Through a mixed-methods approach, instances of gender splitting in first and sixth grade textbooks are identified, evaluating grammatical and discursive aspects. The data shows a somewhat unsystematic, sometimes forced use that interferes with the economy of language which could affect text comprehension. It is concluded that, although grammatical gender splitting aims to promote the inclusion of women in language, its inconsistent use in textbooks raises the need to review the linguistic criteria used to apply these changes in elementary educational materials.

Keywords: non-sexist language, generic masculine, textbooks.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje no sexista es un tema que ha sido ampliamente debatido en los últimos años en contextos tanto institucionales como educativos. El mismo está relacionado con la problemática de la discriminación hacia las mujeres, situación denunciada por diferentes colectivos feministas desde el siglo pasado. Esta propuesta de lenguaje surgió ante el supuesto de catalogar de sexista ciertos usos lingüísticos de la lengua española.

En ese sentido, se ha puesto en cuestionamiento principalmente el uso del masculino como género no marcado destinado a abarcar ambos sexos (femenino, masculino) como en “los ciudadanos”. Este recurso de la lengua es considerado excluyente ya que se argumenta que invisibiliza a las mujeres en el discurso. Como alternativa se han propuesto ciertos recursos que buscan visibilizar a las mujeres, entre ellos el desdoblamiento gramatical. Esta estrategia, que consiste en indicar explícitamente las formas masculinas y femeninas como en “los ciudadanos y las ciudadanas”, ha sido recomendada por diferentes guías y manuales como alternativa al empleo del masculino genérico.

Son numerosos los estudios que analizan el lenguaje no sexista empleado en los libros de texto como respuesta al denominado sexismo lingüístico desde un enfoque feminista en pro de la equidad de género. En cambio, son pocos los estudios que indagan esta problemática en relación con las normas del sistema lingüístico y su coherencia interna. Al tomar estas ideas en cuenta, este estudio analiza el uso del desdoblamiento gramatical como alternativa al masculino genérico en los libros de texto de primero y sexto de primaria del Ministerio de Educación de Bolivia, gestión 2024.

A través de un análisis cualitativo con apoyo cuantitativo (enfoque mixto) se evalúan aspectos de tipo gramatical y discursivo con el fin de determinar en qué medida este recurso de visibilización mantiene la claridad y eficacia comunicativa del discurso sin vulnerar las reglas del sistema de la lengua. Las técnicas empleadas para la recolección e interpretación de datos fueron la técnica documental, el análisis de contenido y el análisis estadístico descriptivo.

A diferencia de estudios con enfoques ideológicos o pedagógicos, este estudio ofrece una explicación sobre la temática del sexismo lingüístico desde una mirada lingüístico-normativa. Los resultados permiten determinar el grado de correspondencia que tiene el desdoblamiento gramatical como recurso de visibilización de las mujeres con el sistema normativo de la lengua, además de aportar criterios objetivamente válidos para la elaboración de materiales educativos que favorezcan la comunicación afectiva.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. Gramáticas de la lengua española

Existen diferentes opiniones sobre el posible carácter sexista de la lengua española y de su gramática. Asegura Escandell lo siguiente, a propósito de esta cuestión:

La gramática es una pieza central del idioma: un mecanismo formal de relaciones, que crea estructuras y combina significados, pero no los valora. El sistema gramatical no es, pues, inherentemente sexista. Lo son, si acaso, los usuarios cuando mantienen estereotipos discriminatorios sobre los roles de mujeres y varones en la sociedad. (Escandell, 2020, p. 245)

En ese sentido, son los usuarios quienes, a través del uso de la lengua mantienen estereotipos discriminatorios hacia las mujeres y no el sistema gramatical, que solo representa un mecanismo formal en sí. Por ello, este apartado se dedica a repasar cómo algunas de las principales gramáticas del español abordan la cuestión del género gramatical.

2. Género y sexo

En algunos casos existe confusión entre género y sexo, pero el género gramatical no debe confundirse con el sexo biológico. En la lengua española, la mayor parte de sustantivos cuenta con marca de género, sean animados o no. Sin embargo, no todo sustantivo con marca masculina o femenina hace referencia al sexo del referente, en todo caso, estas marcas corresponden más a convenciones del idioma.

En ese sentido, la RAE (2020), en su informe señala que existe una clara diferencia entre género gramatical y género semántico. El género gramatical estrictamente establece relaciones de concordancia, en cambio el género semántico, indica oposiciones de contenido como las de sexo. En la lengua española todos los sustantivos presentan cualidad de género, sean animados o no: *mesa*, *calle* son femeninos y *tejado* y *dolor* son masculinos. Entonces, el género gramatical:

(...) es una propiedad inherente de todos los nombres que se proyecta con la concordancia con determinantes y adjetivos. No es una propiedad exclusiva de los sustantivos que designan seres sexuados, por tanto, no tiene finalidad primaria expresar la diferencia de sexo. (RAE, 2020, pp. 43-44)

El género semántico, por otro lado, hace una diferencia formal del masculino y femenino. Un recurso muy empleado es la oposición de desinencias (oso/osa, niño/niña). Su estructura está formada por un hiperónimo o término genérico y dos hipónimos o especies (el masculino y el femenino). Un ejemplo es el sustantivo

“niño” que es el término genérico de niño y niña, porque niño se opone a bebé, adolescente, joven, adulto y anciano. Ante la oposición de términos binarios, se suele elegir por economía, la misma expresión para el género y uno de los términos específicos, usualmente se elige el masculino como lo vimos en el ejemplo reciente.

3. El masculino genérico

En la lengua española, el género adquiere casi la misma cualidad de especie. Así, FRUTA es el término genérico de *manzana* y *cereza*, lo cual dota a la lengua de economía y variedad lingüística, así como de una gran flexibilidad comunicativa. El término designado al valor genérico es normalmente el masculino, de esa forma se diferencia el masculino genérico (NIÑO, MAESTRO, GATO) del masculino específico (niño, maestro, gato). Según la RAE (2020), “el masculino posee un valor genérico que neutraliza la diferencia entre sexos (los derechos de los ciudadanos = tanto los ciudadanos como las ciudadanas) y un valor específico (Luis es un ciudadano ejemplar)” (p.50).

En su investigación, Heras Sedano (2022) explora la evolución histórica del concepto de género gramatical y analiza cómo ha sido abordado desde la antigüedad hasta los debates sobre el lenguaje inclusivo. Su trabajo estudia la *Gramática de la Lengua Española* publicada en 1796, el *Esbozo* de 1973, *La Gramática de Andrés Bello* del 2002 y la *Nueva Gramática de la Lengua Española* del 2009.

En estos documentos analizados por la autora se indica que en español existen dos géneros: el masculino y el femenino, y que la concordancia entre artículos y adjetivos es clave para su funcionamiento. En la *Gramática* de 1973, el masculino plural abarca a ambos sexos y tiene la función de género no marcado, es decir, es una herramienta válida para considerarla referencia genérica. *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), también indica que el uso de masculino genérico es válido en su uso extensivo que abarca masculino y femenino. Señala también que, solo en casos de ambigüedad, donde se requiera hacer una aclaración es necesario el uso de desdoblamientos.

Estos datos nos indican que el sistema gramatical cuenta con recursos lingüísticos de inclusión. En este caso el masculino genérico es un recurso de la lengua española que justamente incluye y no al revés. En esa misma línea, Demonte (2009), considera exagerado el catalogar de machista el empleo del masculino genérico, pues su empleo es necesario para distinguir información relevante cuando se empleen los desdoblamientos, de otro modo en el futuro no se podrá reflexionar a partir de su uso y por ello resultará menos eficaz.

4. Cambio lingüístico

Entre los autores que inician los estudios sobre el cambio lingüístico relacionado a

lo que se denomina “sexismo lingüístico” está Robin Lakoff (1995), quien fue citada por Bolaños Cuellar (2013) dentro de la investigación titulada: “*Sexismo lingüístico: aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea*”.

Robin Lakoff (1995) escribió sobre este tema: *Language and Women's Place*, en el que estableció premisas fundamentales sobre la desigualdad en las marcas lingüísticas de mujeres y hombres, destacándose tres. En primer lugar, la desigualdad entre los roles de los hombres y las mujeres en nuestra sociedad tiene marcas lingüísticas específicas. En segundo lugar, es evidente que, si bien el cambio lingüístico y el cambio social van de la mano, al modificar el uso lingüístico no se hace lo mismo con la situación social. Y, en tercer lugar, se debe reconocer que el cambio social genera cambio lingüístico y no a la inversa. En el mejor de los casos, el cambio lingüístico provoca cambios en las actitudes sociales frente a la lengua, que incidirán en cambios sociales cuando la sociedad los acepte.

Es importante retomar este último punto sobre la relación entre cambio social y cambio lingüístico. Según Bolaños Cuellar (2013), el cambio lingüístico estudiado desde la perspectiva diacrónica o histórica —innovación inicial que los hablantes adoptan y se generaliza en el uso—, conduce gradualmente a transformaciones estructurales y tipológicas en las lenguas; proceso que, por su naturaleza, tiende a desarrollarse de manera lenta. Esto último se debe a que el sistema de toda lengua está estructurado de tal modo que existe un núcleo que es más resistente al cambio y una periferia que es más sensible a él. En el núcleo de toda lengua se encuentra la gramática, que está conformada por la morfología (las categorías gramaticales y la estructura de las palabras) y la sintaxis (el orden de las palabras en la oración). En la periferia se encuentra el léxico de la lengua.

En la historia y evolución de las lenguas se evidencia que cualquier cambio nuclear estructural toma bastante tiempo en ser aceptado por los hablantes de la lengua. En el español, por ejemplo, cuando se estudia su evolución a partir del latín vulgar, lengua fundamentalmente sintética, en un principio se observa que subsistían las desinencias o terminaciones para indicar la función de la palabra en la oración. Sin embargo, a medida que la lengua fue utilizada cada vez más por la población ibérica en general, se empezó a registrar un debilitamiento en la marcación de la terminación de los sustantivos y los adjetivos y tras el paso de los siglos se fue configurando una nueva lengua, de carácter analítico, que ya no era tipológicamente afín al latín. (Bolaños Cuellar, 2013)

5. Lenguaje no sexista

Sobre sexismo lingüístico, el Instituto Cervantes (2011) menciona el uso de ciertos recursos lingüísticos en la lengua española que contribuyen a ocultar o invisibilizar a las mujeres haciendo referencia al uso del masculino genérico, identificado

ideológicamente con el predominio de los varones en la sociedad el cual perpetúa la situación discriminatoria hacia las mujeres. Así lo indica:

El lenguaje, tal como se lo utiliza en muchos ámbitos, contribuye a ocultar las actividades y los logros de las mujeres. Contribuye, en definitiva, a ocultar sus vidas, que son parte de la vida real del siglo XXI. Todavía existe una resistencia de quienes se aferran a modelos del pasado. (Instituto Cervantes, 2011, p. 38)

En el mismo sentido, en su libro *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje* (1999) la autora María Ángeles Calero Fernández indica que:

La discriminación que han sufrido tradicionalmente las mujeres en el mundo tiene múltiples manifestaciones (sic) una de ellas es estrictamente lingüística. Las lenguas son sistemas de comunicación creados por seres humanos a su imagen y semejanza; por ello en sociedades en las que establece una diferencia social entre la manera de hablar de las mujeres y la de los varones, y la lengua creada por pueblos así caracterizados recoge y transmite una manera distinta de ver unos y otros. En ello consiste el sexismo lingüístico, en un diverso tratamiento que, a través de la lengua, hacemos del individuo en función de los genitales con los que ha nacido (Calero, 1999, p. 9, citado por Bolaños Cuellar, 2013)

Así, se entiende por lenguaje sexista aquel que a través de la lengua resulta discriminatorio por razón de sexo. En ese entendido, Nogueira (2021) define el lenguaje inclusivo en relación al género de la siguiente forma:

En la actualidad, el lenguaje inclusivo generalmente es asociado a luchas por equidad de género y con frecuencia se lo identifica con el uso de signos que rechazan no solo la distinción lingüística binaria de masculino/femenino en términos referidos a personas sino también la imposición del masculino genérico como forma concreta para señalar grupos de personas de diferentes sexos e identidades de género. (p. 185)

A partir de Heras Sedano (2022, p. 45) se entiende por lenguaje inclusivo o no sexista “...aquel que, renunciando al masculino como género no marcado, busca la presencia explícita de formas femeninas o de formas colectivas en las producciones lingüísticas”.

Se debe aclarar que en muchas ocasiones existe una indistinción entre los términos *lenguaje inclusivo* y *lenguaje no sexista* o *lenguaje inclusivo no sexista*. Estas denominaciones hacen referencia al género gramatical de persona, ya que

comparten los mismos objetivos de promover equidad en la comunicación. Sin embargo, el término *lenguaje inclusivo* es un concepto más amplio.

Así, Parra y Serafini (2022) por su precisión y especialidad, entienden por lenguaje inclusivo:

aquel referido al uso del lenguaje -verbal y escrito- en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGTBQ+. (p.3)

En ese entendido, este estudio emplea el concepto que indican Heras Sedano (2022) y Nogueira (2021) sobre el lenguaje no sexista, el cual se define como la presencia explícita de formas femeninas o formas colectivas en la comunicación verbal o escrita en rechazo al masculino genérico.

Una de las características principales del lenguaje no sexista como indica Bosque (2012) en su informe titulado: *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, es que de forma general es muy marcado el rechazo a toda expresión del masculino destinada a abarcar los dos sexos. Algunas propuestas de visibilización o neutralización que el autor destacó en su estudio son: el uso de términos femeninos de profesión, el desdoblamiento o duplicación de género, la sustitución de masculinos genéricos por formas neutras o colectivas, entre otros.

6. El desdoblamiento o duplicación de género

Según la RAE (2020), este recurso lingüístico tiene el objetivo de visibilizar explícitamente a la mujer. El desdoblamiento consiste en unir mediante coordinantes (y, o, tanto... como, igual... que) binomios de sustantivos de persona que pertenecen a géneros opuestos. Como la suma de sus significados es equivalente a la del masculino genérico, intenta eludir la presencia de este último. Por lo tanto, se utiliza una expresión que hace referencia a la mujer (maestros y maestras) para sustituir una forma léxica que, según su pensar la oculta (maestros). Ej.: *Los maestros y maestras identificarán a los alumnos y las alumnas*.

Los desdoblamientos según su categoría gramatical son de tipo:

- **Sustantivos:** nombres de profesiones, cargos o roles como en los profesores y las profesoras.
- **Determinantes:** artículos y determinantes como en el/la, los/las.
- **Pronombres:** en estructuras como nosotros/nosotras, todos/todas, ellas/ellos.

- **Adjetivos:** en contextos donde el adjetivo aparece en concordancia con el género como en *los niños y las niñas buenas*.

El desdoblamiento gráfico es otro recurso que corresponde al uso de recursos visuales (“/”, “@”, “x”) para incluir ambos géneros o evitar la marcación de género. Este tipo de desdoblamiento no está respaldado por el sistema del español estándar por ejemplo: l@s alumn@s, niñ@s, as/os, niñxs.

7. Estudios previos

El uso del lenguaje no sexista es un tema de gran relevancia en diversos contextos sociales y educativos. Este fenómeno se vincula a movimientos que promueven la equidad de género y la visibilización de las mujeres en el discurso. En este sentido, los libros de texto juegan un rol importante como vehículo de transmisión de conocimientos sobre el uso del lenguaje. Es así que los estudios referentes al tema del sexismo lingüístico están presentes en el ámbito nacional e internacional. Algunos estudios realizados a nivel nacional relacionados al sexismo lingüístico son los que presentan Mendoza Ramos (2022) y Rodríguez Villena (2017).

Mendoza Ramos (2022) realiza un estudio sobre los estereotipos de género reflejados en elecciones léxicas. Un análisis crítico del lenguaje sexista en 10 episodios de la serie animada “Los Simpson”. Este estudio cualitativo establece un vínculo entre texto, práctica discursiva y la práctica sociocultural. Analiza los diálogos del contenido de video en los cuales se establece el empleo de recursos lingüísticos de la lengua inglesa relacionados a estereotipos de género que reflejan un lenguaje sexista. Este estudio examina las opciones léxicas y recursos retóricos empleados que se consideran ofensivos o denigran a las mujeres.

Por otro lado, Rodríguez Villena (2017) presenta un análisis comparativo sobre el uso del lenguaje sexista con estudiantes de sexto de primaria de dos unidades educativas en la ciudad de La Paz, Bolivia. El mismo considera de forma exploratoria la diferencia de uso de lenguaje sexista en niños de sexto de primaria. Con un enfoque cuantitativo y la aplicación de un cuestionario sobre pares léxicos incorrectos (hombre-hembra) duales aparentes (loco-locas) diminutivos de nombres (Juanita-Juanito) se establece que el lenguaje de las niñas es más sexista que el de los niños.

Algunos estudios sobre el lenguaje en libros de texto de la educación regular (Mosquera y Gonzales, 2015; Cale, 2022) realizan un análisis interesante desde diferentes enfoques y metodologías. Ambos estudios se centran en el estudio de un “lenguaje sexista” en materiales educativos representativos y sus posibles efectos en la educación.

El estudio de Mosquera y Gonzales (2015) sobre las *Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas de matemáticas y lenguaje*,

grado tercero de primaria tiene como objetivo principal identificar las representaciones de género contenidas en los dos textos escolares. Esta identificación sirve como base para el diseño de un instrumento que facilite a los maestros el uso y construcción de material educativo de manera crítica incorporando la perspectiva de género. De la misma forma Cale (2022) en su investigación sobre los *Estereotipos de género en los libros de texto de estudios sociales de educación general básica media de Ecuador*, desde una perspectiva feminista, examina los estereotipos de género que se transmiten en el lenguaje escrito de los tres bloques curriculares de los textos de estudios sociales.

Por su parte, Cale (2022) con un método de investigación cualitativo, enfoca su investigación en la identificación de los siguientes elementos de clasificación: uso del género masculino e invisibilizador y el currículo nulo. De esta forma, encuentra que la construcción de los estereotipos y visibilización de género que se encontró por medio de instrumentos educativos analizados dan como resultado afecciones a la calidad de la educación, ya que, al mantener estilos de estructura, y enunciados basados en el género masculino se recae en elementos que estereotipan e invisibilizan géneros.

En tono similar, Mosquera y Gonzales (2015) a través de su diseño de investigación en el paradigma cuali-cuantitativo buscan evidenciar las particularidades sociales de género existentes en los textos seleccionados. El instrumento empleado fue la técnica de análisis de contenido, y el análisis documental fue la guía de análisis para lo cual se utilizó un Software denominado Atlas Ti 6.0. Esta investigación dio como resultado un elevado porcentaje de aparición de indicadores de “género masculino” y alusión “hombre” como referente representativo de la humanidad. Los textos escolares se caracterizan por la ausencia de lenguaje femenino, constituidos desde el androcentrismo, una total ausencia o poca evidencia de la inclusión de perspectiva de género.

Estos dos análisis se enfocan en los enunciados de género y encuentran que el tipo de uso que se hace del lenguaje en los textos escolares, por una parte, invisibiliza géneros, así también evidencia la ausencia de inclusión de perspectiva de género en los textos escolares. Ambos recomiendan una revisión de los materiales para asegurar una representación equitativa.

Resulta interesante señalar el uso de determinadas formas del lenguaje, específicamente de aquellas que denotan cualidad de género, y que los mismos determinen si existe o no equidad de género en una sociedad. Al respecto Cardenas (2021), en su artículo denominado: “Lenguaje inclusivo y discriminación contra las mujeres” cuestiona estas iniciativas de implementación de lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la sociedad como la educación. Según el autor, estas presuponen tesis incorrectas sobre la gramática tales como “que la gramática es machista y que podemos cambiar la lengua como se nos antoje y quien se oponga a los cambios, machista será” (Cardenas, 2021). Además, advierte que a través de

las *Guías de lenguaje no sexista* se presenta una “planificación lingüística” donde entidades gubernamentales y comunidades autónomas están prescribiendo como debería hablarse la lengua española.

De forma general, los estudios analizados en torno al tema del lenguaje sexista están realizados bajo una perspectiva de género, el cual “es el análisis de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta que este análisis revela la existencia de desigualdades”. (Borrell, 2004, p. 3). En este entendido, son muchos los estudios que abordan el tema desde perspectivas ideológicas, sociopolíticas o pedagógicas que buscan promover el uso de un lenguaje inclusivo, sin embargo, son pocos los estudios que contrastan estos recursos con las normas del sistema de la lengua y su impacto en la claridad y la economía del discurso.

Otro aspecto que muchas investigaciones pasan por alto es aquel que se centra en el uso efectivo del lenguaje no sexista en libros de texto de nivel primario. Son pocos o casi nulos los estudios que evalúan si la aplicación de estas implementaciones corresponde a una planificación lingüística responsable o si se emplean de forma coherente en todas las secciones del libro. De esta forma, la presente investigación intenta llenar estos vacíos de conocimiento a través de un análisis cualitativo con enfoque lingüístico.

METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta de investigación, este estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental orientado al análisis textual de los libros escolares. De manera complementaria en el análisis se realizó algunas observaciones cuantitativas que permitieron corroborar la frecuencia y constancia de uso del desdoblamiento gramatical en el corpus. El propósito metodológico consiste en evaluar en qué medida este recurso lingüístico considerado no sexista como alternativa al uso del masculino genérico se ajusta con las normas del sistema de la lengua española.

El corpus está conformado por los libros de texto de primero y sexto de primaria distribuidos por el Ministerio de Educación de Bolivia. La muestra representa el principio y final del primer ciclo escolar, lo que permite observar la consolidación del lenguaje en la etapa escolar básica. La recolección de datos se realizó de forma manual y automática mediante el programa AntConc, el cual permitió realizar el cómputo de los datos.

El análisis se desarrolló de la siguiente manera: se identificaron y clasificaron los casos de desdoblamiento gramatical con base en el tipo de desdoblamiento (desdoblamiento completo, incompleto y gráfico) y su categoría gramatical. Esta clasificación se cotejó con los principios normativos del sistema lingüístico que garantizan un lenguaje claro y coherente en la comunicación establecidos por la

Real Academia Española y otras autoridades gramaticales como ser gramaticalidad, adecuación discursiva y economía lingüística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los hallazgos en el siguiente orden: en la primera parte se precisa la frecuencia de uso normalizada por 1.000 palabras, la cual nos permite comparar los resultados en ambos libros independientemente del número de palabras de cada uno. Se distingue entre desdoblamiento completo, desdoblamiento incompleto (alternancia de desdoblamiento gramatical y el uso de masculino genérico) y el desdoblamiento gráfico. La gramaticalidad, la adecuación discursiva y la economía lingüística son aspectos del análisis cualitativo correspondiente a la segunda parte.

Tabla 1. *Frecuencia de uso de desdoblamientos gramaticales en 1° de primaria*

Tipo de desdoblamiento	Categoría gramatical			Número de casos	Frecuencia por 1000 palabras
Desdoblamiento completo	Desdoblamiento de sustantivos	(Niños y niñas)		135	5.27
	Desdoblamiento de determinantes	(Los y las estudiantes)		1	0.04
	Desdoblamiento de pronombres	(Todos y todas)		3	0.12
	Desdoblamiento de adjetivos	(Bolivianos y bolivianas)		0	0.00
Desdoblamiento incompleto				53	2.07
Desdoblamiento gráfico	(Amig@s, amigx, as,/os).			0	0.00

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados.

Como se observa en la tabla 1, en el libro de primero de primaria existe una mayor frecuencia de desdoblamiento de sustantivos (5.27 por cada 1.000 palabras), lo que nos indica que la implementación de lenguaje no sexista se introduce desde los primeros años de escolaridad. De forma puntual se emplean desdoblamientos a nivel léxico (ej. *Los niños y las niñas*) para lograr una visibilización de ambos sexos. Sin embargo, el masculino genérico también es empleado en el corpus, aunque con menor frecuencia (2.07). Por otro lado, son escasos los desdoblamiento de determinantes y pronombres en este nivel y se evita el empleo de desdoblamiento gráfico (@, x, /as,/os).

Tabla 2. *Frecuencia de uso de desdoblamientos gramaticales en 6^o de primaria*

Tipo de desdoblamiento	Categoría gramatical	Número de casos	Frecuencia por 1000 palabras
Desdoblamiento completo	Desdoblamiento de sustantivos	111	1.47
	Desdoblamiento de determinantes	10	0.13
	Desdoblamiento de pronombres	20	0.26
	Desdoblamiento de adjetivos	0	0.00
Desdoblamiento incompleto		388	5.13
Desdoblamiento gráfico		2	0.03

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados.

En la tabla 2, se observa el empleo de desdoblamiento de sustantivos (1.47 por cada 1.000 palabras), el empleo de desdoblamiento de pronombres (0.26) y determinantes (0.13) aunque en poca medida. En este nivel también se demuestra el empleo de desdoblamiento de tipo gráfico, aunque en una muy baja proporción. Sin embargo, el desdoblamiento incompleto, es decir el empleo del masculino genérico (5.13) es más frecuente en este nivel, a diferencia del primero de primaria.

En esta primera parte, los datos evidencian que en los primeros grados de escolaridad existe un mayor empleo de lenguaje no sexista mediante el desdoblamiento, pero esta estrategia pasa a segundo plano en los niveles superiores, donde el masculino genérico se emplea como recurso inclusivo. En la segunda parte, se toma en cuenta aspectos lingüísticos propios del análisis cualitativo como ser: gramaticalidad, adecuación discursiva y economía lingüística.

1. Gramaticalidad

Como muestran los datos anteriores, el desdoblamiento gramatical al igual que el masculino genérico están presentes en los libros de texto analizados. De forma particular el masculino genérico sobrepasa su empleo en el libro de sexto de primaria, lo que confirma lo señalado por Bosque (2012) acerca de que este recurso está “firmemente asentado en el sistema gramatical del español” (p. 6), como lo podemos observar en el ejemplo (1):

(1) *El derecho al voto fue decretado el 21 de julio de 1952 para todos los bolivianos mayores de 21 años.* (LT 6to, 2024, p. 172)²

² Estos datos hacen referencia al Libro de Texto, grado, año y página de donde se obtuvo el ejemplo descrito.

Aquí, el término “*bolivianos*” incluye en su referencia tanto a *bolivianos* como *bolivianas*, cumpliendo así con las normas gramaticales, pues el término genérico “dota a la lengua de gran **economía** y de **variedad estilística**, así como de una gran **flexibilidad comunicativa**”. (RAE 2020, p. 46). Además, como lo indica Escandell-Vidal (2020), el género es uno de los recursos que la lengua tiene para clasificar los sustantivos, así como facilitar las relaciones de dependencia sintáctica.

Existen lenguas con dos géneros como el español y el italiano o con tres como el alemán, en ese sentido, las afirmaciones que indican que el uso del masculino genérico contribuye a la discriminación de los hombres hacia las mujeres carecen de argumentos válidos, ya que no existe conexión entre género gramatical y sexo. En todo caso, “el género gramatical es un rasgo formal, inherente al sustantivo y, en principio, independiente del sexo biológico del referente” (Escandell-Vidal, 2018, p. 56). La no distinción de género y sexo ha llevado a atribuirle a aspectos gramaticales de la lengua tintes sexistas, sin embargo, solo el 15 % de las lenguas emplean marcas de género, pero el sexismo se da en todas las sociedades (Busquet, 2007).

Por otro lado, el desdoblamiento gramatical como propuesta que busca visibilizar a las mujeres en el discurso véase el ejemplo (2), surge porque se considera que el masculino genérico es el resultado de la dominación de los hombres hacia las mujeres a lo largo de la historia pues oculta a la mujer, ya que no la nombra explícitamente. Sin embargo, según la RAE (2020), el masculino posee un valor genérico y un valor específico. El valor genérico neutraliza la diferencia entre sexos, de modo que “la confianza entre HIJOS con sus padres” también incluye a “las hijas”. Es decir, el término masculino es interpretado como inclusivo puesto que incluye en su referencia a hombres y mujeres. Además, en español el género “es un sistema natural y arbitrario” (Busquet, 2007, p. 82). Natural porque este recurso es el resultado de la evolución de la lengua y arbitrario porque su cambio no responde a la voluntad de los hablantes.

- (2) *Fortalecer la confianza entre hijos e hijas con sus padres, maestras y maestros de la escuela para que el niño o la niña al momento de ser agredido no tenga miedo.* (LT 6to, 2024, p. 183)

Los desdoblamientos según la RAE (2020) no son agramaticales en sí, pues la lengua permite la coordinación de sustantivos de diferentes géneros, además, su empleo supone un mínimo de riesgo de ambigüedad. También, es un recurso lingüístico empleado desde la edad media pues es útil para resolver contextualmente gran parte de las secuencias que pueden generar ambigüedad. En ese entendido, según la RAE-ASALE (2009) su empleo sólo se justifica cuando la oposición de

sexos es relevante según el contexto lingüístico, como en el ejemplo (3), donde el empleo de desdoblamiento hace referencia a una actividad del área de matemáticas y es necesario diferenciar entre géneros (niñas-niños).

(3) *¿Cuántas niñas y niños están en el camino al parque?* (LT 1ro, 2024, p. 153)

El empleo de desdoblamientos resulta de gran utilidad en contextos de ambigüedad pues las denominaciones de seres sexuados como *niño*, *anciano*, *bombero* tienen al menos dos interpretaciones: una genérica y otra específica. Sin embargo, en el ejemplo (4) se observa un desdoblamiento innecesario, pues su empleo no aclara ningún posible riesgo de ambigüedad. El empleo del masculino genérico *niño* es gramaticalmente válido y no altera la claridad del mensaje.

(4) *El día establecido, además de madres y padres de familia, las niñas y los niños de la unidad educativa asistieron al viaje de convivencia (...)* (LT 6to, 2024, p. 163)

En ese sentido, la RAE-ASALE (2009), indica que el empleo de estas repeticiones sin justificación válida, produce dificultades sintácticas y de concordancia, además de complicar innecesariamente la redacción y lectura de los textos y propone evitar su uso.

2. Adecuación discursiva

La adecuación discursiva evalúa si el desdoblamiento gramatical además de ser gramaticalmente correcto, cumple su función comunicativa: mantiene la claridad, coherencia interna y efectividad en la comunicación del mensaje dentro del contexto educativo. La consistencia de uso conlleva coherencia interna, ayuda a observar la aplicación uniforme de lenguaje no sexista a lo largo de los libros de texto. La consistencia es fundamental para la claridad y la comprensión del mensaje. La coherencia implica que todas las partes del texto deben contribuir a la narrativa de lenguaje que visibilice a las mujeres, sin desviaciones que contradigan este propósito.

En este sentido, se podría indicar que al mantener un uso consistente y claro de términos no sexistas se estaría hablando de un empleo coherente de este recurso lingüístico, si por el contrario su uso es inconsistente, donde unas veces se la utiliza y otras se alterna con el uso del masculino genérico, se estaría hablando de un empleo incoherente que no es sistemático con lo que se propone. Lo podemos observar a continuación con los siguientes ejemplos:

Uso de dobletismos:

- (5) *El día establecido además de padres y madres de familia, las niñas y los niños de la unidad educativa asistieron al viaje (...)* (LT 6to, 2024, p. 163)
- (6) *Por tal motivo, es importante dar a conocer, este tipo de situaciones a las personas de mayor confianza (padres, madres, maestros, maestras.* (LT 6to, 2024, p. 183)

El empleo de las formas dobles de sustantivos como *niños, padres, maestros, compañeros, hijos, amigos*, como en el ejemplo (5) es muy recurrente en el corpus analizado. Sin embargo, también su uso es recurrente sin la forma desdoblada como en los siguientes ejemplos:

- (7) *Somos una familia de cinco integrantes: mis padres, mis dos hermanos pequeños y yo.* (LT 1ro, 2024, p. 42)
- (8) *Con la ayuda de nuestros padres escribimos sobre el medio ambiente.* (LT 1ro, 2024, p. 183)
- (9) *(...) me inscribieron en la escuela para los hijos de los mineros (...)* LT 1ro, 2024, p. 268)

Es decir, no existe consistencia en el uso de la forma desdoblada a lo largo de los libros de texto y por ende no existe coherencia. Lo mismo ocurre con sustantivos como: *trabajadores, bolivianos, ciudadanos, campesinos, peatones, indios, vecinos, clientes*, etc. Esta irregularidad produce confusión de interpretación de los enunciados. En el ejemplo (9) se podría inferir según la premisa del sexismo lingüístico, que la escuela solo era para los hijos y no así para las *hijas* de los mineros. Los siguientes ejemplos comparten las características mencionadas anteriormente, donde los sustantivos aparecen de forma desdoblada unas veces, y otras quedan tan solo sobreentendidos.

- (10) *(...) mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos (...)* (LT 6to, 2024, p. 287)
- (11) *Brindar una educación de excelencia para todas y todos los bolivianos.* (LT 6to, 2024, p. 287)
- (12) *(...) accesible y segura para todas las autoridades pertinentes como un derecho individual y colectivo para las y los ciudadanos bolivianos.* (LT 6to, 2024, p. 297)

Frente a:

(13) *El derecho al voto fue decretado el 21 de julio de 1952 para todos los bolivianos mayores de 21 años.* (LT 6to, 2024, p. 172)

En el ejemplo (10), (11) y (12) se emplea el doblamiento de los sustantivos lo cual hace explícito el derecho a una educación de excelencia y a derechos individuales y colectivos para ambos, bolivianas y bolivianos, no sucede lo mismo en el ejemplo (13), aquí no se desdobra, lo cual nos indica que solo hace referencia al género masculino de los referentes. Es decir, ¿el voto fue exclusivo solo para bolivianos y no así bolivianas? ¿La participación democrática solo lo hacen los bolivianos y no así las bolivianas?

La inconsistencia en el uso de doblamiento a través del texto nos lleva a interpretaciones erróneas, ya que el doblamiento presenta un problema en sí mismo; en cuanto su uso inicial debe continuar hasta el final, pues si no es así, crea ambigüedad e interpretaciones erróneas.

En ese entendido, se comparte la idea de Sergio Bolaños (2013) cuando indica que el sexismo lingüístico es borrar/omitir del texto la designación femenina cuando ésta es viable. Es decir, en un enunciado en el cual corresponde usar el término marcado “profesora” omitamos este hecho y optemos por usar el masculino genérico “profesor”. En este caso sí estaríamos incurriendo en una contradicción. En todo caso, cuando se está haciendo referencia a ambos, *profesoras* y *profesores* o *maestras* y *maestros*, no es necesaria la duplicación de género pues la lengua tiene sus recursos lingüísticos en esos contextos el cual es el uso del masculino no marcado o genérico.

El desdoblamiento es visto como una ruptura de la prototipicidad masculina y genera una connotación subjetiva agradable para algunas mujeres al estar representadas en el discurso; ello obedece al principio de cortesía en la pragmática. Esta alternativa no aporta a la organización semántica de los contenidos, que sí se logra con el masculino genérico. Por tanto, la RAE (2020), indica que:

(...) anularlo o pretender desaparecer el masculino genérico sería una empresa difícil y casi imposible, pues el género es un arquetipo conceptual, lógico, necesario a todas las estructuras mentales. La causa de tal condena, su relación directa con el androcentrismo cultural, no es cierta (p. 56).

La razón poco justificada, según las guías del lenguaje no sexista, es que hay discriminación en las expresiones masculinas que abarcan los dos sexos. Al respecto, Bosque (2012) indica:

que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español como en el de muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo. (p. 6)

3. Economía lingüística

El principio de economía lingüística “es uno de los grandes principios que rigen el funcionamiento de la lengua” (RAE, 2020), pues establece que la lengua tiende a transmitir la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo expresivo, evitando así redundancias innecesarias. En ese sentido, María Angela Calero Fernández (1999) citado por Bolaños Cuellar (2013), indica que el principio de economía rige cualquier acto comunicativo, por lo que la duplicación complica innecesariamente la comunicación.

El desdoblamiento gramatical, implica desde ya una ampliación de la expresión. Es decir, en contextos en los que su distinción no es específicamente relevante, su empleo quebranta este principio como lo podemos observar en el ejemplo (14), donde en lugar de:

Fortalecer la confianza entre hijos con su padres y maestros de la escuela para que el niño al momento de ser agredido no tenga miedo.

se usa:

(14) *Fortalecer la confianza entre hijos e hijas con sus padres, maestras y maestros de la escuela para que el niño o la niña al momento de ser agredido no tenga miedo.* (LT 6to, 2024, p. 183)

En este solo enunciado (14), se observa la duplicación de tres términos *hijos*, *maestros* y *niños*, sobra decir que faltó duplicar el sustantivo *padres*. Al respecto Victoria-Escandell (2018) señala que utilizar este fenómeno (dobletismo), tan pronto como en el grupo hay mujeres, produce secuencias complejas, equivocadas, difíciles de procesar.

Al respecto, el Instituto Cervantes (2011) indica que:

En español, el masculino es el género no marcado (sirve para designar a los individuos de sexo masculino y a toda la especie sin distinción de sexo) y el género no marcado es el femenino (solo sirve para designar el sexo femenino, tanto en singular como en plural). (p. 37)

Recordemos que los recursos lingüísticos que proponen las diferentes guías de lenguaje no sexista surge a propósito de evitar el denominado “masculino genérico” considerado como recurso que invisibiliza a las mujeres en el enunciado.

Bosque (2012), lo indica tras analizar algunas de las guías del lenguaje no sexista, en la cual advierte que:

(...) injustificadamente estas guías suponen que el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarían la visibilidad de la mujer. (p. 4)

En la lista de los términos más desdoblados está el sustantivo *maestros*:

- (15) *Con la ayuda de la maestra o del maestro, leemos el siguiente cuento.* (LT 1ro, 2024, p. 8)
- (16) *Con la ayuda de nuestra maestra o maestro investigamos el significado de cada uno de los elementos de la canción.* (LT 1ro, 2024, p. 9)
- (18) *Por tal motivo es importante dar a conocer este tipo de situaciones a las personas de mayor confianza (padres, madres, maestros, maestras, etc.)* (LT 1ro, 2024, p. 183)

En relación a este último ejemplo (18), se agradece que la recomendación no se haya extendido a todos los miembros de la familia. Por lo demás, no se comprende ese afán —en los libros de texto— de reiterar una y otra vez la presencia femenina en la redacción: (*padres, madres; maestros, maestras; hijos, hijas; bolivianas, bolivianos; amigos, amigas*). Por otro lado, el desdoblamiento de artículos determinados las/los, desdoblamiento a final de palabras compañeros/as es recurrente en el corpus. Esta forma de expresiones se utiliza en términos como familiares, amigos/as, compañeros/as y otros.

- (19) *El bono Juancito Pinto es el dinero destinado a todos los y las estudiantes del nivel primario.* (LT 6to, 2024, p.288)

Otro recurso es el desdoblamiento del adjetivo *todos* como en los siguientes ejemplos:

- (20) *La democracia significa que todos y todas tienen voz y pueden elegir lo que piensan que es bueno para todos.* (LT 6to, 2024, p.258)
 - (21) *Comentamos con todos y todas en la clase.* (LT 6to, 2024, p.83)
- Otro ejemplo que llama la atención es el desdoblamiento del sustantivo “padres”:

- (22) *El día establecido además de padres y madres de familia, las niñas y los*

niños de la unidad educativa asistieron al viaje (...) (LT 6to, 2024, p.163)
(23) *Por tal motivo, es importante dar a conocer, este tipo de situaciones a las personas de mayor confianza (padres, madres, maestros, maestras.*
 (LT 6to, 2024, p.183)

Escandell-Vidal (2018) indica que a diferencia de los sustantivos flexivos (hija-hijo; niña-niño) en los sustantivos heterónimos el sexo biológico del referente no está ligado directamente al género gramatical, sino que es una propiedad conceptual del lexema. Así los yernos no significan los yernos y las nueras. Entre los heterónimos, la única excepción es quizá el sustantivo *padres*, que sí puede referirse indistintamente a “padres y madres”.

Por lo mencionado anteriormente, se entiende que este recurso aplicado en el corpus con el fin de visibilizar a las mujeres en el discurso supone una serie de conflictos en la lengua, pues como lo indica la RAE (2020, p. 56) “los desdoblamiento de género son gramaticales e incluso corteses, pero aplicados sin control, generan monstruos discursivos”, como en los siguientes ejemplos que el autor propone:

- Asistieron todos los vecinos afectados.
 Asistieron todos los vecinos y las vecinas afectados y afectadas.
- Los profesores premiados están convocados.
 Los profesores y las profesoras premiados y premiadas están convocados y convocadas.

El desdoblamiento en algunos casos puede resultar efectivo si se emplea cuidadosamente y con tino, por lo contrario, “su empleo no controlado crea discursos artificiales, indigestos y negativos para la causa que persiguen” RAE (2020, p. 57). Esto último, hace referencia al peligro de nuevas ambigüedades que pueden surgir si este tipo de lenguaje no sexista se impone obligatoriamente.

Si ha de considerarse discriminatorio y sexista el hecho de usar el masculino genérico en un enunciado, ¿sería sexista el Ministerio de Educación si se le olvida desdoblar algún sustantivo que designe a masculino y femenino en los libros de texto? Pero si hay que evitar expresiones como *padres*, tampoco podremos usar *tíos*, *abuelos*, *novios*, *suegros* para designar parejas, ya que todos estos términos no visibilizan a las mujeres. Entonces, ¿cuál es el límite? “¿cómo sabremos dónde han de detenerse las medidas de política lingüística que modifiquen su estructura para que triunfe la visibilidad?” (Bosque, 2012, p. 10)

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El análisis realizado permite concluir que el uso del desdoblamiento gramatical como alternativa al masculino genérico no se ajusta plenamente a las normas del sistema de la lengua. De forma puntual, el empleo de desdoblamiento gramatical sin justificación aparente, compromete la economía de lenguaje, la coherencia del discurso y la claridad en la comunicación.

Si bien algunos casos de desdoblamientos (como padres y madres) son gramáticamente correctos y no afectan gramáticamente la coherencia textual, otros recursos como por ejemplo las/los estudiantes, los maestros y las maestras, o todos y todas, amigos/as, dificultan la fluidez del mensaje y contradicen el principio de economía lingüística que rige cualquier acto comunicativo, generando textos menos naturales y en muchas ocasiones forzados.

Por otro lado, los datos revelan que no existe consistencia de uso del desdoblamiento gramatical, ya que se alterna con el empleo de masculino genérico, esto indica que no existe coherencia de uso del lenguaje no sexista en los libros de texto analizados.

Finalmente hay que resaltar el hecho de que el desdoblamiento gramatical busca promover un lenguaje no sexista, más inclusivo, que reivindique el lugar de las mujeres en la sociedad, objetivo muy loable. Sin embargo, estas implementaciones en libros de texto no siempre corresponden a una evolución natural de la lengua o del uso espontáneo de los hablantes sino por el contrario, a una imposición que desafía los principios de economía y coherencia lingüística.

REFERENCIAS

- Bolaños Cuellar, S. (2013). Sexismo lingüístico: Una aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Linguae-Comunicación, Bilingüismo y Traducción*.
- Borrell, C. (2004). *La salud pública desde la perspectiva de género y clase social*. PI.Lesseps.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de información lingüística de la Real Academia Española* 1.
- Busquet, J. (2007). La utilización del lenguaje para enmascarar la realidad (¿Hay que cambiar las palabras para cambiar las cosas?). *Intercambios*, 79-85.
- Cale-Lituma, J. (2022). Estereotipos de género en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica-Media de Ecuador: análisis de la lengua escrita y sus efectos en la educación. *International Journal of Roma Studies*, 4(1), 66-91.
- Cardenas, R. G. (2021). *Lenguaje inclusivo y discriminación contra las mujeres*. Obtenido de si-lex.es: <https://www.si-lex.es/author/ricardogarzon/page/2>
- Demonte, V. (2009). Enumeraciones distinguidoras: visibilidad de las mujeres y pertinencia comunicativa. *Boletín de la Fundación del Español Urgente*, 1-3.
- Escandell-Vidal, M. V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría

- gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. En Ninova, M. (Ed.). *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación* (pp. 49-69). Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid. doi:<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27311.23205>
- Escandell-Vidal, M. V. (2020). En torno al género inclusivo. *Igualdades*, 2, 223-249. doi:<https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Heras Sedano, L. (2022). *Las voces femeninas en la 23ª edición del diccionario académico: factores lingüísticos, ideológicos y culturales* [Tesis de Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/4269>
- Instituto Cervantes. (2011). *Guía de comunicación no sexista*. Madrid: Instituto Cervantes y Aguilar.
- Mendoza Ramos, M. (2022). *Los estereotipos de género reflejados en elecciones léxicas: un análisis crítico del lenguaje en los 10 episodios más vistos de la serie animada americana "Los Simpson"* [Tesis de Grado]. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2022). *Guía para una Educación Despatriarcalizadora*.
- Mosquera, G. y Gonzalez, M. (2015). *Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas de matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- Nogueira, S. (2021). ¿Incomodes? Representaciones sociales sobre el lenguaje inclusivo en el colegio Nacional de Buenos Aires. En Escaja, T. y Prunes, M. N. (Eds.). *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*. Colección El árbol de las palabras. Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) pp. 183-212. Valley Cottage, New York.
- Parra, M. L. y Serafini, E. (2022). Bienvenidxs Todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of spanish teaching* 9(1), 1-16.
- RAE-ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones convexas.
- Rodriguez Villena, K. (2017). *Análisis comparativo sobre el uso de lenguaje sexista con estudiantes de 6to curso del nivel primario en dos unidades educativas de la ciudad de La Paz, Bolivia* [Tesis de grado]. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

APORTES Y ENSAYOS

Inserción laboral de titulados y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA*

Job Placement of Graduates of the Linguistics and Languages Department of the UMSA

Edwin Angola Aguilar**

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia

E-mail: nikilondonnl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9791-8314>

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 07 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

**Colaboradores en el proyecto: Univ. Cynthia Nohemi Acero Peñaloza, Univ. Gabriela Jovanka Estenssoro Cordero, Univ. Nayra Huanca Mamani, Univ. Laura Alejandra Huasco Vasquez, Univ. Claudia Marilia Jarandilla Marin, Univ. Fabiana Alejandra Mier Villegas y Univ. Helen Gloria Rojas Huanca.

Resumen: Este documento resume una investigación más amplia sobre la inserción laboral y la empleabilidad de los titulados de la Carrera de Lingüística e Idiomas en La Paz. Dicho reporte fue presentado el año 2025 a la Carrera de Lingüística de la UMSA bajo el título “Reporte sobre inserción laboral de titulados y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA”. Aunque el estudio original analiza alrededor de 24 variables académicas, socio-demográficas y laborales, este artículo adapta su alcance a las normas de la Revista RILTA, enfocándose específicamente en tres aspectos: el lugar de trabajo, el área de desempeño y la necesidad de capacitación de los graduados. Finalmente, a partir de estos datos, el trabajo busca proponer nuevas áreas de desempeño profesional que sirvan como base para una futura reestructuración del diseño curricular de la carrera.

Palabras clave: inserción laboral, titulados y egresados de Lingüística e Idiomas, empleabilidad, formación profesional, diseño curricular.

Abstract: This document summarizes a broader research study on the labor insertion and employability of graduates from the Linguistics and Languages program in La Paz. This report was presented in 2025 to the Linguistics Department of the UMSA under the title “Report on the labor insertion of graduates and former students of the UMSA Linguistics and Languages Program.” Although the original study analyzes around 24 academic, socio-demographic, and labor variables, this article adapts its scope to the guidelines of the RILTA Journal, focusing specifically on three aspects: workplace, field of performance, and the graduates’ training needs. Finally, based on these data, the paper seeks to propose new professional performance areas to serve as a foundation for a future restructuring of the program’s curricular design.

Keywords: labor insertion, Linguistics and Languages graduates and former students, employability, professional training, curricular design.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en Bolivia y en el mundo se encuentra en una etapa de transformación constante debido a la necesidad de adaptarse a las nuevas realidades en relación al aspecto tecnológico, económico y de exigencias académicas del siglo XXI. Esta situación exige que las universidades formen profesionales competentes y pertinentes, capaces de integrarse a un mercado laboral altamente especializado y demandante. En consecuencia, la formación y pertinencia que los planes de estudio brindan a los estudiantes deben mantener una fuerte conexión con la demanda laboral, lo cual se constituye en un indicador clave de la calidad institucional.

