

Contenido

Editorial

El desarrollo desigual de las ciencias del lenguaje y la alternativa cognitiva.

The uneven development of the language sciences and the cognitive alternative.

Godsuno Chela-Flores, Editor-en-Jefe 7

Nota Editorial Especial

Orígenes y descripción de la reestructuración actual de Lingua Americana.

Origins and Description of the Actual Restructuring of Lingua Americana

Godsuno Chela-Flores, Editor-en-Jefe 11

Lingüística General

Donde manda la morfología no manda la sintaxis: el caso del garífuna

Where morphology rules, the syntax does not

J. Diego Quesada 15

Exploración de la relación sintaxis-estructura de la información

Exploration of the syntax-information structure relationship.

Masiel Matera y Raimundo Medina 29

Formación escrita de sustantivos con el prefijo ex- en español como lengua materna.

Written formation of nouns with the ex- prefix in Spanish as a mother tongue

Antonio Fernández 55

Lingüística Aplicada

Uso del recurso virtual 2.0 para el mejoramiento de la producción de fricativas dentales por aprendices hispanohablantes venezolanos.

Use of the 2.0 virtual tool for the improvement in the production of dental fricatives in the early stages of the teaching of English as a foreign language to Spanish-speaking Venezuelans

Ivelis Montilla, Antonio Boada y Bertha Chela-Flores 77

Estudio de la competencia corpovocal como contribución teórica para el diseño de modelos educativos

Study of the corpovocal competence as a theoretical contribution to the design of educational models

Génesis León Sánchez 99

Reseñas especiales

Richard Utz: *Medievalism. A Manifesto*. Kalamazoo: ARC Humanities Press, 2017, 110 pp. Reseña de Jan Alexander van Nahl, Árni Magnússon Institute of Icelandic Studies,

Universidad de Reikiavik, Islandia 111

LINGUA AMERICANA Enero - Junio 2017 / Año XXI N° 40

LINGUA AMERICANA

LINGUA AMERICANA

Revista de Lingüística
Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

ppi201502ZU4663

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

ISSN: 1316-6689

Deposito legal: pp 199702ZU648



LINGUA

ppi201502ZU4663
Esta publicación científica en
formato digital es continuidad de
la revista impresa
ISSN: 1316-6689
Deposito legal: pp 199702ZU648

AMERICANA

Revista de Lingüística
Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas



Enero - Junio 2017 Año XXI N° 40

Universidad del Zulia

Maracaibo - Venezuela



CONDES

Esta publicación cuenta con el
respaldo del Consejo de Desarrollo
Científico y Humanístico de la
Universidad del Zulia

La reproducción total y/o parcial de las investigaciones
publicadas en la revista LINGUA AMERICANA
puede hacerse con la autorización por escrito del Editor
Jefe de la revista y cuando se señale la fuente

LINGUA AMERICANA. Revista de Lingüística
© 2017 Universidad del Zulia.
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
ISSN: 1316-6689
Depósito legal pp 199702ZU648

Diseño de portada:

Roberto Urdaneta (Escuela de Diseño Gráfico, LUZ)

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en *noviembre de 2017*, por el
Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela



LINGUA AMERICANA

Revista de Lingüística

LINGUA AMERICANA es una revista semestral indizada y arbitrada del Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Universidad del Zulia, que publica resultados de trabajos de investigación sobre temas lingüísticos, teóricos y aplicados.