No obstante, en el caso de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), esta conexión se ha visto debilitada. Esto se debe, entre otros factores, a que el plan de estudios vigente no ha sido objeto de un rediseño desde 1993, pese a que el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana resalta la necesidad de una actualización constante debido a los cambios en la lingüística, la tecnología y el mercado de trabajo nacional e internacional. Como resultado, los titulados, a pesar de recibir una formación teórica sólida, enfrentan serias dificultades para insertarse laboralmente en espacios directamente pertinentes a su perfil profesional, situación corroborada por la elevada tasa de desempleo juvenil (INE, 2021; CEPAL, 2022).

En este marco, la presente investigación busca identificar, en primer lugar los ámbitos laborales en los cuales los sujetos de estudio de la Carrera de Lingüística e Idiomas se encuentran desempeñando funciones. Asimismo, se pretende analizar las oportunidades y desafíos que enfrentan en su búsqueda de empleo. De igual manera, se busca identificar las competencias que los sujetos de estudio consideran necesarias de incorporar en el plan de estudios, todo con la meta de aportar insumos pertinentes y actualizados para la reestructuración curricular de la Carrera.

Por lo mismo, la presente investigación se encuentra plenamente justificada en la necesidad prioritaria de promover una actualización curricular universitaria que responda a las competencias profesionales requeridas por el mercado laboral. Adicionalmente, el estudio contribuye a visibilizar los espacios laborales disponibles y a revalorizar el trabajo lingüístico en la sociedad boliviana. Para ello, se aplicó un enfoque cuantitativo-cualitativo que incluyó encuestas (Formularios de Google) a titulados y egresados de las gestiones 2002-2025 para su posterior procesamiento mediante el programa estadístico SPSS y una matriz de datos para obtener un análisis riguroso y una visión holística de los factores de empleabilidad en lingüistas procedentes de la Universidad Mayor de San Andrés.

1. Objetivo del estudio

- Identificar los ámbitos laborales (y sus características) en los que los titulados y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas brindan servicios profesionales en el contexto de La Paz.

MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo con Martínez-Rodríguez (2009), la inserción laboral es un buen referente de integración a la vida adulta, ya que propicia una nueva forma de relacionamiento, independencia económica y la posibilidad de generar un núcleo familiar distinto al materno-paterno.

De la misma forma, el acceso al mercado laboral está condicionado por una gama de factores o variables que intentan ser explicadas por diferentes posturas teóricas, las cuales se resumen de la siguiente manera:

a) Teorías neoclásicas

Sostienen que es el mercado y sus leyes las que condicionan el acceso al empleo. Es la interdependencia entre *oferta* y *demand*a la que determina los niveles de empleo y los rangos salariales. Esto se traduce en que, a más oferta laboral, menos salario y mayores niveles de cualificación exigidos; y, a menor oferta, mayor salario y cualificaciones exigidas menos rígidas.

b) Teoría de la correspondencia

Considera que el proceso de inserción laboral de las personas está influenciado por el origen social y económico, lo cual propicia la reproducción de la estructura social vigente. A su vez, este hecho repercute en las trayectorias académicas y profesionales. Según esta óptica, la educación juega un papel importante, pero no tanto como la procedencia social (de clase), pues es esta última la que delinea la trayectoria académica y profesional de los individuos. En esta perspectiva, son los factores familiares y sociales los que terminan determinando el éxito laboral del individuo. En otras palabras, una persona proveniente de clase alta que invierte en su educación tiene mayores probabilidades de éxito académico y laborales debido a la red de contactos con la que cuenta en el mercado. Sin embargo, un individuo de clase baja no invierte tanto en su propio capital humano, ya que esta inversión no es garantía de éxito al encontrarse en un contexto plagado de incertidumbres, lo cual conlleva a que el individuo acepte cualquier trabajo independientemente de sus aspiraciones.

De una investigación realizada en Europa por Bourdieu y Passeron (2009), se pueden rescatar dos ideas centrales. La primera resalta la importancia de nacer en

un contexto social favorecido, pues además de la herencia económica, la herencia cultural juega un rol vital al momento de insertarse en el mercado laboral. La segunda sostiene que el sistema educativo, donde aparentemente se busca igualdad de oportunidades, funciona como un mecanismo de selección y segregación social, donde los individuos provenientes de contextos sociales bajos resultan más perjudicados, mientras que aquellos pertenecientes a niveles sociales altos pueden tener asegurada su inserción laboral gracias a sus relaciones sociales.

c) Teoría del capital humano y teoría credencialista

Consideran que existe una relación estrecha entre la educación y los logros laborales. El invertir en educación, en la adquisición de habilidades y conocimientos propicia la productividad y genera beneficios directos y oportunidades. A mayor inversión en educación, mayores son los ingresos y la productividad. Esta teoría también manifiesta que el mercado es incapaz de proporcionar trabajo a todos los individuos, por lo que el crecimiento de las universidades no se explica por el crecimiento del mercado laboral, sino porque existe más competencia entre individuos por un puesto laboral (Becker, 1993).

Por otro lado, la Teoría Credencialista afirma que la educación no necesariamente repercute en la productividad laboral y que la formación profesional se adquiere a través de la experiencia misma y no así de la escuela o universidad. Para los *credencialistas*, la vara con la que se mide a los profesionales son los diplomas (licenciaturas, maestrías, etc.). Las “armas” para competir en el mercado laboral son estas credenciales, de manera que el sistema se transforma en una meritocracia donde las credenciales son otorgadas por centros educativos y la experiencia laboral por las empresas, fábricas, etc.

d) Teorías de base individual

Sostienen que el individuo es artífice de su propia inserción laboral. Esta perspectiva, con base psicológica y guiada por los principios vigotskianos, plantea que la consecución de metas y logros es el resultado de la suma de factores individuales y sociales, pero que, a la larga, la decisión final sobre el desarrollo personal recae en el propio individuo.

e) Teorías de modelos integrales

Plantean que, para comprender el proceso de inserción laboral, es necesario recurrir a enfoques multidisciplinarios que integren aspectos sociales e individuales.

METODOLOGÍA

Este trabajo sobre inserción laboral se encuentra alineado con estudios de tipo descriptivo, bajo un enfoque cualitativo-cuantitativo. En cuanto a la muestra,

inicialmente la investigación apuntaba a realizar un censo de todos los titulados de la carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA correspondientes a las gestiones 2002-2025. Sin embargo, debido a cuestiones logísticas que fueron imposibles de subsanar, se logró aplicar encuestas a 218 sujetos de estudio. Los cuestionarios fueron aplicados de tres maneras:

- a) Encuesta en línea mediante un cuestionario en la plataforma Google (formularios Google).
- b) Encuesta por llamada telefónica y sesiones a través de las plataformas Meet o Zoom.
- c) Encuesta en persona mediante cuestionarios impresos en papel.

En cuanto a los sujetos encuestados, estos cumplen las siguientes características:

- Sujetos trabajando de acuerdo al perfil de la carrera de Lingüística e Idiomas o en áreas relacionadas.
- Sujetos trabajando en alguna empresa o institución fuera de la UMSA.
- Sujetos trabajando en la UMSA y, simultáneamente, en alguna empresa o institución externa.
- No se consideran como sujetos de estudio a profesionales desempeñando funciones exclusivamente en la UMSA.

Entre los obstáculos enfrentados en la recolección de datos se puede mencionar:

- La carencia de una base de datos de los titulados de las gestiones 2002-2020.
- Aunque la UMSA, a través de la Carrera de Lingüística e Idiomas, proporcionó una base de datos de los titulados de las gestiones 2021-2025 con información de contacto, en muchos casos esta información (números de teléfono o correos electrónicos) ya no coincidía con los titulados; en otros casos, la lista de titulados no contaba con ninguna información de contacto.
- Muchos sujetos de estudio contactados decidieron no participar en este estudio sobre inserción laboral.
- Algunos informantes habían fallecido.
- Algunos titulados contactados por teléfono celular no pudieron acceder al cuestionario en línea debido a sus escasos conocimientos en TIC.
- Finalmente, varios titulados, al momento de realizar la recolección de datos, no estaban trabajando, por lo que no fue posible tomarlos en cuenta en este estudio.

Consecuentemente, la muestra final con la que se trabajó se compuso de 218 encuestados, quienes a su vez se subdividen en 176 titulados y 42 egresados que se encuentran trabajando. Además, es importante señalar que para este estudio también se tomó en cuenta a titulados que desempeñaban labores en el CETI (Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas).

Finalmente, el número de titulados por gestión, de acuerdo con los datos proporcionados por la UMSA, es el siguiente:

Gestión 2022	49 titulados	Gestión 2024	297 titulados (La cifra es mayor debido a titulados PETAENG)
Gestión 2023	63 titulados	Gestión 2025	32 titulados (hasta abril de 2025)

Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación es el cuestionario y la matriz de contenido. Para el procesamiento de los datos se recurrió al programa estadístico SPSS y el análisis interpretativo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado contiene dos sub secciones. En la primera se analizan datos de forma general considerando las cinco menciones de la carrera de Lingüística e Idiomas: aymara, castellano francés, inglés y quechua. En la segunda sección se consideran los datos de las menciones de forma separada dedicando un acápite especial para el CETI (Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas).

Primera sección

Análisis General Sobre Inserción Laboral de Todas las Menciones¹

Mención

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aymara	18	8,3	8,3	8,3
	Quechua	3	1,4	1,4	9,6
	Castellano	26	11,9	11,9	21,6
	Francés	21	9,6	9,6	31,2
	Inglés	150	68,8	68,8	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

El análisis de la población total de 218 informantes de la carrera de Lingüística e Idiomas revela una diferencia entre las menciones de especialidad. La mención de *inglés* cuenta con la mayor cantidad de sujetos con un total de 68,8%. En contraste, las menciones de *castellano* y *francés* muestran porcentajes menores representando el 11,9% y el 9,6% respectivamente. Tomando en cuentas las lenguas originarias, la mención *aymara* registra un 8,3%, mientras que la mención *quechua* es la de menor representación con un 1,4% del total siendo la especialidad con menor cantidad de participantes.

¹ Todas las tablas presentadas en el artículo fueron elaboradas por el propio autor con base en los datos recabados.

Relación Mención y Lugar de Trabajo**Correlación: mención y lugar de trabajo**

		Colegio	Universidad	Instituto de enseñanza	Agencia de turismo	Instituto y colegio	Univ. inst.	trabajo independiente	Empresa privada	Otros
Mención	Aymara	Recuento	8	1	5	0	1	2	0	1
		% del Total	3,7%	,5%	2,3%	0,0%	,5%	,9%	0,0%	,5%
	Quechua	Recuento	0	0	3	0	0	0	0	0
		% del Total	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Castellano	Recuento	3	2	8	2	1	0	2	8
		% del Total	1,4%	,9%	3,7%	,9%	,5%	0,0%	,9%	3,7%
	Francés	Recuento	3	1	8	0	0	1	2	5
		% del Total	1,4%	,5%	3,7%	0,0%	0,0%	,5%	,9%	2,3%
	Inglés	Recuento	26	15	54	6	4	8	8	25
		% del Total	11,9%	6,9%	24,8%	2,8%	1,8%	3,7%	3,7%	11,5%
	Total	Recuento	40	19	78	8	6	11	8	9
		% del Total	18,3%	8,7%	35,8%	3,7%	2,8%	5,0%	3,7%	17,9%

Tomando en cuenta las variables de mención y lugar de trabajo, de los 218 encuestados, se muestra una mayor tendencia de los sujetos de estudio a trabajar en el ámbito educativo como docentes. Predomina el trabajo en los *institutos de enseñanza* de idiomas, con un 35,8% de los sujetos trabajando en estas instituciones. Siguiendo con estos datos, un 18,3% trabaja en *colegios*, 8,7% trabaja en universidades y existen porcentajes menores donde los informantes trabajan en una combinación de estas tres instituciones ya sea *instituto de enseñanza de idiomas y colegio*, *universidad e instituto de enseñanza de idiomas, universidad y colegio*, entre otras, sumando un total de 12,0% de los sujetos que trabajan en esta combinación de áreas.

En general, se puede visibilizar que la enseñanza de lenguas es la tendencia a seguir por los sujetos de estudio, todas las menciones se desempeñan en esta área. En relación a las otras áreas del perfil del profesional de la carrera de Lingüística e Idiomas (investigación y traducción), los encuestados se desempeñan en ellas en porcentajes menores (estos porcentajes no superan ni el 1,0%).

Relación Mención y Área de Desempeño

Correlación: mención y área de desempeño									
		Área de desempeño						Otros	Total
		Enseñanza de lenguas	Traducción	Enseñ. y dir./ coord.	Enseñ. y trad.	Enseñ. de leng., interpr. y trad.	Enseñ. de leng. e invest.		
Mención	Aymara	Recuento	7	0	0	1	1	2	18
		% del total	3,20%	0,00%	0,00%	0,50%	0,50%	0,90%	8,30%
	Quechua	Recuento	2	0	0	0	0	0	3
		% del total	0,90%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,45%	1,40%
	Castellano	Recuento	6	0	0	0	0	20	26
		% del total	2,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,1%	11,90%
	Francés	Recuento	12	1	0	3	0	5	21
		% del total	5,50%	0,50%	0,00%	1,40%	0,00%	2,4%	9,60%
	Inglés	Recuento	73	4	6	9	6	7	150
		% del total	33,50%	1,80%	2,80%	4,10%	2,80%	3,20%	68,80%
Total		Recuento	100	5	6	13	7	9	218
		% del total	45,90%	2,30%	2,80%	6,00%	3,20%	4,10%	100,00%

El presente análisis examina la relación entre la mención y el área de desempeño laboral de los informantes. En primera instancia, se identifica que el área con mayor presencia es la *enseñanza de lenguas*, con un 45,9% del total. A ese porcentaje le sigue la combinación de *enseñanza de lenguas y traducción* con 6,0% y *enseñanza de lenguas e investigación* que constituye un 4,1% del total. Asimismo, con un 3,2% se encuentra la combinación de las tres áreas de *enseñanza de lenguas, interpretación y traducción*. El área de *traducción* cuenta con un 2,3% de desempeño y, con porcentaje equivalente, el área de *director/coordinador* con 2,3%.

Dado que existen diversas combinaciones vinculadas al área de *enseñanza de lenguas* (p. ej.: *enseñanza de lenguas y edición de estilo*), es posible considerar su suma. De manera independiente, la *enseñanza de lenguas* representa el 45,9%, mientras que las combinaciones entre *enseñanza de lenguas* y otras ramas como la *investigación, interpretación, traducción, edición y corrección de estilo y dirección/ coordinación* conforman en conjunto el 30,7%.

Áreas de desempeño simple, combinada y otros				
	Enseñanza de lenguas	Áreas combinadas con enseñanza de lenguas	Otras áreas de menor frecuencia	Total
Total % menciones	45,9	30.7	23,4	100

Como se observa, el 76,6% (suma de los porcentajes de *enseñanza de lenguas* y *áreas combinadas con enseñanza de lenguas*) de los informantes desempeña actividades relacionadas con la docencia en lenguas. Áreas como *traducción*, *investigación* o *edición y corrección de estilo* muestran porcentajes menores cuando se presentan como desempeños exclusivos, a diferencia de los casos en que se combinan con la *enseñanza de lenguas* y *traducción* con 6,0% y *enseñanza de lenguas e investigación* con 4,1% mostrando una tendencia a depender de la rama de docencia.

Finalmente, el caso de *otras áreas de menor frecuencia* corresponde a categorías que no se combinan con la enseñanza de lenguas, tales como diferentes combinaciones entre *interpretación*, *traducción* y *edición de estilo*.

Áreas de Conocimiento a ser Consideradas-Percepción de los Sujetos de Estudio

El siguiente apartado es un extracto cualitativo que describe la percepción de los sujetos de estudio respecto a las posibles áreas de conocimiento a ser potenciadas o incluidas en un eventual rediseño curricular de la carrera de Lingüística e Idiomas. La matriz contiene datos de los encuestados quienes, recurriendo a su experiencia en el mercado laboral, realizan diversas sugerencias.

Área de Conocimiento	Descripción
Integración de Tecnología y Herramientas Digitales	Incorporación de materias sobre el uso de tecnologías, plataformas y la aplicación de la IA en la enseñanza y la investigación.
Fortalecimiento/ Especialización en Traducción, Interpretación	Mayor profundización en la práctica de la traducción, interpretación simultánea y en áreas relacionadas y emergentes a la misma, como el doblaje y el subtitulaje.
Desarrollo del Dominio Avanzado del Idioma	Incremento en los niveles de estudio y preparación formal para la validación externa de la competencia lingüística en el idioma de mención, mediante pruebas internacionales (TOEFL, IELTS, DELF).
Práctica Profesional (Pasantías)	Establecimiento de la experiencia laboral práctica como un componente obligatorio y esencial del currículo.
Formación didáctica, pedagógica en la práctica docente	Actualización de las materias relacionadas con la planificación, metodología y la adaptación del currículo a las necesidades actuales en el área de la docencia, como: estudiantes con discapacidad, trastornos de aprendizaje, entre otros.

La matriz contiene datos de los encuestados quienes recurriendo a su experiencia en el mercado laboral realizan diversas sugerencias. La recomendación más recurrente fue la incorporación de formación tecnológica, particularmente en el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial, así como su aplicación en la práctica docente e investigativa. Seguidamente, se identificó la necesidad de reforzar y especializar la formación en traducción e interpretación, sugiriéndose también áreas emergentes relacionadas, como doblaje y subtitulado. En tercer lugar, los encuestados señalaron la importancia de alcanzar un dominio avanzado del idioma, específicamente un nivel C1, asegurando que este se respalde mediante certificaciones internacionales (TOEFL, IELTS, DELF). Igualmente, se destacó la inclusión de prácticas profesionales, también denominadas pasantías, antes de la conclusión de los estudios.

Finalmente, los sujetos de estudio mencionaron la relevancia de fortalecer la formación en didáctica de la enseñanza de lenguas, junto con su correspondiente especialización, para que ésta atienda las necesidades del mercado, incluyendo la atención a estudiantes con trastornos de aprendizaje o discapacidad.

Segunda sección**Mención aymara*****Lugar de Trabajo***

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Colegio	8	44,4	44,4	44,4
	Universidad	1	5,6	5,6	50,0
	Instituto de enseñanza	5	27,8	27,8	77,8
	Instituto y colegio	1	5,6	5,6	83,3
	Uni. e inst.	2	11,1	11,1	94,4
	consultoría	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Los datos proporcionados por los 18 participantes en relación a su lugar de trabajo evidencia una clara concentración en el sector educativo. Los *colegios* emergen como el principal empleador de 8 encuestados, con 44,4% de ellos ejerciendo en estos centros. Los institutos de enseñanza constituyen el segundo espacio laboral en importancia, con 27,8%, 5 participantes, trabajando en dichas instituciones. Estos dos tipos de establecimientos educativos concentran en conjunto al 72,2% de los encuestados, confirmando la orientación mayoritaria hacia el ámbito de la educación. La modalidad de trabajo simultáneo en *universidad* e *instituto* involucra a 2 participantes que se expresa en el 11,1%. Esta distribución refleja que las oportunidades laborales se concentran predominantemente en niveles educativos no relacionados a estudios superiores.

Área de Desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enseñanza de lenguas	7	38,9	38,9	38,9
Investigación	1	5,6	5,6	44,4
Interpretación	1	5,6	5,6	50,0
Otros	2	11,1	11,1	61,1
Enseñ. y trad	1	5,6	5,6	66,7
Enseñ. de leng., ed. y trad	1	5,6	5,6	72,2
Enseñ. de leng., interpr. y trad.	1	5,6	5,6	77,8
Enseñ. de leng. e invest.	2	11,1	11,1	88,9
Enseñ. de leng. y lenguaje	1	5,6	5,6	94,4
Invest. e Interp.	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

El análisis de las áreas de desempeño laboral reportadas por los 18 participantes identifica la *enseñanza de lenguas* como la actividad principal del colectivo. Esta área concentra a 7 sujetos que representan al 38,9% de los encuestados. Las áreas combinadas son la siguiente área con mayor desempeño con 2 casos, es decir, el 11,1% desempeñándose tanto en la *enseñanza de lengua* y la *investigación*. Otras áreas especializadas puras, como la *investigación* y la *interpretación*, presentan una frecuencia significativamente menor, con 5,6%, 1 solo caso de los participantes desempeñándose plenamente en ella. Esta distribución evidencia que, aunque la *enseñanza de lenguas* predomina, existe una notable diversificación en las actividades profesionales realizadas por los encuestados.

Necesidad de Capacitarse

El análisis de las necesidades de capacitación reportadas por los 18 participantes

revela que la combinación de *pedagogía y tecnología* emerge como la necesidad más frecuente con 4 participantes que se muestra en 22,2% del total identificando esta dualidad como prioritaria para capacitarse una vez trabajando en el mercado. Además, cabe mencionar que *pedagogía y tecnología*, combinadas con otras necesidades hacen que el porcentaje de 22,2% incremente de manera significativa haciendo que estas áreas de conocimiento sean consideradas casi por el 50,0% de los encuestados como habilidades necesarias de adquirir para el desempeño laboral.

Mención castellano

Lugar de Trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Colegio	3	11,5	11,5
	Universidad	2	7,7	19,2
	Instituto de enseñanza	8	30,8	50,0
	Agencia de turismo	2	7,7	57,7
	ONG	1	3,8	61,5
	Instituto y colegio	1	3,8	65,4
	Trabajo en línea e inst.	1	3,8	69,2
	trabajo independiente	2	7,7	76,9
	Entidad púbilca	1	3,8	80,8
	Editorial	1	3,8	84,6
	consultoría	1	3,8	88,5
	Centro rehabilitación	1	3,8	92,3
	Medio de comunicación	1	3,8	96,2
	Independiente e institución privada	1	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0

Observando la tabla, se puede notar que los sujetos del área de castellano tienen una mayor tendencia a trabajar en *institutos de enseñanza*, con 30,8% que representa a 8 participantes trabajando en este rubro, seguido de *colegio* con 3 participantes que equivale al 11,5%. Igualmente, un 7,7%, 2 participantes, trabajan en una *universidad*.

El resto de los sujetos afirma trabajar en áreas que no se encuentran dentro del perfil profesional, desempeñándose en espacios laborales dentro del área de *turismo*, *ONGs* y *fonoaudiología*.

Área de Desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enseñanza de lenguas	6	23,1	23,1	23,1
Investigación	1	3,8	3,8	26,9
Edición de estilo	2	7,7	7,7	34,6
Director/ coordinador	1	3,8	3,8	38,5
Otros	10	38,5	38,5	76,9
Válido Enseñ. de leng., invest. y dir./ coord.	1	3,8	3,8	80,8
Enseñ. de leng. y edición	1	3,8	3,8	84,6
Enseñ. de leng., invest. y edición	2	7,7	7,7	92,3
Invest. y edición	1	3,8	3,8	96,2
Invest. y docencia	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

En el área de desempeño, los participantes muestran una tendencia mayor a desenvolverse en el área de la *enseñanza de lenguas*. Un total de 23,1%, 6 sujetos, indican que se desempeñan netamente en esta área. Un 7,7%, 2 participantes, trabajan en *edición de estilo* de manera pura. Finalmente, existen 2 participantes que se desempeñan en la combinación de enseñanza de lenguas, investigación e investigación. Existen porcentajes menores de participantes que se dedican a diversas áreas simultáneamente.

Necesidad de Capacitarse

Metodología de la *investigación* y *pedagogía* son las áreas con mayor necesidad

de capacitación en la mención de castellano con 11,5% en cada uno de los casos que representa a 3 casos. Capacitación en áreas como *idiomas, metodología de enseñanza, y tecnología* es requerida en un porcentaje de 7,7% en cada área, es decir, 2 participantes. Finalmente, algunos participantes afirmaron necesitar capacitarse en una combinación de las habilidades mencionadas anteriormente, identificando una mayor capacitación en una combinación de *idioma, pedagogía, metodología de enseñanza, metodología de la investigación y/o tecnologías*.

Mención francés

Lugar de Trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Colegio	3	14,3	14,3	14,3
Universidad	1	4,8	4,8	19,0
Instituto de enseñanza	8	38,1	38,1	57,1
Trabajo en línea e inst.	1	4,8	4,8	61,9
Uni. e inst.	1	4,8	4,8	66,7
Col., inst., e independiente	2	9,5	9,5	76,2
Trabajo independiente	2	9,5	9,5	85,7
Empresa privada	1	4,8	4,8	90,5
Asistente de lengua	1	4,8	4,8	95,2
Agregado en embajada	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los datos indican que los encuestados del área de francés tienen una mayor tendencia a trabajar en el área de *enseñanza*, con 38,1% trabajando en institutos de enseñanza, lo que equivale a 8 sujetos. 3 participantes trabajan en *colegios* representando el 14,3% y 2 participantes trabajan de forma *independiente* o en una combinación de *colegio, instituto* de enseñanza y trabajo *independiente*, representando el 9,5%. De igual forma, existen otros ámbitos de trabajo como la *corrección y edición* de textos que representan porcentajes menores. El resto de los sujetos de estudio afirma trabajar en áreas que no se encuentran dentro del perfil profesional tradicional de la carrera.

Área de Desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enseñanza de lenguas	12	57,1	57,1	57,1
Traducción	1	4,8	4,8	61,9
Otros	2	9,5	9,5	71,4
Enseñanza y trad.	3	14,3	14,3	85,7
Ens len, edi est, interpr. y trad.	1	4,8	4,8	90,5
Enseñ. de leng., invest., ed. y trad.	1	4,8	4,8	95,2
Enseñ. de leng. y ed.	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

En el área de desempeño, los encuestados correspondientes al área de francés muestran una tendencia mayor a desenvolverse en el área de la *enseñanza de lenguas*. Un total de 57,1%, 12 casos, se encuentra en esta área. El 14,3% que equivale a 3 participantes, menciona la combinación de *enseñanza* de lenguas y la *traducción* como sus áreas principales de desempeño (a pesar de que el perfil de la carrera de Lingüística e Idiomas incluye la traducción como un eje académico, apenas un 4,8%, es decir, un solo caso, se desempeña netamente en esta área). Es relevante mencionar que un 9,5% que representa a 2 de los sujetos se desempeñan en áreas categorizadas como *otros* que se encuentran fuera de las funciones principales de un lingüista que establece la carrera de Lingüística e Idiomas.

Necesidad de Capacitarse

El 23,8%, 5 de los encuestados, considera que su formación fue suficiente. En 2 casos, el 9,5% señala la necesidad de mayor capacitación en el *idioma, metodología de enseñanza, pedagogía y tecnología*. Una proporción similar, 9,5%, requiere formación en *metodología de enseñanza, pedagogía y tecnología*. Áreas como la investigación y otros registran porcentajes muy escasos, junto con esto, es notable mencionar que la mayoría de sujetos necesita mayor apoyo en la combinación de los indicadores mostrados, tales como *idioma, metodología de la enseñanza y pedagogía*.

Mención inglés

Lugar de Trabajo

	Fre- cuencia	Porcen- taje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Empresa propia	5	3.3	3.3	3.3
Colegio	26	17.3	17.3	20.7
Universidad	15	10.0	10.0	30.7
Instituto de enseñanza	54	36.0	36.0	66.7
Hotel	1	.7	.7	67.3
Agencia de turismo	6	4.0	4.0	71.3
ONG	3	2.0	2.0	73.3
Instituto y colegio	4	2.7	2.7	76.0
Uni. e inst.	8	5.3	5.3	81.3
Trabajo independiente	4	2.7	2.7	84.0
Centro de llamadas	4	2.7	2.7	86.7
Entidad pública	1	.7	.7	87.3
Empresa privada	8	5.3	5.3	92.7
Editorial	1	.7	.7	93.3
Uni. y colegio	2	1.3	1.3	94.7
Uni. e institución pública	1	.7	.7	95.3
Trabajo en línea	2	1.3	1.3	96.7
Clases particulares	1	.7	.7	97.3
Inst. e independiente	2	1.3	1.3	98.7
Agencia e inst.	1	.7	.7	99.3
Consultorio fonoaudiológico	1	.7	.7	100.0
Total	150	100.0	100.0	

Los sujetos de estudio se insertan predominantemente en instituciones educativas: el 36,0% trabaja en *institutos* de enseñanza y el 17,3% en *colegios*. Las *universidades* emplean al 10,0% de los sujetos. Otros lugares de trabajo como *empresas privadas*, *agencias de turismo*, *centros de llamadas*, *trabajo en línea*, *ONGs*, *hoteles* y *entidades públicas* representan porcentajes menores.

Área de Desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enseñanza de lenguas	73	48.7	48.7	48.7
Interpretación	1	.7	.7	49.3
Traducción	4	2.7	2.7	52.0
Director/ Coordinador	4	2.7	2.7	54.7
Otros	9	6.0	6.0	60.7
Enseñ. de lenguas, invest., dir./ coord.	3	2.0	2.0	62.7
Enseñ. y dir./coord.	6	4.0	4.0	66.7
Enseñanza y trad.	9	6.0	6.0	72.7
Enseñ. de leng., ed. y trad.	3	2.0	2.0	74.7
Invest., estilo, interpr., trad., corrección	1	.7	.7	75.3
Enseñ. de leng., ed., estilo, interpr. y trad.	1	.7	.7	76.0
Enseñ. de leng., interpr. y trad.	6	4.0	4.0	80.0
Interpr., trad. y director	1	.7	.7	80.7
Enseñ. de leng. e interpr.	3	2.0	2.0	82.7
Enseñ. y guía de turismo	1	.7	.7	83.3
Enseñ. de leng. invest. y trad.	4	2.7	2.7	86.0
Enseñ. de leng. e invest.	7	4.7	4.7	90.7
Enseñ. de leng., invest., ed. y trad.	1	.7	.7	91.3
Enseñ. de leng., invest. e interpr.	1	.7	.7	92.0
Enseñ. de leng. y edición	2	1.3	1.3	93.3
Todas	1	.7	.7	94.0
Enseñ. de leng., invest., interpr.- trad., dir./coord.	1	.7	.7	94.7
Enseñ. de leng. y otros	1	.7	.7	95.3
Invest., interpr. y trad.	2	1.3	1.3	96.7
Interpr.- trad. y otros	1	.7	.7	97.3
Interpr.- trad.	3	2.0	2.0	99.3
Enseñ., invest., interpr.- trad.	1	.7	.7	100.0
Total	150	100.0	100.0	

Casi el 48,7% de los sujetos de estudio se dedica exclusivamente a la *enseñanza* de lenguas. La *enseñanza* de lenguas combinada con la *traducción* representa el 6,0% mientras que la *enseñanza* de lenguas combinada con *dirección o coordinación*, el 4,0%, esta cifra igualmente aplica a la enseñanza de lenguas y la investigación. Otras áreas puras, como la traducción o la interpretación son de acceso limitado entre los sujetos de estudio representando porcentajes mínimos. Por otro lado, las combinaciones de tres o más áreas de desempeño son frecuentes entre los encuestados, pero con porcentajes reducidos. Esto indica que aunque la enseñanza de idiomas es el área de desempeño más común en esta mención, una parte considerable de los informantes asume roles multifuncionales como ser: *enseñanza de lenguas* combinada con *edición y traducción*, *enseñanza de lenguas* y áreas fuera del rubro lingüístico como *guía de turismo*, entre otros.

Necesidad de Capacitación

Un 12,7% de los encuestados considera que su *formación inicial fue suficiente* a nivel de licenciatura. Sin embargo, se identifican necesidades específicas en otros participantes: el 10,7% menciona que tener mayor capacitación en *tecnología* es esencial, un 5,3% requiere de *pedagogía* y otro 4,7% precisa de *capacitación en el idioma* de especialidad. Además, los datos también sugieren que existen 37 categorías distintas de necesidades, donde combinaciones de dos o más áreas como *idioma y tecnología* o *metodología de enseñanza y tecnología* acumulan la mayor parte de las respuestas de los encuestados, lo cual refleja una demanda de capacitación mayor multifacética. Sin embargo, dentro de estas combinaciones menores, las categorías más frecuentes son *tecnología*, *pedagogía* y *lengua*.

Mención quechua

Lugar de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Instituto de enseñanza	3	100.0	100.0	100.0

El análisis del lugar de trabajo para los tres informantes en la mención de quechua indica que el 100,0% se desempeña en un *instituto de enseñanza*. Los datos muestran que la totalidad de los informantes de esta mención se inserta laboralmente en este tipo de institución. La distribución de los casos evidencia que no se registran encuestados de esta mención empleados en otros tipos de centros de trabajo.

Área de desempeño

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Enseñanza de lenguas	2	66.7	66.7	66.7
	Otros	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

El análisis del área de desempeño laboral indica que el 66,7%, 2 de los informantes se emplea en el campo de la *enseñanza de lenguas*. Mientras que el 33,3%, solamente 1 de los informantes se desempeña en otras áreas profesionales. La distribución de los casos muestra que la inserción laboral en la enseñanza de lenguas constituye la tendencia principal en la muestra del área de quechua.

Necesidad de capacitarse

El análisis sobre la necesidad de capacitación posterior a la titulación muestra que el 66,7%, es decir, 2 de los informantes consideran que su formación académica fue suficiente para el desempeño laboral. El otro participante restante manifiesta la necesidad de capacitarse específicamente en *idiomas*. La totalidad de la muestra evidencia que los sujetos están mayormente complacidos con la formación recibida en la carrera de Lingüística e Idiomas.

Centro de enseñanza y traducción de idiomas (CETI)

Lugar de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Colegio	1	4,2	4,2	4,2
	Instituto de enseñanza	14	58,3	58,3	62,5
	ONG	1	4,2	4,2	66,7
	Uni. e inst.	5	20,8	20,8	87,5
	Inst. e independiente	2	8,3	8,3	95,8
	Agencia e instituto	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Cabe recalcar que el presente análisis se centra en los lugares de trabajo adicionales de los sujetos de estudio que desempeñan funciones en el CETI (Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas). La tabla de frecuencias, basada en una muestra total de 24 casos, muestra que la mayoría de los encuestados trabajan en *institutos* de enseñanza, representando la categoría más grande con una frecuencia de 14 casos, lo que equivale al 58,3% del total. La segunda categoría más común es *universidad* e *institutos*, con 5 casos, equivalente a un 20,8%. Le sigue la categoría institución estatal e independiente con 2 casos, lo que equivale a un 8,3%. En resumen, casi el 80,0% de los encuestados se concentran en instituciones de enseñanza y académicas como institutos de enseñanza y universidades e institutos.

Área de desempeño

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Enseñanza de lenguas	13	54,2	54,2	54,2
	Enseñanza y traducción	3	12,5	12,5	66,7
	Enseñ. de leng. e interpr.	2	8,3	8,3	75,0
	Enseñ. de leng., invest. y trad.	2	8,3	8,3	83,3
	Enseñ. de leng. e invest	3	12,5	12,5	95,8
	Enseñ., invest., interpr.-trad.	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

El análisis de la tabla de frecuencias sobre el área de desempeño de los sujetos que trabajan en el CETI revela que la mayoría de ellos se dedican a la enseñanza de lenguas como su área principal. En esta categoría se registró en el total de los entrevistados 24 casos, el 100,0%, debido a que la institución donde se aplicó el cuestionario es un centro de *enseñanza* de idiomas. En segundo lugar, se presenta la *traducción* con 6 casos, representando un porcentaje de 25,0%. En tercer puesto se encuentra la *investigación*, presente en 5 casos, lo que representa un 20,8%. En resumen, el enfoque predominante es claramente la enseñanza de lenguas, ya sea de forma exclusiva o combinada con traducción, investigación o interpretación.

Necesidad de capacitarse

El análisis de las necesidades de capacitación muestra que existen dos respuestas prioritarias para obtener una mayor capacitación: la *pedagogía y tecnología* al igual que la *metodología de enseñanza y tecnología*, con 3 participantes que equivalen al 12,5% cada una. Seguidas de estas, una mayor capacitación en idiomas y la combinación de idiomas, *metodología de la investigación y pedagogía* se presentan con el 8,3%, es decir, 2 casos para cada opción. Las otras áreas y combinaciones de estas se presentan en menor cantidad entre los sujetos. Estos resultados revelan que las necesidades didáctico-pedagógicas, la capacitación en idioma y la tecnología son ligeramente más necesitadas que la investigación.

El análisis de la tabla cruzada *donde aprendió la lengua de mención por área de desempeño* revela que el lugar de aprendizaje tiene una fuerte correlación con el área profesional. La mayoría de los encuestados (13 casos) aprendieron su lengua en la carrera de Lingüística e Idiomas junto con otras instituciones y este grupo se concentra mayoritariamente en la *enseñanza de lenguas* con 8 casos. De hecho, la enseñanza de lenguas es el área de desempeño más común y está dominada por los 8 casos anteriormente mencionados y sólo Lingüística e Idiomas con 5 casos. Por otro lado, aquellos que aprendieron en el *extranjero* y en *institutos/instituciones* con 1 caso cada uno se desempeñan en áreas menos frecuentes como enseñanza y traducción y enseñanza, investigación, interpretación y traducción, respectivamente.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos sobre inserción laboral de titulados y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA revela una realidad compleja caracterizada por un marcado desajuste estructural entre la formación académica recibida y las demandas efectivas del mercado laboral paceño.

Concentración en el área docente: Independientemente de la mención de especialidad (aymara, quechua, castellano, francés o inglés), los profesionales se insertan mayoritariamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. El 45,9% se dedica exclusivamente a la docencia, mientras que un 30,7% combina la enseñanza con otras áreas como traducción, investigación o interpretación. En conjunto, el 76,6% de los informantes ejerce funciones relacionadas con la enseñanza, lo que evidencia que esta actividad constituye la principal —y en muchos casos la única— fuente laboral accesible. Esta marcada orientación profesional hacia la enseñanza se contrasta con la baja representación de áreas como la traducción pura (2,3%) o la investigación, lo que sugiere que el perfil profesional no se corresponde plenamente con las demandas específicas del mercado laboral actual en La Paz.

Subutilización del perfil profesional: Áreas contempladas en el perfil profesional de la carrera, como la investigación interdisciplinaria, la traducción especializada, la edición de estilo, etc. evidencian una presencia minoritaria cuando no se ejercen combinadas con la docencia. Esta situación es particularmente crítica en las menciones de lenguas originarias (aymara y quechua), donde la totalidad de los sujetos se desempeña en enseñanza, pese a que su formación incluye competencias para la revitalización lingüística y la investigación. Esto refleja que, a pesar de que los sujetos son formados con perfiles versátiles, el mercado laboral tiende a priorizar el rol docente. Algo relevante de destacar sobre el área de francés, es que si bien los sujetos reflejan un mayor desempeño en el campo de la enseñanza, en algunos casos su desempeño no es en su lengua de especialización, sino en otras lenguas. Por su parte, el área de inglés enfrenta el desafío de la saturación profesional en el ámbito educativo local, es decir en el área de la enseñanza, y si bien los datos muestran que los sujetos se desempeñan también en otras áreas, este desempeño es muy limitado sin llegar a representar porcentajes significativos, lo que se traduce en una situación de informalidad laboral.

Necesidades de capacitación identificadas: Los profesionales expresan demandas claras de formación complementaria, destacando: a) integración de tecnologías y herramientas digitales (incluyendo IA aplicada a la enseñanza e investigación); b) fortalecimiento en didáctica y pedagogía; c) especialización en traducción e interpretación (con énfasis en áreas emergentes como doblaje y subtítulo); y d) necesidad de certificaciones internacionales que acrediten el dominio avanzado del idioma de especialidad.

Implicaciones

Desde la perspectiva de las teorías de inserción laboral, estos resultados pueden interpretarse como un fenómeno multifactorial. Por un lado, la alta concentración en la enseñanza podría explicarse parcialmente por la **Teoría del Capital Humano**, donde los egresados buscan rentabilizar su inversión educativa en el sector que ofrece mayores y más inmediatas oportunidades de empleo, en este caso, la docencia en institutos y colegios. Sin embargo, también se observan elementos de la **Teoría Credencialista**, ya que, si bien la licenciatura abre puertas en el sistema educativo, las competencias para la práctica docente efectiva (didáctica, manejo tecnológico) son percibidas como carencias que deben ser subsanadas mediante capacitación posterior, validada no por el título universitario, sino por la experiencia y cursos externos.

La demanda explícita de los egresados por fortalecer áreas como la tecnología aplicada, la didáctica especializada y la práctica profesional (pasantías) indica una brecha entre la formación teórica recibida y las exigencias prácticas del entorno

laboral. Este desfase curricular, evidenciado por la vigencia de un plan de estudios no actualizado desde 1993, puede estar limitando el desarrollo de otras áreas del perfil profesional. El hecho de que la traducción y la investigación aparezcan con mayor frecuencia como actividades complementarias a la docencia, y no como ejes centrales del desempeño, sugiere que el mercado para estas especialidades es más reducido o que los titulados no se sienten suficientemente preparados para competir en ellos de manera exclusiva, requiriendo de la enseñanza como base estable de ingresos.

Desde la óptica de las *teorías neoclásicas*, una explicación clave para entender la concentración laboral en la docencia es la saturación del ámbito educativo local (especialmente evidente en el área de inglés). Este hecho genera un exceso de oferta que devalúa los salarios y reduce las oportunidades de empleabilidad formal. No obstante, una mirada crítica revela que esta saturación no es natural: es posiblemente el resultado de la ausencia de políticas públicas que fomenten la demanda en áreas como la traducción especializada, la edición o la gestión de políticas lingüísticas.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación respaldan la necesidad prioritaria de una reestructuración curricular que responda a las dinámicas reales del mercado laboral. La actualización debe considerar, a la luz de las **Teorías de Modelos Integrales**, no solo el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y teóricas, sino también una formación aplicada en tecnologías emergentes, didáctica contemporánea y prácticas profesionales obligatorias. Asimismo, si es que se busca mantener el perfil, se debe buscar un equilibrio que permita diversificar los ámbitos de desempeño, potenciando áreas como la traducción especializada, la interpretación y la investigación, para que los futuros lingüistas puedan acceder a un abanico más amplio de oportunidades y no vean restringido su ejercicio profesional casi exclusivamente a la enseñanza de idiomas, de lo contrario, el perfil debe ser modificado.

Implicaciones para el rediseño curricular

Los hallazgos sugieren la necesidad de:

- Incorporar formación tecnológica y herramientas digitales como eje transversal.
- Fortalecer la especialización en traducción, interpretación y áreas emergentes o suprimirlas.
- Establecer prácticas profesionales obligatorias (pasantías) antes de la conclusión de estudios.
- Actualizar la formación didáctica-pedagógica para atender necesidades educativas contemporáneas (estudiantes con discapacidad, trastornos de aprendizaje, etc.).

- Promover la obtención de certificaciones internacionales de competencia lingüística.

En síntesis, la investigación evidencia que, si bien la carrera de Lingüística e Idiomas forma profesionales con perfiles versátiles y sólida base teórica, el mercado laboral local no ha desarrollado suficientes espacios para aprovechar integralmente estas competencias, obligando a los titulados a concentrarse en roles de docentes o a buscar alternativas de inserción independiente, frecuentemente en condiciones de informalidad. Esta situación demanda una actualización curricular que no solo responda a las competencias requeridas por el mercado actual, sino que también contribuya a visibilizar y revalorizar nuevos espacios de desempeño profesional para lingüistas en la sociedad boliviana.

REFERENCIAS

- Becker, G. (1993). *Human Capital*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina 2022*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2018). *Innovación Curricular*. https://ceub.edu.bo/doc/gaceta/normas/20_Innovacion_Curr.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). *Boletín estadístico del mercado laboral*. La Paz, Bolivia. <https://www.ine.gob.bo/index.php/event/boletin-estadistico-la-paz-en-cifras-2021/>
- Martínez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20. (Núm 2). <https://www.researchgate.net/publication/279487621>

Usos discursivos, morfológicos y pragmáticos del adverbio *no* en el español contemporáneo*

Discursive, Morphological and Pragmatic Use of the Adverb *No* in Contemporary Spanish

Reynaldo R. Ustáriz Toledo

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia

E-mail: reyust@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9588-1725>

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 04 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El presente artículo analiza las funciones del adverbio *no* en el español contemporáneo, explorando sus valores discursivos, morfológicos y pragmáticos que trascienden la negación proposicional canónica. A partir de una revisión teórica rigurosa y un análisis empírico basado en corpus representativos, se describen y clasifican los distintos usos de *no* en contextos dialectales y discursivos diversos, incluyendo construcciones consideradas variantes no normativas. Los resultados evidencian una polisemia funcional que desafía la concepción tradicional de *no* como simple operador de negación, revelando su papel como marcador modal, enfático, expletivo y formativo. La investigación contribuye a la comprensión integral del adverbio *no* en el sistema lingüístico del español, con implicaciones para la teoría gramatical, la pragmática y la variación dialectal.

Palabras clave: *no* negativo, *no* enfático, *no* atenuativo, *no* expletivo.

Abstract: This article analyzes the functions of the adverb *no* in contemporary Spanish, exploring its discursive, morphological, and pragmatic values that transcend canonical propositional negation. Based on a rigorous theoretical review and an empirical analysis of representative corpora, the study describes and classifies the various uses of *no* in diverse dialectal and discursive contexts, including constructions traditionally viewed as non-standard variants. The results reveal a functional polysemy that challenges the traditional conception of *no* as a mere negation operator, highlighting its role as a modal, emphatic, expletive, and formative marker. This research contributes to a comprehensive understanding of the adverb *no* within the Spanish linguistic system, and its implications for grammatical theory, pragmatics, and dialectal variation.

Keywords: negative *no*, emphatic *no*, mitigating *no*, expletive *no*.

INTRODUCCIÓN

El uso cotidiano del español presenta una diversidad de fenómenos lingüísticos que desbordan los límites de la gramática normativa. Uno de esos fenómenos tiene que ver con el uso del adverbio de negación, *no*, en contextos en los que no cumple su función canónica, sino que se comporta como un operador discursivo que, como se verá, desempeña una variedad de funciones comunicativas. Este trabajo tiene por objetivo describir y analizar, con base en datos extraídos de corpus del español actual, la trascendencia e implicaciones del fenómeno aludido. La investigación se enmarca en el terreno de la lingüística descriptiva y teórica y adopta un enfoque pragmático-discursivo, en procura de hacer un aporte significativo al entendimiento de los mecanismos inferenciales y estratégicos de nuestra lengua.

1. Planteamiento del problema

En el sistema lingüístico del español, el adverbio *no* es considerado el principal operador de negación oracional. Esta función básica, que permite anular proposiciones, rechazar informaciones o contradecir afirmaciones previas, ha sido ampliamente documentada tanto en gramáticas normativas como en estudios descriptivos de la lengua. Sin embargo, investigaciones recientes han evidenciado que el uso del adverbio *no* en el español actual no se restringe a la expresión de la negación lógica, sino que se extiende hacia funciones que escapan a la categorización negativa en sentido estricto. Así, en diversos contextos dialectales, discursivos y morfológicos, *no* puede asumir valores enfáticos, atenuativos, modales, e incluso expletivos o pragmáticos, todo lo cual señala a la necesidad de un estudio suficientemente detallado y sistematizado, desde una perspectiva teórica y empírica, que permita comprender a cabalidad la manifestación lingüística que es objeto del presente análisis.

El fenómeno referido se presenta con particular claridad en construcciones que, desde un punto de vista prescriptivo, han sido consideradas erróneas o variantes de menor prestigio — como las secuencias *tampoco no*, *nadie no vino* y ciertos usos discursivos como *¿no?* al final de una oración, entre otras posibilidades—, pero que, más allá de la norma, requieren de un análisis que incorpore criterios de variación dialectal y principios de la pragmática del discurso, así como de la evolución de los marcadores gramaticales. En este contexto, resulta pertinente interrogarse sobre la naturaleza y el alcance de estas funciones que trascienden al uso convencional del adverbio *no*, así como por su legitimidad estructural y comunicativa dentro del sistema del español contemporáneo.

2. Objetivos

Objetivo general

- Analizar las funciones no convencionales del adverbio *no* en el español actual a partir de una revisión teórica y de un análisis empírico de corpus que permita describir sus valores discursivos, morfológicos y pragmáticos en distintas variedades dialectales y géneros discursivos.

Objetivos específicos

- Identificar los diferentes usos del adverbio *no*, atendiendo a su posición sintáctica, función pragmática y contexto discursivo, en aras del establecimiento de una tipología taxonómica sustentada en evidencias extraídas de corpus.
- Describir la distribución dialectal y discursiva de dichos usos, incorporando ejemplos representativos de diferentes regiones y registros comunicativos.
- Analizar su papel como elemento composicional en construcciones nominales y adjetivales, así como su relación con procesos de gramaticalización, variación y cambio lingüístico.

ESTADO DEL ARTE

El estudio del adverbio *no* en español ha sido abordado de forma sistemática en la gramática tradicional y descriptiva, donde se le reconoce como el principal operador de negación en la oración (RAE y ASALE, 2009). No obstante, en las últimas décadas, la atención de la investigación lingüística ha comenzado a desplazarse hacia usos menos prototípicos del adverbio, los cuales no encajan plenamente dentro de la categoría de negación lógica. En este nuevo marco de análisis, diversos autores han identificado funciones pragmáticas, discursivas, morfológicas e incluso expletivas de *no*, lo que ha llevado a cuestionar la rigidez de su caracterización exclusivamente negativa (Portolés, 1998; Schwenter, 2003). Por citar un ejemplo, Schwenter (2003) documenta cómo *no* puede actuar como partícula modal que suaviza una petición en contextos como *¿Podés no llegar tan tarde?*, donde *no* opera como un mitigador más que como un operador de negación.

Estos desarrollos han sido impulsados tanto por estudios dialectales —que revelan la persistencia de formas como *tampoco no* o *nadie no vino* en variedades del español andino y de otras regiones (Barrio de la Rosa, 2023)— como por análisis pragmáticos del discurso coloquial, en los que *no* opera como marcador conversacional, recurso enfático o atenuador del enunciado (Martín

Zorraquino y Portolés, 1999). En este último caso, por ejemplo, se analiza cómo en el enunciado *¡No me digas!* el adverbio *no*, no implica literalmente una negación, sino que introduce un acto ilocutivo de sorpresa o incredulidad. Asimismo, en el plano morfológico, se ha documentado la función de *no* como cuasiprefijo productivo en sustantivos y adjetivos compuestos como *no alineado* o *no gubernamental* (Bustos Gisbert, 2008), lo que se observa especialmente en textos periodísticos y políticos donde expresiones como *no intervención* o *no violencia* operan como afirmaciones ideológicas, a pesar de su forma negativa. En conjunto, estos trabajos han ampliado el campo de estudio del adverbio *no*, al tiempo que han puesto de manifiesto la necesidad de reconsiderar su papel dentro del sistema lingüístico del español contemporáneo desde una perspectiva más amplia y multidimensional.

Con el fin de organizar de manera sistemática la revisión teórica y facilitar la comprensión del fenómeno estudiado, el presente estado del arte se estructura en ejes analíticos complementarios que abordan, de forma progresiva, las perspectivas tradicionales de la negación, los usos no negativos del adverbio *no*, sus funciones en construcciones nominales y discursivas, y, finalmente, la contribución específica del presente estudio.

1. La negación en el sistema del español: perspectivas tradicionales

El estudio de la negación en español ha sido abordado de manera extensa desde las gramáticas normativas, la sintaxis generativa y los estudios descriptivos. Tradicionalmente, el adverbio *no* se considera el marcador prototípico de negación oracional, encargado de anular el contenido proposicional de un enunciado. Este valor básico ha sido sistematizado en obras como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009, pp. 1702-1720), donde se distingue entre la negación simple (*no vino*) y la negación reforzada con elementos como *nadie*, *nunca* o *tampoco*, entre otros. Por ejemplo, la oración *No vino nadie* se describe como un caso de negación concordada, en la que *no* y *nadie* interactúan como parte de una estructura de refuerzo negativo.

Desde una perspectiva sintáctico-formal, la negación ha sido descrita como un operador que afecta la estructura de la oración en su conjunto (Laka, 1990) y que puede convivir con otros elementos negativos bajo ciertos esquemas de concordancia. Por ejemplo, en la gramática generativa se ha señalado que *no* ocupa una posición específica en la estructura sintáctica, normalmente delante del verbo finito, como en *Juan no vino*, y que esta posición puede ser clave para determinar su alcance sobre el enunciado. Sin embargo, estas descripciones tienden a centrarse en los casos prototípicos de negación lógica y no suelen prestar atención suficiente a usos que se

desmarcan de ese valor básico, como ocurre en construcciones en las que *no* parece tener un valor enfático, modal o incluso puramente discursivo.

2. Usos no negativos del adverbio *no*: evidencias de variación y gramaticalización

Más allá de la negación lógica, diversos estudios han documentado funciones del adverbio *no* que no encajan en los moldes tradicionales. Por ejemplo, Bentivoglio y Sedano (1993) observaron en el habla caraqueña la aparición frecuente de construcciones con doble negación como *nadie no vino*, las cuales, desde su perspectiva, lejos de considerarse errores, cumplen funciones expresivas. En este caso, la doble negación no se interpreta como una afirmación, sino como un refuerzo enfático de la negación, con implicaciones afectivas o emocionales. Estas estructuras también han sido reportadas en variedades del español de México (Lastra y Martín Butragueño, 2006), del Caribe (Lipski, 1994) y de Bolivia (Escobar, 2005), lo que apunta a un fenómeno de variación dialectal que merece atención empírica y teórica. Por ejemplo, Lastra y Martín Butragueño identifican en el español del altiplano mexicano construcciones como *nunca no viene*, que no implican contradicción, sino una intensificación negativa cargada de significado sociocultural.

En un plano pragmático, Schwenter (2005) y Travis (2007) han mostrado que el adverbio *no* puede adquirir valores modales o enfáticos, como sucede en secuencias del tipo *¿no?* al final de una oración, que no niegan, sino que solicitan confirmación o complicidad del interlocutor. Por ejemplo, en *Está bonita la casa, ¿no?*, *no* funciona como marcador de modalidad epistémica, similar a *¿verdad?* o *¿cierto?*, y no como una partícula de negación. Esta función ha sido descrita como marcador de modalidad epistémica o recurso de atenuación, según el contexto discursivo (Portolés, 2004), especialmente en situaciones de cortesía negativa o en intercambios coloquiales donde el hablante busca no imponer su punto de vista.

Por otro lado, Company Company (2006) ha propuesto que ciertos usos del adverbio *no* pueden interpretarse como parte de un proceso de gramaticalización, en el que deja de operar como negador y asume nuevas funciones discursivas o expletivas, sin contenido proposicional negativo. En este sentido, el valor original se debilita y da paso a nuevas categorías funcionales en el discurso. Por ejemplo, se argumenta que en *Es mejor reír que (no) llorar*, el *no* puede considerarse opcional y expletivo, sin que su presencia altere el sentido general de la oración. Sobre este uso particular del adverbio en cuestión, García Negroni (2011) explica que, en vista de que el adverbio de negación *no* se utiliza como expletivo, puede aparecer (aunque es posible también suprimirlo) en los siguientes contextos:

- En las construcciones comparativas en las que el segundo término es introducido por la conjunción *que*, como en *Es mejor reír que (no) llorar*, donde *no* refuerza la oposición, aunque su ausencia no cambia el sentido lógico.
- En algunas oraciones exclamativas con valor enfático: *¡Cuánto (no) daría por verte feliz!*, en las que el *no* contribuye a intensificar la expresión emocional del hablante.
- En las proposiciones subordinadas temporales introducidas por *hasta que*, cuando la principal tiene sentido negativo: *Juan no empezó hasta que su esposa (no) llegó*, en la que *no* aparece como un refuerzo expletivo del sentido de postergación.
- Detrás de la locución adverbial *por poco*; *Por poco (no) lo encuentro en la cafetería*, donde el *no* actúa como marcador de contraste entre lo esperado y lo real.

3. *No* en construcciones nominales y discursivas: morfología, semántica y pragmática

Otra dimensión menos atendida, pero igualmente significativa, es la aparición de *no* como elemento composicional en secuencias nominales del tipo *no violencia*, *no intervención* o *no alineamiento*. Aunque estas construcciones presentan una estructura aparentemente morfológica, *no* no funciona aquí como prefijo en sentido técnico, pues mantiene independencia gráfica y acentual. Sin embargo, como señala Bosque (2004), estas formas tienden a lexicalizarse y adquirir un significado oposicional autónomo, lo que las convierte en objetos de interés para la semántica léxica y la formación de unidades complejas por yuxtaposición negativa. Por ejemplo, *no violencia* ya no se interpreta literalmente como “ausencia de violencia”, sino como una categoría conceptual autónoma con implicaciones ideológicas, particularmente en el discurso político y social.

Este fenómeno también ha sido abordado desde la perspectiva de la economía lingüística, pues la presencia de *no* en estos contextos cumple la función de condensar en una sola expresión una postura ideológica o conceptual negativa (Mellado Blanco, 2012), sin recurrir a la negación oracional convencional. Así, en lugar de decir “*rechazo de la intervención militar*”, se opta por la expresión sintética *no intervención*, que comunica una postura clara y marcada desde el punto de vista ideológico.

Finalmente, las construcciones del tipo *tampoco no* o *no más* (con valor de exclusión o restricción) han sido estudiadas en regiones del altiplano andino y del español centroamericano como casos de intensificación o reconfiguración semántica

(Klee y Ocampo, 1995), que escapan a la lógica bivalente de la negación y deben analizarse bajo criterios pragmáticos y sociolingüísticos. Por ejemplo, *no más* puede usarse con valor aspectual delimitativo, como en *Llegó no más y se fue*, donde no implica una negación, sino una acción breve o limitada.

4. Contribución del presente estudio

Pese a los avances mencionados, los estudios sobre las funciones no negativas del adverbio *no* se mantienen fragmentarios y centrados en casos particulares. No existe, hasta el momento, una sistematización integral de estas funciones en el español actual que combine revisión teórica, análisis descriptivo y estudio empírico basado en un corpus. En ese sentido, el presente artículo busca llenar ese vacío, proponiendo una tipología funcional del adverbio *no* en usos no convencionales, sustentada en datos reales y en marcos analíticos provenientes de la gramática, la pragmática y la variación lingüística.

METODOLOGÍA

El corpus analizado está compuesto por aproximadamente 120 ocurrencias seleccionadas mediante muestreo intencional. La presente investigación parte de la necesidad de analizar los usos no convencionales del adverbio *no* en el español actual, un fenómeno que, aunque reconocido en estudios previos, no ha sido lo suficientemente estudiado al grado de comprender a cabalidad su alcance y características. Con miras a acortar la distancia hacia ese objetivo, se ha optado por emplear un enfoque de análisis cualitativo basado en la exploración de corpus, que permitirá examinar el comportamiento discursivo, morfológico y pragmático del adverbio *no* en contextos reales de uso. Como es obvio, debido a las limitaciones de espacio que la naturaleza de un artículo como el presente comporta, no es posible detallar de manera exhaustiva todos los pormenores del tema. Por ende, dejando de lado tamaña empresa, se procurará tan solo esbozar una metodología que sea proclive a ahondar nuestra comprensión del fenómeno estudiado.

1. Diseño de investigación

La presente investigación adopta un diseño descriptivo y explicativo, de carácter cualitativo, orientado a la caracterización funcional del adverbio *no* en contextos donde no cumple su función negativa canónica. El estudio se estructura en dos fases complementarias: (1) el análisis empírico de ocurrencias reales del adverbio *no* en corpus del español contemporáneo, y (2) la clasificación y sistematización de sus funciones no convencionales con base en criterios lingüísticos previamente establecidos en el marco teórico.

2. Corpus de análisis

La selección de datos se realiza a partir de corpus textuales digitalizados que ofrecen representaciones amplias y actuales del español en distintas variedades dialectales y géneros discursivos. Los corpus consultados son:

- **CORPES XXI** (Corpus del Español del Siglo XXI), de la Real Academia Española, con muestras orales y escritas de toda Hispanoamérica y España.
- **Corpus del Español**, de Mark Davies, que permite búsquedas morfosintácticas en registros escritos de los siglos XX y XXI, clasificados por región.
- **Corpus del Español Mexicano (CEM)**, corpus que refleja la variedad dialectal de México, en la actualidad la región con mayor número de hablantes del español.

Se prioriza la inclusión de textos orales y escritos de diverso nivel de formalidad, con especial atención a registros espontáneos, textos periodísticos, obras literarias y discursos institucionales.

3. Criterios de selección y codificación

Los datos incluidos corresponden preponderantemente a ocurrencias del adverbio *no* en contextos no negativos, es decir, en estructuras en las que *no* no cumple la función de anular proposicionalmente un contenido, sino que opera con funciones discursivas, enfáticas, modales, expletivas o morfológicas. Se consideran, entre otros, los siguientes tipos:

- *No* al final de oraciones interrogativas con valor apelativo o de confirmación (ej. *verdad que sí, ¿no?*).
- Secuencias redundantes o marcadas como no normativas, como *tampoco no* o *nadie no vino*.
- Unidades nominales del tipo *no violencia*, *no intervención* o *no alineación*, en las que *no* aparece como elemento composicional no ortográficamente ligado.

Los ejemplos ambiguos, los de clara negación lógica, o aquellos sin contexto suficiente para determinar su función pragmática, fueron descartados.

4. Procedimientos e instrumentos

Las búsquedas en corpus se realizan mediante herramientas de consulta estructurada

y los motores de búsqueda de los corpus oficiales, usando cadenas de búsqueda con operadores que permitan localizar patrones relevantes. Los datos extraídos serán organizados en una matriz de codificación con los siguientes campos:

- Ejemplo textual parcial.
- Función pragmática de *no* (enfática, modal, expletiva, etc.).
- Posición sintáctica del adverbio.
- Variedad dialectal y género discursivo.
- Contexto anterior y posterior.

5. Criterios analíticos para la clasificación de *no*

Para organizar y sistematizar los datos extraídos del corpus, se elaboró una matriz de codificación que permite registrar de forma estructurada las ocurrencias relevantes del adverbio *no* en contextos no estrictamente negativos. La tabla 1 resume el esquema utilizado para la clasificación funcional, discursiva y sintáctica de cada caso.

Tabla 1. *Esquema de codificación para los usos no negativos del adverbio no*

Nº	Ejemplo contextual (concordancia)	Función de no	Posición sintáctica	Variedad dialectal	Género discursivo	Observaciones
1	—¿Vendrá el jefe?—Ya dijo que sí, ¿no?	interrogativo modal	final de oración	México	oral informal	No actúa como marcador de apelación o verificación.
2	Tampoco no quiero que me compadezcan.	redundante expletivo	preverbal	Perú	oral semi-formal	Construcción redundante con tampoco, usada como refuerzo.
3	Una política de no intervención es lo que pedimos.	formativo nominal	prefijo separable nominal	España	escrito político	No funciona como elemento conceptual no negativo.
4	Nadie no vino a la reunión, todos estaban presentes.	doble negación enfática	preverbal	Bolivia	oral espontáneo	Uso doble como refuerzo estilístico en español andino.
5	La ley de no violencia está en vigencia.	composicional ideológico	prefijo separable nominal	Argentina	jurídico	No como elemento constitutivo de una categoría ideológica.

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados.

La distinción entre las funciones del adverbio se determinó mediante la matriz de codificación que analiza la relación entre la estructura sintáctica y la

intención comunicativa. Los criterios específicos para definir cuándo es expletivo o enfático son los siguientes:

- **No expletivo (o redundante):** Se clasificó bajo esta categoría cuando su presencia es **opcional** y no altera el sentido lógico o el valor de verdad de la proposición. Se identifica en contextos de refuerzo, como en secuencias con *tampoco* (ej. “Tampoco no quiero”) o detrás de la locución *por poco*. En estos casos, el adverbio no anula el contenido, sino que actúa como un marcador de contraste o inminencia.
- **No enfático (o de refuerzo):** Se decidió por esta etiqueta cuando el adverbio se utiliza para intensificar la expresividad o la carga emocional del enunciado en lugar de simplemente negar una acción. Es característico de la doble negación en variedades dialectales (como la andina o mexicana), donde estructuras como *Nadie no vino* no se interpretan como una afirmación lógica, sino como un refuerzo estilístico y afectivo.

6. Alcances y limitaciones

Este estudio no pretende medir estadísticamente la frecuencia de los usos no negativos del adverbio *no*, sino describir su comportamiento funcional en contextos reales y variados. Por tanto, sus hallazgos deben entenderse como una tipología empíricamente fundamentada, susceptible de ser ampliada, refinada o contrastada en estudios posteriores con enfoques cuantitativos o experimentales. Asimismo, la cobertura dialectal se encuentra limitada por los corpus disponibles.

RESULTADOS

La siguiente tabla recoge ejemplos representativos del uso no negativo del adverbio *no* en el español contemporáneo, extraídos exclusivamente de los corpus especificados en el documento metodológico: CORPES XXI, el Corpus del Español de Mark Davies y un corpus regional del español de México (CEM). En este repertorio, se incluyen ejemplos del español de Bolivia, registrados en contextos informales. Cada caso ha sido clasificado según su función pragmática, posición sintáctica, variedad dialectal, género discursivo y observaciones contextuales.

Tabla 2. Usos del adverbio *no*

Ejemplo contextual	Función del no	Posición sintáctica	Variedad dialectal	Género discursivo	Fuente de los ejemplos
—¿Ya va a venir, ¿no?	interrogativo modal	final de oración	México	oral informal	CORPES XXI
Tampoco no dijeron nada en la reunión.	redundante expletivo	preverbal	Bolivia	oral espontáneo	Corpus del Español (Davies)
Una política de no alineación es fundamental.	formativo ideológico	advacante nominal	España	escrito político	CORPES XXI
Nadie no asistió a la cita, estaban todos.	doble negación enfática	preverbal	Bolivia	oral informal	Corpus del Español (Davies)
¡Cuánto no habré sufrido en ese trabajo!	exclamativo intensificador	preverbal	Argentina	oral emocional	CORPES XXI
Por poco no me caigo del micro.	expletivo de inminencia	preverbal	Bolivia	oral espontáneo	CORPES XXI
La ONG promueve campañas de no violencia.	composicional ideológico	pronominal separable	México	jurídico institucional	CORPES XXI
—Seguro que sí, ¿no?	apelativo conversacional	final de oración	Colombia	oral informal	CORPES XXI
Un enfoque claramente no científico.	evaluativo ideológico	adjunto adjetival	Chile	académico escrito	CORPES XXI
No empezó hasta que su hermana no llegó.	condicional expletivo	preverbal en subordinada	Perú	narrativo escrito	Corpus del Español (Davies)
—Eso dijeron, ¿no?	interrogativo modal	final de oración	México	oral informal	CEM
Tampoco no me avisaron a tiempo.	redundante expletivo	preverbal	México	oral coloquial	CEM
El grupo aboga por la no criminalización del aborto.	formativo ideológico	pronominal separable	México	escrito jurídico	CEM
Tampoco no crean que Guatemala es el favorito a vencer en esta competencia.	redundante expletivo	preverbal	Nicaragua	oral espontáneo	CORPES XXI
... tampoco no hay papeles así que nos digan lo que se trata punto por punto.	redundante expletivo	preverbal	España	oral espontáneo	CORPES XXI
¡Tampoco no se derrama la leche al hervir!	redundante expletivo	preverbal	Paraguay	escrito: Guía de uso de cocinas y hornos solares	CORPES XXI
De Santo tampoco no le teme a la otra actual amenaza...	redundante expletivo	preverbal	Uruguay	escrito: El País	CORPES XXI
...ellas tampoco no quieren saber nada contigo, así me han dicho.	redundante expletivo	preverbal	Perú	escrito (Queto, Monso): la hora azul	CORPES XXI

...conmigo nadie no perderá el puesto por una lesión	redundante expletivo	preverbal	Bolivia	escrito: prensa	CORPES XXI
—Perdone, pero es que nadie no dijo que tendría que hacer trabajos manuales.	redundante expletivo	preverbal	España	escrito: teatro	CORPES XXI
...pero nadie no le quería tomar por- que ella era boba.	redundante expletivo	preverbal	Paraguay	escrito: novela	CORPES XXI
...nunca más nadie no le va a dar plata.	redundante expletivo	preverbal	Paraguay	escrito: novela	CORPES XXI
...yo le expliqué que a mí en la parroquia nadie no me había apuntado nada.	redundante expletivo	preverbal	España	escrito: novela	CORPES XXI
Justo a mí me iba a tocar un conejillo que estaba nervioso y por poco no nos matamos en un cruce de calles.	expletivo	preverbal	Uruguay	escrito: novela	CORPES XXI
Rímini, que se había apoyado un momento en ella, por poco no se cae de espaldas.	expletivo	preverbal	Argentina	escrito: novela	CORPES XXI
Dulce María apenas musitó, muy criollamente: "por poco no llegar a tiempo".	expletivo	preverbal	Cuba	escrito: ciencias sociales, creencias y pensamiento	CORPES XXI
...cuando se encontró de frente con un hombre de dos cabezas que por poco no lo mata del susto	expletivo	preverbal	Chile	escrito: novela	CORPES XXI
...me quedó el espejo cuarteado en zigzag. Por poco no me desangro.	expletivo	preverbal	Colombia	escrito: novela	CORPES XXI
...la probabilidad de sufrir cáncer al pulmón, será la misma de la de un no fumador.	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	EE. UU.	escrito: prensa	CORPES XXI
Plata quemada no tiene nada que ver con la no fijación salvo en su forma.	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	México	escrito: prensa	CORPES XXI
...trabajo para la plena participación de la mujer, garantizando la no discriminación por razones de edad.	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	Honduras	escrito: libro sobre ciencias sociales	CORPES XXI
...la contribución de un alimento no perecedero	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	Venezuela	escrito: prensa	CORPES XXI
Procuraduría de Derechos Humanos no gubernamental.	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	El Salvador	escrito: novela	CORPES XXI
...flagrante violación de los derechos humanos, y el Movimiento No Alineado...	composicional cuasi-prefijativo	Formativo nominal	Cuba	escrito: prensa	CORPES XXI
Allí se hacen trabajos especiales. ¿Si me entientes no?	formativo nominal	prefijo separable nominal	México	escrito: teatro	CORPES XXI
-Aquí es el cementerio de la hacienda de los Levín. ¿no es cierto?	formativo nominal	prefijo separable nominal	México	escrito: novela	CORPES XXI

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados.

Estas constataciones sugieren la necesidad de ampliar la concepción tradicional del adverbio *no* más allá de la negación lógica, incorporando su dimensión funcional polisémica y su evolución hacia roles discursivos y morfológicos variados y complejos —como se evidencia en los ejemplos seleccionados— lo cual tiene implicaciones significativas tanto en el terreno de la gramática descriptiva como el de la enseñanza del español.

Más allá de la enumeración de ejemplos, los datos permiten identificar patrones funcionales recurrentes. En particular, se observa que los usos modales e interrogativos tienden a concentrarse en registros orales informales, mientras que los usos composicionales aparecen con mayor frecuencia en discursos institucionales. Asimismo, las construcciones con doble negación muestran una correlación con variedades dialectales específicas.

DISCUSIÓN

Los datos obtenidos a partir del análisis de corpus precedente son solo una muestra que, aunque minúscula en extensión, sirven de constancia del hecho que el adverbio *no* en el español actual ha desarrollado una gama funcional considerablemente más amplia de la que tradicionalmente se le atribuye en la gramática normativa. Esta constatación no solo confirma hallazgos previos que señalaban la existencia de usos no negativos del adverbio, como se ha señalado previamente (Schwenter, 2005; Company Company, 2006; García Negroni, 2011), sino que los amplía y matiza al incorporar ejemplos contextualizados de diversas variedades dialectales y registros discursivos contemporáneos.

Se puede notar de manera nítida, en primera instancia, los usos modales e interrogativos de *no*, frecuentemente observados al final de enunciados del tipo *Ya va a venir, ¿no?* o *Eso dijeron, ¿no?*, los cuales confirman su papel como marcador de apelación o búsqueda de confirmación, función que lo aproxima a los recursos propios de la modalidad epistémica. De acuerdo con los corpus consultados, estas ocurrencias son especialmente frecuentes en el español de México y Colombia, pero ciertamente no están ausentes en el español hablado en territorio boliviano. En su uso cotidiano, corresponden a estrategias conversacionales de construcción conjunta del discurso, en las que el emisor apela a la complicidad del interlocutor. A este respecto, *no* actúa como un dispositivo pragmático que, lejos de negar, consolida la aserción previa mediante una forma lingüística de solidaridad o cortesía positiva.

En segundo término, las construcciones con doble negación como, *nadie no asistió a la cita* o *tampoco no me avisaron a tiempo*, revelan procesos de refuerzo enfático que no responden a una negación lógica de una negación previamente expresada, —lo cual, siempre en el ámbito de la lógica formal, se constituiría en

una afirmación— sino a una intensificación expresiva propia de ciertas variedades dialectales, entre ellas la andina y la mexicana. Aunque desde la perspectiva normativa estas construcciones se consideran redundantes o incorrectas, su uso espontáneo y contextualizado en el habla coloquial atestigua su vitalidad comunicativa en comunidades lingüísticas específicas. La coexistencia, en una misma declaración, de *tampoco* y *no* cumple una función de refuerzo estilístico que no puede ser ignorada a la hora de analizar, partiendo de un criterio eminentemente descriptivo, los usos del español hablado en la cotidianidad.

Por otro lado, el adverbio *no* aparece con bastante frecuencia en construcciones nominales y adjetivales tales como *no violencia*, *no intervención*, *no alineado* o *no científico*, donde asume una función morfológica composicional más bien que derivacional, actuando como elemento formativo con matices discursivos equivalentes o semejantes a los expresados por las preposiciones *i-*, *in-* o *anti-*. Estas construcciones permiten condensar lingüísticamente posturas ideológicas en sintagmas nominales de alta densidad semántica, frecuentemente utilizadas en el lenguaje político, jurídico y académico. El uso de *no* en estos contextos responde a un principio de economía lingüística que favorece la elisión de estructuras negativas completas, pero sin perder la oposición conceptual que caracteriza al adverbio.

Asimismo, otras construcciones como *¡cuánto no habré sufrido!* o *por poco no me caigo* ilustran valores enfáticos, expletivos o intensificadores que desafían una interpretación literal. En estos casos, *no* contribuye a la expresividad del enunciado sin anular el contenido proposicional, lo que exige al analista lingüístico una lectura pragmática y no exclusivamente lógica. Este fenómeno sugiere que *no* puede operar como un intensificador de la implicatura y no como un negador de la proposición, ampliando así su espectro funcional.

En conjunto, los datos analizados respaldan la hipótesis central del estudio: *no* ha experimentado un proceso de diversificación funcional que lo ha llevado a desempeñar papeles discursivos, pragmáticos y morfológicos heterogéneos. Esta polisemia no es arbitraria ni caprichosa, sino que responde a necesidades comunicativas reales y a patrones de gramaticalización observables en distintas lenguas. Además, las diferencias dialectales reveladas por el corpus permiten hablar de una variación geolingüística significativa, donde algunos usos de *no* —como los reforzamientos expletivos o las construcciones ideológicas— se manifiestan en ciertas regiones con mayor frecuencia o productividad que en otras.

Finalmente, conviene destacar que esta ampliación de funciones del adverbio *no* no debe interpretarse como un debilitamiento de su función prototípica de negación, sino como un enriquecimiento y diversificación de su potencial comunicativo. La investigación demuestra que *no*, en su función canónica, sigue operando de

manera preponderante en la estructura de la lengua española, pero permite, además, comprender que su comportamiento actual exige una mirada más flexible y atenta a los procesos de gramaticalización, variación y cambio lingüístico. Esta constatación tiene implicaciones importantes tanto para la descripción gramatical como para la enseñanza de la lengua, que no puede permanecer indiferente a los dinámicos procesos implicados en el devenir histórico de nuestra lengua.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este estudio permite afirmar con mayor precisión que el adverbio *no* en el español contemporáneo no solo manifiesta una diversidad funcional significativa, sino que dicha diversificación responde a procesos sistemáticos de reorganización interna del sistema lingüístico. En efecto, lejos de limitarse a su papel prototípico como operador de negación proposicional, el adverbio *no* se proyecta como una unidad multifuncional cuya interpretación depende de factores sintácticos, discursivos y pragmáticos que interactúan de manera compleja en el uso real de la lengua. Esta interacción evidencia que el valor de *no* no puede ser determinado de manera aislada, sino únicamente en relación con la estructura informativa del enunciado, la intención comunicativa del hablante y el contexto de enunciación.

Uno de los hallazgos centrales radica en la constatación de que los valores no negativos del adverbio, en particular los usos enfáticos, modales, expletivos y composicionales, no constituyen anomalías marginales, sino manifestaciones regulares que cumplen funciones comunicativas específicas. Estas funciones permiten, por ejemplo, intensificar la carga expresiva del enunciado (como en estructuras reiterativas o de refuerzo), modular la actitud epistémica del hablante (introduciendo matices de duda, ironía o atenuación), reforzar relaciones de cortesía en la interacción verbal o condensar contenidos ideológicos en estructuras nominales de alta densidad semántica (como en compuestos léxicos o etiquetas discursivas). En este sentido, la polisemia funcional de *no* debe entenderse como un recurso estratégico del sistema lingüístico, antes que como una desviación de la norma, lo que cuestiona enfoques excesivamente restrictivos basados en criterios exclusivamente lógicos de negación.

Asimismo, los datos analizados evidencian que la variación dialectal desempeña un papel determinante en la distribución y frecuencia de estos usos. Las construcciones con doble negación, los empleos expletivos y ciertos valores aspectuales o restrictivos muestran una mayor productividad en variedades específicas del español, como las del ámbito andino o mesoamericano, donde el contacto lingüístico y las dinámicas socioculturales influyen en la configuración de

estos patrones. Este hecho subraya la necesidad de adoptar una perspectiva descriptiva a la par que normativa bien entendida, capaz de dar cuenta de la heterogeneidad del español y de los mecanismos sociolingüísticos que condicionan su evolución, evitando así la simplificación de fenómenos complejos en categorías rígidas.

Por otra parte, los resultados permiten sostener que algunos de los usos identificados pueden interpretarse como parte de procesos de gramaticalización en curso, en los cuales no pierde parcialmente su contenido semántico negativo original para asumir funciones discursivas más abstractas. Este desplazamiento funcional se manifiesta, por ejemplo, en su integración en marcadores discursivos, en construcciones fijas o en secuencias donde su valor es principalmente pragmático antes que lógico. Lejos de implicar una anomalía, este fenómeno representa una ampliación del potencial expresivo y confirma la tendencia de las lenguas naturales a reutilizar elementos existentes para satisfacer nuevas necesidades comunicativas.

En términos metodológicos, la investigación demuestra la pertinencia del enfoque cualitativo basado en corpus para el estudio de fenómenos pragmáticos y discursivos, ya que permite observar el comportamiento del adverbio en contextos auténticos de uso. No obstante, también pone de relieve la necesidad de complementar este tipo de análisis con estudios cuantitativos que permitan medir la frecuencia, distribución y posibles cambios en tiempo real de los usos descritos. Asimismo, sería pertinente incorporar metodologías experimentales o perceptivas que exploren cómo los hablantes interpretan estos valores en distintos contextos, lo que contribuiría a una comprensión más integral del fenómeno.

Finalmente, las implicaciones de este estudio trascienden el ámbito estrictamente descriptivo. Desde una perspectiva aplicada, los resultados invitan a reconsiderar el tratamiento del adverbio *no* en la enseñanza del español, particularmente en contextos donde la norma estándar tiende a excluir o estigmatizar usos ampliamente documentados en la lengua real. Integrar esta diversidad funcional en los modelos pedagógicos no solo favorecería una enseñanza más inclusiva y representativa, sino que también permitiría a los aprendientes desarrollar una competencia comunicativa más sofisticada, capaz de reconocer y emplear matices pragmáticos en distintos registros y situaciones.

Adicionalmente, cabe destacar que el estudio del adverbio *no* ofrece una ventana privilegiada para comprender fenómenos más amplios relacionados con la negación, la polaridad y la construcción del significado en el discurso. En este sentido, futuras líneas de investigación podrían explorar su interacción con otros operadores de polaridad, su comportamiento en contextos de ambigüedad interpretativa o su papel en la estructuración argumentativa del discurso. Del mismo modo, el análisis

comparativo con otras lenguas romances podría arrojar luz sobre patrones comunes y divergentes en la evolución de los marcadores de negación.

En suma, el presente trabajo no solo confirma la complejidad funcional del adverbio *no*, sino que también pone de manifiesto su centralidad en la estructura del sistema lingüístico del español. Al evidenciar su versatilidad y su capacidad de adaptación a distintas funciones comunicativas, se refuerza la idea de que los elementos gramaticales no son unidades estáticas, sino recursos dinámicos en constante proceso de reinterpretación. Esta perspectiva no solo enriquece la descripción lingüística, sino que también contribuye a una comprensión más profunda del lenguaje como práctica social y cognitiva.

REFERENCIAS

- Barrio de la Rosa, A. (2023). *Negación reforzada en el español paraguayo y andino: variación y cambio*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bentivoglio, P., y Sedano, M. (1993). *El habla culta de Caracas: materiales para el estudio sociolingüístico del español urbano*. Universidad Central de Venezuela.
- Bosque, I. (2004). Sobre la negación y la composición léxica. En I. Bosque (Ed.), *Reducción y elipsis en gramática* (pp. 75-103). Visor.
- Bustos Gisbert, J. (2008). La formación de compuestos con “no” en el español actual. *Revista de Filología Española*, 88(1), 25-50.
- Company Company, C. (2006). *Sintaxis histórica de la lengua española. La frase verbal*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2005). Negación doble y variación dialectal en el español de Bolivia. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43(2), 45-62.
- García Negroni, M. M. (2011). La negación expletiva: entre la gramática y la pragmática. En M. M. García Negroni (Ed.), *Estudios de gramática del español: teoría y análisis* (pp. 183-202). Universidad de Buenos Aires.
- Klee, C. y Ocampo, A. (1995). *El español del Perú: de la historia a la actualidad*. Fondo Editorial PUCP.
- Laka, I. (1990). *Negation in syntax: On the nature of functional categories and projections* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology.
- Lastra, Y., y Martín Butragueño, P. (2006). El español de la Ciudad de México. En *Estudios sociolingüísticos del español de México* (pp. 15-54). El Colegio de México.
- Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Longman.
- Martín Zorraquino, M. A., y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*

(Vol. 3, pp. 4051-4213). Espasa.

Mellado Blanco, C. (2012). Funciones ideológicas del prefijo “no” en el discurso político. *Lingüística y Sociedad*, 8(2), 87-101.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.

Portolés, J. (2004). La cortesía verbal: de la pragmática a la gramática. *Lingüística Española Actual*, 26(1), 127-152.

RAE y ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología / Morfología / Sintaxis*. Espasa.

Schwenter, S. A. (2003). *Double negatives and affirmatives in Spanish and Portuguese*. John Benjamins.

Schwenter, S. A. (2005). The pragmatics of negation in Spanish and Portuguese. *Lingua*, 115(9), 1363-1392.

Travis, C. E. (2007). Genre effects on negation in Spanish conversation. *Lingua*, 117(6), 1022-1045.

La muerte como signo: análisis semiótico basado en el modelo triádico de Peirce en murales del Cementerio General de la Ciudad de La Paz*

Death as a Sign: Semiotic Analysis Based on Peirce's Triadic Model in Murals of the General Cemetery of La Paz

Luis Angel Flores Cardenas

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia

E-mail: angelcardenas4390@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2178-4281>

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 07 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El presente artículo aborda un análisis semiótico de los murales del Cementerio General de la ciudad de La Paz. Estas representaciones son manifestaciones artísticas, discursos visuales cargados de una cosmovisión y no una simple decoración. Por ende, desde la perspectiva de Peirce se examina la relación entre representamen, objeto e interpretante, considerando además la interrelación de los elementos visuales en la construcción de la semiosis. De este modo, el modelo propuesto ayuda a comprender con mayor profundidad la actualización discursiva del arte urbano en espacios públicos que engloba la identidad y la espiritualidad. Asimismo, la metodología adoptada consistió en un análisis descriptivo e interpretativo de los murales seleccionados. Este estudio de carácter sincrónico comprende, además, de un diseño no experimental–transversal. El enfoque permite identificar adecuadamente los sentidos complejos y sustanciales transmitidos a través de cada elemento visual. A grandes rasgos, los murales según los resultados actúan bajo sistemas de signos complejos, resignificando la muerte mediante la articulación de la cultura y el imaginario colectivo, de modo que la finitud se transforma en un horizonte de trascendencia. Sobre esta base, se busca contribuir a la comprensión del modelo triádico aplicado al arte boliviano.

Palabras clave: muerte, mural, arte visual, modelo triádico, semiosis.

Abstract: This article presents a semiotic analysis of the murals in the General Cemetery of La Paz. These representations are artistic expressions, visual discourses imbued with a worldview, and not mere decoration. Therefore, from a Peircean perspective, the relationship between representamen, object, and interpretant is examined, also considering the interrelation of visual elements in the semiosis construction. In this way, the proposed model helps to understand more deeply the discursive updating of urban art in public spaces, encompassing identity and spirituality. The adopted methodology consisted of a descriptive and interpretive analysis of the selected murals. This synchronic study also employs a non-experimental, cross-sectional design. This approach allows for the adequate identification of the complex and substantial meanings conveyed through each visual element. Broadly speaking, according to the results, the murals operate within complex sign systems, resignifying death through the articulation of culture and collective imagination, so that finitude is transformed into a horizon of transcendence. Based on this, the aim is to contribute to the understanding of the triadic model applied to Bolivian art.

Keywords: death, mural, visual art, triadic model, semiosis.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, los murales fueron un medio privilegiado de comunicación capaz de transmitir narrativas, valores y creencias. En especial, el Cementerio General de La Paz representa un espacio singular donde los murales se entrelazan con el legado social y el arte; por lo cual ofrece un escenario valioso para el análisis semiótico. Estas manifestaciones artísticas componen un lenguaje complejo, revelan las concepciones del más allá y la construcción de sentidos culturales en la sociedad paceña.

En la perspectiva semiótica, los murales pueden entenderse igual a signos operando en múltiples niveles de interpretación y son explicados de acuerdo a distintas teorías. El presente artículo sigue la teoría semiótica de Charles Sanders Peirce (1986), en la misma cada elemento visual actúa por un representamen remitiendo a un objeto —ya sea concreto o abstracto— y genera un interpretante en la mente del observador. Este modelo triádico ofrece un marco sólido para examinar los códigos visuales, metáforas culturales e inclusive procesos de significación convergentes en el Cementerio de La Paz.

El estudio de los murales en este contexto se justifica por la riqueza simbólica contenida en estos espacios y por su capacidad de reflejar la vida social o creencias locales. Cada obra construye un relato visual cuya interlocución resulta constitutiva. A través de un análisis propicio, es posible desentrañar mensajes explícitos e implícitos transmitidos por este tipo de arte. Además de comprender estos signos en su propio contexto y describir el bagaje cultural.

Por lo tanto, el análisis propuesto dentro de este estudio también permite explorar dimensiones estéticas y comunicativas de estas obras en relación con la sociedad. Se explica la disposición de los elementos, uso del color, representación de personajes y símbolos, e inclusive, la interacción con el espacio físico del cementerio. Se demuestra que todos esos elementos conforman un sistema de signos invitando a una lectura más profunda. De esta manera, en las siguientes líneas se presenta una comprensión integral del lenguaje visual de los murales y su relevancia colectiva en la ciudad de La Paz.

1. Planteamiento del problema

La concepción de la muerte ha sido, a lo largo de la historia, uno de los ejes más resaltantes en la producción artística de la sociedad. Particularmente en Bolivia, las representaciones visuales en torno a la misma transmiten valiosas costumbres populares y forman un sistema complejo de signos, un reflejo de la identidad paceña. Los murales en espacios públicos (el Cementerio General de la ciudad de La Paz, entre otros) son portadores de significados múltiples y con bastante simbología.

Por ello, se considera necesario comprender el sentido profundo mediante una descomposición de los elementos de cada mural seleccionado.

Grosso modo, en distintas culturas este tipo de arte ha desempeñado finalidades conmemorativas o espirituales.¹ Particularmente, se puede apreciar la doble funcionalidad de los murales en el Cementerio General de la ciudad de La Paz, por un lado el de embellecer los muros y, por el otro, transmitir mensajes implícitos sobre la vida, la muerte y la trascendencia al más allá. No obstante, la escasa difusión académica de estudios orientados a analizar estos murales limita la comprensión del proceso al resignificar la muerte en un espacio cargado de simbolismo.

De tal forma, el Cementerio General de La Paz se convierte en un escenario privilegiado para el análisis semiótico. Ahí, artistas plasmaron obras influenciadas por elementos de la tradición andina, religiosas y por supuesto perspectivas contemporáneas sobre la muerte. El problema radica en que, a pesar de su complejidad simbólica, estos murales solo fueron comprendidos de manera superficial y no de manera sistemática a partir de un modelo (el triádico de Charles Sanders Peirce, por ejemplo). Si se pretende alcanzar el significado subyacente es requerido un modelo preciso, tal cual el seleccionado, para identificar la construcción de significados culturales.

Existe una precaria notoriedad de investigaciones interdisciplinarias vinculadas al arte urbano con la socioculturalidad o la semiótica; subsiste una tendencia a priorizar estudios de carácter histórico. Esto provoca efectos posteriores: invisibilización del valor simbólico de estas obras y la pérdida de un registro académico capaz de preservar la comprensión del patrimonio cultural. Al continuar sin la documentación y análisis con una visión semiótica, persistiría el riesgo de una interpretación diluida con el tiempo, afectando la transmisión de su significado a las generaciones futuras. Entonces, se plantea realizar un análisis basado en el modelo triádico de Peirce, desentrañar las capas de significado presentes en estas obras y aportar un recurso de consulta útil para investigadores y estudiantes.

En función con lo anterior, se formula el problema de la siguiente manera: ¿Cómo se articulan los elementos visuales y simbólicos presentes en los murales del Cementerio General de la ciudad de La Paz desde el modelo triádico de Peirce? Esta formulación, por consiguiente, dirige al objetivo general: analizar los elementos visuales y simbólicos presentes en murales del Cementerio General de la ciudad de La Paz desde la perspectiva semiótica de Peirce. De tal forma, para lograr ese objetivo se contempla objetivos específicos desarrollados a continuación:

¹ Este planteamiento ha sido desarrollado en estudios previos; cf. Carrera y Moina (2021), Agudelo (2015) y Pincemin-Deliberos y Rosas-y-Kifuri (2014).

- Describir los componentes visuales: el representamen, el objeto y el interpretante de los signos visuales en los murales.
- Interpretar el significado cultural y simbólico de los signos presentes en relación con su propio contexto.
- Explicar la integración de los elementos visuales en los murales y su interrelación para construir la semiosis.

2. Justificación

La pertinencia del artículo radica en el estudio de la muerte como signo dentro del arte funerario, ámbito de creciente interés académico. El modelo triádico de Charles Sanders Peirce ofrece una herramienta precisa para desentrañar la complejidad de los signos en representaciones visuales. El análisis semiótico de los murales del Cementerio General de La Paz posibilita, por tanto, la interpretación de mensajes implícitos emergentes de la interacción entre imagen, contexto y observador. Así, el análisis coadyuva a ampliar el corpus académico sobre la semiótica aplicada a producciones artísticas del contexto boliviano.

Adicionalmente, el análisis de murales facilita la aplicación práctica de la teoría peirceana, al descomponer —inclusive reconstruir— de manera progresiva el sentido de un signo visual en tres componentes esenciales. Este enfoque puntual permite que el modelo triádico sea replicable y otros investigadores o estudiantes puedan aplicarlo a otros murales u obras visuales. El trabajo contribuye a la construcción de un marco metodológico claro y adaptable, con una descripción propicia de elementos visuales (análisis interpretativo). En consecuencia, el valor práctico es doble, porque por un lado, aporta al reconocimiento del patrimonio cultural del Cementerio General de La Paz. Por otro lado, ofrece un material de consulta diseñado para funcionar de marco metodológico ante el análisis de signos visuales por parte de interesados con poca experiencia previa en la materia.

Por lo mismo, la relevancia de esta investigación radica en su capacidad de vincular arte, cultura y comunicación; de modo que se fomente un diálogo interdisciplinario entre la lingüística con el arte. Documentando y analizando detalladamente algunos murales del Cementerio General, se preserva así un registro académico susceptible de ser retomado en investigaciones futuras, al mismo tiempo se fortalece la comprensión crítica de las representaciones visuales en un contexto propio.

REVISIÓN DE LITERATURA

1. El signo en la semiótica

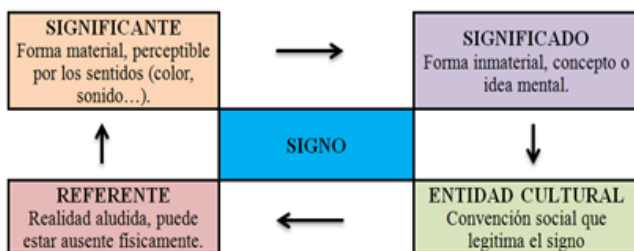
Fue en los siglos XIX y XX cuando la semiótica se consolidó en una disciplina científica. Dos corrientes fundamentales marcaron su desarrollo: la perspectiva

estructural de Ferdinand de Saussure, por un lado, quien sentó los fundamentos al concebir el signo lingüístico desde la unión entre significante y significado; por otro lado, Charles Sanders Peirce amplió este horizonte al introducir el interpretante, tercer elemento complejizador y enriquece la estructura del signo (Vitale, 2004). Partiendo de estas bases, la semiótica moderna se diversificó hacia múltiples campos, de la lingüística hasta la antropología, la comunicación o la estética. En este sentido, actualmente la semiótica es una disciplina interdisciplinaria no limitada al estudio del lenguaje verbal, pues explora la compleja red de signos en cuyo entramado se despliega la experiencia humana.

De manera general, un signo es todo aquello representando a algo distinto de sí mismo y en consecuencia, es capaz de transmitir un significado a un intérprete (Eco, 1994). Lo expuesto encierra un aspecto esencial: el signo no existe de forma aislada, está constantemente en relación cíclica y para que un signo cumpla su función, debe haber un emisor produciendolo, un objeto o referente aludido y un receptor-intérprete. Dicho de otro modo, el signo es una mediación entre el mundo material y el universo de significados.

A priori, se comprende a los signos similares a una entidad que representa o sustituye a algo más allá de sí misma, generando en la mente del intérprete una representación orientada a la comprensión. Por ejemplo, el humo a lo lejos puede ser signo de fuego; una paloma, signo de paz; un gesto, signo de aprobación o rechazo. La clave reside en la naturaleza del signo, no agota la realidad referida, la evoca y traduce en un código compartido. No obstante, Ocampo (2011) especifica las nociones según por el cual un «signo» adquiere tal categoría, es decir, si cumple ciertos requisitos:

Figura 1. *Requisitos de un signo*



Fuente: elaboración propia con base en Ocampo (2011).

Es preciso explicar un poco el punto de la entidad cultural planteada por la autora. Su concepción nos refiere a signos —sean lingüísticos o no— sin un

significado por sí mismos de manera natural, la validez de estos signos se sustenta en el reconocimiento colectivo, condición indispensable para su interpretación dentro de un sistema cultural específico. En este marco, la cultura resulta esencial y según explica Zecchetto (2003), engloba el conjunto de creaciones humanas acumuladas en constante producción a lo largo de la historia. Es aquí, precisamente, en ese ámbito cultural donde los signos encuentran su validez social, en esos consensos implícitos determinantes para su valor simbólico.

En otras palabras, el signo se vuelve funcional dentro de un sistema de comunicación gracias a un propósito social respaldado por su interpretación. Por ejemplo, el color negro puede significar luto en muchas culturas, no porque exista un vínculo intrínseco entre ese color y la muerte, sino porque la sociedad misma ha establecido esa asociación y reconoce su valor social. Por ende, el reconocimiento del signo depende de ese pacto social compartido, cuya función es garantizar la comprensión y reproducción de un código común entre los miembros de una sociedad.

De forma complementaria con lo mencionado por Ocampo (2011), Pickel (2018) plantea la cultura —en relación con el signo— comprendida con un criterio sistemático, «un sistema semiótico». En el mismo, se integran símbolos que abarcan tanto dimensiones intangibles: conceptos, relatos o estructuras; como tangibles: prácticas sociales y objetos. En este plano, la convención social sustenta al signo y se inserta en la dinámica cultural, otorgando coherencia o sentido a las diversas manifestaciones de representación; murales con un discurso visual actualizado y reinterpretado por cada intérprete.

Asimismo, es importante diferenciar los tipos de signos según su naturaleza:

- a) **Signos lingüísticos:** palabras y expresiones verbales, funcionando con un sistema propio. Por ejemplo, la palabra árbol no tiene relación natural con el objeto designado, su reconocimiento es resultado de una convención lingüística compartida.
- b) **Signos no lingüísticos:** formas de comunicación (los murales, en caso particular del artículo) sin uso de palabras para transmitir ideas o emociones. Son muy comunes en la vida diaria, aunque a veces pasan desapercibidos.

Salguero (2001), citando a Pierce (1953) y Morris (1946), desglosa sus ideas mostrando su clasificación de la siguiente manera:

Tabla 1. *Tipos de signos*

Peirce	Morris
Icono: relación de semejanza con el objeto. Ej.: fotografías, planos, diagramas.	Señal: signos que no son símbolos, sin función de sustitución. Ej.: semáforos, alarmas, sonidos de advertencia.
Índice: relación causal o de contigüidad con el objeto. Ej.: humo = fuego; huellas = animal.	
Símbolo: relación convencional, basada en acuerdos sociales. Ej.: luz roja = detenerse; palabras de una lengua.	Símbolo: signos creados por un intérprete para sustituir a otros signos de los que son sinónimos. Ej.: palabras, expresiones lingüísticas.

Fuente: elaboración propia con base en Salguero (2001).

De esta forma, Salguero (2001) explica la clasificación de Peirce (icono, índice y símbolo) fundamentada en el tipo de relación que el signo establece con su objeto; en contraste, el modelo diádico de Morris reduce esa complejidad a una dicotomía entre símbolo y señal, priorizando la función comunicativa del signo por encima de su vínculo referencial. En el caso de los murales, esta doble perspectiva refleja la operación simultánea del signo con contenido lógico por un lado, y utilidad comunicativa hacia la interpelación por el otro.

Finalmente, después de lo planteado se puede afirmar: los signos no tienen un significado fijo o universal, éste depende del contexto histórico, cultural o social. Entonces, lo que para una sociedad puede ser un símbolo de protección —el caso de las «ñatitas»² en Bolivia—, en otras puede asociarse al peligro. Por ende, la semiótica se convierte en un campo fructífero para analizar los signos dentro de murales y deducir marcos interpretativos de quienes los observan.

2. La semiótica de Peirce - Fundamentos

El interés principal de Charles Sanders Peirce³ (1839-1914) era comprender la representación de los signos y posterior interpretación en la mente humana. En este

² En La Paz, cada 8 de noviembre se celebra «la fiesta de las ñatitas», tradición aymara aún preservada. Los cráneos humanos son venerados con ofrendas —coca, flores, alcohol, música, entre otras— y llevados al cementerio para convivir con los vivos, antes de regresar a los hogares donde se les atribuyen poderes protectores o benefactores (Portugal, 2016).

³ Filósofo, lógico y matemático estadounidense, cuya formación multidisciplinaria le permitió abordar los signos de manera sistemática.

sentido, Peirce concibió la semiótica en un enfoque aplicable a todo tipo de signos, incluyendo los visuales y culturales. La semiótica de Peirce forma parte de la lógica y la filosofía pragmatista, pues los signos representan, producen efectos y guían acciones (Peirce, 1986). La interpretación de un signo se encuentra, por tanto, determinada por su composición, contexto propio y de los conocimientos del intérprete.

Un ejemplo contextualizado, teniendo en cuenta un mural del cementerio podría reducirse, ante una mirada externa, a mera «decoración»; sin embargo, para la comunidad local puede transmitir conceptos de trascendencia o respeto a los difuntos. Así, un principio central de la teoría peirceana es: todo pensamiento supone signos, incluso las percepciones más simples (Peirce, 1986). Esto resulta especialmente relevante para analizar murales del Cementerio General, porque cada elemento —una calavera o un color determinado— funciona a modo de signo generador de significados culturales y por consiguiente interpretaciones simbólicas.

2.1. Modelo triádico del signo en el análisis semiótico

El modelo triádico de Peirce comprende tres componentes: representamen, objeto e interpretante (Zecchetto *et al.*, 1999); *empero*, cada uno engloba subtipos los cuales permiten un análisis completo de cualquier signo. Estas capas subtipológicas demuestran el vínculo entre cada componente y su manera de cimentar el sentido junto a una cultura específica. El modelo se explica de la siguiente manera:

- a) **Representamen:** forma perceptible del signo, lo que el observador percibe directamente.
 - **Cualisigno:** cualidad perceptible del signo.
 - **Sinsigno:** signo particular y concreto.
 - **Legisigno:** signo basado en una regla o convención, susceptible de repetición.

- b) **Objeto:** aquello a lo que el signo remite.
 - **Icono:** representación por semejanza con el objeto.
 - **Índice:** representación por una conexión directa o causal con el objeto.
 - **Símbolo:** representación por una convención social.

- c) **Interpretante:** efecto mental producido por el signo en el observador.
 - **Rema:** interpretación potencial o inmediata.
 - **Dicisigno:** interpretación afirmativa o negativa sobre el objeto.

- **Argumento:** interpretación capaz de desencadenar inferencias o razonamientos más complejos.

Considerando este modelo aplicado a los murales del Cementerio General de La Paz, se permite examinar los elementos visuales y su funcionamiento en signos integrales. Por ejemplo, una «ñatita» (objeto) remite a la protección (representamen) y genera en el observador una reflexión sobre la finitud de la vida y la memoria de los difuntos (interpretante). Los colores, las figuras religiosas y las escenas de la vida cotidiana también cumplen la función de legisgnos e íconos, cohesionando significados compartidos culturalmente.

Por ende, un mural puede ser una manifestación simbólica cuyo sentido se despliega en su forma, color, estilo, ubicación y representación; existe una estructuración de la expresión artística urbana capaz de trascender el plano de lo estético para convertirse en un hecho cultural (Carrera y Moina, 2021). Por lo tanto, al aplicar la teoría de Peirce a este tipo de murales examinamos la forma y contenido, de modo que se comprende mejor su interacción con la sociedad. Cada elemento funciona dentro de una red intrincada de significados, transmitiendo y resguardando las formas de representación en torno a la muerte.

2.2. *La semiosis*

Uno de los conceptos más importantes dentro de la teoría semiótica de Peirce (1986) es la semiosis. A grandes rasgos, es el proceso donde un signo no se limita únicamente a remitir a un objeto, además genera un interpretante en la mente de quien lo percibe. Este interpretante, lejos de ser un punto final, se convierte en un nuevo signo capaz de generar más interpretaciones, haciendo del proceso uno abierto (Valle *et al.*, 2015). A manera de ejemplo, una vela pintada admite lecturas diversas, para unos el elemento deriva en un signo de homenaje al difunto, luego ese mismo representaría la luz y guía espiritual.

Por lo que, la semiosis es un proceso continuo de interpretación. Cada signo percibido conduce a una producción en un nuevo signo mental (interpretante). De esta manera, se establece un movimiento constante de interpretación nunca suspendido por completo, es decir, se prolongaría en un circuito variado según el contexto social o personal del intérprete. En este sentido, Peirce plantea la «semiosis infinita», ya que todo signo al ser descifrado se transforma en otro signo abierto a posteriores interpretaciones (Zecchetto *et al.*, 1999). En concreto, el proceso comunicativo y de construcción del sentido nunca se cierra definitivamente. Esto explica el porqué un signo puede adquirir significados distintos en diferentes épocas o sociedades.

Por otro lado, en la dinámica de la semiosis intervienen: el signo, objeto y marcos de interpretación a base de las experiencias previas de cada receptor, lo que amplía la construcción de significados. Por ello, la semiótica no se limita únicamente a una teoría de los signos, la misma encuentra en la semiosis —acción en constante movimiento— su verdadero objeto de estudio, especialmente cuando se analizan murales produciendo mensajes y las formas de recepción e interpretación por parte de la sociedad (Yujra, 2025).

La explicación resulta particularmente pertinente para el análisis de los murales del Cementerio de La Paz, pues en los mismos convergen símbolos cargados de significados altamente culturales. El observador interpretará los signos relacionándolos con su propia cosmovisión sobre la muerte. En consecuencia, cada interpretación se suma a una cadena más amplia de significados colectivos, en breve, hay un refuerzo de la idea sobre la semiosis siendo el núcleo mismo de la semiótica aplicada a contextos artísticos.

3. El mural en el Cementerio General de La Paz: signo visual y bagaje cultural

Los murales contienen una gran relevancia y ayudan a representar de forma visual toda una visión del mundo de forma artística. A diferencia de otros tipos de arte reservados para museos o galerías, el mural se integra al entorno cotidiano y se convierte en parte del paisaje urbano (Heinich, 2002). Esta condición lo dota de una naturaleza con mensajes no dirigidos a un público reducido, sino a un espacio sociocultural muy amplio. Más allá de su carácter público, el mural cumple distintas funciones trascendentales de lo meramente estético. Sin ir más lejos, es portador de mensajes políticos, sociales y comunicativos, le da voz a determinados grupos. A través de él se condensa la identidad en símbolos y da paso a discursos visuales de gran impacto, el mural se convierte en un canal de comunicación masiva.

Por lo tanto, los murales son soportes simbólicos y presentan experiencias, valores, creencias, entre otros. Por ende, Azul (2021) citado por Hidalgo (2022) señala la existencia de una semiótica propia en los murales, cargados de significados amplios; mediante ellos y de las estructuras urbanas, la ciudad se expresa con quienes la habitan. Dentro del Cementerio General adquieren un matiz particular, conmemoran la muerte, resignificándola mediante un arte evocando la vida o trascendencia espiritual. Sin embargo, su lenguaje en ocasiones puede ser directo o complejo, debido al empleo de un sistema de símbolos. Los trazos y figuras forman parte de una red de significados, activan el proceso de la semiosis.

Asimismo, el mural representa un contenido visual integrando emociones, imaginación y la comprensión del mundo; se invita a la reflexión sobre el universo

habitado (Berger, 1972). Esta condición lo convierte en un espacio de diálogo social, abierto a interpretaciones distintas según la experiencia de cada espectador. De tal manera que, el mural es simultáneamente una obra estética, documento histórico y un signo comunicativo.

En la ciudad de La Paz, el Cementerio General es un espacio especialmente significativo para este análisis, pues combina la función funeraria con la riqueza cultural expresada en sus muros. Fundado en 1826, este lugar se ha convertido en un sitio de sepultura y un espacio patrimonial y artístico. Ahí, distintos signos conviven con elementos de la tradición andina y revelan el imaginario colectivo paceño. Es un espacio donde se entrecruzan diversas cosmovisiones, generando una pluralidad de sentidos proyectados en los murales. Varios de los mismos son parte del proyecto «*Ñatinta*»⁴, por lo general artistas urbanos (nacionales e internacionales) se inspiran para plasmar su imaginación en los muros del cementerio (Cotillas, s/f); se presentan murales con referencia a «la fiesta de las *ñatitas*» o la concepción de la vida-muerte.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, dado que busca comprender e interpretar los significados y relaciones simbólicas en el arte visual seleccionado del Cementerio General de la ciudad de La Paz. Esta perspectiva permite analizar a profundidad todas sus dimensiones, sin reducir el análisis a datos cuantificables (Gómez, 2009). Se prioriza la descripción minuciosa e interpretación precisa para llegar a resultados idóneos.

El tipo de investigación es descriptivo, planteado a partir del objetivo central y el caracterizar los elementos visuales, además de su funcionamiento dentro del proceso semiótico propuesto por Peirce. Este tipo de investigación nos facilita la identificación y posterior exposición de las particularidades del signo visual, componentes e inclusive su relación con el contexto cultural pertinente.

El estudio es sincrónico en cuanto a la dimensión temporal, lo que denota un análisis realizado en un momento específico. Se centra en la situación actual del mural, sin considerar cambios o transformaciones históricas. Respecto al diseño de investigación, se emplea un diseño no experimental–transversal, pues no se manipulan variables ni se alteran las condiciones del objeto de estudio (Hernández, *et al.* 2010). El análisis se limita a la observación directa y el registro sistemático de sus elementos en el momento del estudio.

⁴ Desde 2016 este proyecto es un encuentro internacional de muralismo cuyo nombre alude a las «*ñatitas*» y su temática gira en torno a las tradiciones andinas asociadas a la muerte, celebradas durante el mes de noviembre. El festival convoca a artistas de cuatro países —Argentina, Colombia, Chile y Bolivia— con el propósito de que se visibilicen la historia y la cultura local (El Deber, 2024).

Finalmente, al seguir un procedimiento adecuado, el mismo comienza con la selección de los murales, la observación y registro fotográfico. La elección de cuatro murales (muestra no probabilística) se basó en mantener un estudio manejable, en otras palabras, evitar la dispersión interpretativa. Luego se pasó a la descripción de sus componentes simbólicos bajo el modelo triádico de Peirce. De esta forma, este proceso conduce a una interpretación y a la obtención de resultados enmarcados en un panorama teórico-comunicativo, considerando siempre el contexto cultural específico en el que se encuentra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Modelo peirceano aplicado a murales del Cementerio General de La Paz

En esta etapa del estudio, se presentan los hallazgos obtenidos derivados del análisis semiótico realizado en cuatro murales del Cementerio General de la ciudad de La Paz. Los resultados evidencian la capacidad de los signos visuales para trascender lo meramente estético y revelar significados complejos. Por lo tanto, se describen e interpretan los elementos identificados y se discuten sus implicaciones del contexto entrelazado con el componente cultural. De esta manera, se busca articular la teoría con la práctica, mostrando la aplicabilidad de la semiótica y su contribución a esclarecer la construcción de sentido.

Figura 2. *Ñatita*



Fuente: fotografía tomada por el autor en abril de 2025.

La *ñatita* con el bombín y la trenza activan un legisigno ampliamente estabilizado en La Paz: la cholita paceña. El índice (por contigüidad con la población femenina andina) y símbolo (por convención cultural), anclan el cráneo a la memoria de mujeres que sostienen de alguna manera la vida social de la ciudad. Entonces, la muerte no borra la identidad; la resignifica, volviéndola emblema comunitario en el espacio del cementerio.

Los caramelos y pétalos operan icono-simbólicamente dentro de la lógica de ofrenda. En el contexto paceño, las visitas al cementerio y la festividad del «Día de Todos los Santos»⁵ incluyen alimentos y dulces asociados al difunto. Estos signos visuales proyectan una idea pragmática: la relación vivos-muertos se mantiene mediante gestos materiales de cariño; la dulzura deviene mediación afectiva entre mundos. Los remolinos de «humo naranjado» operan con doble función: índice (rastro de ofrenda o sahumero) y símbolo, tránsito energético. Conectan las cuencas del cráneo con el entorno, visualizando la relación entre ausencia y presencia. Lejos de remitir a un corte definitivo, la muerte se presenta desde el paso; el humo dibuja de manera visible el puente entre mundos.

La calavera turquesa (icono y símbolo de mortalidad) se hibrida con signos de la urbe paceña (estética de muralismo contemporáneo, paleta fluorescente). El fondo negro implica luto, mientras los colores vivos sugieren vida persistente. El argumento resultante es la ciudad conviviente con sus muertos y los incorpora al paisaje visual. El pendiente geométrico amarillo opera similar a un símbolo de resguardo o luz; no remite a un código único, pero alude repertorios andinos de protección. Su ambigüedad favorece un rema amplio (protección o guía), abierto a ser completado por cada intérprete con su propia experiencia.

⁵ El Día de Todos los Santos es una festividad de tradición católica celebrada el 1 de noviembre, dedicada a recordar, honrar y mantener el vínculo simbólico-espiritual de todos los santos y difuntos. En Bolivia, esta conmemoración se relaciona con la creencia de que las almas regresan temporalmente al mundo terrenal para visitar a sus familiares. Por ello, se prepara una mesa u ofrenda que suele incluir panes en forma de figuras humanas denominados *tantawawas*, frutas, caña de azúcar, flores, velas, bebidas y los alimentos preferidos del difunto. Su origen se remonta a la tradición cristiana medieval instaurada por la Iglesia católica, aunque en el contexto boliviano se fusionó con prácticas rituales andinas vinculadas al culto a los antepasados (Müller, 2019).

Figura 3. *Cóndor andino*



Fuente: fotografía tomada por el autor en abril de 2025.

En el mural la figura central es el cóndor andino y en la cosmovisión andina esta ave pertenece al «*Hanan Pacha*» (mundo de arriba), en el cual actúa de mensajero entre esferas de existencia. Su representación tan imponente (icónico-símbolo) —en un espacio de tránsito entre vida y muerte como lo es el cementerio— y su centralidad implica guía del «*ajayu*» (espíritu de una persona) en el paso a otro espacio. La postura posada, vigilante, traduce cuidado y resguardo de los difuntos e inclusive de su memoria, rema. Además como argumento, la figura vertical del ave, centrada, envolviendo el plano, guía la mirada hacia arriba donde denota el trascender, mientras su garra posada y las flores cercanas se anclan al «*Kay Pacha*» (mundo de aquí). Por ello, la obra propone así un puente entre lo espiritual sin desprenderse de lo terrenal.

Por otro lado, el perfil de nevados andinos siendo un índice (posible referencia al Illimani en La Paz o parte de la Cordillera Real) demuestra el vínculo con los «*apus o achachilas*», entidades tutelares de carácter protector. Contextualizando aún más, los cerros personifican a los ancestros; por eso, el paisaje no es decorativo, porque adhiere la tierra al imaginario del contexto paceño y simboliza presencia protectora. En un camposanto, esa presencia confiere al espacio el carácter de morada y resguardo de los muertos.

El naranja vivo de las flores (íconos de la flora andina) y el cielo magenta codifican un umbral temporal (entre amanecer/atardecer) evoca el tránsito. Las flores

aluden a la ofrenda acompañando a los difuntos con belleza y energía. Al mismo tiempo reafirman la continuidad cíclica de la naturaleza. Esta clase de paleta de color cálido-fría encarna la tensión de oposición entre: vida-muerte, memoria-olvido, resolviéndose en un acuerdo armónico y estético. Es así que en su dimensión de legisigno, el mural se incorpora en una práctica urbana pacheña orientada a transformar el espacio público.

Figura 4. *Familia en duelo*



Fuente: fotografía tomada por el autor en abril de 2025.

En el lado izquierdo del mural, la figura de una familia (padre y madre posiblemente) sosteniendo un retrato cumple una función de ícono-índice, porque remite directamente a la práctica del «Día de Todos los Santos» en La Paz; ese día se exhiben fotografías de los difuntos y es una forma de traerlos nuevamente a la convivencia. Al mismo tiempo, funciona a modo de símbolo de la continuidad del lazo afectivo, esto debido a que los familiares son quienes mantienen viva la memoria de la persona. Si se considera el interpretante: el rema sugiere un recuerdo entrañable, el dicisigno enuncia una familia evocando al difunto —literal y figurativamente— dando por argumento planteado a la familia, mediador entre el mundo de los vivos y el de los muertos.

Otro elemento destacable son las velas encendidas en la parte inferior, recurso en función de índices porque señalan la luz en el retorno de las almas. Demostrando un argumento, siendo estas velas mediadoras en el pasaje de las almas, abriendo el camino entre el mundo de los vivos y el de los muertos. Asimismo, las flores multicolores ubicadas en la parte inferior tienen una lectura múltiple. En su función icónica, estas flores —crisantemos o dalias— resultan plenamente reconocibles; su carácter de índice, por otro lado, las vincula a la ofrenda material depositada por las familias en

las tumbas, evidenciando un gesto ritual específico. En cambio, al ser un símbolo, expresan la belleza efímera de la vida y la renovación cíclica de la naturaleza.

En el cielo nocturno destaca un rostro femenino, ícono, presentación en forma humana reconocible, pero fundido con estrellas. Su carácter de índice lo conecta con el ámbito sobrenatural, asociado a lo sagrado. Simbólicamente, este rostro remite al «*ajayu*», revelándose una representación abstracta y, a su vez, de presencia permanente de la difunta. Las líneas del cabello y forma parcial de los padres (representados en líneas curvas) expresan un tránsito espiritual, rema. A su vez conduce al dicisigno e indica ese paso de la muerte conectado con la vida eterna en el recuerdo de los seres queridos. El fondo azul oscuro, cubierto de estrellas sugiere un espacio trascendental de encuentro entre vivos y muertos. Entonces, su argumento mayor establece al cielo estrellado integrando el alma a un plano superior.

Figura 5. *Niño en el lago*



Fuente: fotografía tomada por el autor en abril de 2025.

El último mural presenta un niño (viajero) en una balsa de totora, este dato alude la posible circulación en el «Lago Titicaca». La balsa con cabezas zoomorfas, desde su función de legisigno, implica un código visual estable de la cultura andina cuyas embarcaciones no solo sirven de transporte físico, sino también de movilidad espiritual y al paso hacia otros planos de existencia. Igualmente es posible comprenderlo en su función de símbolo, continuidad cultural; pese a que el personaje lleva ropa moderna, el gorro característico de culturas andinas y la embarcación mantiene viva su conexión con una raíz ancestral.

Los tonos predominantes de azul despliegan evocaciones de serenidad, profundidad hasta espiritualidad según la experiencia del interpretante y al final se convierte en cualisigno. En el contexto del Cementerio General, ese azul por su parte simboliza el cruce hacia la muerte, a un lago sagrado. El agua, elemento fluido, se convierte en índice del camino, pues sugiere movimiento, transformación e imposibilidad de fijar la existencia en un solo estado.

El personaje pintado, sinsigno único, se convierte en figura arquetípica, expresa lo siguiente: no importa quién es, sino aquello encarnado. Abre la posibilidad a interpretarlo similar a un alma viajera, migrante, sujeto contemporáneo habitante de la frontera entre tradición y modernidad. Su gorro puntiagudo, casi caricaturesco, agrega un matiz simbólico, porque puede leerse similar a un signo de ingenuidad por la niñez o, alternativamente, el recordatorio de una travesía hacia la muerte con rasgos semejantes a lo onírico.

La composición general, del cielo y agua diluidos, refuerza el carácter fronterizo de la escena. El dicisigno emerge en la afirmación visual de un viaje —viajero, transporte y medio lacustre (el lago)— incluido en una proposición alusiva. Lo no afirmado explícitamente, pero sugerido a la vez en función de argumento, es la noción andina en torno a la muerte alejada de la idea de un final abrupto. Es el desplazamiento hacia otra orilla, hacia un «más allá» integrando cosmos, tradición y el presente de quienes están con vida.

2. Construcción de la semiosis a partir de los murales

Prosiguiendo el análisis de los murales bajo la noción de Peirce, ahora es preciso hablar sobre la semiosis. De manera implícita en el apartado anterior su relación se establece partiendo de que en ellos los elementos visuales no aparecen de manera aislada. Deriva de un entramado complejo, particularmente cada signo cobra sentido en relación con los demás. Los murales del Cementerio de La Paz son así el ejemplo evidente de este fenómeno, al proyectar mensajes en función de recursos temáticos. Se evoca significado tras significado de la trascendencia en permanente diálogo entre sí y con su contexto sociocultural.

El color es un primer recurso identificado en estos murales, cohesionando los elementos visuales en una estructura de sentido. En la figura 2, los tonos vivos intensifican la tensión entre la muerte (representada en la calavera) y la vida (sugerida por los dulces). En la figura 3, los colores cálidos y fríos en contraste construyen un paisaje de monumentalidad donde se exalta la figura del cóndor. En la figura 4, los tonos violetas y azules envuelven la escena en un halo de espiritualidad, mientras que la luz cálida de las velas introduce el componente íntimo. En la figura 5, el azul predominante evoca la inmensidad del lago y del cosmos, siendo contrastante

con el abrigo naranjado del niño. En todos los casos, el color integra los elementos dispersos y refuerza el proceso semiótico.

Otro nivel (recurso) de integración se da en la disposición espacial de los elementos. En la figura 2, la calavera se ubica en el centro, rodeada de pétalos-dulces, lo que construye una estructura circular de sentido. En la figura 3, el cóndor aparece en una posición elevada, sugiriendo trascendencia en relación con las montañas y la flora; elementos de sustento simbólico en la composición. En la figura 4, la figura femenina ocupa el primer plano en una posición central, rodeada de velas, flores y los padres, articulando lo terrenal con lo trascendente en una misma composición. En la figura 5, el niño se encuentra en el centro de la balsa de totora, pero su mirada hacia el horizonte abre el mural hacia un espacio de proyección, integrando el presente (la balsa) con lo sucedido (el viaje hacia el más allá).

Por otro lado, la semiosis se enriquece por el contraste entre lo individual y lo colectivo. Por ejemplo en la figura 2, la calavera representa al individuo difunto, pero los pétalos sugieren la continuidad de la vida en la familia. En la figura 3, el cóndor es un símbolo compartido —emblema de la identidad andina— y solo cobra sentido en el marco de un contexto específico. En la figura 4, la madre y el padre encarnan lo íntimo y familiar, pero la presencia del «*ajayu*» amplifica la escena hacia una colectividad trascendental. En la figura 5, el niño encarna al sujeto individual, pero la balsa tradicional (incluyendo su vestimenta) lo vincula inevitablemente con la herencia cultural. Precisamente, los murales no hablan únicamente de experiencias personales, estas se insertan en una trama cultural mucho más amplia.

El componente temporal es otro factor interrelacionado de los elementos. En la figura 2, la semiosis entre muerte y vida sugiere el ciclo eterno, quien fallece retorna en forma de amparo espiritual. En la figura 3, el cóndor remite al pasado ancestral, pero también a la proyección de un futuro de trascendencia. En la figura 4, las velas-flores aluden al presente del duelo y el espíritu se integra en una eternidad. En la figura 5, el niño representa explícitamente el trascender, al situarse en un viaje aún inconcluso. En conjunto, los murales integran pasado, presente y futuro en un proceso semiótico representativo de la continuidad cultural.

La semiosis de elementos visuales a su vez se evidencia en el uso de símbolos híbridos. En la figura 5, la balsa de totora con cabezas zoomorfas integra lo real y lo fantástico. En la figura 3, la flora natural se combina con colores no realistas y genera una interpretación simbólica más allá de lo icónico. En la figura 2, el cráneo humano se rodea de flores vivas portadoras de respeto cultural frente a la muerte. En la figura 4, el rostro femenino y la familia fusionan lo humano y lo espiritual, generando un signo híbrido de múltiples interpretaciones posibles. Estas hibridaciones fortalecen la semiosis al crear nuevos significados que emergen de la fusión de códigos.

Entonces, la construcción de la semiosis en los murales analizados no depende de un solo elemento, este precisa la interrelación dinámica de todos los elementos. Partiendo de la relación entre los recursos vistos anteriormente se manifiestan los ejes temáticos generales contrastantes que dan paso en la figura 2 articula muerte/vida; la figura 3, naturaleza/espiritualidad; la figura 4, intimidad/trascendencia; y la figura 5, tradición/memoria. En todos los casos, la integración de colores, disposición espacial, disparidad entre lo individual y lo colectivo permiten a los murales funcionar narraciones visuales con discursos culturales.

CONCLUSIONES

El análisis semiótico a partir del modelo triádico de Pierce permitió entender a profundidad los murales y su sistema de signos cargados de significados culturales. El arte en estos murales se erige en un lenguaje vivo, resignificando y proyectando la muerte desde la cultura andina. Al analizarlos, se reconoce cada elemento visual con un rol específico en la construcción de sentidos colectivos, vinculados a la cosmovisión de la sociedad paceña. Por consiguiente, se sintetizan de mejor manera los principales hallazgos y se plantean las reflexiones finales.

Los resultados expuestos demuestran que los murales del Cementerio General de La Paz construyen sistemas de significados complejos, debido a que los signos visuales trascienden su dimensión estética. Cada elemento —ya sea representamen, objeto o interpretante— participa en la construcción de significados vinculados con la concepción de la muerte (contextualización andina). Al respecto, la identidad paceña se encuentra profundamente inscrita en estos espacios visuales donde la *ñatita*, el cóndor andino o la balsa de totora, transmiten saberes colectivos. Estos signos anclan lo individual a un sistema de sentidos compartidos por la sociedad paceña, la muerte no implica una ruptura definitiva, por el contrario es una continuidad simbólica. Por lo mismo, los murales son representaciones enfocados a resignificar la muerte, se integra en una narrativa comunitaria con lo ancestral y lo contemporáneo coexistiendo de manera armónica.

El uso del color, elemento de mayor relevancia por ejemplo, además de intensificar la carga semántica —vida/muerte o intimidad/trascendencia—, funciona enlazando cada elemento con un sentido. Este integra y cohesiona distintos componentes visuales dentro de una misma estructura significativa. Las representaciones analizadas muestran las experiencias personales del duelo, se adentran en una trama cultural más amplia con el pasado, presente y futuro entrelazados. Esta unión temporal refuerza la idea de continuidad cultural, al priorizar una asimilación de la muerte centrada en el tránsito, por encima de un final absoluto.

Asimismo, los resultados precedentes revelan la muerte, en términos culturales, bajo la lógica de un signo en permanente proceso interpretativo. Dentro

del modelo triádico de Peirce, el representamen se materializa en los elementos visuales de cada mural: el cráneo adornado, el cóndor en las montañas, la balsa de totora atravesando el lago, la familia en duelo. Su objeto, por su parte, alude a la concepción andina según la cual la existencia se estructura en el tránsito entre distintos planos de realidad. *Empero*, es el interpretante el componente de mayor productividad simbólica pues la sociedad paceña resignifica la muerte igual a un umbral metafórico. En consecuencia, cada mural no se limita solo a representarla, enuncian y proyectan nuevos ciclos de significación, es decir, es un signo cultural activo. Lejos de una ruptura definitiva, la muerte se erige en estos murales en el signo más elocuente de la cosmovisión. Aquel que se renueva en el acto interpretativo para expandir nuevos horizontes de continuidad simbólica y pertenencia colectiva.

Estos murales producen una vasta semiosis y los signos transmiten significados internos e interpelan al espectador a reinterpretar su propia relación con la vida, la muerte y su cultura. Existe un entramado de recursos temáticos donde color, disposición espacial, temporalidad, tensiones entre lo individual y lo colectivo convergen en narrativas culturales; se vuelven signos híbridos capaces de multiplicar sus sentidos. Por ende, la interacción entre representamen, objeto e interpretante pone en manifiesto el recuerdo de los muertos siendo inseparable del contexto (cosmovisión y vínculos). Así, los murales analizados establecen una reflexión sobre la muerte y la reactualiza constantemente en el discurso visual de la sociedad paceña.

REFERENCIAS

- Agudelo, P. (2015). Hacia una semiótica del arte: Implicaciones del pensamiento peirceano en el estudio del arte contemporáneo. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 35(111), 127-145. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0111.06>
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carrera, D. y Moina, J. (2021). Análisis semiótico del graffiti como manifestación artística en la ciudad de Quito-Ecuador. *AXIOMA*, 1(24), 28-36.
- Cotillas, D. (s/f). *Ñatinta: arte urbano en el cementerio general de La Paz*. <https://nodocomun.org/natinta-arte-urbano-cementerio-general-la-paz/#:~:text=Del%2019%20al%2022%20de,las%20obras%20que%20se%20realizar%C3%A1n>.
- Eco, U. (1994) *Signo*. Editorial Labor. Barcelona.
- El Deber. (23 de octubre de 2024). Ñatinta, el encuentro de muralistas que honran la vida, muerte y tradición en Bolivia. *EL DEBER*. https://eldeber.com.bo/pais/natinta-el-encuentro-de-muralistas-que-honran-la-vida-muerte-y-tradicion-en-bolivia_388964/

- Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. 2da Ed. Editorial Brujas, Argentina.
- Heinich, N. (2002). *La sociología del arte* [Libro electrónico]. Ediciones Nueva Visión. www.academia.edu/40638201/Heinich_Nathalie_Sociologia_Del_Arte_pdf
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Ed. McGraw-HILL/Interamericana Editores, S.A.
- Hidalgo, P. (2022). La importancia de los murales y su elaboración por parte de la minga muralista del municipio de Sibundoy - Putumayo. *Revista Cubun*, 2(3), pp. 43-54.
- Müller, J. (2019). *Entre lo católico y lo andino: Todos Santos, día de Difuntos y Alma Kacharpaya en la ciudad de Potosí (Bolivia)*. XX Encuentro de Cementerios Patrimoniales, Los cementerios como recurso cultural, turístico y educativo. España.
- Ocampo, T. (2011). *Iniciación a la lingüística*. Editorial Gráfica Singular.
- Peirce, Ch. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pickel A. (2018). La cultura como sistema semiótico: una redefinición de la idea de cultura desde la perspectiva sistemista. *Cultura y Representaciones Sociales*, 13(25), 9-47.
- Pincemin-Deliberos, S., y Rosas-y-Kifuri, M. (2014). Propuesta de estudio semiótico para los murales de Bonampak, Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XII(1), pp. 17-35. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74530727002.pdf>
- Portugal, M. (2016). La fiesta de las ñatitas reflexiones sobre la imagen del cuerpo-muerto como resistencia cultural. *Revista Repique*, 1(1), pp. 106-117. <https://doi.org/10.31876/repique.v1i1.6>
- Salguero, J. (2001). Teoría General de los Signos y del Significado. En Nepomuceno, Quesada & Salguero (eds.) *Información: Tratamiento y Representación*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Valle Canales, B. L., Murillo Sandoval, S. L., Badillo Piña, I., Peón Escalante, I., Morales Matamoros, O., & Tejeida Padilla, R. (2015). Esbozo de la semiótica con perspectiva sistémica. *Comunicación y Sociedad*, (24), 215-242.
- Vitale, A. (2004). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*. Editorial Eudeba. Buenos Aires
- Yujra, A. (2025). *Análisis semiótico del arte plástico feminista boliviano*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.
- Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos: Nociones de semiótica general*. 1ra Edición. La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- Zecchetto, V., Marro, M., y Vicente, K. (1999). *Seis Semiólogos en busca del lector*. Ediciones Ciccus La Crujía.

Apuntes sobre el ámbito laboral en lingüística*

Notes on the Workplace in Linguistics

Juan Marcelo Columba-Fernández
Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia
E-mail: jmcolumba@umsa.bo
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3319-1694>

Fecha de recepción: 18 de marzo 2026
Fecha de aceptación: 01 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El documento analiza el mercado laboral de los egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en Bolivia. Basado en estudios recientes como el de Ipsos-CIESMORI, informes institucionales y la base de datos de titulación PETAENG. Los datos revelan que la inserción laboral está fuertemente concentrada en el sector educativo, donde entre el 75% y el 81% de los profesionales se dedica a la docencia de lenguas (inglés, castellano, francés y lenguas nativas) en colegios, institutos y universidades. Existe una inserción secundaria e independiente en servicios de traducción, corrección de estilo, edición y redacción. Áreas que emplean la inteligencia artificial y la enseñanza digital aparecen como nichos emergentes. El análisis identifica algunas brechas formativas, en particular, la falta de competencias digitales, herramientas tecnológicas de traducción y prácticas profesionales. Se concluye que una actualización curricular debería mantener una sólida base lingüística teórica pero integrar transversalmente la tecnología y la práctica aplicada para mejorar la empleabilidad.

Palabras clave: Mercado laboral, Lingüística aplicada, Docencia de idiomas, Formación curricular, Competencias digitales, Empleabilidad, UMSA.

Abstract: The document analyzes the labor market for graduates of the Linguistics and Languages Program at the Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) in Bolivia. It is based on recent studies such as the one by Ipsos-CIESMORI, institutional reports and the PETAENG graduation database. The data reveals that labor market insertion is heavily concentrated in the educational sector, where between 75% and 81% of professionals are dedicated to language teaching (English, Spanish, French, and native languages) in schools, institutes, and universities. There is a secondary and independent insertion in translation, proofreading, editing, and professional writing services. Areas employing artificial intelligence and digital teaching appear as emerging niches. The analysis identifies several educational gaps, particularly the lack of digital skills, translation technology tools, and professional practices. It concludes that a curricular update should maintain a solid theoretical linguistic foundation while cross-cuttingly integrating technology and applied practice to improve employability.

Keywords: Labor market, Applied linguistics, Language teaching, Curricular design, Digital skills, Employability, UMSA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, mediante una sucinta exploración documental, presenta una mirada al mercado laboral de los profesionales y egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Sin pretensiones totalizadoras ni emitir juicios definitivos sobre el tema en cuestión, la información presentada a continuación busca servir como un aporte en la tarea de actualización académica planteada por la UMSA en el marco de su nuevo Plan Estratégico Institucional.

Durante el mes de abril de 2026 el Vicerrectorado y la Secretaría General de la UMSA comenzaron con el trabajo de difusión del estudio “Futuro Laboral: Análisis de la Demanda del Mercado Laboral y Reformulación Curricular” realizado por la empresa Ipsos-CIESMORI para las 13 Facultades y el más de medio centenar Carreras de la Universidad, buscando “modernizar” la Casa de Estudios Superiores y actualizar sus planes y programas académicos. Este estudio, a decir de las autoridades, fue presentado como “insumo” para observar las tendencias del mercado laboral y los desafíos para la actualización de la formación académica de la universidad (Vicerrectorado UMSA 2026; TVU-UMSA 2026; Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-UMSA 2026).

En el contexto de esta fiebre modernizadora de los planes de estudio, se han producido recientes aportes que buscan contribuir a la comprensión del ámbito laboral de los egresados y profesionales de la Carrera de Lingüística e Idiomas. Entre ellos pueden señalarse reportes de estudio de mercado elaborados por miembros docentes y estudiantes de las menciones de lenguas extranjeras, nativas y castellana (Angola *et al.* 2025; Mención Lingüística y Castellano - Carrera de Lingüística e Idiomas 2025; Ibáñez 2014).

En el mismo marco, otra fuente de datos actualizada para el estudio del ámbito laboral de los egresados y profesionales en lingüística está constituido por la base de datos de la más reciente versión del Plan Excepcional de Titulación para Antiguos Estudiantes No Graduados (PETAENG). Dicha base de datos está formada por un conjunto documental de memorias profesionales que describen las actividades recientes (2023-2024) desarrolladas por egresados de la Carrera de Lingüística.

A continuación, se buscará describir y articular sintéticamente algunos de los datos relevantes de las fuentes documentales mencionadas. Estas vertientes contienen información sobre el ámbito laboral contemporáneo de los egresados y profesionales en lingüística, en este sentido, dichos datos podrían brindar pautas en la toma de decisiones relativas a la actualización de planes y programas curriculares.

Algunas fuentes para comprender el ámbito laboral actual en lingüística

En relación al ámbito laboral, el informe elaborado por la empresa Ipsos-CIESMORI (2025) señala que la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés muestra una inserción laboral fuertemente concentrada en el ámbito educativo. Según el informe, el 74% de los egresados se encuentra actualmente trabajando. De ellos, el 37% lo hace como trabajadores dependientes y otro 37% como trabajadores independientes o consultores. Esta distribución refleja una inserción flexible, pero también precaria, evidenciada por el significativo 31% de egresados que recurren al pluriempleo para complementar sus ingresos.

El principal campo de inserción es la docencia, que concentra el 75% de los egresados que ejercen su profesión. Le sigue la traducción, con un 25%. Además de estas áreas principales, los profesionales de Lingüística e Idiomas se desempeñan en otras actividades relacionadas con el lenguaje, tales como la corrección de estilo, edición de textos, redacción profesional, revisión de documentos institucionales y asesoramiento lingüístico en proyectos de comunicación. Respecto a las jornadas laborales, el 62% trabaja menos de 8 horas diarias, mientras que un 15% supera las 10 horas, situación común entre quienes combinan docencia con traducción, corrección de estilo y otros servicios lingüísticos independientes (*freelance*).

La inserción laboral enfrenta varios desafíos: el mercado es percibido como altamente competitivo, la titulación sería lenta y existirían brechas formativas importantes en competencias digitales, tecnología lingüística y herramientas de traducción asistida. Estas limitaciones reducen las oportunidades de diversificar hacia áreas emergentes de mayor valor agregado, como corrección de estilo editorial, consultoría lingüística corporativa o desarrollo de materiales educativos especializados.

Así, el estudio de Ipsos-CIESMORI muestra que los egresados de Lingüística e Idiomas logran insertarse principalmente en el sector educativo y en servicios lingüísticos (traducción, corrección de estilo, edición y redacción), con una combinación de empleo formal e independiente. Además, subraya la necesidad de fortalecer competencias que permitan una mayor diversificación y mejor posicionamiento profesional.

En relación con la misma temática, el estudio realizado por Angola *et. al.* (2025) coincide al indicar que el campo laboral dominante es la enseñanza de lenguas: el 76,6% de los encuestados desempeña actividades relacionadas con la docencia de idiomas en institutos de enseñanza de idiomas (35,8%), en colegios (18,3%) y en universidades (8,7%). En contraste, otras áreas propias del perfil profesional, como la traducción, apenas alcanza el 2,3% como actividad única.

Por idiomas de especialización, se observan patrones similares con algunas particularidades. En el caso del idioma inglés, que concentra el 68,8% de los

encuestados, muestra la mayor orientación hacia institutos de idiomas y la enseñanza en general. En el caso del idioma aymara, predomina la enseñanza de la lengua en colegios (44,4%) e institutos de enseñanza (27,8%). La mención de lengua castellana presenta una mayor diversificación: aunque la enseñanza sigue siendo relevante, un número importante de egresados se desempeña en áreas no contempladas en el perfil clásico (docencia, traducción e investigación): tales como servicios de edición y corrección de estilo, además de labores en medios de comunicación y centros de rehabilitación. La especialización en lenguas como el francés y quechua mantienen un fuerte enfoque en la docencia, aunque con muestras más reducidas. La mayoría de los egresados manifiesta la necesidad de capacitarse en pedagogía, metodología de enseñanza y herramientas tecnológicas.

Si bien el estudio confirma que el mercado laboral actual para los profesionales de lingüística se encuentra altamente concentrado en la enseñanza de idiomas (especialmente en institutos privados y colegios), también señala que existe una limitada diversificación hacia campos emergentes. El estudio recomienda actualizar el plan de estudios para incorporar mayor práctica profesional, herramientas digitales y especialización en áreas de mayor demanda, con el fin de ampliar las oportunidades laborales de los futuros egresados.

Un reciente informe de investigación elaborado por docentes y estudiantes de la Mención de Lengua Castellana de la Carrera de Lingüística (2025), en relación al ámbito laboral, señala que los campos laborales más consolidados y aprovechados son la docencia en colegios y universidades, la corrección de estilo y edición de textos, además de la redacción periodística y comercial. Además, el documento señala que existirían otros nichos potenciales que representan oportunidades reales en el contexto boliviano como la enseñanza de castellano como segunda lengua, la elaboración de materiales didácticos y la edición de textos académicos. Además, se identifican otros campos emergentes relacionados a las tecnologías de la lengua y la enseñanza digital del castellano.

La limitada empleabilidad de los profesionales de la mención, según el reporte, estaría relacionada con brechas formativas significativas, especialmente la débil formación en tecnologías de la información y comunicación, además de un marcado desbalance entre teoría y práctica que no considera prácticas profesionales estructuradas. La mejora de la empleabilidad de los egresados en Lingüística y Castellano requeriría, en este sentido, de una actualización curricular que potencie competencias aplicadas, tecnológicas y otras especializadas.

Entre los documentos considerados para el presente trabajo, resulta pertinente revisar la base de datos constituida por las memorias del Plan Excepcional de Titulación para Antiguos Estudiantes No Graduados (PETAENG). Esta

documentación contiene información actualizada y real sobre el desempeño laboral de los egresados de la Carrera en años recientes (2023-2024). Esta base de datos permite apreciar, mediante la revisión de 35 memorias profesionales, que el desempeño laboral de los egresados en lingüística se concentra de manera muy marcada en el ámbito de la enseñanza de lenguas. De las 35 memorias, 27 corresponden al área de Enseñanza (77 %), lo que evidencia que la principal vía de inserción profesional de los egresados de la carrera es el sector educativo (primaria, secundaria y superior). Estas memorias profesionales muestran un especial énfasis en el uso de estrategias lúdicas (juegos, canciones, títeres y *storytelling*), herramientas digitales, recursos multimedia y metodologías innovadoras para mejorar el vocabulario, la expresión oral, la ortografía y la motivación estudiantil. Asimismo, abordan propuestas de diseño curricular y programas específicos adaptados a las necesidades particulares de colegios, institutos y universidades.

Aunque en menor medida, la documentación también revela el desempeño laboral en el campo de la traducción, la elaboración de manuales de procesos para traductores y el diseño de programas de formación en interpretación y traducción. En ámbitos más ligados a comunicación, destacan experiencias de aplicación de conocimientos pragmáticos y discursivos orientados a la interacción oral y la atención al cliente.

Respecto a las instituciones, predomina claramente el trabajo en escuelas y colegios, seguido de institutos y universidades. En cuanto a las lenguas relacionadas con las experiencias laborales de los egresados, son considerados por su frecuencia el inglés, seguido del castellano, el francés y lenguas nativas.

Entre los documentos relativos al ámbito laboral de los profesionales en lingüística, cabe considerar otro estudio como el de Ibañez (2014) elaborado sin el apremio de las políticas institucionales actuales. Dicha investigación permite ratificar la observación sobre la tendencia mayoritaria de los titulados de la carrera de lingüística quienes se insertan principalmente en el sector educativo. Según los resultados de la investigación aproximadamente el 57% se dedica a la “enseñanza de idiomas”: inglés en universidades, institutos privados y colegios; aymara en instituciones públicas y privadas, y español como lengua extranjera, muchas veces en modalidad virtual. Otro 24% se desempeña en la “docencia en general”, impartiendo materias relacionadas con la lingüística, didáctica o metodología de la enseñanza. Solo un 4% trabaja en traducción, mientras que alrededor del 15% se inserta en áreas emergentes como corrección y redacción de textos en medios de comunicación, interpretación y *call centers*.

Los resultados evidencian que el perfil profesional tradicional se cumple de manera parcial, ya que la mayoría de los egresados trabaja en campos afines

a su formación (la docencia representa claramente el espacio laboral dominante), sin embargo, la investigación lingüística remunerada, la traducción e interpretación tienen una presencia muy limitada. Según el estudio, los egresados perciben que existe una brecha importante entre la formación recibida, predominantemente teórica, y las demandas reales del mercado laboral. Destacan la necesidad de fortalecer competencias prácticas en didáctica de idiomas, uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza, corrección de textos y redacción profesional. Consideran que se debe aprovechar las oportunidades emergentes en bilingüismo aplicado y otros servicios lingüísticos. En este sentido, el estudio recomienda actualizar el plan de estudios con mayor énfasis práctico, pasantías y formación en competencias demandadas por el mercado actual para mejorar la inserción laboral y elevar el grado de empleabilidad de los futuros profesionales.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las fuentes consultadas deja entrever que los egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA presentan una inserción laboral fuertemente concentrada en el sector educativo. Entre el 75% y el 81% de los profesionales se desempeñan principalmente en la docencia en general (lingüística, metodología, etc.) o en la enseñanza de lenguas en particular (inglés, castellano, francés, aymara, quechua) en colegios, institutos privados, instituciones públicas y universidades. Esta tendencia se mantiene de manera consistente a lo largo de los últimos años, consolidando a la enseñanza como la principal vía de realización profesional de los lingüistas egresados de la universidad.

Si bien la docencia domina el panorama laboral, existe una diversificación secundaria en áreas como la traducción, la corrección de estilo, la edición de textos y la redacción profesional. Asimismo, se identifican nichos emergentes con potencial de crecimiento, tales como la elaboración de materiales didácticos, la enseñanza de castellano como segunda lengua o, incluso, se podría pensar en otros ámbitos como el asesoramiento de comunicación digital o el análisis de datos lingüísticos-textuales (*data mining*) que pueden ser potenciados mediante el uso de nuevas tecnologías y la inteligencia artificial. No obstante, estas áreas aún representan una proporción minoritaria dentro del perfil ocupacional de los egresados.

Todas las fuentes coinciden en señalar importantes brechas formativas que dificultan una mejor inserción y diversificación laboral. Entre las principales deficiencias se encuentran la débil formación instrumental en competencias digitales, herramientas de traducción asistida y la articulación entre los contenidos teóricos y la práctica profesional. Estas limitaciones reducirían las posibilidades de los egresados de acceder a campos de acción interdisciplinarios y diversificados.

La reflexión sobre una actualización del plan de estudios representa una oportunidad para preservar y robustecer una sólida formación en lingüística que permita comprender la estructura y el funcionamiento de las lenguas, considerando sus distintos niveles en el plan de estudios (desde los niveles fonético y fonológico hasta los niveles de análisis textual y discursivo), ello como la columna vertebral de la Carrera, considerando, además, habilidades humanísticas como el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad orientada a la resolución de problemas. El fortalecimiento de competencias prácticas y aplicadas que puedan ser de utilidad en el ámbito laboral podría efectuarse mediante la actualización los contenidos de todas las asignaturas; dicha actualización podría transversalizar la utilización de las incesantes innovaciones tecnológicas y desarrollo constante de herramientas digitales, orientándose hacia las áreas de desempeño laboral anteriormente señaladas. Asimismo, resultaría viable la formación y actualización continua en áreas emergentes a nivel de diplomados y maestrías que, mediante la participación de expertos y especialistas, permitan afianzar contenidos y competencias innovadoras; ello sin descuidar la continua promoción de pasantías y la firma de convenios interinstitucionales que permitan mejorar la empleabilidad y el impacto social de los futuros profesionales en el contexto plurilingüe boliviano.

A manera de colofón, cabe mencionar que cualquier actualización curricular, al menos en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, no debería perder de vista un enfoque de la educación como un proceso de desarrollo y crecimiento cultural de la persona, ello a pesar del discurso y la ideología de corte neoliberal que considera la formación universitaria como una mercancía subordinada a los dictámenes del “mercado”.

REFERENCIAS

- Angola Aguilar, E., Acero Peñaloza, C. N., Estenssoro Cordero, G. J., Huanca Mamani, N., Huasco Vasquez, L. A., Jarandilla Marin, C. M., Mier Villegas, F. A., & Rojas Huanca, H. G. (2025). *Reporte sobre inserción laboral de titulados y egresados de la carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA*. Universidad Mayor de San Andrés.
- Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-UMSA. (23 de abril de 2026). *Presentación del estudio “Futuro Laboral: Análisis de la Demanda del Mercado Laboral y Reformulación Curricular”* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/FacultadDerechoyCsPolUMSA/videos/977444998048067/>
- Ibañez Rodríguez, L. (2014). *Análisis de inserción laboral y empleabilidad de titulados de la carrera de Lingüística e Idiomas - Gestiones 1995-2011* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional

UMSA.

- Ipsos-CIESMORI. (2025). *Futuro Laboral: Análisis de la Demanda del Mercado Laboral y Reformulación Curricular* [Estudio presentado a la Universidad Mayor de San Andrés].
- Mención Lingüística y Castellano - Carrera de Lingüística e Idiomas. (2025). *Reporte Integrado del Estudio del Mercado Laboral*. Universidad Mayor de San Andrés.
- Plan Excepcional de Titulación para Antiguos Estudiantes No Graduados - PETAENG. (2024). *Base de datos de Memorias Profesionales* [Documento de trabajo]. Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés.
- TVU-UMSA. (24 de abril de 2026). *Vicerrectorado de la UMSA realizó la difusión de los resultados del estudio de mercado laboral en las diferentes facultades de la Universidad* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=1447436490028790>
- Vicerrectorado UMSA. (21 de abril de 2026). *UMSA inicia la difusión de resultados del estudio de mercado laboral: un hito hacia la innovación curricular* [Actualización de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/VicerrecUMSA/posts/umsa-inicia-la-difusi%C3%B3n-de-resultados-del-estudio-de-mercado-laboral-un-hito-hac/987518403795768/>

Estructura semántica y construcción de significado en las coplas chapacas*

Semantic Structure and Meaning Construction in Coplas Chapacas

Carola Cameo Torrez

Centro de Apoyo Lingüístico (CAL), Carrera de Lingüística e Idiomas,
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia

E-mail: carolacameo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5866-3016>

Fecha de recepción: 16 de marzo 2026

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: Las coplas han constituido durante siglos una fuente inagotable de creatividad lingüística, innovación léxica y generación de nuevas expresiones dentro del mundo hispanohablante. Este género poético breve, heredado de la tradición española, fue adoptado y transformado por las sociedades latinoamericanas, que encontraron en la copla un medio accesible y expresivo para manifestar sentimientos, narrar experiencias colectivas y reflejar la vida cotidiana. A través del tiempo, estas composiciones han preservado elementos culturales y lingüísticos que permiten comprender mejor las dinámicas sociales y la identidad regional. En Bolivia, las coplas chapacas representan un claro ejemplo de esta tradición viva. Propias del departamento de Tarija, en el sur del país, forman parte esencial de las celebraciones populares, especialmente durante el carnaval. Estas coplas no solo cumplen una función festiva, sino que también constituyen un espacio de creatividad verbal donde se manifiestan procesos de cambio semántico, resignificación y adaptación del léxico al contexto local. Como resultado, han contribuido a la formación de expresiones características de la región y al enriquecimiento del español boliviano. El presente trabajo propone una aproximación al análisis de la estructura y el significado de las coplas chapacas durante el carnaval en Bolivia.

Palabras clave: copla, cambio semántico, cambio léxico, creatividad lingüística, español boliviano.

Abstract: Coplas have constituted for centuries an inexhaustible source of linguistic creativity, lexical innovation, and the generation of new expressions within the Spanish-speaking world. This brief poetic genre, inherited from Spanish tradition, was adopted and transformed by Latin American societies, who found in the copla an accessible and expressive means to convey emotions, narrate collective experiences, and reflect everyday life. Over time, these compositions have preserved cultural and linguistic elements that allow a deeper understanding of social dynamics and regional identity. In Bolivia, coplas chapacas represent a clear example of this living tradition. Native to the region of Tarija, located in the southern part of the country, they are an essential part of popular celebrations, particularly during Carnival. These coplas not only serve a festive function but also as a space for verbal creativity in which processes of semantic change, lexical resignification, and adaptation to the local context become evident. As a result, they have contributed to the emergence of distinctive regional expressions and to the enrichment of Bolivian Spanish. This paper offers an initial approach to the analysis of the structure and meaning of coplas chapacas performed during Carnival in Bolivia.

Keywords: copla, semantic change, lexical change, linguistic creativity, Bolivian Spanish.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo aborda el estudio de las coplas desde una perspectiva lingüística, particularmente en lo que respecta al análisis de su dimensión léxica. Las coplas constituyen una de las formas más representativas de la poesía popular, caracterizadas por su métrica definida, rima marcada, estrofa fija y la frecuente presencia de diversos tropos y recursos retóricos. Desde sus orígenes en España, estas composiciones han sido consideradas una forma de expresión de sentimientos y experiencias humanas, en la que el lenguaje poético favorece la creatividad verbal y la generación de nuevos significados.

Con su llegada a Hispanoamérica, las coplas conservaron en gran medida su forma literaria tradicional; sin embargo, adquirieron rasgos propios vinculados a los contextos culturales y sociales de las nuevas regiones donde se difundieron. De este modo, los simbolismos poéticos y los tropos empleados en ellas fueron reinterpretados y adaptados, dando lugar a nuevas formas de expresión que pasaron a integrarse en la tradición criolla de estos territorios (Kofman, 2013). Este proceso evidencia la capacidad de las coplas para incorporar elementos propios del entorno cultural y lingüístico en el que se desarrollan.

La copla es esencialmente una manifestación oral, anónima y tradicional, profundamente arraigada en la cultura de las comunidades que la adoptan. Por esta razón, suele reflejar de manera directa el entorno social y cultural de los hablantes, incorporando con frecuencia topónimos, nombres de animales y plantas, así como vocablos provenientes de lenguas indígenas. Asimismo, estas composiciones no solo emplean léxico característico de cada región, sino que también presentan desplazamientos y reinterpretaciones semánticas de palabras del español, las cuales adquieren nuevos sentidos en función de los usos propios de los hablantes.

En Bolivia, las coplas constituyen uno de los rasgos culturales más representativos de la región de Tarija. Las llamadas coplas chapacas se desarrollan generalmente como una conversación cantada entre dos personas, acompañada por instrumentos tradicionales como el *erke*¹ y la caja. Este tipo de canto se distingue por su carácter espontáneo e improvisado, lo que favorece la creatividad lingüística

¹ El *erke* o *erque* pudo haber sido heredado de los gigantescos instrumentos musicales de la antigüedad clásica, como las bocinas (buccina) y tubas romanas, o de la antigüedad asiática, como las trompetas mongólicas y tibetanas, y a los que supera en longitud. Es un instrumento aerófono, de sople labial, es decir, carece de lengüeta y de bisel o embocadura de flauta. Técnicamente es una trompeta recta travesera, pues tiene su embocadura no en la punta del instrumento, sino en un lateral. Esta trompeta está formada por dos o más trozos de caña de «Castilla», unidos uno a continuación de otro, que terminan, en el extremo contrario a la embocadura, en un pabellón hecho con la cola de un vacuno, o asta de carnero, calabaza, o de hojalata. La longitud del instrumento varía entre tres y siete metros. (Varela de Vega, J. (1981). Anotaciones históricas sobre el *erke*: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmch14t7>)

y la producción de nuevas combinaciones expresivas. En este contexto, las coplas mantienen una estrecha relación con la metáfora y con distintos procesos de desplazamiento semántico, tanto en palabras aisladas como en enunciados completos. Por ello, su interpretación no depende únicamente del significado literal de las expresiones empleadas, sino también del contexto comunicativo y de los factores socioculturales que intervienen en su producción y recepción.

En este marco, este trabajo tiene como objetivo aproximarse al uso del español hablado en Tarija a través del estudio de las coplas, las cuales deben ser consideradas como una fuente significativa del léxico propio de la región. El análisis se aborda desde una perspectiva léxico-semántica y con especial atención a los cambios y giros de significado que algunos vocablos adquieren en estas composiciones. Debido a las limitaciones de extensión, el presente estudio se plantea como un primer acercamiento a la temática. No obstante, se espera que contribuya al desarrollo de futuras investigaciones sobre el léxico del castellano boliviano y, en un sentido más amplio, sobre el español de América, destacando el valor de las coplas chapacas como objeto de análisis lingüístico, discursivo y cultural.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. Consideraciones generales del castellano boliviano

Bolivia es, evidentemente, un país multicultural y plurilingüe, albergando alrededor de 36 lenguas indígenas reconocidas por el Estado boliviano, además del español como lengua oficial. La importancia del aspecto plurilingüe se refleja en la variedad lingüística de su lengua oficial: el español (Mendoza, 1991). Es pertinente mencionar la tipología que existe en torno a los dialectos y zonas de variación más importantes de Bolivia con el propósito de identificar desde el punto de vista lingüístico el objeto de estudio, en otros términos, «las coplas», en torno a la realidad lingüística a la cual pertenecen. En este sentido, Mendoza (1991) hace hincapié en el criterio fonológico para distinguir tres zonas de variación:

- a) **Castellano andino (Tipo 1):** empleo de la /k/ y presencia de la /s/ después de vocal en posición final de sílaba (Sub-variedad altiplánica, valluna).
- b) **Castellano oriental (Tipo 2):** empleo de /y/ y elisión de /s/ o presencia de aspiración leve /h/ como variante después de vocal en posición final de sílaba (Sub-variedad oriental).
- c) **Castellano sureño (Tipo 3):** empleo de /y/ y presencia de /s/ después de vocal en posición final de sílaba (Subvariedad tarijeña, chaqueña). (Mendoza, 1991, p. 67)

Por otro lado, Coello (1996) también mantiene esta tipología de tres dialectos principales del español en Bolivia; sin embargo, realiza algunas aclaraciones

importantes a la hora de entenderlos, ya que no solo pueden ser descritos a partir de un criterio fonológico, sino también a partir de la influencia de las lenguas indígenas de cada región:

- a) **Zona A:** Región andina centro, sudoccidental que comprende los departamentos de La Paz, Oruro, Cochabamba, Potosí y Chuquisaca. Tipo de castellano: Colla (diferenciado por el marcado bilingüismo castellano-aymara o castellano-quechua).
- b) **Zona B:** Región de los llanos norte y del oriente que comprende los departamentos de Pando, Beni y Santa Cruz. Tipo de castellano: Camba (influenciado por las lenguas de la familia Tupi-guaraní).
- c) **Zona C:** Región de los valles centrales del sur que comprende el departamento de Tarija. Tipo de castellano: Chapaco (influenciado por el sustrato quechua y en menor medida del mataco y el guaraní). (Coello, 1996, p. 172-173)

A partir de ambas tipologías, queda claro que en Bolivia existe una marcada diferencia en el uso del español como lengua principal de comunicación, cuyas diferencias no solo se limitan a nivel fonológico, sino también morfológico y sintáctico; y, por supuesto, léxico, este último influenciado, particularmente, por las lenguas indígenas. Tal como menciona Callisaya (2012):

Esta influencia se ve reflejada con el uso en el habla popular y la literatura costumbrista boliviana, de cientos de voces provenientes de estas lenguas, lo ha fortalecido el léxico de la lengua española, no solo en Bolivia, sino también en otros países americanos. La mayoría de estas unidades léxicas se refieren a realidades, típica y específicamente, bolivianas o propias del mundo andino, para las que no existen referentes en español. (p. 333)

En términos del autor, estos préstamos lingüísticos constituyen la característica más importante en la metalexicografía boliviana, puesto que, refieren a realidades propia y fundamentalmente bolivianas: la flora, fauna, agricultura y términos que refieren a aspectos culturales y de costumbres; tal es el caso del tema principal de este artículo.

Si bien Callisaya (2012) resalta el influjo de las lenguas indígenas en el léxico del español boliviano, Mendoza (2018) aclara que dicha influencia diverge de región en región, ya que existe variación en el plano lingüístico sobre el que influyen:

En la zona andina la influencia del quechua y el aymara va más allá del léxico. Como se evidenciará después, se puede mencionar varios casos de uso divergente en estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas que posiblemente estén

relacionados con problemas emergentes del contacto del castellano con estas lenguas indígenas. En cambio, la influencia de otras lenguas minoritarias parece circunscribirse preponderadamente, y de manera muy restringida, al ámbito léxico. (Mendoza, 2018, p. 436)

Aunque en la actualidad existe cierto consenso respecto a la tipología de variación del español en Bolivia, no se puede negar que los estudios lingüísticos fueron heterogéneos y nada similares en cuanto a su profundidad de estudio. Respecto al castellano andino, existen muchas más investigaciones que nos brindan un panorama bastante detallado del uso del español en estas regiones; no obstante, respecto al castellano cruceño o tarijeño son someras e insuficientes. Particularmente, refiriéndonos al léxico, solo existen dos colecciones de vocabularios importantes de cada una: *El habla popular de la provincia de Vallegrande (departamento de Santa Cruz)* (1965) y *El habla popular de Santa Cruz* (1975) ambos de Hernando Sanabria Fernández; *El castellano popular en Tarija* (1988) de Víctor Varas Reyes y el *Churo: diccionario chapaco* de Mirtha Villarroel Hurtado (2008).

2. El cambio semántico

Antes de adentrarnos en el tema que nos corresponde, es necesario hacer algunas precisiones respecto a ciertos aspectos semánticos implicados en las coplas, puesto que, si se desea estudiarlas, se debe hacer referencia indudablemente a la poesía y, por ende, al lenguaje figurado. Desde la perspectiva de la semántica estructural, que estudia la lengua como un sistema de oposiciones, el cambio semántico es percibido como la modificación de una oposición, es decir, la aparición o desaparición de rasgos distintivos de las palabras que sufren de este proceso (Greimas, 1971).

Por otro lado, desde una perspectiva de la semántica cognitiva, Lakoff y Johnson (1980), reconocidos lingüistas, destacan el papel de la mente humana, la cual ha permitido la concepción de significados a través de nuestro cuerpo. En otras palabras, el hecho de que podamos relacionarnos con el entorno mediante nuestros sentidos, manipular objetos, percibir el espacio que nos rodea y movernos en él, ha posibilitado la creación y asociación de significados en nuestra mente y realidad: vamos de lo concreto a lo abstracto, de lo objetivo a lo subjetivo, de modo unidireccional. Asimismo, la distinguen tres aspectos esenciales que integran el sistema cognitivo (Lakoff y Johnson 1980, como se cita en Espinosa, 2009):

- a) **Conceptos de nivel básico**, acciones (cantar), propiedades (duro) y objetos (lápiz).
- b) **Esquemas de imagen básicos** son aquellos que permiten adquirir experiencia y comprensión mediante nuestras percepciones de la realidad en la cual se está inserto, por ejemplo: de recipiente o contenedor (estar lleno de odio); de parte-todo (estamos

desechos); de la escala (estás más o menos bien); del camino (todavía ‘por todo el camino’, ‘siempre’).

c) **Procesos mentales**, principalmente, metáfora y metonimia.

Dentro de los diferentes procesos de cambio semántico, la metáfora es uno de los más recurrentes en la lengua. Encuentra su motivación en la percepción que hacemos de un parecido o una correlación sobre nuestra experiencia, sin embargo, el contexto cultural y otros mecanismos cognitivos (como el pensamiento metonímico, simbolismo, paralelismo, entre otros) son los aspectos que establecen el marco conceptual y social en el cual se construye y define una metáfora.

Dentro de las coplas, no solo se dan metáforas lexicalizadas, es decir, aquellas presentes en el uso común del idioma y que pertenecen al acervo lingüístico general de los hablantes, sino también, debido a su característica de creatividad y espontaneidad. En ellas también surgen otro tipo de metáforas, aquellas de creación individual, de cambio consciente, denominadas metáforas ocasionales. Debemos considerar el hecho de que todas las metáforas lexicalizadas empezaron siendo alguna vez ocasionales (Seco, 1994).

Los eufemismos también constituyen parte de los recursos de cambio semántico utilizados por las coplas, especialmente términos que son con:

(...) sentido como demasiado evocador de realidades sexuales, fisiológicas o tristes, que la delicadeza o la «buena educación» prohíben, mencionar crudamente. Para ello se utiliza el nombre de algo que tiene cierta semejanza o proximidad con lo designado, o un nombre cuyo sentido propio es más vago. Estos sustitutos se llaman eufemismos, y se suelen llamar tabús o tabúes las palabras sustituidas. (Seco, 1994, p. 372)

La naturaleza cambiante del lenguaje, y en particular del léxico y del significado, permite explorar qué es universal y qué es específico en las representaciones que ofrecen los distintos idiomas del mundo, y, por ende, las diferentes variantes lingüísticas.

3. La copla: tradición histórica

La copla es un género musical ampliamente difundido tanto en España como en Hispanoamérica; en este último es parte de la tradición oral de muchas regiones, reflejando la cultura y su herencia española. Sin embargo, dejando de lado sus características poéticas o musicales, la copla se constituye como la representación de arquetipos sociales, definidos en cuanto a una ética y normativa cultural.

Pertenece al género arte menor, el cual consiste en cuatro versos de ocho sílabas con la rima abcb. El rasgo más característico del arte menor es su brevedad en cuanto a su estructura; no obstante, cada uno de ellos expresa una idea completa, definiendo, de esta manera, otra particularidad de la copla, así como también su carácter de improvisación. Según Kofman (2013), el origen de la copla tiene un inminente carácter popular, lo que permitió su prevalencia y permanencia en los territorios americanos, desarrollada a partir de «un sustrato folclórico único y homogéneo» (Kofman, 2013, p. 67).

Desde la Edad Media y en los Siglos de Oro, periodo en el cual se desarrolló la primera poesía lírica documentada en español, la copla era considerada un tecnicismo presente solo en los tratados de poética y retórica, en los cuales se identificaba una estrofa compleja y sofisticada de un poema escrito. Durante los siglos XV y XVI el término era asociado a la creación culta, de transmisión escrita y en soporte escrito; por otro lado, los términos como canción, cantar, villancete, villancico, etc., eran los referentes para la poesía de naturaleza más folclórica.

Durante los siglos posteriores, hubo una asunción de la voz copla a un sentido que hasta ese momento no tenía, la cual era la de canción lírica tradicional, consolidada por las composiciones del pueblo anónimo y de los autores elitistas; a partir del siglo XVIII, se la documenta con el sentido de canción lírica, oral, anónima, popular, aspectos por los cuales es conocida hoy en día (Pedrosa, 2006/2019). Sin embargo, tal como menciona Martínez (2012), el origen de la copla puede remontarse a los siglos XIV y XV, junto al romance español y a la tonadilla, ambos géneros que comparten ciertas similitudes con la copla.

Fue a partir del siglo XVIII que la lírica popular adquirió mayor estabilidad en cuanto a su estructura:

Y ya para 1700, la estrofa de cuatro versos, tanto copla (cuarteta octosilábica) como seguidilla regularizada (7-5-7-5), son el nuevo eje de la lírica popular. Durante este periodo no sólo cambiaron las formas sino también el tono y la temática. Un ejemplo de ello son las hibridaciones que surgieron de la estrecha relación entre la lírica culta y la popular, y de la lírica rural y la nueva lírica urbana. (Masera, 2007, p. 190)

La estabilidad de los versos permitió que las coplas se conservasen como parte del acervo lírico-musical español, resonando en los recursos expresivos y la prevalencia del simbolismo por ampliación. Además, otro cambio que afectó a las coplas fue el cambio del predominio de la voz femenina a la masculina, afirmando una tendencia del símbolo a su fijación de significados (Masera, 2007).

4. Características esenciales de la copla

Según Frenk (1994, citado en Pedrosa, 2006/2019), las coplas tienen como principal característica su métrica particular, diferente a otro tipo de líricas; por lo cual, al referirse a las coplas, hablamos de estrofas de cuatro, cinco o seis versos, generalmente octosilábicos, que, como unidades autónomas, se van cantando con la música de los sones y otros tipos de canciones básicamente líricas:

*Coplas viene coplas van;
coplas no me han de faltar,
coplas salen de mi pecho
como ovejas de un corral.* (Pedrosa, 2006/2019, p. 91)

Desde otra perspectiva, Becco (1960, citado en Coba, 1992) las caracteriza, también, a partir de su métrica y las distingue en tres:

- a) **Octosilábica o romanceada**, también conocida como chacarera o de relación, la cual se usa para cantar aquellas danzas y echar relaciones. Tiene una rima **abcb**, es decir, versos pares rimados e impares libres.
- b) **Exasilábica**, también conocida como vidalita o de nana (arrullo), se la emplea para cantar la una y la otra. Su rima también es de tipo **abcb**.
- c) **La de pie quebrado, seguidilla o gato**, se la emplea para cantar este baile, de rima **abcb**. En ocasiones, la copla de seguidilla es completada por una triada **ded**, cuyos versos impares son pentasilábicos, y el segundo, heptasilábico.

En general, las coplas pueden tener dos tipos de rimas: (a) *rima consonante* que es aquella en la cual la coincidencia de fonemas entre los vocablos finales de dos o más versos, a partir de la última acentuada; y (b) *rima asonantada* cuya base es la coincidencia de vocales entre las palabras finales de dos o más versos, a partir de la última vocal acentuada. En este sentido, según la rima, los versos van dispuestos en forma emparejada o pareada (**aabb**), alternada o cruzada (**abab**) y mezclada, es decir, según la preferencia del intérprete (Coba, 1992).

Por otro lado, sus características también pueden definirse a través de sus modos de producción y vigencia, Pedrosa (2006/2019) la caracteriza con los siguientes elementos: (a) una producción oral de origen y vigencia campesinos; (b) ligada estrechamente a la experiencia sociohistórica de los sujetos que la producen; (c) dialéctica y abierta en sus modos de producción; (d) básicamente plurisémica en su modo de significación social; (e) que se gesta desde una dinámica igualmente dialéctica entre sujeto y comunidad; (f) que pervive sostenida por una memoria oral

de largo plazo construida retóricamente; y, finalmente (g) cuya manifestación se articula siempre al canto.

5. La copla y el léxico

Las coplas constituyen una manifestación cultural que refleja la identidad, la idiosincrasia y la visión de mundo de las comunidades donde son creadas e interpretadas. En este sentido, no solo funcionan como expresiones artísticas, sino también como vehículos de transmisión cultural, ya que a través de ellas se preservan valores, creencias, costumbres y formas particulares de comprender la realidad. Dentro de este marco, el léxico empleado en las coplas adquiere un carácter distintivo, pues incorpora significados que solo pueden comprenderse plenamente desde el contexto sociocultural en el que se producen y circulan. De esta manera, las palabras trascienden su sentido literal para convertirse en portadoras de identidad y cultura colectiva.

Asimismo, muchas coplas integran préstamos lingüísticos o voces provenientes de otras lenguas, especialmente de aquellas originarias o regionales, con el propósito de nombrar realidades, experiencias o elementos culturales que no encuentran una equivalencia exacta en la lengua castellana. Este fenómeno evidencia no solo la riqueza lingüística de estas composiciones, sino también el diálogo intercultural que las atraviesa y que fortalece su valor como patrimonio inmaterial.

Por otro lado, en las comunidades donde las coplas continúan vigentes como parte de su acervo cultural, estas cumplen una importante función social y comunicativa, puesto que a través de ellas se expresan emociones, sentimientos, pensamientos y experiencias colectivas, convirtiéndose en un medio de interacción dentro del grupo social. En consecuencia, las coplas no solo preservan la tradición, sino que también contribuyen a la construcción y reafirmación de la identidad cultural de quienes las mantienen vivas.

5.1. *La simbología de la copla: un análisis semántico*

Como se había mencionado anteriormente, la relación de la copla con el entorno en el cual se inserta es fundamental a la hora de entender la complejidad de sus significados; sin embargo, no solo está ligada al contexto, sino también a la simbología propia de los tropos líricos de la poesía. Tradicionalmente, ha sido caracterizada como poesía campesina, pero ligada a su antecesor el villancico:

La simbología del villancico ligada al rito y a la magia en la copla fue reducida y simplificada; pero, a pesar de todo, en el arte menor se conservaron los vínculos simbólicos de las imágenes que sobreviven hasta nuestros días. De estos elementos

que la copla española heredó del villancico, los más estables son los vínculos del tema del amor con la imagen del agua: el agua corriente (la fuente, el río, el arroyo) equivalía al amor feliz; el agua estancada (el pozo, el remolino), al amor infeliz. (Kofman, 2013, p. 69)

Al igual que el lenguaje natural, la copla puede tener dos tipos de lecturas: una referencial y otra simbólica. La primera tiene que ver con el hecho de que en algunas no hay elementos metafóricos o simbólicos, es decir, que adquieren su significado a partir de la decodificación natural de las palabras (Molina, 2007):

*De tan lejos van llegando,
las comadres a bailar;
con las coplas y la rueda,
su alegría a contagiar.* (Perales, 1997, p. 2)

La segunda lectura es la de los tropos, en la cual se encontrarían las metáforas y los símbolos; estos pueden ser variados, pero siempre están relacionados con elementos de la naturaleza y comparaciones en cuanto a la realidad:

*No por tener linda cara,
te has de hacer la presumida;
porque la fruta en el árbol,
no dura toda la vida.* (Perales, 1997, p. 19)

Como recalca Molina (2007), existen muy pocas coplas que sean totalmente referenciales o simbólicas, siendo lo más común que se combinen ambos niveles en la misma estrofa, por lo tanto, su estructura más frecuente es aquella que:

(...) incluye un primer grupo de versos con un posible valor simbólico que pertenecen a un campo semántico generalmente relacionado con elementos de la naturaleza y que aparentemente pueden ser independientes o no tienen relación con el resto de la copla, seguido por otro grupo de versos, con carácter referencial, en el que se expone una relación en el plano humano, que normalmente tiene que ver con cualquiera de las facetas de la relación amorosa: una declaración, un requerimiento, una queja, un mensaje para los rivales, etc. (Molina, 2007, p. 206)

Un aporte importante que realiza el autor sobre este tema es el análisis que lleva a cabo sobre la interacción de elementos referenciales y simbólicos dentro de las coplas, según este, cuando la frontera entre ambos miembros (referenciales y

simbólicos) se rompe y los elementos de un plano irrumpen en el otro organizando la estructura semántica con rasgos de significado de ambos y dando como resultado las coplas metafóricas (Molina, 2007).

En este sentido, la interacción entre ambos planos, referencial y simbólico, dentro de la copla permite que esta adquiera un carácter más que todo simbólico, ya que permite una lectura literal, aunque en muchas ocasiones llega a carecer de sentido lógico:

*Cristalito aserenado,
Llenito de agua de olor;
No vayas a derramarte,
En brazos de amor traidor.* (Perales, 1997, p. 13)

Es característico que su carácter simbólico sea en función de la sustitución de los personajes —hombre o mujer— por elementos de la naturaleza; en el caso de la copla citada anteriormente, «cristalito aserenado» hace referencia a la mujer a quien se le dedica la copla; pero para que tenga un valor simbólico hace falta que otros elementos de la copla pertenezcan al mismo campo semántico, particularmente, los verbos (Molina, 2007). Siguiendo con la copla citada, los verbos *llenar* y *derramar*, y el sintagma nominal *agua de olor*, pertenecen al mismo campo semántico al cual se refiere el símbolo. Por el contrario, cuando la copla se encuentra solo en el plano de la realidad humana, es decir, sin la intervención de comparaciones, paralelismos con la naturaleza, estas adquieren solo un valor referencial.

Desde otra perspectiva, la simbología de la copla puede ser asociada a los elementos naturales de connotación erótica, donde el símbolo funciona eficazmente por su valor polisémico, ya que los versos cortos de las coplas permiten que cada palabra se densifique poéticamente (Masera, 2007). Por tal razón, el proceso de simbolización muchas veces es inherente a la copla, lo que permite la creación de nuevos significados, puesto que esas palabras pueden transformarse en símbolos tradicionales que se transmiten de una generación a otra generación:

*Vení vidita a mis brazos,
y hagamos volar la voz;
que lo sepa el mundo entero,
el cariño de los dos.* (Perales, 1997, p. 10)

Kofman (2013) señala que la copla responde a motivos de comunicación lúdicos, tales como la respuesta, el reproche, la demanda o la explicación, los cuales, en muchos casos, se articulan con matices eróticos a través de eufemismos. En este contexto, el

lenguaje erótico presente en las coplas se aleja del simbolismo tradicional y se orienta más hacia el doble sentido, restringiendo el uso del símbolo al contenido sexual, como ocurre, por ejemplo, con la palabra «comer» cuando adquiere una connotación sexual, además de las connotaciones sexuales que adquieren los sustantivos huevo y chorizo por extensión metafórica, ya sea por semejanza o analogía visual:

*Las mujeres de estos tiempos,
no saben hacer un guiso;
todo el día se la pasan,
comiendu huevo y chorizo.* (Anónimo, s. f., p. 7)

Cada uno de los aspectos desarrollados en los apartados anteriores sobre la simbología de la copla ha permitido que esta adquiriera ciertos valores semánticos característicos. No obstante, si bien en la copla española ha mantenido muchos de estos valores, en el caso de Hispanoamérica se ha visto modificada por las realidades socioculturales y usos particulares de las regiones. La copla hispanoamericana ha mantenido —aclara Kofman (2013)— los motivos machistas españoles de carácter humorístico, tales como la misoginia, la poligamia, el jactarse de tener muchas amantes, el odio a la suegra, entre otros; no obstante, ha sufrido, lo que denomina el autor, una desimbolización del contenido de estas:

En el proceso de la desimbolización se destruyeron los vínculos simbólicos y metafóricos entre las imágenes, cambiaron muchos motivos tradicionales y se aflojó el canon estético de la poesía popular española; en general, fue fundada la base del nuevo estilo poético. (Kofman, 2013, p. 70)

Asimismo, el autor sostiene que las coplas hispanoamericanas reinterpretaron de forma humorística la metáfora tradicional española. Este fenómeno se debe, en gran medida, a la ruptura de los vínculos metafóricos originales, los cuales, al perder su transparencia semántica para los hablantes, fueron reinterpretados desde una perspectiva cómica. Como resultado, se intensificó en estas composiciones el carácter humorístico y el recurso al doble sentido (Kofman, 2013).

Teniendo en cuenta cada uno de los aspectos que caracterizan la copla española y las características particulares que adquirió en América Latina, no podemos dejar de lado que los principios esenciales líricos se mantuvieron a lo largo de los siglos, con las diferencias ya mencionadas, y con el hecho de que, en Latinoamérica, aumentan y resaltan el papel y la significación de la imagen del yo lírico.

5.2. *Apreciación sobre sentido figurado en las coplas*

El concepto de figura retórica implica nociones previas, es decir, el límite entre el «lenguaje natural» y el «lenguaje figurado», ya que nos referimos a ciertos procedimientos que otorgan mayor expresividad a la lengua. En este sentido, la distinción entre ambos es bastante importante a la hora de entender, muchas veces, el sentido de una palabra o una expresión.

Se podría decir que desde siempre las palabras han sido consideradas como metáforas; no obstante, esa idea está un poco lejana de la realidad. La idea correcta sería que sus usos sean metafóricos, no así el significado lógico de esta:

(...) «todos los usos de una palabra no pueden ser más que metafóricos», aunque la palabra, considerada en sí misma, nunca es una metáfora, sino un objeto único e invariable. (...) La relación de mesa con «mueble, por lo común de madera...», etc., no es semántica, sino «lógica», en tanto que su relación con meseta sí que es semántica o idiomática y hay que buscarla en las reglas de la gramática (a la que pertenecen las leyes de derivación y de formación de palabras). (Trujillo, 2006, p. 904)

Para el autor las palabras no son simples hechos simbólicos sino usos simbólicos, en otros términos, todas, o la gran mayoría de estas, contienen una función simbólica en sí mismas. Entonces, el significado asociado a una palabra puede variar según el contexto sin que la lengua cambie necesariamente. Sin embargo, cuando se altera la identidad misma de la palabra, se produce un cambio en la lengua. Por ello, propone distinguir entre la forma semántica estable de una palabra y las variantes semánticas que aparecen en su uso, de modo comparable a la relación entre los fonemas y sus realizaciones (Trujillo, 2006, p. 901).

La reflexión propuesta por Trujillo (2006) pone de manifiesto la complejidad que supone interpretar el sentido figurado al analizar el léxico de una lengua. De su planteamiento se desprende una distinción fundamental: por un lado, existe el sentido «recto» o significado literal de las palabras, que se mantiene constante en la lengua; por otro, el sentido figurado revela aquello que trasciende la palabra en sí, manifestándose en los múltiples usos comunicativos que los hablantes realizan cotidianamente.

Así, el autor aclara que, aunque las formas semánticas de cada palabra permanecen «rectas» en la lengua, todos sus usos en el habla son, en esencia, figurados. Este planteamiento permite comprender que la riqueza y la variabilidad del léxico no residen únicamente en su significado literal, sino también en la manera en que los hablantes exploran y amplían su potencial expresivo mediante el contexto y la creatividad lingüística.

En este sentido, las coplas no solo constituyen un reflejo del dialecto tarijeño, sino también una manifestación de cómo el lenguaje puede adaptarse y transformarse según la interacción comunicativa y los contextos sociales, reforzando su valor como fuente del léxico regional y de la identidad cultural. Mientras que el léxico mantiene formas semánticas «rectas» en la lengua, las coplas revelan cómo los hablantes exploran la creatividad expresiva a través del doble sentido, los eufemismos y los matices socioculturales.

6. Copla tarijeña

Para comprender las particularidades formales de la copla chapaca o tarijeña, es necesario atender a sus elementos estructurales. Al respecto, Varas (1988, p. 80) describe sus características fundamentales de la siguiente manera:

En lo formal, la copla chapaca toma como base la cuarteta octosilábica, la redondilla, pero, engarzada con un elemento típico: el “remate” o estribillo, generalmente después de dos elementos iniciales de la misma; a veces después del primer verso, ligando los dos últimos con la repetición del primer verso del “remate”, al que le siguen de uno a tres versos más, como lo que concluye el motivo central de la cuarteta o período (...)

En este sentido, este planteamiento permite entender que la copla chapaca ha desarrollado una estructura propia que refleja tanto la creatividad como la adaptación cultural que han sufrido las coplas en la región tarijeña. El remate no solo cumple una función estética, sino que también refuerza la intención comunicativa y emotiva de la copla, convirtiéndola en un símbolo de identidad local.

Por otra parte, Ortega (2002, p.11) también reafirma el hecho de que solo en Tarija la seguidilla presenta, en su estructura métrica, una variación que no se registra en ningún otro lugar:

No sé cuál es la razón pero, únicamente en Tarija, la seguidilla presenta en su estructura métrica una pequeña variación, aumentándose una sílaba en los versos impares, como la copla para las tonadas de la Pascua y de la Cruz

*Todos quieren hacer leña
de árbol caído,
como ninguno se atreve
de uno florido.*

Esta copla resulta de quitar tres sílabas a los versos pares de las estrofas octosilábicas para ajustarlas a las tonadas de Pascua y de la Cruz. También puede ocurrir a la

inversa, es decir, que la copla (...) se las adicione tres sílabas en los versos pares, en ambos casos el producto es una copla para todas las festividades, con el mismo mensaje (...)

*Todos quieren hacer leña
de un árbol que está caído,
como ninguno se atreve
de un árbol que está florido*

Como aclara Ortega (2002), las coplas chapacas o tarijeñas tienen la particularidad de ser interpretadas según las fiestas conforme a la época del calendario, por ejemplo, se tienen coplas de *Año Nuevo, Carnaval, Pascua, Fiesta de la Cruz (en Canasmoro, provincia de Tarija), Corpus Cristi, San Lorenzo, Santiago, Fiesta del Rosario, Todos Santos, San Plácido*, etc.

Semánticamente, en términos de Varas (1988), las coplas chapacas suelen caracterizarse por «decir una cosa y significar otra» (p. 80); es decir, que el doble sentido es bastante característico a la hora de distinguirlas y definirlas; por otro lado, tienen matices jocosos y humorísticos que, en la mayoría de los casos, dan lugar a un sentido irónico.

Cabe resaltar que la copla es una producción oral íntimamente vinculada al canto, aunque, también puede estar acompañada de instrumentos tradicionales del carnaval tarijeño. Por ejemplo, la caja que es un instrumento de percusión parecido al tambor, pero de dimensiones más pequeñas; y, por otra parte, el *erke* (palabra quechua que significa ‘gritar’ o ‘chillar’) el cual es un instrumento aerófono, de tipo de clarinete rústico, que suele simular el llanto de un niño, siendo la razón de su nombre. Ambos instrumentos suelen ser el ornamento que acompaña el canto de las coplas. Aunque, cabe mencionar no es necesario que las acompañe con el *erke* o la caja, puesto que, se considera la voz lírica el aspecto más importante.

Dentro de la realidad boliviana y, por ende, tarijeña, la copla ha estado muy presente desde la colonia, transmitiéndose de forma oral de generación en generación, dando lugar a pequeños cambios sutiles, sujetos a la espontaneidad de la época, principalmente, en el área rural del departamento. La copla constituye en esta región la forma más íntima de expresión de sentimientos, permitiéndole ser aquel rasgo característico que define la identidad del Chapaco:

Cuando un Chapaco está triste, acude a su memoria para traer hasta ese momento alguna copla de las más sentidas que recuerda y al empezarlas a entonar va derramando esa tristeza. Las fibras más íntimas de su corazón se estremecen y parece que poco a poco a medida que van las coplas la tristeza va cediendo y el corazón

y el alma desbordan de alegría cual si las coplas fueras plegarias hacia Dios, quien le envía la paz. (...) el Chapaco acudirá a sus coplas para pedir abiertamente a su Dios o a sus Santos; la justicia divina y su fe se verá fortalecida si obtiene respuesta. Cuando es víctima de alguna injusticia, cuando a pesar de todo, las cosas no le salen bien, manifestará su amargura y desilusión a través de sus coplas y en tono más fuerte y menos lastimero. Cuando está alegre o enamorado... ¡para qué les cuento! (Perales, 1997, pp. 17-18)

En este sentido, las coplas no solo constituyen una manifestación de la tradición oral, sino también un medio de expresión emocional profundamente ligado a la vida cotidiana de la comunidad. A través de ellas, los hablantes expresan sentimientos, experiencias y creencias compartidas, convirtiendo la copla en un recurso simbólico que articula la lengua, cultura e identidad. De este modo, las coplas chapacas trascienden su dimensión lírica para consolidarse como un rasgo representativo de la identidad cultural del pueblo chapaco.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado permite reconocer que las coplas chapacas constituyen una manifestación significativa de la creatividad lingüística presente en el español boliviano. A través de su carácter oral, improvisado y profundamente vinculado a las prácticas culturales y tradicionales del departamento de Tarija, estas composiciones no solo cumplen una función festiva, sino que también actúan como un espacio de producción y transformación del léxico del castellano. En ellas se evidencian distintos procesos de cambio semántico, tales como la metáfora, el eufemismo y el doble sentido, recursos que permiten ampliar y resemantizar el significado de las palabras dentro de contextos socioculturales específicos. De este modo, las coplas reflejan la manera en que los hablantes reinterpretan y adaptan el idioma a su realidad cotidiana.

En este sentido, el estudio de las coplas chapacas permite comprender cómo el lenguaje se articula con la identidad cultural y las dinámicas sociales de una comunidad. Estas composiciones, transmitidas de generación en generación, conservan rasgos tradicionales de la lírica popular española, pero al mismo tiempo incorporan elementos propios del contexto boliviano, lo que da lugar a nuevas formas de expresión lingüística. Por ello, su análisis no solo contribuye al conocimiento del léxico regional y de los procesos de cambio semántico, sino que también resalta el valor de la tradición oral como fuente fundamental para el estudio del español en sus diversas variantes.

REFERENCIAS

- Anónimo. (s.f.). *Cuentos chapacos, Aros-Coplas y cuentos costumbristas de mi linda Tarija-Bolivia*. Colección.
- Callisaya, G. (2012). *El español de Bolivia: contribución a la dialectología ya la lexicografía hispanoamericanas*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Gredos. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121133/DTI_CallisayaApazaGregorio_Tesis.pdf
- Coba, C. (1992). Clasificación y tipología de la copla. *Revista del Instituto Otavaleño de Antropología-Centro regional de investigaciones*. Vol. 16, 101-130.
- Coello, C. (1996). Bolivia. En Alvar, M. (Dir.). *Manual de dialectología hispánica: El Español de América* (pp. 169-183). Ariel Lingüística.
- Espinosa, R. (2009). El cambio semántico. [Archivo PDF]. En E. de Miguel (Ed.), En *Panorama de la lexicología* (pp. 159-188). Ariel. <https://www.scribd.com/document/411692122/Espinosa-Elorza-R-M-2008-El-Cambio-Semantico>
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural* (A. A. L. García, Trad.). Gredos.
- Kofman, A. (2017). La copla española en América Latina. *La Colmena*. (79), 65-78. <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344315009.pdf>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Martínez Vicente, B. (2012). *Los orígenes de la canción popular en el cine mudo español*. (1896-1932). [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/15400/1/T33692.pdf>
- Masera, M. (2007). Los recursos de la copla: simbolismo y paralelismo. *La Copla en México. El Colegio de México*, 189-203. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvhn07z8.14>
- Mendoza, J. (1991). *El castellano hablado en La Paz: sintaxis divergente*. Taller Gráfico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mendoza, J. (2018). *Reflexiones en torno a la lengua y el lenguaje*. SAGACOM.
- Molina, M. (2007). Estructura de la copla y los niveles de lectura simbólico y referencial. *La Copla en México. México. El Colegio de México*, 205-212. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn07z8.15>
- Ortega, F. (2002). *Mi copla*. Universidad Autónoma Misaél Saracho. Tarija-Bolivia.
- Pedrosa, J. (2006/2019). Sobre el origen y la evolución de las coplas: de la estrofa al poema, y de lo escrito a lo oral. En Cátedra, P. (Dir.), E. Carro, L. Mier, L. Puerto y M. Sánchez (Eds.). *La literatura popular impresa en España y en la América colonial: formas & temas, géneros, funciones, difusión, historia y teoría*, (77-93). SEMYR. Universidad de Salamanca. (Obra original

- publicada en 2006). https://literaturaspopulares.org/tmp/wp-content/uploads/2012/07/lm_2004/6-pedrosa.pdf
- Perales, J. (1997). *Mil coplas chapacas (Apuntes folklóricos de mi Pago)* (2). Industrias Gráficas Sirena Color.
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es>
- Sanabria Fernández, H. (1965). *El habla popular de la provincia de Vallegrande (departamento de Santa Cruz)*. Talleres Gráficos Bolivianos.
- Sanabria Fernández, H. (1975). *El habla popular de Santa Cruz*. Librería Editorial Juventud.
- Seco, M. (1994). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Espasa-Calpe.
- Trujillo, R. (2006). El concepto de «sentido figurado» en el DRAE y cuestiones afines. En R. Castañer y J. Enguita (Eds.), *In memoriam Manuel Alvar: Archivo de Filología Aragonesa* (1-2), 899-915. Institución «Fernando el Católico». https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/_ebook.pdf
- Varas, V. (1988). *El castellano popular en Tarija* (2da Ed.). Gráficos Bolivianos.
- Varela De Vega, J. B. (1981). Anotaciones históricas sobre el Erke. *Revista de Folklore*, 1(8), 17-21. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmch14t7>
- Villarroel, M. (2008). *Churo: Diccionario chapaco: Modismos, vulgarismos y metaplasmos de la región* (1.ª ed.). Tupac Katari.

La identidad sociocultural y el fenómeno de las migraciones en la ciudad de El Alto*

Sociocultural Identity and the Phenomenon of Migration in the City of El Alto

Ignacio Apaza Apaza

Instituto de Estudios Bolivianos (IEB), Universidad Mayor de San Andrés
(UMSA), La Paz, Bolivia

E-mail: iapaza@umsa.bo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1789-3493>

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 07 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: En esta presentación se realiza una revisión de los antecedentes relacionados con la identidad sociocultural y lingüística, y su relación con los migrantes de áreas rurales hacia los centros urbanos y ciudades principales. Este estudio está orientado a promover reflexiones sobre la identidad aymara y se focaliza en los fenómenos de las migraciones producidas desde las comunidades rurales con destino a la ciudad de El Alto. Asimismo, se analiza la influencia de la religión y la vigencia de la lengua aymara en una situación de relación desigual y asimétrica. Con los resultados obtenidos en este estudio, se pretende explicar las causas, los factores de las migraciones y sus consecuencias, en la perspectiva de otorgar el valor utilitario de la lengua y contribuir en el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística.

Palabras claves: identidad, cultura, lengua, migración, sociedad.

Abstract: This presentation reviews the background related to sociocultural and linguistic identity and its relationship with migrants from rural areas to urban centers and major cities. This study aims to promote reflection on Aymara identity and focuses on the migration phenomena from rural communities to the city of El Alto. It also analyzes the influence of religion and the vitality of the Aymara language in a situation of asymmetrical relations. The results obtained in this study aim to explain the causes, factors, and consequences of migration, with a view to recognizing the instrumental value of language and contributing to the strengthening of cultural and linguistic identity.

Keywords: identity, culture, language, migration, society.

INTRODUCCIÓN

La identidad es un aspecto de la conciencia individual de sí mismo que surge del reconocimiento de la pertenencia de un sujeto a su comunidad o grupo social, e incluye dimensiones emotivas y axiológicas. Esta no es algo estático, sino dinámico: la construcción del sentido de pertenencia está relacionada con las interacciones sociales y la cultura. La construcción de la identidad se concibe como un proceso formativo dirigido hacia la integración de los aspectos históricos, sociales, culturales y la toma de conciencia histórica cultural formada en el hombre. En este marco, A. Lorena (2008) señala que la identidad sociocultural:

Es un proceso común de todos los seres humanos y transcurren en cualquier época histórica o zona geográfica. Forma parte de la conciencia de yo, del conocimiento de pertenencia a una colectividad, de la diferencia específica con otros y está ligada a espacios ideológicos. (p. 94)

Esta identidad cultural se genera en las interacciones sociales cotidianas que mantienen los sujetos entre sí, en la que van delimitando lo propio frente a lo ajeno.

La identidad cultural es importante porque es el espacio que tenemos para reflexionar acerca de los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres, las capacidades y cualidades adquiridas por el hombre como miembro activo de la sociedad. En este sentido, uno de los aspectos centrales de este estudio es determinar el grado de mantenimiento o degradación de la identidad sociocultural y lingüística de la población migrante de áreas rurales hacia la ciudad de El Alto. En este contexto, el interés de este estudio es la identidad cultural de la población aymara, que se fundamenta en los principios de reciprocidad, solidaridad y de complementariedad, reflejada en cuerpo/alma, varón/mujer, individuo/comunidad y en la interrelación de todas las partes para conformar un todo. Este estudio, por sus características socioculturales y lingüísticas, está orientado al fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo aymara y se focaliza en las migraciones producidas desde las comunidades aymaras con destino a la ciudad de El Alto y hacia otros centros urbanos. En este contexto, la cultura aymara vive en una visión holística, donde los elementos de la naturaleza conforman un todo, por lo que no hay nada aislado del universo. Asimismo, en la cultura aymara se concibe que los conocimientos y la espiritualidad son una unidad indivisible; es decir, el uno depende del otro. Por esta razón, entender y conocer la profundidad de los conocimientos, las actividades y las acciones desarrolladas es la única forma de recuperar la identidad.

1. La identidad sociocultural y lingüística

Los estudios sobre la identidad cultural del pueblo aymara han sido tratados desde varias perspectivas, como a partir del concepto de campesino, indígena, de clase social o de movimientos sociales. Entre los trabajos relativos a la identidad cultural se mencionan a G. Sandoval y T. Greaves (1983), T. Bouysson-Cassagne (1987), X. Albó (1977-1979) y otros que permiten comprender la visión cultural y lingüística del pueblo aymara. La identidad cultural contempla varios componentes de la vida y en un estudio de P. Tintaya (2008), señala que:

la identidad cultural, para unos, es una cualidad personal expresada en sentimientos de pertenencia, actitudes y conductas congruentes con las formas propias de la cultura, mientras que, para otros, sería una propiedad de la cultura en sí misma, definida por sus formas de organización sociocultural. (p. 132)

Estos estudios han sido realizados desde varias perspectivas, provocando debates divergentes entre académicos y especialistas de distintas disciplinas.

Un aspecto de características legales e históricas que cambió el panorama político y cultural del país, y que tiene implicaciones identitarias, fue la promulgación de la Constitución Política del Estado (2009), que declara a Bolivia como país ‘Plurinacional’ e ‘Intercultural’. Otro antecedente fue la Ley 0/70 ‘Avelino Siñani y Elizardo Pérez’ (2010), donde se reconoce una educación ‘intracultural’, ‘intercultural’ y ‘plurilingüe’. Estos instrumentos legislativos están orientados a la promoción y a la recuperación de los saberes y los conocimientos desarrollados por las comunidades aymaras, en la perspectiva de fortalecer la identidad sociocultural y lingüística. Dichas disposiciones no sólo deben modificar la situación política y social del país, sino, fundamentalmente, deben incidir en la recuperación, el fortalecimiento y en acciones que contribuyan a la apropiación de la identidad cultural. La lengua constituye uno de los componentes principales de la identidad cultural, y en este contexto X. Albó (2000) ha realizado estudios relativos a la lengua y cultura; en uno de sus estudios señala: “Una cultura es el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlos de otros grupos humanos” (p. 74).

En este marco, al indagar sobre la identidad de los residentes de la ciudad de El Alto, ellos señalan que se diferencian de un paceño frente a un orureño, ya sea por el uso de la variedad del aymara, la vestimenta, los colores, prácticas de ritos y ceremonias, entre otros. Estas apreciaciones coinciden con lo señalado por diferentes autores ya que la cultura es dinámica y cada grupo cultural es como un ser vivo que, con el tiempo, se va transformando por crecimiento y adaptación. Por la evolución

interna de la cultura surgen los cambios y emergen otros factores que pasan a primer plano desplazando a los elementos culturales propios. De esta manera, por causas internas y externas, se rechazan los componentes culturales propios, mientras se crean o asimilan otros ajenos. Los estudios de Albó (2000) señalan que los cambios, por ejemplo, en las tecnologías, la indumentaria, los ritos y las creencias, cambian los caminos y las redes de relacionamiento; con ello también cambian las organizaciones, la lengua, hasta la identidad cultural.

2. Situación de la identidad de los migrantes de la ciudad de El Alto

Las migraciones en los contextos de destino ocasionan la aparición de nuevos asentamientos sociales y, con el paso de los años, surgen otros centros o zonas pobladas como lo que está sucediendo en la ciudad de El Alto que, al mismo tiempo, inducen al cambio de la identidad. Los migrantes organizan sus espacios de asentamientos en villas y zonas con diversos nombres que, en muchos casos, puede provocar cambios de identidades. Dentro de toda esta complejidad, en cada cultura y en las redes de tejidos interculturales no hay ninguna razón de peso para que se sienta una persona con varias identidades culturales ni dar prioridad a una de ellas en menoscabo de otras por la presencia de la intolerancia. Esta situación se produce en el contexto de una sociedad asimétrica, desigual y discriminatoria de toda índole hacia los recién llegados. Los rasgos culturales que caracterizan y diferencian al sujeto o a la colectividad frente a las demás también están relacionados con la conciencia que una persona tiene respecto a sí misma y que siente como algo distinto a los demás.

En nuestro país coexisten una diversidad de culturas establecidas en la región de altiplano, valles y yungas, donde cada pueblo y cada comunidad posee sus propias características culturales que los hace diferentes de las demás; razón del reconocimiento de la diversidad cultural y el plurilingüismo. Las culturas vivas de nuestro país están constituidas por conocimientos y saberes que se manifiestan en distintos espacios geográficos y en actividades diversificadas, como agrícolas, ganaderas, festividades religiosas, rituales, artesanía, entre otros. Las comunidades aymaras viven en una relación armónica de cariño y respeto con la madre tierra, el hombre y los animales. Los patrimonios como los cultivos, los animales, la casa y todo lo que existe en la naturaleza, se necesitan recíprocamente y se complementan entre todos los seres para conformar a la Pacha. De ahí que el hombre andino vive en permanente interacción con la naturaleza, expresada por diversas señales de buenos y malos augurios a través de indicadores naturales, como plantas, animales, astros, sueños, entre otros.

En las diversas prácticas culturales y en sus actividades cotidianas, los aymaras interpretan dichos indicadores para prever el porvenir o las inclemencias

del tiempo, ya que en su imaginario muchos indicadores naturales pueden ser muestra de bienestar, de enfado o de preocupación para algunos elementos del Pacha. Para armonizar esta relación, el hombre realiza rituales como un acto de reconciliación entre todos los elementos de la naturaleza. En muchas regiones del altiplano, los residentes alteños y de otras regiones del país valoran las prácticas religiosas tradicionales como parte de la identidad local y regional. Por esta razón, se considera que es muy importante fortalecer la identidad cultural con nuevos aportes, recuperando los conocimientos, las técnicas y los saberes de los pueblos indígenas.

Las comunidades aymaras tienen una identidad colectiva, expresada en los diferentes elementos culturales como lengua, canciones, mitos, relatos orales y dichos populares, entre otras. Por lo tanto, las tradiciones orales son el reflejo de la cultura que expresa la fuerza, los valores éticos, el respeto a la naturaleza, etc. Por otra parte, la lengua, como marcador simbólico de la identidad cultural, es víctima de diversos factores externos que ocasionan una alarmante disminución en el uso y transmisión en las interacciones comunicativas. Esta situación de degradación gradual se observa, sobre todo, en las generaciones jóvenes, lo que repercute también 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, porqué se consideran muchas cosas como sagradas y a conocer palabras que significan muchas cosas, pero siempre determinadas con relación a un contexto social y cultural. Por lo tanto, la lengua, como una forma de percibir el mundo, permite a los hablantes reflexionar y profundizar sobre su situación con relación a las leyes universales. Así, las palabras '*Pachamama*', '*Achachila*' o '*Uywiri*' implican el conocimiento profundo de la cultura, enseñan el comportamiento y la visión del mundo; además, los diversos elementos de la naturaleza pueden dar bienestar o causar malestar. En la lengua aymara, las tradiciones orales, canciones, dichos populares y otros elementos están expresadas en el léxico y la semántica, que forman parte de la riqueza cultural de los pueblos.

Por esta situación, la lengua aymara, semánticamente, posee características muy particulares, a diferencia de las occidentales, ya que, en la cultura, el modo de vida está ligado a la naturaleza, a su manera de convivir con otras comunidades y a la vida espiritual. En este contexto, los hablantes aymaras de la ciudad de El Alto se identifican y se sienten orgullosos de su lengua, con gran interés en preservarla y desarrollarla. La lengua, como un elemento de la identidad cultural, proporciona los conocimientos, el pensamiento y las expresiones acumuladas durante siglos. Históricamente, para B. L. Whorf (1984), las comunidades primitivas siempre han concebido la realidad y han hablado su lengua según sus estructuras encubiertas para conocer matices de la realidad que solo ellos descubren, conocen y expresan. Por

esta razón, las tradiciones y relatos orales aymaras dan modelos de comportamiento que se basan en la experiencia y conforman el pensamiento, según los modelos culturales andinos.

3. La religión como marcador de la identidad cultural

Por el término ‘religión’ se entiende como un sistema cultural de determinados comportamientos y prácticas, cosmovisiones, éticas, morales, lugares sagrados u organizaciones que relacionan la humanidad a elementos sobrenaturales, seres protectores y espirituales. En el contexto andino también se concibe como el conjunto de creencias, de normas de comportamiento, de ceremonias o sacrificios que son propias de un determinado grupo humano. El creyente de una determinada religión reconoce una relación con la divinidad omnipotente y omnipresente, o no. Los estudios antropológicos como el de E. Adamson (1980) define la religión como “creencias en seres sobrenaturales y los modos de conducta seguida a consecuencia de tales creencias” (p. 573). Otros estudios similares señalan que la religión es un conjunto de experiencias, significados, convicciones, creencias y expresiones de un grupo, a través de las cuales sus participantes responden a sus dialécticas de autotranscendencia y relación con la divinidad.

En este sentido, la religión andina es un aspecto que merece una reflexión sobre las diferentes asunciones teóricas y desde diferentes perspectivas. Como resultado del choque cultural del pasado, muchos elementos cristianos y andinos se vieron sincretizados; es decir, se mezclaron las prácticas de la religión andina y la religión cristiana. Por otra parte, la influencia religiosa de los grupos denominados ‘hermanos’ ha proliferado en las comunidades rurales con el objetivo de expandir sus doctrinas. Esta injerencia descontrolada de doctrinas radicales, ha tenido consecuencias muy negativas en la vida de las comunidades aymaras, aduciendo ser la única alternativa divina para la convivencia pacífica y armónica entre las comunidades y sus miembros. La práctica de una religión difiere según las culturas y puede incluir rituales, sermones, conmemoración o veneración a una deidad, dioses o sacrificios, peregrinaciones, procesiones, festivales, danzas u otros aspectos de la cultura humana. La religión andina contiene narrativas, símbolos e historias sagradas que pretenden explicar el sentido de la vida, su origen o el universo. A partir de estas creencias sobre el cosmos y la naturaleza humana, las personas pueden derivar la moral, leyes religiosas o un estilo de vida. Algunas personas siguen múltiples religiones o varios principios religiosos, independientemente de si la tradición religiosa que siguen permite el sincretismo o no, y, al mismo tiempo, tienen relación con la identidad cultural.

Por lo tanto, el concepto de religión se refiere a las diversas creencias religiosas de las comunidades andinas y las prácticas religiosas de los pueblos andinos, que

suponen procesos psicológicos que permiten dar sentido de vida al individuo y a las comunidades. El mito, en las comunidades andinas, está relacionado con cierto tipo de acontecimientos creados o imaginados y sacralizados; de ahí que existan tradiciones orales y relatos antiguos, canciones aymaras, dichos populares y otros. Las tradiciones orales referidas a los elementos inmateriales suelen ser muy admiradas y destacadas, y pueden convertirse en referente histórico de los hechos del pasado. En la cultura aymara se habla de espacios o lugares míticos como *jallupacha* (periodo de lluvia), *awtipacha* (periodo seco), *p^huju* (ojo de agua), *p^haxchiri* (cascadas) y otros que justifican una serie de acontecimientos activos entre seres reales, imaginarios, objetivados y sacralizados.

El hombre aymara vive en una relación recíproca entre la naturaleza y el animal, en una interdependencia directa entre dichos elementos, la música y los fenómenos naturales. Para F. Layme (1984) "...la música también se relaciona con las dos estaciones grandes, la seca y la húmeda, entre la complementariedad de hombre y mujer, su relación con los seres protectores, entre otros" (p. 142). Los contenidos de las canciones tienen ese carácter mítico y religioso donde los animales, montañas, ríos, cascadas y otros elementos, son humanizados y son considerados como seres sagrados que no se corresponden con la realidad, pero para los aymaras y residentes de la ciudad de El Alto tienen sentido. Por esta razón, las canciones normalmente tienen un componente mítico y religioso en la que se distingue entre los conceptos de 'religión', 'tradición' y 'costumbre' que permite entender la presencia de un sustrato autóctono y otro estrato religioso. Los elementos míticos y religiosos conforman la cosmovisión y sistema religioso como un todo integrado que proyecta a la visión aymara del mundo. Se trata de un sincretismo en el que se integran tanto las formas culturales autóctonas como las provenientes de otras culturas, por lo que no es posible tratarlas por separado. Este sincretismo de elementos andinos y occidentales se expresa visiblemente en las fiestas patronales, la celebración de semana santa, Día de los Muertos, los rituales de la siembra, la cosecha, la construcción de casas, etc. En muchos casos, las fiestas comunitarias son celebradas en el templo y los calvarios, dirigidas por el sacerdote católico o por el *yatiri* (sabio), así muchos elementos cristianos han sido apropiados y puestos en práctica en las diversas actividades tradicionales y costumbres del pueblo aymara.

Los aymaras tienen sus propias manifestaciones culturales e ideológicas, y una de ellas es la religión que, desde su propia lógica, tiene una visión distinta a cualquier otra religión o manifestación ideológica. La realidad es vista desde el punto de vista religioso; los agentes catalizadores también tendrán carácter religioso, como sostiene D. Llanque (1986), entonces para el aymara lo sagrado se encuentra en todas sus actividades individuales y colectivas. La religión, entonces, consiste en

el aprecio mutuo entre todos los elementos que los rodean; es decir, la coexistencia con la siembra, los animales, los cerros y otros seres protectores. La ofrenda a la Pachamama se realiza con fe y cariño, desde el fondo de los corazones, y este pensamiento y las prácticas religiosas se encuentran todavía muy arraigadas en la población aymara. Aunque en los últimos tiempos, por los efectos de la modernidad y de la urbanización, hayan sufrido una serie de regulaciones y articulaciones ideológicas debido a las políticas e intentos de extirpación de idolatrías, siguen vigentes. Por estas razones, el hombre aymara no ha cambiado la esencia y las formas de cosmovisión concebidas desde tiempos históricos, y seguirán vigentes los legados culturales de los antepasados. La esencia de la religión andina se mantiene en los *ayllus* y en las comunidades aymaras rurales; a su vez, se articuló estrechamente con la cultura occidental. La religión andina también ejerce influencia sobre la religión occidental con la presencia de nevados altos y majestuosas montañas, como el *Illimani*, *Illampu*, *Wayna Potosí* y *Mururata* del departamento de La Paz, que son consideradas como los *Achachilas* o *Wak'as*, que son deidades más importantes en la religiosidad aymara y del mundo andino.

En la lógica de la religión y en lengua aymara no existe la palabra 'Dios' ni su equivalente; por lo tanto, no existe la omnipotencia y omnipresencia como el Dios cristiano, y a las divinidades se les conoce por sus nombres propios y por medio de expresiones metafóricas. Lo sagrado se expresa con la voz *wak'a*, que contiene una variedad de significados, y es posible que exista en otras lenguas andinas. Aunque el término deidad puede ser sinónimo de Dios, no se adecúa a la semántica de la lengua y cultura aymara, en la que dicha palabra ha desarrollado un concepto abstracto y teórico. Por todos estos antecedentes, los migrantes de la ciudad de El Alto sostienen que, en su religión, la concepción andina del tiempo y espacio está vigente tanto en el campo como en las ciudades de residencia.

4. Factores y causas de las migraciones

La migración es un fenómeno social que se produce en todas partes del mundo y se refiere a los cambios de residencia de las personas desde un lugar a otro, cruzando los límites geográficos que puede ser de una región a otra, de una comunidad a la otra o del campo hacia las ciudades. Existen varios factores y causas de atracción de otros contextos, como salarios más altos, mejores oportunidades de empleo y alternativas educativas, que pueden estar relacionados con el 'sueño americano' o el 'sueño europeo' de los últimos tiempos. La situación de los emigrantes bolivianos con destino a otros contextos es resultado de la dependencia y la pobreza en la que se debate la gran mayoría del pueblo boliviano, con una política económica globalizada que no permite un desarrollo socioeconómico para sus habitantes. Otras causas

que han ocasionado la migración de los habitantes de áreas rurales son el cambio climático, la erosión de las tierras y el minifundio, que no permite un desarrollo socioeconómico adecuado. Esta situación ha producido desde hace varios años en la ciudad de El Alto asentamientos humanos provenientes de diferentes confines del país. Las consecuencias de estas migraciones y el abandono de sus comunidades de origen provocan la degradación gradual de las diferentes prácticas socioculturales y reducen la red comunicativa de las lenguas maternas afectando a la identidad cultural y lingüística.

Las personas no abandonan sus lugares de origen por gusto o porque quieren; existen varias razones y causas que ocasionan la salida de las personas de sus comunidades y de los lugares donde han nacido. Los motivos principales señalados por D. Montiglio (2020), por los que las personas emigran con destino a otros lugares, son la búsqueda de oportunidades laborales, la demanda de fuerza de trabajo poco calificada en los países de origen y el efecto de la globalización. Otras causas de la migración son situaciones políticas, sociales, económicas o culturales que impulsan la salida del lugar de origen o la llegada al lugar de destino. Por lo general, se trata de factores que restan calidad de vida y que el migrante trata de solucionar desplazándose de su ciudad o país hacia otros contextos. La mayor parte de los que emigran lo hacen buscando un mejor nivel de vida, mejores condiciones de trabajo y remuneración, y el acceso a un empleo con la esperanza de resolver la situación económica y social.

Empero, las alternativas socioeconómicas del campo todavía ofrecen una importante diversificación de productos. Sin embargo, la decisión migratoria, de acuerdo con R. Aruj (2004), estaría fundada en una compleja combinación de factores internos y externos. Entre los factores externos más significativos se destacan falta de alternativas ocupacionales, incertidumbre del futuro económico, la inseguridad frente al aumento de la violencia, la delincuencia y necesidades básicas insatisfechas. Entre los factores internos se enfatizan la frustración en las expectativas de vida, la pérdida en la realización personal, el mandato generacional de la cadena migratoria familiar, el acceso a la información acerca de las opciones en el exterior y la convicción valorativa en la sociedad de origen. Estos factores externos e internos que ocasionan las migraciones en los diferentes contextos nacionales son corroborados con testimonios de los mismos protagonistas que abandonaron sus comunidades de origen para asentarse en la ciudad de El Alto. El ser humano está necesariamente encaminado hacia la búsqueda de metas y objetivos para la satisfacción de sus necesidades, tanto biológicas como cognitivas. En los países expulsores, las condiciones para lograr esos objetivos están segadas por la situación de crisis permanente y violencia en la que las emigraciones pueden aparecer como

una alternativa. Por lo que estas necesidades son aprendidas hasta el punto de crear un ambiente propicio para modificar cualitativa y cuantitativamente la necesidad de logro de cierto nivel de aspiraciones.

Frente a estas necesidades y de incertidumbre, emergen varias incógnitas en busca de comprender el fenómeno de las migraciones desde las áreas rurales hacia centros urbanos, en busca de mejores oportunidades de vida. En nuestra realidad, los destinos de las personas que emigran desde su lugar de origen a otros contextos, generalmente, son centros mineros, ciudades capitales y países del exterior. Sin embargo, si una persona piensa irse a otros contextos, siempre es bueno obtener información de primera mano sobre el país o contextos al que piensa trasladarse. De acuerdo con L. Borisovna (2002), “la decisión de migrar es el resultado de un cálculo racional en el cual, cada individuo compara los costos de la migración con sus recompensas” (p. 33). Por lo tanto, para migrar se tiene que analizar todas y cada una de las opciones, ya que implican un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni precisamente seguros. En este sentido, las diferencias no funcionan necesariamente como barreras, sino más bien como signos de complejidad, y ser extranjero en tierra ajena implica estar en un contexto distinto a lo suyo. Los resultados de las migraciones no siempre pueden ser satisfactorias; al contrario, pueden convertirse en una tragedia y frustración de haber dejado el lugar de origen, que pueden ser radicalmente diferentes a su lugar de origen. Los estudios realizados por G. Sandoval y T. Greaves (1983), X. Albó (1976), H. Van Den Berg (1992) y otros señalan que las migraciones de los pueblos indígenas hacia las ciudades y hacia otros contextos no siempre fueron satisfactorias. Dichos autores coinciden en señalar que el cambio climático, depreciaciones ecológicas, la reducción de propiedades territoriales, el abandono de técnicas tradicionales de cultivos y la ganadería, y la pérdida de respeto a la Pachamama son principales causas que ocasionan las migraciones.

Al abordar la temática de la emigración, W. Carter y M. Mamani (1982) señalan que, en la comunidad rural de Irpa Chico, por ejemplo, los primeros en salir de sus comunidades de origen fueron a las tierras bajas, como los Yungas. Pero allí no encontraron las expectativas esperadas; más bien, fracasaron y se sintieron defraudados en sus aspiraciones. En ese destino las tierras eran buenas, pero las extensiones eran limitadas, el estilo de vida diferente, el trabajo duro y el aislamiento deprimente. Frente a este tipo de dificultades, dichos autores sostienen que pocos quedan en esas tierras hoy:

Pero esto no quiere decir que hayan vuelto a la comunidad, muchos han terminado en la ciudad de La Paz y allí siguen viviendo como artesanos u obreros, aunque haya

algunos programas de créditos para salir de la pobreza en el campo, también llevan al fracaso, terminan con deudas, ya que no pueden pagar por los altos intereses. (W. Carter y M. Mamani, 1982, p. 438)

Para salir de esta situación, la única alternativa fue el abandono de sus comunidades de origen buscando nuevas formas de ingreso económico. En casos extremos, señalan que algunos habían desaparecido por completo, víctimas totales de los programas bien intencionados de ‘desarrollo’. De esta manera, el deseo de buscar mejores oportunidades de vida en los centros urbanos, en ciudades principales de Bolivia y del exterior, no siempre ha sido placenteras.

En el altiplano paceño, las personas y familias que abandonan sus lugares de origen se dirigen, principalmente, a las ciudades de La Paz y El Alto. Esta última, ciudad receptora de migrantes de diferentes comunidades aymaras, tampoco ofrece una vida más adecuada. En muchos casos, los migrantes que llegan del campo, después de haber vivido poco tiempo en las ciudades o en otros contextos urbanos, en muchos casos, niegan su origen con la consecuente pérdida de la identidad cultural y la lealtad lingüística. De acuerdo con F. Layme (1984), los migrantes del campo llegaron a las ciudades en busca de prestigio, dinero, respeto y justicia; en los hechos, resultó aún más compleja, ya que la discriminación era igual que en las épocas de la colonia, por lo que quedaron reducidos a peones de mano de obra barata, con conflictos internos y de frustración.

Frente a esta situación de desventaja de las comunidades rurales, en el imaginario y el pensamiento de las personas, sobre todo en las generaciones jóvenes está presente la idea de que las ciudades y áreas urbanas ofrecen mejores oportunidades de vida. Por esta razón migran hacia las ciudades, centros urbanos, a países vecinos del exterior, incluso a Norte América y Europa. Las consecuencias de las migraciones hacia otros destinos son el despoblamiento gradual y paulatino de las comunidades aymaras por el abandono de sus propias comunidades producto, principalmente, de la superposición cultural, la desigualdad social, la supremacía del castellano y por la desvalorización de la producción agrícola y ganadera, con todas sus consecuencias. En los últimos tiempos, la densidad poblacional de las comunidades aymaras de áreas rurales ha sufrido una disminución considerable, aunque en el pensamiento de los migrantes muchos de ellos no han abandonado por completo sus comunidades de origen. Sin embargo, las personas que residen en la ciudad de El Alto hablan la variedad del aymara paceño y practican sus tradiciones, pero los fines de semana se trasladan al campo y, de esta manera, mantienen su identidad cultural, ya sea como aymara o como ciudadano. Asimismo, consideran que la vida del campo es mejor que la vida de las ciudades y estarían dispuestos a retornar a sus lugares de origen.

5. Panorama sociolingüístico de los migrantes

La situación de la diversidad sociocultural lingüística de nuestra realidad debe ser estudiada desde la sociolingüística, la dialectología y la lealtad lingüística para determinar las actitudes positivas o negativas que adoptan los usuarios hacia sus lenguas maternas. Por otra parte, los problemas lingüísticos no vienen aislados, sino que están relacionados con otros conflictos, como el orden social, económico, religioso, ideológico o político. En este contexto, muchos países sometidos a la desigualdad social, relación asimétrica y desigual de las lenguas, han desplegado estudios en la perspectiva de recuperar y desarrollar las lenguas denominadas minoritarias o indígenas, que reclaman sus derechos de reivindicación. En algunos países de Europa, como España, mediante el programa 'Marco de Referencia Europeo (MRE, 2005), el Estado ha puesto especial interés, apoyando de manera decidida con acciones concretas para la recuperación de las lenguas: minorizadas, indígenas, nacionales e internacionales, propias y extranjeras para su recuperación, desarrollo, aprendizaje y enseñanza de dichas lenguas. Mientras que, en otros países, los gobiernos de turno han tomado una actitud pasiva, donde la situación de estas lenguas solo queda condenada a la suerte de sus hablantes. Esto significa que, si bien sus hablantes evalúan y reconocen el valor utilitario de las lenguas, es posible que puedan seguir vigentes; de lo contrario son los propios hablantes los que se empeñan en abandonarlas. Bajo estas condiciones, es más probable que en las generaciones siguientes muchas lenguas desaparezcan por completo por falta de sus hablantes. Las políticas globalizadoras a las que están sometidos los pueblos débiles y la distribución desigual de riquezas hacen que los estados prioricen otros aspectos, como la adquisición de armamentos, aviones o tanques de guerra, dejando de lado la promoción cultural y lingüística de los países sometidos a la pobreza.

En el pasado, los detractores y reivindicadores jugaron un papel importante en sus propósitos: los primeros negando sus atributos, a su identidad, su pasado, creadores de prejuicios y, con ellos, aplacando todos los mecanismos de defensa y la fuerza cultural; los segundos, una corriente que ha luchado y siguen en la perspectiva de lograr la revaloración, el fortalecimiento y el desarrollo de los idiomas indígenas junto a los valores culturales. En las comunidades aymaras y en los residentes en la ciudad de El Alto, no todos hablan la misma lengua y variedad; tampoco necesitan las mismas políticas lingüísticas y culturales. En un estudio sobre el panorama de las lenguas indígenas en Bolivia X. Albó (2000) analiza la situación de cada contexto sociocultural y lingüístico y las diversas formas de relacionamiento social entre los aymaras, quechuas y castellano hablantes con sus diferencias. En base a este tipo de estudios, se establece que, en los últimos tiempos, varios sectores de los pueblos indígenas comienzan a valorar su pasado histórico, junto con los saberes

y conocimientos desarrollados y la lengua para promover la reivindicación de los derechos lingüísticos.

Por otra parte, en el mundo existe una tendencia generalizada de privilegiar las lenguas económicamente rentables, como el inglés, francés, japonés, castellano y otras. Frente a este tipo de restricciones de orden político e ideológico, las lenguas indígenas, como el aymara, el quechua y otras, enfrentan con serias limitaciones en su desarrollo. Para superar esta situación de desigualdad y de injusticia social, es necesario que sus usuarios, las instituciones y el estado adopten medidas concretas y tomen decisiones firmes en favor de las lenguas indígenas del país. Asimismo, es importante que los hablantes del castellano y de otras lenguas extranjeras contribuyan con acciones de solidaridad para el desarrollo de las lenguas indígenas en el contexto de la interculturalidad y el multilingüismo. El conocimiento y el uso del aymara por parte de ciertos sectores sociales (profesionales y estudiantes) se constituye en una alternativa en la necesidad fundamental para el ejercicio eficiente de sus actividades comunicativas. Además, el empleo de la lengua materna eleva la autoestima de sus usuarios y sirve de valor simbólico de identidad cultural. Para P. Garvín y M. Mathiot (1984) la lengua, además de ser un instrumento de comunicación, cumple con las distintas funciones como unificadora, separatista, de prestigio y de marco de referencia entre los miembros de la misma comunidad lingüística, y separada de otros grupos que hablan otras lenguas.

Los bilingües en castellano y la lengua indígena, según X. Albó (1995), van en aumento en algunas regiones del área rural, lo cual también tiene sus implicaciones en las ciudades de La Paz y del El Alto. Esto nos muestra que, en la ciudad de El Alto, sigue existiendo un ambiente propicio para la utilización de las lenguas originarias; el uso frecuente del aymara se da en pequeños grupos de panceños nacidos en La Paz y El Alto, aunque sus padres son procedentes del campo. Esto es un indicador favorable para la expansión del aymara en el contexto de las ciudades de La Paz y el Alto, ya que la mayor parte de la población son bilingües. Sin embargo, por ciertos factores negativos, las nuevas generaciones van dejando sus lenguas maternas y con ellos van también negando su identidad cultural, hasta considerarse como monolingües castellanos. Estos cambios obviamente son provocados por la desigualdad social como consecuencia de la imposición de políticas foráneas. En los últimos tiempos, es posible que los métodos de alienación y aculturación se hayan acelerado como resultado de la educación alienante, la urbanidad, la moda y la modernidad a las que se ven sometidos los pueblos indígenas y, con más frecuencia, los migrantes de los centros urbanos como la ciudad de El Alto. Las consecuencias del destierro de las tradiciones culturales y el uso de las lenguas indígenas han sido muy fuertes y eficaces; tal es así que algunos habitantes de áreas rurales, mayores de edad, ya no

quieren expresarse en su idioma. En ellos existe la idea o la creencia de que hablar las lenguas indígenas, hoy en día, es sinónimo de humillación y de miedo a las burlas, perpetuando la injusticia sociocultural y lingüística.

Como consecuencia de la desigualdad y de injusticia, las lenguas indígenas han sufrido un estancamiento en su desarrollo, al imponerse el castellano en todos los ámbitos en los que interviene la comunicación. Sin embargo, el aymara y otras lenguas, por su fortaleza, por la lealtad de sus usuarios, se mantuvieron vigentes con todas sus estructuras lingüísticas. Esta situación es reconocida por varios estudios, ya que el aymara es hablado no solo por la población indígena, sino en todos los departamentos del país como resultado de la movilidad social de los últimos tiempos. Por lo tanto, la lengua aymara es la más usada por los residentes de la ciudad de El Alto, en el comercio y en otras actividades cotidianas, debido a que es la segunda lengua más importante que abarca gran parte de la geografía boliviana.

6. El aymara en la interacción social y comunicativa

Dado el carácter bilingüe de las ciudades de La Paz, El Alto, de centros semiurbanos y de las comunidades rurales, el castellano es utilizado como un medio de comunicación funcional y frecuente en las relaciones sociales. Por otra parte, los propios migrantes de la ciudad de El Alto asignan prestigio al castellano por las necesidades comunicativas en la administración pública, en la educación, en la religión y en otros ámbitos. Por estas razones, el bilingüismo existente en Bolivia y en la región andina se presenta en desventaja por la coexistencia de las lenguas indígenas y el castellano en una situación asimétrica y socialmente desigual en las relaciones sociales. Este desequilibrio en la coexistencia de lenguas es resultado del ejercicio de poder de algunos estratos sociales hablantes del castellano; como consecuencia, da lugar a una situación diglósica en la que el castellano goza de un estatuto sociopolítico superior a las lenguas indígenas. Esta desigualdad se manifiesta contraria a la preservación, al fortalecimiento, la estabilidad y al desarrollo de las lenguas indígenas; a su vez, ocasiona el deterioro de las lenguas indígenas, favoreciendo la consolidación de una tendencia hacia la castellanización y generando un estado de lenguas en conflicto. En una conversación informal (2010) sostenida con un vecino de Puerto Acosta, de la provincia Camacho, del departamento de La Paz, señalaba: *“Aquí nadie ya quiere hablar el aymara, los jóvenes de hoy quieren aprender cosas nuevas...”*. Bajo el concepto del deseo de ascenso social, en muchos casos son los propios aymaras que pretenden pertenecer a la clase media, con consecuencias de deterioro cultural y lingüística.

Frente a estos hechos, también es marcada la resistencia de los hablantes de las lenguas indígenas, y manifiestan un franco rechazo a la pérdida de sus lenguas, junto a las tradiciones culturales. Estos hechos demuestran el apego a su cultura, ratificando

su lealtad hacia las lenguas indígenas y la solidaridad de otras lenguas dominadas. Consultados acerca del valor sociocultural y lingüística del aymara, la mayoría de las personas que residen en El Alto coincide en señalar que no es conveniente dejar de hablar las lenguas maternas ya que llevaría a la desaparición del pasado histórico de los pueblos. Sobre el valor y la utilidad del aymara, muchas personas señalan que tenían la esperanza en la nueva Constitución Política de Estado, la cual no ha logrado las expectativas esperadas. Asimismo, señalaron que existen leyes e instituciones oficiales creadas por el gobierno para la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, las cuales tampoco lograron sus objetivos. Por otra parte, señalaron también la necesidad de apoyar a los diferentes programas tendientes a recuperar, fortalecer, promover y desarrollar el aymara y otras lenguas indígenas.

7. Algunos aspectos sociohistóricos de la identidad cultural

El pasado histórico de las comunidades andinas está lleno de sucesos adversos, donde los pueblos originarios, dueños de sus tierras, eran considerados como seres inferiores. La educación se impartía de manera monolingüe en castellano a niños que tienen como lengua materna a una lengua indígena, como el quechua, el aymara u otra. En las escuelas tradicionales se castigaba a los niños por seguir usando su lengua materna, privándolos de esta manera, de los derechos lingüísticos y otros derechos fundamentales. Estos antecedentes sirven de fundamento y permiten conocer o recordar los tiempos pasados sobre la base de una visión sociocultural de las comunidades andinas. Luego de esta etapa de censura social y cultural se recupera la organización social tradicional, que se rige según las normas de usos y costumbres de las comunidades andinas. En un país de características multiculturales y plurilingües como el nuestro, prevalecen las tradiciones, costumbres ancestrales y la coexistencia de lenguas; culturas diferentes que, con el tiempo, experimentan modificaciones en sus diversos aspectos por la movilidad social y cambios culturales. Sin embargo, las comunidades aymaras todavía funcionan sobre la organización sociocultural basada en *ayllu* y la *marka*. El sistema político administrativo está representado por autoridades tradicionales como *mallkunaka*, *jilanqunaka* o *jilaqatanaka* y consejo de *mallkus*, que tienen como función fundamental velar por el bienestar y la armonía entre las comunidades. Asimismo, se practican los sistemas socioeconómicos como la reciprocidad y la solidaridad, que son aspectos muy importantes de la cultura.

En la actividad socioeconómica del aymara todavía están vigentes los sistemas tradicionales como *jayma* (trabajo conjunto por el bien comunal), *mink'a* (trabajo pagado con productos), *sataqa* (concesión de terreno y semilla como forma de ayuda), *ayni* (servicio de reciprocidad), *chari* (préstamo en especie), *waki* (trabajo asociado, uno pone tierra y otra semilla), entre otras. Las distintas estrategias

agrícolas, como el cultivo y el manejo de productos agrícolas como: *pirwa*, *phina*, *q'ayru* y otros, también forman parte de las técnicas de cultivo y conservación de alimentos y semillas. Los conocimientos y las prácticas de la crianza de ganados, acompañados por rituales como *markha* o *k'llpha* y *t'ikha*, están vigentes de acuerdo con los periodos de tiempo en relación con la visión aymara del mundo. Sin embargo, estos sistemas comunitarios y colectivos se van degradando como consecuencia de varias causas y factores, como la Reforma Agraria (1953), el cambio climático, la pandemia y otros, que obligaron a sus habitantes a emigrar de sus comunidades hacia otros lugares en busca de mejorar su economía familiar.

En aymara las palabras como '*Pachamama*', '*Achachila*' o '*Uyuwiri*', en su semántica, implican un conocimiento profundo de la cultura; enseñan el comportamiento, las acciones y cosmovisión andina del mundo. La semántica aymara es muy particular, ya que la cultura y su modo de vida está ligado a la naturaleza y a su manera de convivir con otras comunidades. Por lo tanto, las lenguas indígenas y las tradiciones culturales son importantes como sistema de comunicación, para las actividades de los usuarios de la comunidad y para los estados. Los mitos, relatos orales, canciones, dichos populares y otros recursos intangibles forman parte de la riqueza cultural de los pueblos, reflejadas en palabras que expresan acciones, sentimientos, conocimientos y hechos producidos por la cultura. En este contexto, las comunidades aymaras y los residentes de El Alto, provenientes de las comunidades rurales, mantienen las tradiciones y costumbres ancestrales como *achuqalla*, *yapu sata*, *wilancha*, *rutucha*, *jaqichäwi* y las creencias del *yatiri*, *qulliri* y otros que guardan el legado de los antepasados y las prácticas ancestrales de la cultura.

Por la situación de la migración, gran parte de los que habitan actualmente en la ciudad de El Alto, por influencia de la modernidad y la moda han adquirido hábitos urbanos. Estos pobladores viven dos realidades; cabalgan dos mundos, como dirían G. Sandoval y T. Greaves (1983), porque viven en la realidad urbana y la rural, debido a que en sus comunidades de origen tienen sus propiedades, ganados y vivienda lo que los obliga a cumplir con ciertas obligaciones, como ejercer cargos de autoridades o pasar alguna fiesta para mantener el derecho de ser vecino y miembro de la comunidad. Por otro lado, los que viven en El Alto se ocupan en el comercio o son transportistas interprovinciales o urbanos en dicha ciudad; también desempeñan algún cargo, ya sea como representantes de juntas vecinales o ejerciendo cargos al interior de sus gremios. Según los propios vecinos alteños, muchos de los migrantes han pasado a la clase media, como los grupos de profesionales y comerciantes, por sus condiciones económicas favorables.

De acuerdo con nuestras indagaciones, dichos grupos sociales están compuestos por profesionales (abogados, médicos, militares, comerciantes); son

propietarios de inmuebles lujosos, como los atractivos ‘cholets’ o construcciones colosales como la ‘Casa del Moreno’, ‘Casa del Ovni’, ‘Cabeza del Diablo’, ‘Titanic’, ‘Diosa Temis’, ‘Batman’ y otros, que son construcciones muy costosas y ostentosas que adornan la ciudad de El Alto. Sin embargo, para los residentes alteños, todo cuanto existe en sus alrededores: las montañas, los cerros, los ríos, los animales, los fenómenos naturales y otros llevan nombres aymaras y estas serían las razones de la existencia y persistencia de la lengua por miles de años. Sin embargo, consultando a las generaciones jóvenes, señalaron que para ellos no es necesario hablar el aymara, ya que en sus colegios o en el trabajo todos hablan en castellano. A pesar de estas actitudes negativas, los pueblos andinos han mantenido la lengua como un elemento sustancial de la identidad cultural. Frente a esta concepción holística del mundo aymara y ante los intentos de ‘asimilación cultural’ y de ‘integración social’ antes y después de la Reforma Agraria, los líderes de las comunidades e intelectuales aymaras han iniciado algunas acciones de descolonización mental e institucional con el fin de restituir las organizaciones tradicionales y comunitarias.

CONCLUSIÓN PRELIMINAR

Se han revisado diferentes temas relacionados con los aspectos de la identidad sociocultural y lingüísticos, los factores y las causas de las migraciones de los residentes de la ciudad de El Alto. En este abordaje se establecen datos importantes a partir de la revisión de antecedentes y testimonios de los sujetos de estudio expuestos a lo largo del estudio. En los resultados se reflejan diversas manifestaciones y comportamientos relacionados con la situación lingüística y la religión como marcadores de la identidad cultural, relacionados con las actividades cotidianas como expresiones culturales intangibles. Las migraciones, la urbanidad y la modernidad han influido en la degradación de la identidad cultural y lingüística de las personas y familias que se asentaron en dicha ciudad en busca de hallar ambientes propicios para la economía familiar, las alternativas de oportunidades laborales y de estudio. Asimismo, los residentes alteños viven en dos mundos: la urbana y la rural; ya que ellos tienen propiedades en la ciudad, pero también en el campo, donde terrenos, ganado, casa y en la mayoría de los casos, dichas personas se trasladan los fines de semana hacia sus comunidades para conservar el derecho de vecino y originario de su comunidad.

La lengua, la identidad, las prácticas religiosas tradicionales y las costumbres como recursos intangibles de los pueblos indígenas impregnan los valores culturales y lingüísticos de los pueblos, que, a su vez, perviven en los residentes de la ciudad de El Alto. El sincretismo religioso es muy marcado, ya que en las actividades religiosas intervienen tanto elementos cristianos como elementos andinos. En actividades de la religión cristiana se invoca, con las oraciones, a Dios, considerado

como omnipotente y omnipresente; mientras que en la religión andina no existe la omnipotencia ni la omnipresencia, y las actividades religiosas se realizan con la *ch'alla* o la *wilancha* (sacrificio de animales), al mismo tiempo, en ambas actividades se mezclan dichos elementos. En lo lingüístico, se ha luchado por la oficialización de las lenguas indígenas y por la educación intercultural y bilingüe, pero falta lograr la solidaridad de la población castellana sobre este modelo de educación; además, existe la resistencia de los propios indígenas. En resumen, estos son los aspectos más relevantes; falta mucho por trabajar en las diferentes temáticas, incluidas estas, que invitan a nuevos descubrimientos y reflexiones.

REFERENCIAS

- Albó, Xavier (2000). *Iguals, aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Albó, Xavier (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF-CIPCA.
- Albó, Xavier (1977-1979). Khitiptansa: ¿Quiénes somos? Identidad localista, étnica y clasista en los aymaras de hoy. En: *Obras selectas. Tomo II: 1974-1977*. La Paz: CIPCA.
- Albó, Xavier (1973-1976). Esposos, suegros y padrinos entre los aymaras. En: *Obras selectas: Tomo I 1966-1974*. La Paz: CIPCA.
- Aruj, Roberto (2004). *Por qué se van: Exclusión, frustración y migraciones*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Borisovna Biriukova, Ludmila. (2002). *Vivir un espacio*. Movilidad geográfica de la población. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP, p. 33.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse (1987). *La identidad aymara. Aproximación histórica (Siglo XV, Siglo XVI)*. La Paz: Hisbol.
- Campo, A. Lorena. (2008). *Diccionario de antropología*. Quito: Ediciones Abya - Yala.
- Carter, William y Mamani, Mauricio (1982). *Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara*. La Paz: Librería Editorial 'Juventud'.
- Centro Virtual Cervantes (2005). *Marco de referencia europeo*. España: Biblioteca del profesor.
- Garvin, P. y Mathiot, M. (1984). La urbanización del idioma guaraní. Problema de la lengua y Cultura. En Garvin, P. L. y Lastra, L. (1984). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* pp. 303-313. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Hoebel, E. Adamson (1980). *Antropología. Estudios del hombre*. Barcelona: Ediciones Omega S.A.
- La Razón, (2009). *Constitución Política del Estado* [const.], La Paz: Gaceta oficial de Bolivia.
- Layme, Félix (1984). La concepción del tiempo y la música en el mundo aymara. s/l: (separata).
- Ley 0/70. Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010). La Paz: Gaceta oficial de Bolivia.
- Ley de la Reforma Agraria (1953). La Paz: Gaceta oficial de Bolivia.
- Llanque, Domingo (1986). Producción alimentaria y ritos agrícolas entre los aymaras. En: *Boletín IDEA. Chucuito. Vol. 2; No. 24; pp. 2-46*.
- Montiglio, Daniel (2020). *Explorar las causas de la migración: ¿Por qué migran las personas?* <https://www.foreigner.bg/14-razones-de-por-que-las-personas-emigran/>
- Sandoval, Godofredo y Greaves, Tomás (1983). *Chukiyawu: La cara aymara de La Paz. III cabalgando dos mundos*. La Paz: CIPCA.
- Tintaya, Porfidio (2008). *Construcción de la identidad aymara en Janq'u Qala y San José de Qala*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA.
- Van Den Berg, Hans (1992). *La cosmovisión aymara*. La Paz: Hisbol-UCB.
- Worf, Benjamin (1984). La relación entre el lenguaje y pensamiento y conducta habituales (pp. 125-152). En *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lexicografía Aymara*

Aymara Lexicography¹

Martha J. Hardman de Bautista

University of Florida, Gainesville, Florida (USA)

Traducción al castellano

Boris Inti Chamani Velasco

Carrera de Filosofía, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia

E-mail: intichamani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8784-5337>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

¹ Originalmente publicado en F. Hausmann, O. Reichmann, E. Wiegand y L. Zgusta (Eds.), *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 3, De Gruyter, Berlin-New York, 1991, pp. 2684-2690.

1. Familia lingüística *jaqi*

El aymara es un miembro de la familia lingüística *jaqi* y actualmente lo hablan unos tres millones y medio de personas en las montañas de los Andes de Sudamérica. El aymara es la lengua materna de un tercio de la población de Bolivia, la lengua principal del sur de Perú y la lengua materna del norte de Chile. Las otras dos lenguas vivientes que forman parte de la familia *jaqi*, el *jaqaru* y el *kawki*, son habladas por unas pocas personas en el valle del Yauyos de la provincia de Lima, Perú (Hardman, 1978) (véase el mapa 278.1).

El *jaqi* fue alguna vez la lengua dominante de la región andina, siendo la lengua imperial del así denominado horizonte Tiwanaku (400-800 d. C.), que se extendía hacia el norte de lo que actualmente es el norte de Perú y Ecuador y hacia el sur de lo que actualmente es Argentina y Chile. El temprano aymara fue la primera lengua de la expansión inca. El aymara era la segunda lengua en importancia en el momento de la llegada de los españoles (Hardman, 1985). Fue durante el período colonial cuando las lenguas se redujeron a su distribución actual en la provincia de Yauyos, en Lima (Perú), y, en el caso del aymara, se desplazó más hacia el sur y desapareció en la zona más septentrional, alrededor de Cuzco.

Una excelente revisión de los estudios lingüísticos sobre el aymara, centrada principalmente en la gramática, se puede encontrar en Briggs (1985). La bibliografía principal de las lenguas andinas es de Rivet (1951-6), que se encuentra completa hasta la fecha de su publicación.

2. Panorama general

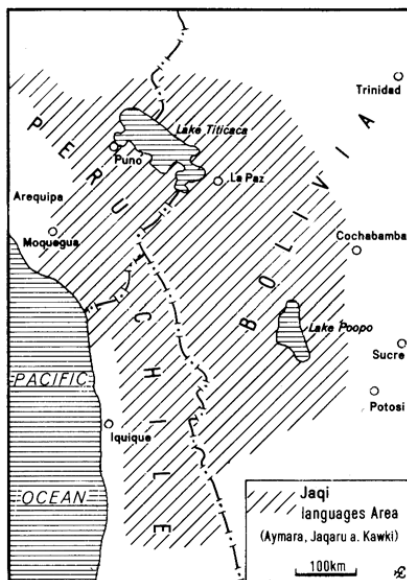
Después de la Conquista, el aymara cayó rápidamente en interés, mientras que la variedad cuzqueña del quechua creció hasta alcanzar proporciones monumentales. A principios del siglo XVII, las obras que llegaron a considerarse fundamentales, una gramática y un diccionario, fueron escritas por un sacerdote jesuita que trabajaba en Chucuito, en la actual orilla peruana del lago Titicaca, Ludovico Bertonio (Bertonio 1603, 1612). Ambas obras recién hoy están empezando a quedar obsoletas, principalmente por el trabajo del propio pueblo aymara.

En este panorama general de la lexicografía aymara, dadas las limitaciones de espacio, abordaremos brevemente a Bertonio y sus seguidores, y luego más extensamente los esfuerzos actuales en materia de diccionarios, especialmente los realizados por el propio pueblo aymara.

La separación de los diccionarios en los períodos prelingüístico, lingüístico y centrado en el aymara sigue la organización sugerida en Briggs (1985).

Posteriormente a la intensa actividad inicial del siglo XVII, hubo una escasez de actividad hasta tiempos recientes; durante 200 años no se publicó casi nada. En

muchos aspectos, esta pérdida de interés por las lenguas indígenas fue paralela a los intereses políticos, que se centraban en Europa.



Mapa 278.1: Áreas donde se habla la lengua *jaqi* (aymara, jaqaru y kawki) en Perú, Bolivia y Chile.

3. Diccionarios prelingüísticos

Los diccionarios prelingüísticos son aquellas obras tradicionales escritas sin el beneficio de las técnicas de la lingüística moderna. Estas listas de palabras del siglo XVII son útiles, pero necesitan una reinterpretación cuidadosa a la luz de la lingüística contemporánea y los descubrimientos recientes sobre la lengua y la cultura aymara. Muchos, si no la mayoría, de los términos y frases aymaras que se ofrecen como ejemplos son traducciones más o menos torpes del español, en lugar de palabras y expresiones nativas. Esto no es sorprendente, ya que el propio Bertonio, cuya obra se convirtió en el modelo para todas las demás, indicó en la introducción de su diccionario (Bertonio, 1612) que tomó sus entradas a partir de traducciones de textos religiosos al aymara. Esta obra, además de ser el modelo principal para todos los trabajos posteriores, sentó también las bases de los usos del aymara que persisten hoy en día entre los hablantes nativos y otras personas relacionadas con los misioneros; algunos otros hablantes nativos se refieren a estos usos como aymara misionero (Briggs, 1981).

3.1. Bertonio

El diccionario de Ludovico Bertonio, *Vocabulario de la lengua Aymara*, ha sido la referencia para todos los diccionarios de aymara y ha sido reeditado y reimpresso en numerosas ocasiones, la más reciente en 1984 (véase Bertonio, 1612), con dos nuevas introducciones, una de un sacerdote jesuita y otra de un hablante de aymara. Todavía se considera el «mejor» diccionario de aymara, e incluso los hablantes no aymaras creen popularmente que es absolutamente preciso. Sin embargo, los hablantes de aymara tienen una opinión bastante diferente, como se puede ver en una reseña de esta nueva edición (Yapita, 1985a).

El diccionario en sí, para su época y lugar, es realmente notable. Tiene dos secciones, español-aymara y aymara-español, casi 400 páginas para aproximadamente 5000 palabras. Bertonio incluye frases además de palabras, y ofrece ejemplos de oraciones y *observaciones* que cree que serán de utilidad para los lectores. Sin embargo, como él mismo afirma, y como también ocurre con su gramática, toma sus ejemplos de fuentes litúrgicas, lo que significa que, al menos a juicio de los hablantes actuales de aymara, existen graves distorsiones e imposiciones eclesiásticas de significado que ignoran las categorías aymaras (cf. Briggs 1981). Por ejemplo, Bertonio ofrece *wawachatha* como palabra que significa «dar a luz», un término que se utiliza solo para los animales, nunca para los humanos, violando así uno de los postulados lingüísticos fundamentales de la lengua (Hardman, 1979). En contextos eclesiásticos, tal uso reforzaría (y de hecho reforzó) el trato y las percepciones mutuas impuestas por la conquista. La forma real de la palabra, tal y como la cita Bertonio, es gramaticalmente imposible, como él mismo dijo en su gramática. Escribe las palabras con todas las vocales subyacentes añadidas para no molestar al lector con lo que él denomina síncope u omisión de vocales. Por lo tanto, muy poco en el diccionario es inmediatamente utilizable, salvo las formas que son principalmente raíces nominales simples. No obstante, el diccionario es valioso como documento histórico, si se utiliza con cuidado, para comprender la etnohistoria del periodo de la Conquista y de los jesuitas españoles de la época.

3.2. Torres Rubio

El otro diccionario importante del siglo XVII es el de Torres Rubio de 1616. Es mucho más pequeño que el de Bertonio y parece estar muy influenciado por este. La parte del diccionario de este pequeño texto es básicamente una lista de palabras.

3.3. Los Vocabularios

Aparte de los dos mencionados anteriormente, todos los demás diccionarios hasta el siglo XX, que eran muy pocos, eran o bien copias de Bertonio o listas especializadas

muy pequeñas, como las de topónimos o medicina. Todos ellos figuran en Rivet 1951-6 y no se volverán a enumerar aquí.

Sin embargo, la actividad en las lenguas nativas disminuyó notablemente en los siglos XVIII y XIX, más en el caso del aymara que del quechua, de modo que lo poco que se hizo tiende a ser de poco interés, ya sea porque es muy escaso, o porque incluso consiste principalmente en copias de fuentes anteriores.

La única curiosidad es un libro de bolsillo que apareció aparentemente por primera vez a mediados del siglo XIX, de unas 24 páginas, titulado *Vocabulario de las voces usuales de aymará al castellano y quéchua* (Vocabularios). No figuran los autores, solo las distintas imprentas. Ha pasado por infinitas versiones, algunas copias exactas entre sí, otras ligeramente diferentes, cada imprenta haciéndolo como quería. Ha variado en tamaño hasta 44 páginas y también ligeramente en el título, principalmente a *Catálogo* en lugar de *Vocabulario*. Está disponible casi siempre, en una u otra versión, en los quioscos, y todavía se reimprime. Este pequeño *Vocabulario* es claramente el diccionario más difundido de la lengua aymara. Se trata de una lista de palabras muy sencillas con solo las glosas más comúnmente aceptadas por la tradición traductora. Rivet enumera 49 reediciones. Continúa siendo publicada, y la reedición más reciente de la que tengo conocimiento es de 1971.

3.4. Siglos XIX-XX

Desde finales del siglo XIX hasta el siglo XX, ha habido un renovado interés por la lengua aymara, principalmente por parte de académicos extranjeros. Uno de los primeros trabajos de este tipo es el de Forbes (1880), que incluye información de tipo diccionario en un informe etnográfico. Un esfuerzo temprano más significativo que merece ser comentado es el de Sebeok (1951), que incluye a Villamor (1940), así como el material de los primeros antropólogos en el campo, desde La Barre (1959), Tschopik y Pike, además de sus propios materiales.

Sebeok utiliza una ortografía que es aproximadamente fonética, pero no fonémica. Ha incluido todo el material del que disponía. El propósito declarado es principalmente histórico, para su uso comparativo con otras lenguas de América.

Las palabras relacionadas se enumeran como parte de la entrada principal, por ejemplo, hay 12 palabras relacionadas enumeradas bajo *aka* «esto»; sin embargo, la lista de palabras relacionadas muestra claramente un desconocimiento de la gramática de la lengua; las raíces que llevan sufijos con significados muy predecibles, como los relacionales, son tratadas como totalmente diferentes, lo que da lugar, por ejemplo, a 12 palabras basadas en *aka*. Aunque valiosas desde el punto de vista histórico, su uso real exige una lectura e interpretación cuidadosas. Los encabezados principales se presentan en orden alfabético solo para el aymara, y son aproximadamente 2000.

Algunas listas de palabras fueron incluidas en otros estudios, algunos antropológicos (La Barre, 1959), otros en un intento por demostrar algún u otro punto histórico (Farfán, 1955). Los materiales antropológicos son los más útiles hoy en día para los estudiosos, pero no están disponibles de forma generalizada. El estudio de La Barre, por ejemplo, ofrece unos 410 términos relacionados con la medicina, las enfermedades y las plantas medicinales, agrupados según los términos de Linneo, con descripciones, imágenes y algunos comentarios excelentes sobre los préstamos del aymara al quechua. Las definiciones y descripciones son claras e informativas. Las obras destinadas a ser más accesibles son casi en su totalidad esfuerzos misioneros, tanto protestantes (Ross, 1958) como católicos (Ebbing, 1965). Estas obras, incluso cuando han sido realizadas por personas con formación lingüística, reflejan muchas de las mismas características de diseño que Bertonio, y en muchos casos le deben mucho a Bertonio.

Otras obras fueron producidas por personas que hablaban la lengua, pero principalmente como miembros de la (antigua) clase terrateniente; estas obras se inspiraban con frecuencia en las del siglo XVII; por ejemplo, Mario Franco Inojosa (1965), cita formas utilizadas en Puno, y Miranda (1970), para formas utilizadas en La Paz. Ambos son católicos y utilizan el alfabeto católico con 5 vocales y una representación consonántica difícil.

4. Diccionarios lingüísticos

Los estudios lingüísticos son aquellos que reflejan la teoría y la práctica lingüística contemporánea. El primero de esta línea es el protestante citado anteriormente (Ross, 1958), que ha sido reimpreso. Utiliza el alfabeto CALA, que está diseñado para que el aymara se parezca lo más posible al español, aunque tal esfuerzo haga que el aymara sea difícil de leer. Por ejemplo, el alfabeto escribe cinco vocales, aunque solo hay tres vocales fonémicas en el aymara. Ese alfabeto también importa todas las inconsistencias del tipo europeo en el uso de *c*, *k* y *qu*. Se han realizado otros esfuerzos similares por parte, por ejemplo, del Cuerpo de Paz, pero no resultó en ningún material lexicográfico.

4.1. Centrados en Europa

Los estudios lingüísticos centrados en Europa han dado lugar, al menos, a dos diccionarios, uno en Bolivia y otro en Perú. El boliviano (de Lucca, 1983) es en su mayor parte una reescritura de Bertonio.

La portada muestra una llama, lo que, según los aymaras, refleja exactamente la intención del diccionario: negar a la lengua y al pueblo su condición humana. Todo el proyecto es considerado altamente insultante por todos los aymaras, a pesar de las protestas del autor en la Introducción sobre la importancia de valorar la cultura.

Las definiciones son consideradas por todos como mal hechas y bastante inútiles. Dado que los aymaras están ansiosos por tener un buen diccionario contemporáneo y que hay muchos no aymaras que necesitan un buen diccionario (como demuestra la activa participación internacional), este diccionario atrajo mucha atención. De hecho, la edición de 5000 ejemplares se agotó casi inmediatamente, lo que confirma claramente la afirmación de que un diccionario así es más necesario que nunca. El libro tiene casi 900 páginas, con una lista tanto de aymara-español como de español-aymara, con un total de aproximadamente 4500 palabras aymaras. Una gran sección está dedicada a los apellidos aymaras, recogidos de documentos del período colonial. Se ofrece cierta información regional, pero la precisión es un problema. Además, algunas palabras se enumeran por separado según glosa; por ejemplo, ofrece 36 palabras para «llevar» y 35 para «andar». El alfabeto utilizado es CALA, con todos sus problemas. Toda la obra está centrada en el español, y todas las explicaciones están en términos del español. Es evidente que no tiene idea de la gramática aymara y presenta todas las combinaciones de raíces y sufijos como si todas fueran derivadas, como diferentes elementos del vocabulario; por ejemplo, presenta *aca* «esto, aquí» con todos los posibles sufijos nominales en una entrada muy larga. Todos los ejemplos son traducciones literales del español. Se considera que las verdaderas autoridades en aymara son los documentos coloniales, principalmente sacerdotales. A pesar de sus pretensiones, esta obra no es un diccionario de aymara moderno; repite todos los errores de las primeras obras, incorpora la visión de la Iglesia e ignora todas las explicaciones centradas en el aymara; por ejemplo, *acchuña* se asume solo como «producir», pero en realidad es un verbo no humano y no puede tomar un sujeto humano sin derivación, ignorando de nuevo uno de los postulados lingüísticos más fundamentales de la lengua aymara. De hecho, dedica más espacio a explicar la glosa española en español de un término aymara que ofrecer el aymara. En cierto modo, la obra sería más útil para un estudio del español andino.

Según se me ha dicho, los aymaras de Bolivia, que tienen una gran necesidad de un diccionario, importan el peruano (Büttner, 1984), que, aunque no es el mejor, al menos evita los errores más flagrantes del primero. Büttner (1984) lo realizó bajo los auspicios del proyecto alemán de educación bilingüe en Puno, Perú.

Aunque Büttner fue el principal responsable de la toma de decisiones, hubo muchos más aportes del pueblo aymara, incluyendo algunas personas con conocimientos de lingüística. El propio Büttner no conoce muy bien la gramática aymara y, de hecho, malinterpreta algunos conceptos muy fundamentales, como se muestra no solo aquí, sino también en otras publicaciones; sin embargo, las contribuciones solo de su coautor, sino también del equipo de revisión, han dado lugar a la elaboración de un diccionario que, aunque limitado, resulta realmente útil. La

portada, una verdadera inspiración, es un tejido aymara. Dado el sistema de valores de los aymaras, es difícil imaginar una mejor, al menos que se trate de personas: no ofende a nadie y se considera digna. El diccionario consta únicamente de entradas alfabéticas aymara-español, 258 páginas, para un total de aproximadamente 7500 palabras. El alfabeto utilizado es una versión modificada del aymara (véase Layme, 1980 y más abajo); la diferencia radica en el uso de la *h* en lugar de la *ʼ* para indicar la aspiración; el resultado es fonémico, pero lo que se afirma es que no dependerán de un hablante de aymara para el alfabeto. Hay algunas referencias cruzadas; las formas derivadas se remiten a la raíz; hay ejemplos ocasionales de oraciones. La lista de sinónimos es notablemente frecuente, por ejemplo, se dice que *liju* tiene los sinónimos *qaña* y *taqi*. Todos ellos se los entiende como «todo»; sin embargo, el uso real es muy diferente: *liju* se utiliza solo para cereales y otras sustancias alimenticias, y en consecuencia normalmente cuando se indica la transferencia de un recipiente a otro; *taqi*, el único de los tres, puede utilizarse para personas e implica participación, aunque también puede utilizarse para cosas consideradas entidades discretas; *qʼaña* nos es desconocido y no aparece en su diccionario, pero puede ser una variante de *qʼalpacha* (o *qʼala*), que también se explica como «todo»; puede utilizarse en casi todos los casos en los que es apropiado *liju*, pero también puede utilizarse en contextos no humanos en los que se podría utilizar *taqi* y, de nuevo, se ignora el postulado lingüístico humano/no humano, dejando la sinonimia como un fenómeno de traducción en lugar de ser interno al aymara. La debilidad gramatical también se aprecia en los errores gramaticales de los ejemplos. Las glosas de las entradas son casi siempre mínimas, sin información cultural significativa. La producción *offset* del diccionario es bastante buena; la composición tipográfica está bien hecha y es bastante legible, lo que convierte al diccionario en el más atractivo que existe actualmente.

Sin embargo, lo más interesante es el inicio del trabajo real por parte de los propios hablantes de aymara. Inspirados en el desarrollo del alfabeto aymara por parte de un lingüista aymara (Yapita, 1981), varios aymaras han comenzado el trabajo real de recopilación de un diccionario que refleje la lengua aymara actual. Esto no es tan sencillo como podría parecer; los aymaras alfabetizados deben superar con frecuencia el pensamiento de estilo español aprendido en la escuela para descubrir el suyo propio, pero se han creado instituciones aymaras, como ILCA y COPLA, para que los estudios aymaras se centren en el aymara. Dos obras fascinantes que surgieron de este tipo de esfuerzo académico son Kispi (1974) y Pʼaxsi (1980, 1983) sobre hierbas medicinales en aymara. Sería interesante comparar estas dos obras con la obra anterior de La Barre. Ambos autores han trabajado de forma constante, por lo que las publicaciones posteriores son cada vez mucho mejores que las anteriores. Pʼaxsi (1983) tiene un párrafo sobre cada hierba en aymara seguido de

una explicación en español. Los párrafos incluyen información sobre cómo utilizar la hierba, la dosis y para qué enfermedades y/o partes del cuerpo es buena cada una. Al final hay un índice con todas las hierbas enumeradas. Es una obra excelente, con mucho detalle. Los principales esfuerzos actuales provienen del ILCA, fundado y dirigido por Juan de Dios Yapita Moya. La producción literaria de los varios miles de personas asociadas al ILCA, o que trabajan en armonía con él, es impresionante en sí misma. Todos los materiales están impresos en el alfabeto aymara, también llamado alfabeto fonémico. Muchos intelectuales aymaras se han asociado con el ILCA, aunque ya habían empezado a trabajar antes, y siguen trabajando en el ILCA de forma independiente. Una de estas personas es Félix Layme, citado anteriormente por su trabajo sobre el alfabeto pero que también ha elaborado un diccionario (Layme, 1982) aún sin publicar. El trabajo sobre el alfabeto (Layme, 1980) contiene muchas listas cortas de palabras que ilustran los fonemas aymaras, con un total de unas 20 páginas de listas de palabras por fonema. Layme (1982) ofrece un diccionario aymara-español y español-aymara dirigido a la comunidad aymara, con el objetivo directo de su uso literario. En una introducción de 70 páginas, Layme ofrece una visión histórica de todos los demás esfuerzos realizados para crear un diccionario, analizando específicamente los objetivos de los autores y los alfabetos utilizados. Layme también analiza la actual revitalización de la lengua aymara. Las glosas son breves definiciones con algún material descriptivo y dialectal.

En un momento dado hubo una promesa de publicación; Layme me ha dicho que hizo las definiciones más breves de lo que hubiera preferido, siguiendo las instrucciones del presunto editor. Esto ha dado lugar a una serie de errores del tipo de los cometidos en diccionarios anteriores, un hecho que el propio Layme reconoce. Sin embargo, este diccionario contiene más palabras que cualquier otro anterior, unas 11.000 entradas, sin las redundancias de considerar las formaciones gramaticales como palabras separadas.

El propio Yapita comenzó a trabajar en su diccionario antes de fundar el ILCA, lo que culminó en la publicación de 1974, varios años después. Esta obra es trilingüe, español, aymara e inglés, ordenada alfabéticamente según el español. Debido a la disposición de la página en tres columnas, las entradas están necesariamente limitadas en tamaño a una palabra o una frase corta. Es importante destacar que esta obra, bastante popular, es una declaración del involucramiento e interés de los aymaras en los asuntos internacionales y en otras lenguas distintas a la de la Conquista. Esta declaración encaja muy bien con los valores culturales aymaras, incluida la gran estima por la lengua y el multilingüismo de las empresarias aymaras que en los Andes actúan como intermediarias a través de las barreras lingüísticas, tanto andinas como europeas.

Desde la fundación de ILCA, se han realizado tres trabajos adicionales en lexicografía, cada uno de los cuales se suma al otro. El de Yapita (1977) es un breve estudio y listado de nombres en aymara. Yapita *et al.* (1980) es un esfuerzo más ambicioso, aunque más circunscrito, que enumera solo palabras de dos sílabas. La lista incluye casi 1100 palabras con ejemplos excelentes y largas frases, ordenadas según el orden fonémico del aymara, con un índice alfabético. El trabajo está cuidadosamente realizado y supone un paso hacia un diccionario más completo del aymara. La obra aún no se ha publicado, aunque hay copias mimeografiadas disponibles de forma limitada para las personas relacionadas con el ILCA. Yapita *et al.* (1981) es una reedición de su anterior glosario trilingüe. Este está ordenado fonéticamente según el aymara, con el número de palabras que comienzan con cada fonema indicado; las entradas se han mejorado, corregido y, en cierta medida, ampliado. Yapita (1985b) enumera 296 verbos, primero simples y luego derivados; solo los simples tienen glosas en español.

Una iniciativa independiente, inspirada en parte por ILCA, es la de la comunidad aymara en Chile. Mamani (1985) ofrece una lista de topónimos aymaras encontrados en el norte de Chile, presentados en tres idiomas, ordenados alfabéticamente según el término aymara, para el que se ofrece la traducción actual, la etimología o la forma lingüística habitual y glosas en español e inglés. Se incluye un vocabulario muy breve de aymara-español. Esta publicación forma parte de un proyecto más amplio sobre los nombres geográficos del norte de Chile, actualmente en manos del autor.

5. Trabajos en curso

Actualmente hay varios proyectos en curso que prometen mucho más en lexicografía aymara de lo que hasta ahora ha estado disponible. Uno de ellos es el diccionario aymara que se está preparando en Chile (Mamani, en preparación). El énfasis se pone en el aymara de Chile; hasta ahora se han recopilado casi cuatro mil palabras. El material está en el alfabeto aymara. Un segundo proyecto es el actual proyecto del ILCA para producir un diccionario aymara-aymara. Los jóvenes estudiantes están acumulando gradualmente un conjunto de palabras que han definido en su propio idioma. El tercer gran proyecto actualmente en curso es el del Programa de Materiales Lingüísticos Aymara de la Universidad de Florida. En este caso, el diccionario es trilingüe, pero las definiciones pretenden incluir todo el material cultural relevante necesario para saber cómo utilizar la palabra en aymara, siguiendo, al menos en parte, los constructos teóricos de Wierzbicka (1985).

6. Conclusión

Hasta la época moderna, los diccionarios han sido listas *ad hoc*, ocasionalmente centradas en fines específicos, como la medicina. Detrás de ellos existía la suposición tácita de que las lenguas simplemente tenían términos diferentes para designar elementos idénticos. No creo que Bertonio pensara realmente eso; su diccionario ofrece muchas pruebas de que intentó hacer frente a los diferentes marcos de referencia, pero su orientación básica era cambiar ese marco de referencia por el «correcto», si bien él, personalmente, podía apreciar esas diferencias. Al final, su diccionario fomentó la creencia en la correlación de uno-a-uno, al forzar el idioma a adaptarse al molde eclesiástico. Los autores posteriores fueron aún más ingenuos en términos de apreciación de estructuras léxicas alternativas. Además, todos los diccionarios se han concebido en términos de utilidad para los forasteros, que deseaban convertir y/o explotar al pueblo aymara. En ningún momento se tuvo en cuenta el uso que un hablante aymara podría dar a un diccionario de cualquier tipo. En la actualidad, todas las afirmaciones anteriores siguen siendo válidas, con muy pocas excepciones. El diccionario de Layme de 1982 sí tiene como objetivo a la comunidad aymara; el de Yapita de 1974 y las listas de palabras publicadas por ILCA están destinados al pueblo aymara; los proyectos actualmente en curso en ILCA y en Universidad de Florida también toman en cuenta al público aymara. Además, a excepción de la toponimia realizada en Chile y el proyecto de la Universidad de Florida, todas son recopilaciones de palabras *ad hoc*, recopiladas según las posibilidades de los autores, sin consideraciones teóricas directas. Esto no resta valor a su utilidad, sobre todo teniendo en cuenta la necesidad de diccionarios y la escasez de los que son razonablemente útiles. Especialmente en lo que respecta a cómo deben ser las definiciones y qué debe incluirse, los trabajos han sido *ad hoc*, y es en este ámbito donde los diccionarios son más débiles. Es de esperar que el proyecto actualmente en curso en la Universidad de Florida pueda avanzar en el arte de la definición multilingüe, en la formulación de definiciones que tengan en cuenta lo que un hablante nativo debe saber sobre la palabra para utilizarla con precisión. La actividad de los hablantes de aymara en este y otros proyectos actualmente en curso, también promete una visión más clara del léxico de la lengua aymara.

REFERENCIAS

1. Diccionarios

- Bertonio, L. (1612). *Vocabulario de la lengua Aymara*. CERES, IFEA y MUSEF. (Reedición señalada: 1984). La Paz, Bolivia.
- Büttner, T., y Condori Cruz, D. (1984). *Diccionario Aymara-Castellano / Arunakan liwru Aymara-Kastillanu*. Puno, Perú, INIDE, GTZ.

- de Lucca, M. (1983). *Diccionario Aymara*. La Paz: CALA (con SIL, Brasil y Noruega) 1983 [p. 897].
- Ebbing, J. E. (1965). *Gramática y diccionario aymara*. La Paz, Bolivia.
- Farfán, J. M. B. (1955). Estudio de un vocabulario de las lenguas quechua, aymara y jaqaru. *Revista del Museo Nacional*, 24. Lima, Perú.
- Franco Inojosa, M. (1965). *Breve vocabulario castellano aymara*. Departamento de Integración Cultural de la CORPUNO.
- Layme Pairumani, F. (1982). *Diccionario bilingüe aymara* (escrito en 1982; no publicado) [70 + 417 p.].
- Mamani, M. (1985). *Ensayo de topónimos más comunes de la primera región de Tarapacá*. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Mamani, M. (en preparación). *Diccionario de aymara*.
- Miranda, P. (1970). *Diccionario breve castellano-aymara, aymara-castellano*. La Paz, Bolivia.
- P'axsi Limachi, R. (1980). *Vocabulario aymara castellano de enfermedades*. Mimeografiado 1980 [p. 24].
- Ross, E. M. (1958). *Diccionario aymara-castellano, castellano-aymara*. CALA. La Paz, Bolivia. Misión Cristiana Pro-Alfabetización, mimeografiado 1958. Reeditado 1973.
- Sebeok, T. A. (1951). Materials for an Aymara dictionary. *Journal de la Société des Américanistes*, 40(n. s.), pp. 89-151.
- Torres Rubio, D. de. (1616). *Arte de la lengua Aymara* (M. Franco Inojosa, Ed.). LYRSA. Lima, Perú.
- Villamor, G. G. (1940). *Moderno vocabulario de Kechua y del Aymara*. La Paz, Bolivia.
- Vocabulario de las voces usuales de aymará al castellano y quéchua* [También publicado como Catálogo de las voces usuales del aymara con la correspondencia en castellano y quechua]. (1971). Gisbert. (Ediciones previas: 1953, 1963). La Paz, Bolivia.
- Yapita Moya, J. de D. (1974). *Vocabulario castellano-inglés-aymara*. Indicep [p. 6 + 76].
- Yapita Moya, J. de D. (1977). *Los ríos*, 24 April 1977.
- Yapita Moya, J. de D., Villanueva, B., Copana, B., y Argani Villanueva, T. E. (1980). *Lexicografía aymara* [Manuscrito no publicado 1980, p. 132].
- Yapita Moya, J. de D., Villanueva, B., y Copana, B. (1981). *Vocabulario aymara inglés castellano*. ILCA [p. 27]. La Paz, Bolivia.

2. Otras publicaciones

- Bertonio, L. (1603). *Arte y grammatica muy copiosa de la lengua Aymara*. Roma 1603.
- Briggs, L. T. (1981). Missionary, patron, and radio Aymara. En Hardman, M. J. (Ed.), *Aymara language in its cultural and social context*. Gainesville 1981.
- Briggs, L. T. (1985). A critical survey of the literature on the Aymara language. En Klein, H. E. M. y Stark, L. R. (Eds.), *South American Indian languages, retrospect and prospect*. Austin. Texas.
- Forbes, D. (1880). On Aymara Indians of Bolivia and Peru. *Journal of the Ethnological Society of London*, 2(13), pp. 193-305.
- Hardman, M. J. (1978). Jaqi: The linguistic family. *International Journal of American Linguistics*, 44(2), pp. 146-150.
- Hardman, M. J. (1979). Linguistic postulates and applied anthropological linguistics. En Hardman, M. J. y Honsa, V. (Eds.), *Papers on linguistics and child language: Ruth Hirsch Weir memorial volume*. The Hague.
- Hardman, M. J. (1985). The imperial languages of the Andes. En Wolfson, N. y Manes, J. (Eds.), *Language of inequality* (pp. 183-193). University of Pennsylvania.
- Kispi, G. (1974). *Aymaranakan q'ichwanakan qullapa: Plantas, yerbas medicinales en nuestros campos*. Comisión para la Promoción de la Lengua Aymara (COPLA) y Centro de Servicio Cultural de Tiwanaku.
- La Barre, W. (1959). *Materia medica of the Aymara*. *Webla*, 15(1), pp. 47-99.
- Layme Pairumani, F. (1980). *Desarrollo del alfabeto aymara*. ILCA. La Paz, Bolivia.
- P'axsi Limachi, R., y Askjani, M. (1983). *Medicina andina y popular: Medicina natural: Cultura Aymara y Kechua: Mundo Aymar Qullasuyu*, Bolivia. Industria Gráficas.
- Rivet, P., & Créqui-Montfort, G. de. (1951-6). *Bibliographie des langues Aymará et Kichua* (4 vols.). Institut d'Ethnologie. Paris.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor.
- Yapita Moya, J. de D. (1981). The Aymara alphabet: Linguistics for indigenous communities. En Hardman, M. J. (Ed.), *Aymara language in its cultural and social context*. Gainesville.
- Yapita Moya, J. de D. (1985a). Review of 1984 reprint of Bertonio dictionary. *Historia Boliviana*, 5, pp. 1-2.
- Yapita Moya, J. de D. (1985b). *Estructura morfológica verbal aymara*. ILCA. La Paz, Bolivia.

“Me entretuve dos veces con la representación de la muerte del Inca”

Sobre una de las más tempranas relaciones de una “representación” en quechua y castellano de la captura y muerte del Inca (Stevenson, Llata, c. 1807).

“I was twice entertained with the representation of the death of the Inca”

On one of the earliest accounts of a “representation” in Quechua and Spanish of the capture and death of the Inca (Stevenson, Llata, c. 1807).

Andrés Ajens

Depto. de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(UMCE), Santiago, Chile

E-mail: andres.ajens@umce.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-3547>

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 08 de mayo de 2026

*Declaro no tener ningún conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: Damos cuenta de la relación que escribe en inglés, alrededor de 1807, el viajero británico Bennet Stevenson por la sierra centro-norte peruana sobre una representación de la captura y muerte de Atahualpa en el pueblo de Llata (en la actual provincia de Huamalíes, departamento de Huánuco). Se trata de un relato casi inédito hasta hoy, pues, habiendo sido publicado en Inglaterra en 1825, no sólo no ha sido traducido al castellano sino que tampoco ha sido mencionado en alguno de los numerosos estudios sobre la materia. Se trata de una relación de quien tuvo la posibilidad de asistir dos veces a dicha puesta en escena en castellano y quechua, con ocasión de una fiesta patronal. Junto con entregar antecedentes sobre otras de las relaciones tempranas (fines del s. XVIII y comienzos del s. XIX) de dichas prácticas escénicas populares en zonas del Ande virreinal y republicano, ofrecemos un análisis sumario, a la vez literario y lingüístico, y una traducción del relato de Stevenson.

Palabras clave: representaciones populares, captura y muerte del Inca, Bennet Stevenson.

Abstract: This text presents the account written in English around 1807 by the British traveler Bennet Stevenson, describing a performance of the capture and death of Atahualpa in the town of Llata (Currently, the province the province of Huamalíes, Huánuco City) in the north-central highlands of Peru. This narrative remains unprecedented to this day, although published in England in 1825, it has not only not been translated into Spanish but has also not been mentioned in any of the numerous studies on the subject. Stevenson had the opportunity to attend this performance twice, in both Spanish and Quechua, during a patron saint festival. Along with providing background information on other early accounts (late 18th and early 19th centuries) of such popular theatrical practices in the viceregal and republican Andes, we offer a summary análisis, both literary and linguistic, and a translation of Stevenson's account.

Keywords: popular representations, capture and death of the Inca, Bennet Stevenson.

ANTECEDENTES

HABÍA un hombre de la isla de Hawái, a quien llamaré Keawe; porque la verdad es que aún vive, y su nombre debe mantenerse en secreto [*must be kept secret*], pero el lugar de su nacimiento no estaba lejos de...

R. S. L. Stevenson, *El demonio de la botella* [*The Bottle Imp*] (1901).

Sobre las escenificaciones populares y anónimas de la captura y muerte de Atahualpa en diversas zonas del Ande virreinal y republicano (tanto en Perú como Bolivia), mayormente bilingües quechua-castellanas, hay bibliografía vasta, que no cabe analizar ahora.¹ Pero en el contexto que es aquí el nuestro, cabe indicar al menos cuáles y cuándo se habrá tenido las primeras noticias de estas prácticas escénicas. Hasta ahora, la primera noticia nos es dada por un viajero francés que visita la costa peruana a comienzos del s. XVIII, Amédée-François Frézier, en su obra *Rélation du voyage de la mer du Sud aux côtes du Chili, du Pérou et de Brésil, fait pendant les années 1712, 1713 & 1714* (Paris, chez Jean-Geoffroy Nyon, Étienne Ganneau et Jacques Quillau, 1716). Estando en Lima en 1713, Frézier no presencia ninguna representación sino que escucha de tales escenificaciones en los siguientes términos:

[S]e honra todavía [...] la memoria de la soberanía de ese emperador a quien se despojó injustamente de sus estados, y de la muerte de Atahualpa, a quien, como se sabe, Francisco Pizarro hizo degollar cruelmente [como se ve, aun un ilustrado francés comparte la memoria traspuesta del degollamiento del Inca, al igual que Guaman Poma, pero también el *Mercurio Peruano* a fines del s. XVIII en Lima]. Los indios no lo han olvidado [...] En la mayoría de las grandes ciudades de tierra adentro [*avancées dans la terre*] celebran la memoria de esta muerte *con una especie de tragedia* que representan en las calles [*une espèce de Tragedie qu'ils font dans la rue*], *el día de la Natividad de la Virgen*. *Se visten a la antigua* y llevan aun las imágenes del sol, su divinidad, de la luna y *demás símbolos de su idolatría*, como bonetes en forma de águila o de cóndor, o vestidos de plumas y alas tan bien dispuestas que desde lejos semejan pájaros. Esos días beben mucho y tienen en cierto modo toda clase de libertades. [...] Se trata siempre de suprimir esas fiestas y

¹ Sin pretender exhaustividad, indicamos a continuación una bibliografía sumaria al respecto: Unzueta (1945), Mario (1945). *Valle*. La Época, Cochabamba. Vellard y Merino (1954); Balmori y Dargan (1955); Lara, Jesús (1993 [1957]); Guardia Mayorga (1987 [1963]); Gisbert (1968) Watchel (1971); Meneses (1987); Burga (1988); Millones (1988); López Baralt (1993); Cornejo Polar (1994); Beyersdorff (1997); Husson (2001 y 2017); Itier (2001); Gutiérrez Salas (2013); Ajens (2015 y 2016); Szeminski (2022), etc.

desde hace algunos años se les ha suprimido el teatro donde representaban la muerte del Inca (Frézier, 1982 [1716]: 234-235; *italicas y traducción nuestras*).²

Aunque queda la duda sobre a qué “grandes ciudades de tierra adentro” se está refiriendo, pues Frézier no las nombra, en vista de que está en Lima cuando escribe esto, tal vez se podría especular que se trata de las actuales zonas de Ayacucho, Junín, Huánuco y Áncash (pues en el Cuzco no se tienen noticias de ello). Sobre el “argumento” o la “trama” (RAE: “disposición de los sucesos entrelazados en que se desarrolla el argumento de una obra”), Frézier no dice prácticamente nada y, tampoco, en qué lengua tales “representaciones” (*lato sensu*) se daban.

Habrà que esperar hasta fines del siglo XVIII para contar con al menos algunos (tres) testimonios, esta vez de testigos de vista, de una “representación” de la captura y muerte del Inca en el Ande centro-norte peruano.³

El primero de estos testimonios corresponde a un par de acuarelas y partituras musicales (con letra) sobre la “degollación” del Inca recogidas en Cajamarca, c. 1784, por el por entonces obispo de Trujillo, B. Martínez Compañón, en su extensa visita a la diócesis. Las acuarelas, aunque tienen nombre de “danzas” (“Danza de la degollación del Ynga”, “Danza otra de la misma Degollación”), no son danzas, en el sentido habitual del término⁴ (es cosa de verlas) sino más bien parecen aludir a una suerte de “representación” performática, con música incluida (desde ya, la de las partituras musicales *ad hoc*) y seguramente con *taquies* o bailes-y-cantos y, tal vez, con algún relato. No queda claro, entonces, si estamos ante una representación teatral con “parlamentos” predados o ante una pantomima y/o mascarada con música, danza y eventualmente relato (pues, en la segunda acuarela, la acción parece desarrollarse en el campo, fuera de la plaza o del pueblo de Cajamarca).

² Hay incongruencia en el relato de Frézier que mencionamos al paso. Primero (nos) dice que tales representaciones (indígenas) se realizan en la calle y luego que desde hace algunos años se les ha suprimido *el teatro* (subrayo) donde las representan. Por lo anterior, queda abierta la cuestión de si tal tipo de escenificación se realizan en la calle, en una plaza y/o en un teatro (o en ambos tipos de sitios).

³ Para el carácter inverosímil de la datación de Arzans (1736) de supuestos dramas bilingües representados en Potosí, en 1555, cf. Burga 1988. Y sobre la alta probabilidad de que Arzáns nunca hubiera presenciado tales dramas, pero sí sabido de ellos de oídas, cf. Ajens 2015.

⁴ El *Diccionario de autoridades* (1726-1739) en la entrada “Danza”, aparte de los significados habituales en tanto baile, incluye el giro “Danza hablada”, incluso con su equivalente en latín (*Pyrrhicha saltati*; ‘danza pírrica’), y es definida como una mezcla de baile y representación: “DANZA HABLADA. La compuesta de personajes vestidos al proposito de alguna historia, como conquista de Plaza: lo que executan al tiempo que danzan, mezclando entre las mudanzas alguna representación. Latín. *Pyrrhicha saltatio*. CERV. Quix. tom. 2. cap. 20. Tras esto entró otra danza de artificio, y de las que llaman habladas”.



Danza de la degollación del Ynga
 (E.172)⁵



Danza otra de la misma Degollación
 (E.173)

Por otra parte, una de las dos partituras de las canciones llamadas “Tonada del Tupamaru de Caxamarca” (f. 191b), incluye una letra (cuarteto en versos de ocho sílabas) que deja en evidencia que el Inca en cuestión es efectivamente Atahualpa y no, entonces, alguno de los Túpac Amaru históricos. La letra alude a la llegada de Atahualpa a Cajamarca desde los Baños (Pultumarca), a una legua de distancia, y parece hablarle directamente a Pizarro:

**De los baños donde estuve
 luego vine a tu llamada
 sintiendo yo tu venida,
 confuso de tu llegada.**

En vista que esta cuarteta comparece casi tal cual en el guion de una escenificación en quechua y castellano de la captura y muerte de Atahualpa de la sierra centro-norte peruana (Taucu, Áncash) publicado por Teodoro Meneses en 1987

⁵ Disponible en Cervantes virtual (lo mismo que las otras imágenes del Códice aquí citadas), de libre uso: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/trujillo-del-peru--volumen-ii/html/966bf129-a181-4dd1-996b-ac44db7844e2_179.html

(pero que obraba en su poder desde 1943) parece clara una relación entre esta “danza” y las “representaciones” con parlamentos quechua-castellanos sur-andinas. Es más, el guion bilingüe que publica Meneses, al que le dio el título de “Códice Almendras”, se remonta según él al menos a comienzos del s. XIX, pues en el texto viene como rey de España Fernando VII (que gobierna intermitentemente entre 1808 y 1830), es decir, en los albores y durante los procesos de la Independencia.⁶

Otro testimonio de un testigo de vista de una representación de la captura y muerte del Inca a fines del s. XVIII, corresponde a una descripción publicada en Lima por el periódico *Mercurio Peruano* en 1792 (pero fechada el 8 de septiembre de 1790). Se trata de una escenificación organizada en el pueblo de Cajatambo (cabecera de la actual provincia homónima al noreste de Lima, y colindante con los distritos Áncash y Huánuco), con motivo de la fiesta patronal del pueblo: “Descripción sucinta de la provincia o partida de Caxatambo, en que se trata por incidencia de la decadencia de las Minas, y de las causas de la despoblación del Reyno”, que viene firmada por J. C., es decir, Joseph Coquet, capitán de caballería y empresario minero de la región. En dicha “Descripción” leemos:

En toda la Sierra se celebran muchas *fiestas de alferazgo* cada año. Uno, o dos *capitanes* [¿Pizarro y Almagro?], otros tantos *mayordomos* [a menudo cabezas de una cofradía de indios], dos *alféreces* [portaestandarte en cofradías de indios y cabildos de naturales], los *dos Incas* [¿Atahualpa y Huáscar?], sus *ministros* [¿Uiso o Wayla Wiza, Chalcuchima y/o Kisquis *et alii*?], una docena de *pallas*, las *mayorales* [figuras femeninas que se desempeñan en las dichas cofradías], y los *danzantes* [los *taquies* de ocasión] son los *héroes* de *cada fiesta*. Todos *estos personajes* se ocupan la mayor parte del año en procurarse a fuerza de empeños y engaños las bebidas, los manjares, los vestidos de alquiler, y demás adornos necesarios a su solemnidad. *Baco preside las fiestas; y la borrachera empieza ocho días antes del Santo*, y se acaba después que todas las botijas están vacías: los desórdenes, las peleas, las desgracias y enfermedades son sus consecuencias: en medio de sus *cantos injuriosos a la Religión, y a la Nación*, quiero decir, un día después de *la representación indecente y trágica que hacen de la Conquista*, se echan los toros en *la plaza*. Nadie se expone delante de la fiera antes de haber bebido bastante chicha y aguardiente, para que el toro les parezca chico y despreciable; de aquí se podría deducir las muertes que ocasionan estas *bárbaras fiestas*, y quantos hombres estropeados, lánguidos, imposibilitados e inútiles a la sociedad, pasan la vida más lastimosa por haber transgredido [sic] la ley que las prohíbe. (*Mercurio Peruano*, 163, 26 de julio de 1792; *italicas más*).

⁶ Con respecto a la lengua quechua del texto, Meneses plantea que no es de “ningún dialecto provincial correspondiente al área del Chinchaysuyo o al llamado quechua norteño” sino que pertenece “al supra dialecto o quechua de nivel superior (académico), llamado ‘lengua general de los indios del Perú’ y que fue elaborado, legislado y difundido por el III Concilio Limense” (25).

Aunque no se dan mayores informaciones sobre la secuencia dramática interpretada, ni en qué lengua(s) la es, es claro que se trata de una *representación* “trágica que hacen de la Conquista”, y donde los españoles parecen no quedar bien parados (“en medio de sus cantos injuriosos a la Religión, y a la Nación” [española]). En vista de algunos “cargos” o títulos que vienen aludidos como interactuantes en la representación (mayordomos, alféreces, mayoralas, etc.) es evidente que estamos ante la participación protagónica de autoridades de alguna cofradía de indios y eventualmente también del “cabildo de naturales”. Y dado que las cofradías de indios (una manera de organización hispano-indígena ampliamente difundida en el Ande, especialmente a partir del s. XVII) no podían operar sin la asistencia y/o supervisión del cura doctrinero local (este le revisaba sus cuentas periódicamente y se beneficiaba con suculentas sumas por las misas, a menudo cantadas, de cada fiesta), todo hace pensar que las fiestas de tal advocación de turno, más allá de eventuales “cantos injuriosos a la Religión y a la Nación”, contaban con el consentimiento (o al menos sin la oposición explícita) del cura de Cajatambo, quien, hacia 1789, es un tal Bernardo Lagos, cura diocesano (Tineo Morón 1997, p. 296). Lo mismo puede decirse de las otras representaciones de la captura y muerte del Inca asociadas a fiestas patronales en el virreinato peruano. Con todo, ninguna de las representaciones mencionadas (y tampoco la que vio Stevenson en Llata poco después) parece estar asociadas a algún “teatro evangelizador” (cf. Aracil Varón 1999): el Demonio está completamente ausente de ellas, la Virgen redentora tampoco interviene, no hay ángeles ni querubines, etc.

Por último, hay un tercer testimonio de un testigo de vistas, aparecido también en el *Mercurio Peruano*, en Lima, 1792. Viene inserto en una “Carta sobre la música” en que se discuten otras aportaciones sobre la materia aparecidas en números anteriores del periódico semi-ilustrado. Está firmada por T.J.C. y P, que correspondería a Toribio José del Campo y Pando, flautista, organista y compositor limeño. Su testimonio es escuálido y ni siquiera precisa el lugar en que presencié tal representación. Lo describe como un “drama músico”, una suerte de “tragedia” asociada al “destrono del Príncipe Peruano” que los indios conservan y recrean “por tradición”:

Pero para entrar en el pormenor, se me permitirá hacer *una relación* general de la especie de Música tétrica que usa el Indio, y de la otra cosa que tienen *en sus festejos placenteros*. Los Yaravíes, generalmente hablando, son unas composiciones hechas en los tiempos de calamidad. *Sus letras hacen relación a la catástrofe sucedida en el destrono del Príncipe Peruano. Un perfecto drama músico, que yo mismo he oído y visto representar*; me lo ha hecho entender así. *Esta tragedia* daría a conocer, como en este País salvaje y recién conquistado, aún en el tiempo de su barbarie producía modelos a Racine, y a Volter [sic]: pero desgraciadamente ocultan los Indios este tesoro que sólo conservan por tradición. (*Mercurio Peruano* IV, 1792, folio 112: itálicas nuestras).

La última frase da a entender que su autor estima que el teatro (en el sentido habitual, occidental del término, es decir, con actores y parlamentos predados) habría existido “en el tiempo de su barbarie”, es decir, en el Ande prehispánico. Pero ningún escritor indígena (Guaman Poma, Pachakuti Yamki, el anónimo de Huarochirí, etc.) afirma eso, y menos testimonia el haber asistido a algún “teatro incaico”, aunque existieran otros modos de “representación” en sentido amplio (taquies, máscaras, etc.). Todo indica, más bien, que las escenificaciones de la captura y muerte del Inca son una producción post-Conquista fruto de una “articulación doble” (Abercrombie) entre formas representacionales andinas (taquies) y formas dramáticas (con parlamentos) occidentales. Si hay mano “eclesiástica” en todo ello (franciscana, por ejemplo) o se debe sólo a la iniciativa de curacas ladinos (tipo Guaman Poma) o indígenas ilustrados es algo que aún no es posible determinar, aunque una eventual colaboración entre unos y otros no se pueda tampoco descartar (como el caso, al menos, de la “representación” audiovisual de Cajamarca, lo sugiere).

Ahora bien, refiriéndose a las fiestas contemporáneas de Mangas (Cajatambo), Burga (1988) ofrece una suerte de tesis sobre una supuesta “secularización” del taqui o “ritual sagrado” (andino) que termina por convertirse en las danzas patronales contemporáneas: “Ahora aparece como una fiesta, pero posiblemente fue un *taqui ritual sagrado* [acentúo] que progresivamente se secularizó para escapar de la furia de los doctrineros y de los extirpadores de idolatrías de la época colonial” (36). Independientemente de que el supuesto carácter “sagrado” de los taquies en el Incario parece desde ya problemático⁷, la tesis del supuesto paso del taqui, por “secularización”, a las representaciones post-Conquista de la captura y muerte del Inca lo es más.⁸ Parece

⁷ En el capítulo sobre “las fiestas, pascuas, y danzas taquis de los Ingas” y de los “indios comunes de estos reinos” de *El primer nueva corónica y buen hobernio* (c. 1616), Guaman Poma de Ayala afirma que los taquis no habrán tenido nada que ver con “idolatrías” ni “encatamiento” sino con “fiesta” y “regocijo”: “Las cuales danzas y arauis [*arawi*] no tienen cosa de hechicería, ni idolatría, ni encantamiento, sino todo huelgo y fiesta, regocijo [...]. Es que llama taqui, cachiua, haylli, arauí [...]; en estos huelgos que tienen cada ayllu y parcialidad de este reino no hay que decirle nada, ni se entrometa ningún juez a inquit[ar]les a los pobres sus trabajos y fiestecillas y pobreza, que hacen cantar y bailar, comer entre ellos”.

⁸ La dificultad para traducir el término “sagrado” al quechua, o para hallar un término quechua que dé cuenta del término español “sagrado”, es evidente en los primeros diccionarios coloniales. Desde ya el *Lexicon* o Vocabulario quechua de Santo Tomás (1560) no trae ninguna entrada que remita a lo “sagrado” ni a lo “sacro”. Y el Vocabulario quechua de González Holguín (1608), que trae tres entradas asociadas con lo sagrado, en las dos primeras no hay traducción, pues la definición en quechua se traspone la palabra castellana “Dios” más el sufijo *pa-*, de posesión o pertenencia (“Sagrado lugar. *Diospa huacin*. [‘lugar de Dios’] // A sagrado acogerse. *Diospa huacinman ayqueycumuni*”) y en la tercera viene una definición negativa: “Sagrada cosa. *Mana chancana*” (en otra entrada *chancana* es definido como “materiales cosas”, y también viene asociado al “sentido del tacto”), es decir se define “la sagrada cosa” como algo literalmente ‘no material’, ‘no experimentable por el tacto’: *mana chancana*). Entonces, ¿qué sería un taqui —un baile-y-danza— enteramente inmaterial, es decir, exterior a toda corporalidad y sensibilidad?, o, incluso, ¿un-canto-y-baile divino o de Dios?

entonces más factible pensar en una conjunción (o “articulación doble”) entre prácticas de danza-y-baile (*taqui*) y representaciones con parlamentos predados, a la occidental, que incorporan a las primeras como parte de la “representación”.

ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LLATA

El británico Bennet Stevenson llega a las costas del sur de Chile en 1803 con el propósito de viajar por el país. Después de algunas peripecias en territorio mapuche, es encarcelado por un tiempo por las autoridades españolas de Concepción. En 1808, se convierte en secretario de Manuel Ruiz Urriés, presidente y capitán general de Quito, con quien, en el estallido de la guerra de la Independencia de Ecuador, se une a los insurgentes. En diciembre de 1810 es nombrado gobernador del distrito ecuatoriano de Esmeraldas con el título de teniente coronel. En 1818, Lord Cochrane llega a América del Sur y se convierte en comandanta de la marina chilena en la guerra de la Independencia. Stevenson es su secretario personal y participa en muchas de sus operaciones navales. Vuelve a Inglaterra en 1824, y al año siguiente publica su libro sobre sus viajes por Sudamérica, el que Prescott utiliza abundantemente en su *Historia de la Conquista del Perú* (1847), especialmente sus descripciones de Lima y sus relatos sobre las costumbres indígenas.

En el tercer capítulo del segundo tomo de su *Historical and descriptive narrative of twenty years' residence in South America* (Londres, 1825), Stevenson relata un viaje de exploración desde la costa a la sierra centro-norte peruana, pasando por Huaylas, Cajatambo, Conchucos y Huamalíes.⁹ Es en esta última provincia, en Llata, su cabecera, donde testimonia haber presenciado un par de veces “la representación de la muerte del Inca” (*the representation of the death of the Inca*). Le dedica dos extensos párrafos. En el primero describe la secuencia de sucesos que se suceden en el drama. En el segundo, los comenta.

De su relato, es posible distinguir las siguientes secuencias. Hay, en un primer momento, un indio coronado, con vestimentas y emblemas de Inca, en la plaza de Llata. Está rodeado de princesas que le cantan en quechua (lo que pudiera dar a entender que otros parlamentos se hacen en español, aunque no es seguro este punto). Luego aparecen varios indios en escena, quienes le informan al Inca de la llegada de gente extraña: los españoles o viracochas. Un segundo momento: en medio de trances de tambores y trompetas, llega Pizarro a caballo a la otra esquina de la plaza, acompañado de indios vestidos de españoles; Pizarro envía un “embajador”

⁹ Desgraciadamente Stevenson no precisa en el texto el año o los meses de este viaje; sobre sus aspectos biográficos existen por demás escasos datos. La datación es, pues, tentativa, teniendo en cuenta que la visita a la sierra peruana se realiza aún bajo dominio español en el Perú y, entonces, probablemente antes de ser secretario del presidente de Quito (1808) y de ser nombrado gobernador de la provincia de Esmeralda (1810).

a la esquina donde está el Inca, solicitándole una entrevista. Este acepta y es llevado en andas hasta donde está Pizarro. En un tercer momento, Pizarro le promete al Inca la protección del Rey de España, lo que aquel acepta. Luego Pizarro le exige convertirse al cristianismo, pero el Inca se opone y es de inmediato apresado por los soldados españoles. Pizarro le ordena al Inca entregar todos sus tesoros, le quita la corona, el cetro y las vestiduras. Finalmente, en un cuarto momento, Pizarro ordena a sus soldados que decapiten al Inca. En esta última secuencia, el Inca es arrastrado al centro de la plaza, donde es degollado. Los españoles salen de la plaza y los indios y las pallas comienzan a lamentarse por la muerte del Inca.

Como se puede advertir, no hay rastro alguno de “teatro evangelizador” en escena, sino más bien de un drama popular con trasfondo histórico (los sucesos de Cajamarca), interpretado en quechua y al parecer también en castellano, con cantos de coyas o princesas (pallas). Stevenson comenta que aunque en la “representación” pueda haber tal vez algunas tergiversaciones o imprecisiones [*misrepresentations*] de índole histórica o estar, en parte, cargada de ficción [*encumbered with fiction*], no serían aspectos “forzados ni con adulación o hipocresía”. Su relato es, entonces, el más temprano registro hasta ahora del guion o la trama (más o menos pormenorizada) de una representación de la captura y muerte del Inca, por un testigo de vistas. Él afirma que se “entretuvo” presenciándolo dos veces. ¿Cómo es esto? No es posible por ahora establecer si lo presencia en diferentes días en el mismo lugar, en Llata, o en lugares distintos.

Vamos entonces a la traducción de los dos párrafos *ad hoc* (de Stevenson):

Durante mi estancia en Huamalíes, me entretuve dos veces con la representación de la muerte del Inca. La *plasa* [sic] tenía una especie de arco erigido en cada esquina, adornado con láminas, flores, cintas, banderas hechas con pañuelos y cualquier objeto que se pudiera recolectar para adornarla; bajo uno de ellos se sentaba un joven indio con una corona, una túnica y otros emblemas de la monarquía; estaba rodeado de sus coyas o princesas, que le cantaban en quichua [*who sang to him in the Quichua language*]. Enseguida, varios indios llegaron corriendo desde la esquina opuesta de la plaza y, tras postrarse, informaron al Inca de la llegada de los viracochas, hombres blancos o hijos del sol. En ese momento se oyeron tambores y trompetas, y Pizarro, con una docena de indios vestidos de soldados, entró a caballo y se apeó en el arco opuesto al del Inca. Pizarro envió entonces un embajador al Inca solicitando una entrevista, y el príncipe se preparó de inmediato para visitarlo. Le trajeron en una especie de litera [o andas: *litter*], en la que subió y, rodeado de varios indios y sus coyas, lo llevaron hasta donde Pizarro se encontraba y lo esperaba. Pizarro se dirigió primero al Inca, prometiéndole la protección del Rey, su señor; la respuesta [del Inca] fue la aceptación de la promesa. Pizarro le dijo entonces que debía convertirse al cristianismo, pero él se opuso, y fue inmediatamente apresado por los soldados y llevado a otro rincón de la plaza. Pizarro lo siguió y le ordenó que entregara todos sus tesoros; le quitó la corona, el cetro y las vestiduras, y ordenó que lo decapitaran [*be beheaded*]. El

Inca fue arrastrado al centro de la plaza y tendido en el suelo, donde uno de los soldados golpeó con un hacha, y un trozo de tela roja fue arrojado sobre la cabeza del Inca. Entonces se marcharon los españoles, y los indios comenzaron a gemir y lamentarse [*to wail and lament*] por la muerte de su rey.

Aunque esta representación [*representation*] carecía de lo que podría llamarse belleza o elegancia teatral, las quejumbrosas cancioncillas, *yaravis*, cantados *por las coyas*, particularmente después de la muerte de su amado Inca, eran, para una mente sensible, superiores a los dulces gorjeos de una *cantatrice* italiana. El paisaje circundante, la vista de las cordilleras, los trajes nativos, los propios nativos y la tierra misma que el Inca había pisado, todo parecía combinarse para acallar el susurro de la crítica y estaba bien calculado para despertar la simpatía y la compasión de sus letargos, pues por mucho que pudieran estar opacadas con tergiversaciones o cargadas de ficción [*be opiated with misrepresentations, or encumbered with fiction*], no estaban reforzadas con adulación ni hipocresía. Después de tres siglos, el recuerdo de los antiguos monarcas de este país se mantiene vivo gracias a las representaciones anuales [*annual representations*] de la muerte cruel e innecesaria del último de la raza; y me lisonjeo de que quienes tienen más prejuicios a favor de las bendiciones que la civilización ha producido desde el descubrimiento y la conquista de este país y sus desventurados aborígenes por un príncipe cristiano, aún deban confesar que los predicadores del evangelio de Jesucristo les han vendido el título de cristianismo a un precio demasiado usurero [*at too usurious a price*]; se les ha enseñado la religión por precepto y el vicio por ejemplo; se les ha prometido libertad en teoría y en realidad han recibido esclavitud; sus astutos invasores les han presentado protección, prosperidad y tranquilidad con colores llamativos; pero la persecución y la degradación han sido la recompensa a su ingenua confianza [o confiada confianza: *unsuspecting confidence*], y solo han encontrado tranquilidad en la tumba. (Stevenson, 1829 [1825], II: 70-73).¹⁰

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos recordado las más tempranas descripciones de las escenificaciones populares y anónimas de la captura y muerte de Atahualpa Inca en el Ande, mayormente bilingües en quechua y castellano. Y a la vez hemos inscrito, por primera vez en los estudios sobre tales representaciones (*lato sensu*), la primera descripción detallada de la trama representada en la localidad de Llata, en el actual departamento de Huánuco, en el Perú, hacia 1807.

Ahora bien, en la medida que estos dramas (con parlamentos, cantos y bailes, y tramoya) no parecen haber sido interpretados por “actores” (de oficio)

¹⁰ Unas páginas antes, Stevenson había señalado: “Se observa una gran diferencia en el carácter y las costumbres de los habitantes de Huamalíes; quienes colindan con Conchucos comparten el carácter indisciplinado de sus vecinos; pero cuanto más nos adentramos en el norte, más apacibles y amables encontramos a los habitantes; en los climas cálidos, son notablemente *aficionados a los deportes festivos y a las diversiones campestres* [*festive sports and rural amusements*]”.

sino por autoridades locales (de cabildos de indios y, sobre todo, de cofradías), la interpretación adquiere un carácter en parte “ritual”, de despliegue y confirmación de legitimidades comunales o provinciales en acto. (Tal como en Cajamarca c. 1784 y Cajatambo 1790).

Llama la atención que la secuencia del sueño (premonitorio) del Inca, presente tanto en las variantes de Cajamarca (Martínez Compañón) como de Áncash (Meneses), y en todas las variantes “bolivianas” del ciclo dramático en cuestión (las de Cochabamba, Potosí y Oruro desde ya), esté completamente ausente en el relato de Stevenson. Pudiera ser, en efecto, que no formara parte de esta “representación”, pero no cabe descartar que, por motivos de simplificación o abreviación del relato, Stevenson lo hubiera omitido circunstancialmente. Por demás sus “competencias lingüísticas” en quechua (I y/o II, para el caso, da lo mismo) fueran escasísimas sino nulas, y es que cabe la posibilidad que la secuencia del sueño y su interpretación por algún *layqa* de paso (Huayla Huiza en las variantes bolivianas, Uiso o Wizu en algunas variantes centro-norte peruanas) fuera una secuencia enteramente hablada/interpretada en quechua (tal vez, por la locación desde ya, en alguna variedad del quechua II otrora llamado chinchaysuyo), tal como ocurre en el drama norperuano publicado por Meneses y en todas las variantes bolivianas conocidas, al igual que las intervenciones casi al comienzo y al final de las coyas en Llata, tal como Stevenson da cuenta: “[el Inca] estaba rodeado de sus coyas o princesas, que le cantaban en quichua”.

Por último, cabe volver a subrayar el motivo de la “articulación doble” en juego en la plaza de Llata (Stevenson escribe tanto *Llata* como *Llacta*; del quechua, entonces, *llaqta* o *llakta*, ‘terruños’, ‘pagos’, ‘pueblo’, ‘comarca’). Por decir: intervención de cofradías de indios, encargadas de las fiestas en honor a la Virgen o al Santo local, *en alianza o al menos en concomitancia* (después de la procesión y la misa) con el cura local, a quien han de abona suculentas sumas por las misas cantadas de ocasión; acaso también intervención del cabildo de indios y otras autoridades nativas, con connivencia o no con el corregidor de turno, y a la vez ocasión de la renovación (bi)anual de los “cargos” en las instituciones comunarias (cofradía de indios, ayllu, etc.), tal como viene atestiguado en otros documentos de la época.

REFERENCIAS

- Abercrombie, Thomas. (1991). Articulación doble y etnogénesis. En Segundo Moreno y Frank Salomon (Eds.), *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, tomo I. Abya-Yala, Quito, pp. 197-212.
- Ajens, Andrés. (2015). Historia, poema. La historia de Arzáns y los avatares del ciclo dramático de la muerte de Atahualpa. *RECIAL*, 8, 6, CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba, pp. 83-89.

- Ajens, Andrés. (2016). César contra Jesús. O donde marra Cesar Itier en sus acusaciones contra Jesús Lara, *Estudios bolivianos*, 24. IEB, Universidad Mayor de San Andrés, pp. 139-155.
- Aracil Varón, Beatriz. (1999). *El teatro evangelizador. Sociedad, cultura e ideología en la Nueva España del siglo XVI*, Roma, Bulzoni; versión digital: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-teatro-evangelizador-sociedad-cultura-e-ideologia-en-la-nueva-espana-del-siglo-xvi-1255903/>
- Balmori, Clemente, y Dargan, Ena. (1955). *La conquista de los españoles y el teatro indígena americano: drama indígena bilingüe quechua-castellano*, UNT, Tucumán.
- Beyersdorff, Margot. (1999 [1997]). *Historia y drama ritual en los Andes bolivianos (siglos XVI-XX)*. Plural, La Paz.
- Burga, Manuel. (1988). *Nacimiento de una utopía: muerte y resurrección de los incas*. IAA, Lima.
- Coquet, Joseph, (1792 [1790]). Descripción sucinta de la provincia o partida de Caxatambo, en que se trata por incidencia de la decadencia de las Minas, y de las causas de la despoblación del Reyno. *Mercurio peruano*. N° 162, tomo V, 22 de julio de 1792. En línea: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mercurio-peruano--16/html/027f66a2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_203.html
- Cornejo Polar, Antonio. (1994). *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio- cultural en las literaturas andinas*. Horizonte, Lima.
- Del Campo y Pando, Toribio José. Carta sobre la música. *Mercurio Peruano IV*, 1792, folio 112, Lima. En línea: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mercurio-peruano--18/html/027f5ec8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_134.html
- Frézier, Amédée-François. (1716). *Relation du voyage de la mer du Sud aux côtes du Chili, du Pérou et de Brésil, fait pendant les années 1712, 1713 & 1714*. Chez Jean-Geoffroy Nyon, Étienne Ganneau et Jacques Quillau, París.
- Gisbert, Teresa. (1968). *Esquema de la literatura virreinal en Bolivia*. UMSA, La Paz.
- González Holguín, Diego. (1608). *Vocabulario de la Lengva General de todo el Perv llamada Lengva Qquichua o del Inca*. Imprenta de Francisco del Canto, Lima.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe. (c. 1616), *Nueva corónica y Buen gobierno*. <https://poma.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>
- Guardia Mayorga, César. (1987 [1963]). Debate de Incas. *Kuntur n° 5*, Lima.
- Gutiérrez Salas, Nancy. (2013). *Conservación del relato de la comparsa de los incas en la localidad de Yarvicoya (provincia Cercado, departamento de Oruro)*. [Tesis de Maestría. Universidad San Francisco Xavier], Sucre.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe. (c. 1616). *Primer nueva corónica y buen gobierno*. Edición electrónica: <https://poma.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>.
- Husson, Jean-Philippe. (2001). *La mort d'Ataw Wallpa ou la fin de l'Empire des*

- Incas*. Traducción y edición crítica. Genève: Patiño.
- Husson, Jean-Philippe. (2007). *Génesis de los dramas del fin del Inca Atahualpa y los mitos del Incarrí*. Ediciones Argos, Lima.
- Itier, Cesar. (2001). ¿Visión de los vencidos o falsificación? Datación y autoría de la tragedia de la muerte de Atahuallpa. *Bulletin de l'IFEA*, 30 (1), Lima.
- Lara, Jesús. (1993 [1957]). *Tragedia del fin de Atawallpa / Ataw Wállpaj p'uchukakuyninpa wankan*. El Sol, Buenos Aires.
- López Baralt, Mercedes. (1993). *Guaman Poma, autor y artista*. F. Edit de la PUCP, Lima.
- Martínez Compañón, Baltasar Jaime. (c. 1781-1785). *Códice Martínez Compañón*. Digital: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/trujillo-del-peru--volumen-ii/html/>
- Meneses, Teodoro. (1987). *La muerte de Atahualpa. Drama quechua de autor anónimo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Millones, Luis. (1988). *El Inca por la Coya. Historia de un drama popular en los Andes peruanos*. Hipatia, Lima.
- Santo Tomás, Domingo de. (1560). *Lexicon, o Vocabulario de la lengua general del Peru*. Imp. Fernández de Córdoba, Sevilla.
- Stevenson, William Bennet. (1829 [1825]). *Historical and descriptive narrative of twenty years' residence in South America*, Longman, Rees, Orme, Brown and Green, Londres. Versión on line: <https://books.google.com.ar/oks?id=7wFJAQAAMAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Szeminski, Jan. (2022). *La tragedia de la muerte de Atahualpa*. Ediciones del Lector, Lima.
- Tineo Morón, Melecio. (1997). *Vida eclesiástica, Perú colonial y republicano. Catálogos de documentación sobre parroquias y doctrinas de indios. Arzobispado de Lima, siglos XVI-XX*. CBC, Cuzco.
- Vellard, Jean, y Merino, Mildred. (1954). *Études sur le lac Titicaca*. IFEA, París/Lima.
- Unzueta, Mari (1945). *Valle*. Ed. La Época, Cochabamba.
- Watchel, Nathan. (1971). *La vision des vaincus. Les indiens du Pérou devant la conquête espagnole, 1530-1570*. Gallimard, París.

RESEÑAS

Da Hora, Dermeval y Matzenauer, Carmen Lúcia (2017). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto.

La bibliografía dentro del campo de la Fonología es amplia, quizás sea porque es una de las disciplinas más productivas si no es que la más productiva, dentro de la Lingüística. Textos que sirven como introducción a la Fonología están presentes en la mayoría de los cursos de pregrado y posgrado en áreas afines, no sólo en Lingüística, sino también como en Filología y en Fonoaudiología. Publicado en el año 2017, *Fonologia, fonologias: uma introdução* es una compilación de artículos realizados por diferentes autores especializados en esta disciplina tan extensa en campo de trabajo y estudio. Esta colección organizada por Dermeval da Hora y Carmen Lúcia Matzenauer tiene el objetivo de traer al lector un conjunto de escritos que servirá como base para la construcción de conocimientos relacionados a la Fonología.

A pesar de ser un libro en portugués, la información que almacena es una rica fuente de información para cualquiera que desee ampliar o afianzar sus conocimientos en Fonología; además de ser una referencia teórica ideal que puede servir para estudio e investigaciones, no sólo en trabajos en lengua portuguesa, sino también para trabajos enfocados en otros idiomas. Sin duda alguna, es un texto fruto de importantes investigaciones fonológicas, que incluye varios ejemplos para su mayor comprensión; ejemplos no sólo del portugués brasileño, también de otros idiomas, he ahí una ventaja más para lectores que no tengan el portugués como lengua materna.

El formato que tiene el libro es una ventaja más para el lector, ya que, a pesar de ser artículos realizados por diferentes investigadores, parece que fue escrito sólo por uno. Cada artículo contiene los mismos subtítulos, esto con el fin de construir una misma hermenéutica que ayudará a que su lectura sea más eficiente, que ayude al lector a no perder el hilo.



Como el título del libro lo dice, el objetivo es dar una introducción a la Fonología, pero lo novedoso y relevante de esta obra es que, más allá de dar una simple introducción, detalla aspectos de la Fonología, que quizás permanecieron ocultos bajo la misma disciplina: tipos de fonologías. Dividido en once capítulos, el texto reúne diferentes teorías fonológicas, y también recursos metodológicos que sirven como modelos y/o herramientas para estudios fonológicos. El orden en el que están presentados dichas teorías y posiciones metodológicas es: Fonología Estructural, Fonología Generativista, Teoría de los Trazos, Fonología Autosegmental, Fonología Lexical, Fonología Métrica, Fonología Prosódica, Teoría de la Sílabas, Teoría de la Optimidad, Teoría de Ejemplares y Fonología de Laboratorio¹.

¿Qué es la Fonología/Teoría...?

Este es el subtítulo con el que comienzan todos los capítulos del libro. En esta parte se intenta dar una definición lo más clara posible sobre el tipo de fonología, teoría o modelo que trata el artículo. Sintetiza definiciones y detalla características, además de una ruta histórica para situar al lector. Por ejemplo, en el capítulo de la Teoría de la Sílabas, comienza resaltando la complejidad que conlleva definir el término ‘sílabas’ (aunque parezca fácil a simple vista).

Se defiende la postura de que la sílabas es de mucha importancia en estudios e investigaciones dentro de la Fonología. Responde a las preguntas: ¿cómo se representa una sílabas?, ¿cómo se analiza el proceso de *silabación*?, si hay procesos universales, ¿cuáles son y de qué manera?; de todo eso se encarga la Teoría de la Sílabas.

¿Qué estudia la Fonología/Teoría...?

Este es el segundo subtítulo de los capítulos presentados. Aquí se tratan los campos de acción en los que esa teoría o modelo se ejecutan. Se desenvuelven trabajos que tienen que ver con esa teoría o modelo, proporcionando información sobre los aspectos fonológicos que pueden ser estudiados en ella. Por ejemplo, en el último capítulo *Fonología de Laboratorio*, el área de estudio es muy amplia, porque es un estudio de carácter científico que se enfoca en los elementos, tipo de organización y la función de la lengua, así como también el papel que dicha lengua cumple en la comunicación.

Este tipo de fonología es más una posición metodológica que una teoría (método experimental), ya que puede ser usada como herramienta para diferentes investigaciones. Puede extraer resultados cuantitativos de “datos parcialmente controlados”, por lo difícil que sería su recolección. Sea cual sea el estudio de laboratorio que esté siendo realizado, él “define las variables más relevantes para la solución de un problema y, después, un estudio de campo, guiado por ese

¹ Cualquier traducción hecha del portugués al español es responsable de la autora.

conocimiento, avanza en dirección a una mejor comprensión”; así se podrá entender la manifestación de ese problema en un contexto real.

¿Cómo analizar fenómenos de la lengua usando la Fonología/Teoría...?

En este tercer subtítulo, trata el modo en que puede ser estudiado determinado fenómeno. Destaca que el tratamiento que se le da al estudio de cualquier fenómeno, no sólo fonológico, sino en todas las disciplinas de la lingüística (en realidad en todas las áreas del saber), depende de un modelo determinado, dicho modelo debe satisfacer todas las necesidades de la investigación. En el capítulo *Fonologia Estruturalista*, hace énfasis en que las técnicas de descripción son muy importantes para el estudio de los fenómenos; esas técnicas darían un lugar predominante a la estructura lingüística del fenómeno.

Desde el estructuralismo, la fonología se encarga de estudios descriptivos, también se enfoca en resaltar las características del fenómeno estudiado, siempre desde el punto de vista de su estructura. Esta teoría estaría basada en la perspectiva del Círculo Lingüística de Praga. El modelo cree que, a partir del reconocimiento de la estructura del fenómeno, se puede establecer criterios de clasificación o de parámetros de una lengua o, dependiendo del tipo de estudio, entre lenguas. Saber cómo se analiza un fenómeno dentro de uno u otro modelo contribuye sobremanera a la delimitación del problema de investigación.

¿Podría darme un ejemplo?

Este subcapítulo es como un resultado de la suma de los anteriores, es decir, después de definir y dar a conocer las características del modelo o teoría, pasa a detallar un ejemplo en el que dicha teoría o modelo puede ser implementada. Esta parte de los capítulos es muy importante para entender de lo que trata el modelo. Un ejemplo, en algunos casos, explica más que la teoría misma, ya que es como ver a la teoría en acción, lo que deja al lector poder observar el cuadro completo de tratamiento. Un buen ejemplo es el que se coloca en el capítulo de *Fonologia Prosódica*.

Al estar dentro de las consideradas “fonologías no lineales” (junto con la *Fonologia Autossegmental*, *Lexical* y *Métrica*, como es resaltado a lo largo del libro), la *Fonologia Prosódica* observa a la Fonología como componente principal de la gramática. En la Fonología Prosódica se estudian los constituyentes prosódicos, los trabajos que estudian los acentos; la entonación de los enunciados son buenos ejemplos de esta teoría. Trabajos concentrados en la función de la prosodia durante la adquisición de la L1 o de una L2 son otros buenos ejemplos; en realidad, entraría todo trabajo que trate fenómenos de naturaleza prosódica.

¿Cuáles son las grandes líneas de investigación?

En este apartado se muestra como el marco que bordea al apartado anterior: los

límites entre ejemplos. Aquí se puede apreciar una diferenciación, o, si se prefiere, los límites, entre teorías y modelos tratados a lo largo del libro. Define, dentro de la Fonología, cuáles son los campos en los que se desarrolla determinada teoría. En el capítulo titulado *Fonologia Autossegmental*, las grandes líneas de estudios serían las que tengan que ver con procesos de asimilación. Esta teoría también contribuyó a la Fonología, llevando a la luz la oportunidad de trabajar con la “subespecificación de fonemas”: instrumento teórico que sirve para simplificar las clasificaciones. Otra gran línea de estudio perteneciente a este ramo de la Fonología es poder representar las “fases del desenvolvimiento fonológico en el proceso de adquisición del lenguaje en los niños a partir de la observación de las ligaciones de trazos a la estructura interna de los segmentos” (p. 78); por tanto, gracias a la *Fonologia Autossegmental* se puede representar formalmente su desarrollo.

¿Qué puede leer para saber más?

Este último apartado viene después de las notas, entonces serían más datos bibliográficos que un subtítulo; sin embargo, es igual de importante, ya que es una orientación para el lector en caso de que éste quiera profundizar en una de esas teorías o modelos. No son las referencias bibliográficas usadas para el desarrollo del artículo (que son especificadas al final de cada artículo), sino que es bibliografía que puede interesar al lector. Un buen ejemplo es el que fue elaborado en el capítulo de *Fonologia Gerativa*, en el que dividen las sugerencias de literatura en dos grupos: para estudiantes de pregrado y otra para los de posgrado, esto con el objetivo de ser más didáctico. En este subtítulo no sólo hay literatura brasileña, sino también literatura extranjera; los autores incluso incluyen textos básicos, así como textos más profundos y específicos.

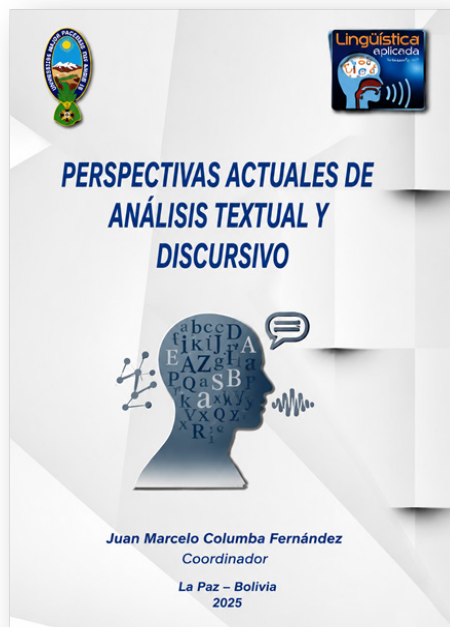
En definitiva, este libro es una prueba más de la importancia que ha ido ganando la Fonología en los últimos tiempos. Cada capítulo, así como cada subtítulo, está lleno de ejemplos, no sólo en portugués, sino también ejemplos extraídos de otras lenguas, así como el español, el latín y el inglés entre otros. La manera y léxico en que transmiten los diferentes conceptos no son rebuscados, lo que ayuda bastante a su entendimiento, incluso si se es un lector que no tiene como lengua materna el portugués, sino el español. Con la lectura del texto, se puede comprobar que no es un simple conjunto de artículos de estudios fonológicos, sino que es una recopilación específica, con un repertorio rico en información y datos que sin duda marcará un antes y un después en el campo académico del lector.

Patricia B. Bautista Callisaya
Universidade Federal do Rio de Janeiro
patriciabautista@letras.ufrj.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5707-8421>

Columba Fernández, Juan Marcelo (Coord.) (2025). *Perspectivas actuales de análisis textual y discursivo*. La Paz: Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés.

La obra *Perspectivas actuales de análisis textual y discursivo*, coordinada por Juan Marcelo Columba Fernández y publicada por la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en septiembre de 2025, constituye una contribución significativa al campo de los estudios del discurso en el contexto latinoamericano. Se distingue por articular de manera eficaz enfoques teóricos diversos —desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la lexicometría hasta el paisaje lingüístico y la multimodalidad— con aplicaciones empíricas que abarcan un amplio espectro temporal y social, desde la prensa decimonónica boliviana hasta la comunicación política digital contemporánea. La publicación no solo ofrece un estado del arte actualizado, sino que también promueve un diálogo académico fructífero que trasciende fronteras nacionales, posicionándose como un referente indispensable para investigadores interesados en la intersección entre lenguaje, sociedad y poder en la región.

En el panorama académico latinoamericano, esta obra se erige como un testimonio maduro de la vitalidad de los estudios lingüísticos regionales. Su principal valor radica en su capacidad para tejer un diálogo interdisciplinario y transnacional —con la destacada participación de académicos de Bolivia y Argentina— en torno a un eje unificador: el análisis de textos y discursos como prácticas sociales constitutivas de la realidad. El libro representa, por tanto, un avance relevante en la consolidación de una comunidad académica regional dedicada a los estudios discursivos, demostrando además la aplicabilidad de metodologías contemporáneas para comprender problemáticas sociales, históricas y políticas específicas de América Latina.



El volumen se organiza en siete capítulos que, aunque pueden leerse de forma independiente, mantienen entre sí una clara complementariedad. La secuencia refleja un recorrido lógico que transita desde la fundamentación teórico-metodológica hasta aplicaciones concretas en distintos ámbitos, culminando con el análisis de la comunicación política en tiempo real.

El capítulo inicial, “Análisis crítico del discurso”, de Patricia Alandia Mercado, cumple la función de sentar las bases epistemológicas que articulan las distintas perspectivas. La autora presenta el ACD no como una teoría cerrada, sino como una “perspectiva crítica interdisciplinaria” (p. 12), nutrida de la sociolingüística, la pragmática y la lingüística funcional. Su exposición, enraizada en la tradición de Teun van Dijk, destaca por su claridad pedagógica y por enfatizar el papel del discurso en la reproducción de relaciones de poder, desigualdad y discriminación. Las figuras que acompañan el texto, aunque esquemáticas, son eficaces para visualizar la articulación entre sistema social, cognitivo y discursivo, proporcionando un andamiaje conceptual que sustenta las investigaciones posteriores.

El segundo capítulo, “Análisis del discurso y lexicometría”, a cargo de Juan Marcelo Columba Fernández, introduce la lexicometría como una herramienta cuantitativa para el estudio del vocabulario en grandes corpus textuales. Su aplicación a dos casos disímiles —los discursos del expresidente boliviano Carlos Mesa y un corpus de narrativa minera— demuestra la versatilidad de esta aproximación. En el primer caso, el análisis de los pronombres “yo” y “nosotros” revela estrategias de auto-representación y legitimación política; en el segundo, el rastreo de vocablos híbridos quechua/aimara/castellano en la literatura minera evidencia un realismo lingüístico que contribuye a la construcción de una identidad cultural y laboral específica. Este capítulo constituye un aporte metodológico clave, al mostrar cómo la estadística léxica, lejos de ser un fin en sí misma, complementa la interpretación cualitativa e identifica patrones invisibles a la lectura intuitiva.

El estudio de María Pía Franco Mercado, titulado “Análisis léxico-semántico y textual de *El Cosmopolita Ilustrado*”, constituye un ejercicio ejemplar de análisis histórico del discurso. La autora examina el semanario cruceño (1887–1889) en niveles morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, mostrando cómo este medio no solo reflejaba la realidad, sino que actuaba activamente en la construcción de la identidad nacional. Su análisis del uso verbal, los deícticos, el léxico valorativo y los recursos argumentativos revela un proyecto discursivo que fusionaba lo local y lo universal, exaltando valores ilustrados, morales y cívicos. Así, el semanario se configura como un artefacto cultural decisivo en la formación de la esfera pública boliviana.

El capítulo de Yolanda Hipperdinger, “Textos en el paisaje lingüístico: Ilustraciones y novedades”, amplía el objeto de estudio hacia el espacio público. La autora realiza una valiosa contribución teórica al problematizar la unidad de análisis del texto en el paisaje lingüístico. Su distinción entre enfoques atomistas e integradores (p. 49) permite comprender mejor las decisiones metodológicas del campo. Los casos analizados —textos “apropiados”, donde una intervención transforma un mensaje previo, y textos “dialógicos”, contruidos colaborativamente— revelan el paisaje lingüístico como un sistema dinámico y en constante resignificación, superando visiones estáticas del signo urbano.

Los dos capítulos siguientes abordan los desafíos de la comunicación contemporánea. En “Exploraciones en torno a la dinámica de las fórmulas de tratamiento por WhatsApp”, Elizabeth Rigatuso analiza interacciones comerciales digitales en Argentina, identificando un desplazamiento hacia estilos comunicativos más cercanos e informales. El uso del vos, los diminutivos, los emojis y los audios contribuye a construir empatía y gestionar la cortesía, reduciendo asimetrías propias de la interacción comercial. Su estudio conecta la sociolingüística variacionista con los nuevos entornos digitales, mostrando cómo las prácticas lingüísticas se adaptan a los medios tecnológicos.

Por su parte, Daniela Palmucci, en “Multimodalidad y construcción del conocimiento. Análisis de un podcast”, examina la resemiotización de contenidos científicos con fines didácticos. A través del análisis de un podcast arqueológico, demuestra cómo la articulación entre voz narrativa, efectos sonoros y léxico valorativo permite reconstruir dimensiones sensoriales y afectivas ausentes en el texto científico original. Su aporte resulta crucial para comprender la multimodalidad como un recurso de acceso y democratización del conocimiento.

El volumen culmina con “Apuntes para el análisis de los discursos de Javier Milei”, de Juan Marcelo Columba Fernández y Ludmila Ares, un estudio paradigmático sobre la comunicación política contemporánea. Mediante la lexicometría, los autores identifican repertorios léxicos diferenciados en los discursos del presidente argentino: uno confrontativo (pueblo/casta, libertad/privilegios) y otro conciliador (pacto, acuerdo, compromiso), según los contextos políticos. Asimismo, los discursos internacionales muestran dicotomías ideológicas aún más marcadas (libertad/socialismo, vida/muerte), características de la matriz libertaria de Milei. Este análisis evidencia cómo el lenguaje político construye realidades y modela percepciones colectivas.

Entre los aspectos más destacables de esta obra se encuentran su diálogo interdisciplinario y transnacional, su articulación entre tradición e innovación y su variedad metodológica. La colaboración entre investigadores bolivianos y argentinos

enriquece el volumen y fortalece los lazos académicos del Cono Sur. La obra combina estudios históricos y contemporáneos, demostrando la vigencia de las herramientas del análisis textual y discursivo para comprender fenómenos sociales cambiantes. Además, la transparencia metodológica de cada capítulo convierte el libro en un modelo formativo para estudiantes e investigadores.

Otro punto a resaltar es la relevancia social y política de los análisis. Los estudios no se limitan a la teoría, sino que abordan problemáticas concretas como la construcción de identidades, la desigualdad, la digitalización de la comunicación y la polarización política. La obra reafirma así la función social de la lingüística: explicar cómo el lenguaje configura nuestra comprensión del mundo.

Como proyección futura, podría sugerirse una reflexión colectiva más explícita sobre los desafíos éticos del análisis discursivo, especialmente en el tratamiento de discursos polarizantes o en la gestión de datos provenientes de interacciones digitales privadas.

En suma, *Perspectivas actuales de análisis textual y discursivo* constituye una aportación de gran valor académico y social, que provee herramientas analíticas rigurosas para descifrar las complejas dinámicas de producción y recepción de significados en la esfera pública contemporánea. Este volumen confirma que el estudio del discurso en América Latina no solo goza de buena salud, sino que se proyecta con una voz propia, crítica y comprometida con su tiempo.

Lic. Jeremy Villarroel Castedo
Carrera de Lingüística e Idiomas
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
jeremytesis@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9525-5494>

NORMAS EDITORIALES DE LA REVISTA RILTA

MISIÓN

La Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) tiene como misión contribuir a la conformación de un espacio de diálogo académico entre el pensamiento nacional e internacional en torno a los estudios lingüísticos, tanto teóricos como aplicados, en Bolivia y en América Latina. Busca fortalecer a la comunidad de investigadores senior y junior del país, promoviendo la difusión de resultados de investigaciones originales desarrolladas en Bolivia y en otros contextos internacionales. Asimismo, RILTA fomenta el intercambio y la cooperación científica mediante el acceso abierto, propiciando la articulación con pares académicos de diversas instituciones y regiones del mundo.

VISIÓN

La Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA) aspira a consolidarse como una publicación científica de referencia en el ámbito de la lingüística en Bolivia y América Latina, reconocida por su rigor académico, su calidad editorial y su compromiso con la difusión del conocimiento lingüístico. Busca proyectarse como un espacio de intercambio intelectual que promueva la innovación, el pensamiento crítico y la cooperación interdisciplinaria, fortaleciendo redes académicas entre investigadores, docentes y estudiantes de diferentes contextos nacionales e internacionales.

PRINCIPIOS GENERALES

Enfoque: RILTA se orienta al estudio de la lingüística teórica y aplicada, promoviendo la publicación de artículos académicos derivados de investigaciones concluidas, así como notas de investigación, entrevistas y reseñas relacionadas con diversos campos de la disciplina. La revista prioriza la difusión de resultados de investigaciones empíricas, incluyendo tesis de licenciatura y maestría, además de otros trabajos independientes o institucionales, sin descuidar la investigación teórica o metodológica. Con un enfoque que busca combinar rigor académico y pertinencia social, RILTA se publica semestralmente, en los meses de abril y noviembre, consolidándose como un espacio para el intercambio científico en el ámbito de la lingüística.

Conflicto de intereses: Al enviar su aporte a la revista, el autor debe declarar que no existe ningún conflicto de intereses con personas o instituciones que pueda generar un sesgo en su trabajo. Corresponde a la revista evaluar y decidir sobre la publicación del artículo en caso de identificar algún conflicto.

Ética y buenas prácticas: La revista sigue estándares éticos internacionales en investigación y publicación, promoviendo la honestidad, transparencia, responsabilidad e integridad científica en todas las etapas del proceso editorial. Cuenta con un cuerpo académico que garantiza la calidad y los principios éticos de la publicación, definiendo funciones claras para el director, el editor, el comité editorial, el comité asesor científico y los pares ciegos, con el fin de generar un espacio transparente, respetuoso y que preserve el anonimato durante la revisión y dictaminación de los artículos, tanto de investigadores senior como junior. Asimismo, los autores son responsables del contenido de sus artículos, asegurando la veracidad, el manejo adecuado de las fuentes, la correcta coautoría y la responsabilidad legal de lo afirmado. En los trabajos se debe prestar especial atención a proteger la identidad de las fuentes primarias de la investigación.

Originalidad: Se exige que los trabajos enviados sean originales y no estén bajo consideración en otras publicaciones. Se valoran aportes inéditos y contribuciones que amplíen o profundicen el conocimiento existente en el campo lingüístico.

“Pares ciegos”: Para proceder a la publicación, los artículos enviados por los autores serán revisados, en primera instancia, por el editor responsable y el comité editorial de la revista, quienes determinarán la pertinencia de que pasen a la segunda etapa de evaluación. En esta instancia, los “pares ciegos”, junto con el comité editorial y el editor responsable de la revista, podrán remitir el artículo a un tercer evaluador o tomar la decisión final sobre su publicación.

Derechos de autor: Los autores conservan la titularidad de sus derechos intelectuales, cediendo a RILTA únicamente los derechos de publicación. La revista respeta todas las normativas internacionales sobre propiedad intelectual y citación académica, de acuerdo con la Ley 1322 de Derecho de Autor de Bolivia. Al ser de acceso libre, RILTA no realiza aprovechamiento económico de los derechos patrimoniales de los artículos publicados, por lo que los autores mantienen plenamente sus derechos sobre sus trabajos. Una vez publicado el artículo, los autores pueden reutilizarlo en nuevas ediciones o en otros medios de difusión, siempre que informen al Comité Editorial y se indique expresamente a pie de página que el artículo fue publicado originalmente en determinado número de la revista.

Acceso abierto: RILTA garantiza acceso abierto a todos sus contenidos, promoviendo la difusión amplia y gratuita del conocimiento científico y facilitando la interacción académica entre investigadores de Bolivia y del resto del mundo. El contenido digital

de cada artículo está disponible gratuitamente en línea, permitiendo la descarga de todos los artículos publicados con la debida mención de la fuente. Como parte de su política de acceso abierto, la revista publica las contribuciones de los autores con su autorización expresa, sin que medie retribución económica alguna.

PARA LOS AUTORES

Índice de la revista

La revista está organizada en tres apartados:

Artículos de investigación: Comprenden los resultados parciales o totales de investigaciones originales, concluidas e inéditas. La extensión deberá ser de 30.000 a 60.000 caracteres con espacios, incluyendo el resumen y la bibliografía.

Aportes a la investigación: Comprende artículos originales que incluyan reflexiones en los campos teóricos, metodológicos, revisiones de literatura, entrevistas a especialistas, entre otros. La extensión deberá ser de 30.000 a 60.000 caracteres con espacios, incluyendo el resumen y la bibliografía.

Reseñas: Comprende una breve lectura crítica de una obra, así como un análisis de programas, proyectos u otros materiales académicos similares. La extensión deberá ser de 4.000 a 10.000 caracteres con espacios.

Formato de presentación de originales: Los originales deberán enviarse en soporte digital e impreso, siguiendo las siguientes especificaciones: tamaño carta, tipo y tamaño de letra Times New Roman 12, interlineado de 1,15. Los cuadros y figuras deben estar numerados y referenciados entre paréntesis en el texto. La revista aplica una política estricta de anti-plagio; por lo tanto, todos los artículos serán sometidos a revisión y, en caso de detectarse uso indebido de fuentes, el artículo será rechazado. Junto con el envío, el autor deberá presentar una carta de cesión de derechos o una carta de compromiso de originalidad, según el formato disponible en la página OJS de la revista, e indicar su ORCID.

Estructura de los textos en las secciones: El autor debe entregar su contribución considerando la siguiente estructura. En caso de que existan observaciones por no cumplir con las pautas de extensión o formato, el artículo será devuelto al autor para ajustes:

Los artículos de investigación: 1. *Título*, que refleje el tema central (máximo 12 palabras) en español e inglés. 2. *Resumen* de hasta 800 caracteres en ambos idiomas. 3. *Palabras clave* en español y en inglés (máximo seis). 4. *Presentación del autor* en nota al pie con afiliación, ciudad, correo electrónico y ORCID. 5. *Introducción* que abarque antecedentes, planteamiento del problema, justificación, objetivo de estudio, título de la investigación de la cual parte el artículo, institución, marco temporal, pregunta o propósito de investigación, enumeración de apartados y aporte principal, desarrollada en tres a cinco párrafos. 6. *Estado del arte y marco teórico* (máximo de ocho párrafos). 7. *Metodología* precisa y detallada en dos a cinco párrafos. 8. Hallazgos o resultados presentados con cuadros, figuras o esquemas numerados y referenciados. 9. *Discusión* de dos a tres párrafos interpretando los resultados en relación con estudios previos. 10. *Conclusiones* que sinteticen hallazgos, aportes y posibles recomendaciones. 11. Bibliografía completa conforme a normas APA 7 o SciELO.

Los aportes a la investigación: comprenden resultados de investigaciones en curso, entrevistas, revisiones del estado del arte, del marco teórico o metodológico, notas de investigación, estudios de caso, debates u otros trabajos académicos relacionados. La estructura del artículo se ajustará al tipo de aporte presentado, asegurando claridad, coherencia y cumplimiento de las pautas de extensión y formato establecidas por la revista.

Las reseñas consisten en una breve evaluación crítica de una obra, que puede incluir libros, artículos, programas académicos u otros materiales relevantes. Se debe presentar primero una descripción de la obra, destacando la tesis principal, los argumentos, el enfoque y los contenidos; posteriormente, se realiza un análisis crítico que valore la pertinencia, los aportes, las limitaciones y la aplicabilidad del material revisado. La extensión debe ser de 4 mil a 10 mil caracteres con espacios.

Pulcritud en la entrega: Los artículos deben presentar una redacción clara y coherente. Asimismo, el uso de las fuentes bibliográficas debe cumplir rigurosamente con lo establecido en estas normas editoriales. En caso de que no se cumpla con alguno de estos requisitos, el artículo será devuelto al autor para su corrección.

Tratamiento de figuras, cuadros, esquemas y otros elementos visuales: Toda la información visual debe enviarse en archivos individuales con una resolución mínima de 300 dpi/ppp, indicando claramente su ubicación en el texto. Asimismo, estas referencias podrían incorporarse en la sección de referencias bibliográficas.

Los gráficos y cuadros deben enviarse en formatos editables (por ejemplo, Excel o Adobe). En el caso de mapas, ilustraciones o planos que contengan texto, el autor deberá proporcionar un archivo adicional sin texto en alta resolución, acompañado de la transcripción del texto en Word, de modo que el diseñador de la revista pueda incorporarlo adecuadamente al formato editorial. El autor debe considerar las dimensiones de la revista (16 x 21 cm) para ajustar cuadros y figuras a este tamaño, garantizando así la legibilidad. Además, es responsabilidad del autor gestionar los derechos de autor de las imágenes enviadas, en caso de ser necesario. Toda figura, cuadro, esquema u otro elemento visual debe estar numerada correlativamente y según APA 7. Además, deben incluir una “Nota:” al pie del mismo en el que se indique si es de “elaboración propia con base en los datos recabados” o se especifique la fuente de la que fue extraída.

Formato de referencias bibliográficas:

En el texto y en la lista de referencias se utilizará el modelo APA 7, haciendo énfasis en el autor, el año y la ubicación de la cita. Las citas de menos de 40 palabras se incluirán dentro del párrafo; las citas de más de 40 palabras deberán presentarse en un bloque aparte en tamaño de letra 11, sin comillas.

En la lista de referencias se seguirá el formato APA 7, manteniendo el nombre completo del autor, e incluyendo únicamente las obras citadas en el texto. A continuación, se presentan los ejemplos de referencia según el tipo de obra:

Libro de un autor

Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro en cursivas*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro de dos o tres autores:

Apellido, Nombre, & Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro en cursivas*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro de otro autor (compilador, editor, antologador, etc.)

Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro*. En Nombre Apellido (Coord.), *Título del libro en cursivas* (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Artículo en revista impresa:

Apellido, Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la revista en cursivas*, volumen(número), páginas.

Ejemplo:

Pérez, Juan. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 15(2), 45-60.

Artículo en revista en línea:

Apellido, Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la revista en cursivas*, volumen(número), páginas. <https://doi.org/xxxx> o URL

Ejemplo:

Gómez, Ana. (2021). Lengua y tecnología: nuevas perspectivas. *Revista Lingüística Digital*, 10(1), 25-40. <https://doi.org/10.1234/rld.v10i1.567>

Artículo en periódico impreso:

Apellido, Nombre. (Año, día y mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas.

Ejemplo:

Martínez, Juan. (2022, 15 de julio). Avances en educación inclusiva. *La Prensa*, pp. A3-A4.

Artículo en periódico en línea:

Apellido, Nombre. (Año, día y mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*. URL

Ejemplo:

Rodríguez, Laura. (2023, 12 de marzo). Innovación educativa en tiempos digitales. *El Diario Educativo*. <https://www.eldiarioeducativo.com/innovacion>

Ejemplo:

Martínez, Juan. (2022, 15 de julio). Avances en educación inclusiva. *La Prensa*, pp. A3-A4.

Tesis inédita (no publicada en repositorio):

Apellido, Nombre. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctorado, Nombre de la institución). Lugar de la institución.

Ejemplo:

García, Pedro. (2019). *Impacto del bilingüismo en la adquisición de vocabulario* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación). La Paz, Bolivia.

Tesis en repositorio en línea:

Apellido, Nombre. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctorado, Nombre de la institución). Nombre del repositorio. URL

Ejemplo:

López, Ana. (2021). *Estrategias de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de idiomas* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma). Repositorio Institucional UAS. <https://repositorio.uas.edu/thesis/12345>.

Pies de páginas: se recomienda evitar, en lo posible, notas a pie de páginas; en el caso de que sea necesario incluirlas, estas deben ser muy breves en tipo y tamaño de letra Times New Roman 10.

Comunicación con el autor: La comunicación sostenida con la revista debe realizarse mediante el correo electrónico de la revista.

Fechas de remisión de los artículos:

La revista **RILTA** recibe artículos durante todo el año sujeto a convocatoria. Para el próximo número, la fecha límite de recepción de manuscritos está **en convocatoria continua**. El mismo puede ser consultado en la página oficial de Facebook: **Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Posgrado IILP**. Las consultas y el envío de artículos deben realizarse a través de las siguientes direcciones electrónicas: **iilp.lin.umsa@gmail.com** y **rilta.iilp.fhce@umsa.bo**

Comunicación con el autor:

Toda la comunicación oficial entre los autores y la revista se realizará exclusivamente por el correo electrónico de la revista.