Indizada en:

**Hispanic American Periodicals Index
(HAPI, Universidad de California, EUA)**

Latindex

**Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
(REDALYC)**

Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas (Prisma)

High Beam Research

Encyclopedia.com

**Incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas
Venezolanas del FONACIT**

Editor Jefe

Godsuno Chela-Flores

División de Estudios para Graduados, Facultad de
Humanidades y Educación, Universidad del Zulia,
Fellow de la International Society of Phonetic
Sciences (ISPhS)

Miembro Correspondiente de la Academia
Venezolana de la Lengua

Asistente Editorial

Ingrid Rosillón

Universidad del Zulia

Editor Asociado Internacional

Wolfgang Viereck

Universidad de Bamberg, Alemania
Presidente Honorario de la International Society
for Dialectology and Geolinguistics

Editor Asociado Nacional

Sergio Serrón

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Caracas

Miembros del Comité Editorial

Luis Barrera Linares

Universidad Simón Bolívar, Caracas
Miembro de la Academia Venezolana de la Lengua

Ana Lucía Delmastro

Universidad del Zulia

Antonio Franco

Universidad del Zulia

Lucía Fraca

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Caracas

Miembro de la Academia Venezolana de la Lengua
Cósimo Mandrilo

Universidad del Zulia

José Antonio Samper Padilla

Catedrático de Universidad (Lengua Española)

Universidad de Las Palmas de Gran

Canaria, España

Presidente de la Academia Canaria de la Lengua

Juan Andrés Villena Ponsoda

Catedrático de Universidad (Lingüística General)

Investigador Principal del Grupo de Investigación
VUM (HUM-396)

Universidad de Málaga

Consejo Asesor Nacional

<i>Álvarez, Alexandra</i> Universidad de Los Andes, Mérida	<i>Navarro, Manuel</i> Universidad de Carabobo, Valencia
<i>Bentivoglio, Paola</i> Universidad Central de Venezuela, Caracas	Academia Venezolana de la Lengua
<i>Chela- Flores, Bertha</i> Universidad Simón Bolívar, Caracas	<i>Obediente, Enrique</i> Universidad de Los Andes, Mérida
<i>Freites Barros, Francisco</i> Universidad de Los Andes, San Cristóbal	Academia Venezolana de la Lengua
<i>Matera, Masiel</i> Universidad del Zulia, Maracaibo	<i>Pietrosémoli, Lourdes</i> Universidad de Los Andes, Mérida
<i>Medina, Raimundo</i> Universidad del Zulia, Maracaibo	<i>Sedano, Mercedes</i> Universidad Central de Venezuela, Caracas
<i>Molero de Cabeza, Lourdes</i> Universidad del Zulia, Maracaibo	<i>Tejera, María Josefina</i> Universidad Central de Venezuela
<i>Mora, Elsa</i> Universidad de Los Andes, Mérida	Academia Venezolana de la Lengua
<i>Mostacero, Rudy</i> Universidad Pedagógica Experimental	<i>Villalba de Ledezma, Minelia</i> Universidad Pedagógica Experimental
Libertador Maturín	Libertador, Caracas
	Academia Venezolana de la Lengua

Consejo Asesor Internacional

<i>Alvar Ezquerro, Manuel</i> Universidad Complutense de Madrid, España	<i>López Morales, Humberto</i> Universidad de Puerto Rico
<i>Bartens, Angela</i> Universidades de Turku y Helsinki, Finlandia	<i>Riivo, Timo</i> Universidad de Helsinki, Finlandia
<i>Frago Gracia, Juan Antonio</i> Universidad de Zaragoza, España	<i>Samper Hernández, Marta</i> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
<i>Guitart, Jorge</i> Universidad del Estado de Nueva York en Buffalo, Estados Unidos	<i>Sanromán, Begoña</i> Universidad de Helsinki, Finlandia
<i>Härmä, Juhani</i> Universidad de Helsinki, Finlandia	<i>Sosa, Juna Manuel</i> Universidad Simon Fraser, Canadá
<i>Havu, Jukka</i> Universidad de Tampere, Finlandia	<i>Van Nahl, Jan Alexander</i> Universidad de Reikiavik, Islandia
<i>Hernández Cabrera, Clara</i> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España	<i>Vida Castro, Matilde</i> Universidad de Málaga, España

LINGUA AMERICANA
Revista de Lingüística
Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

Año XXI, N° 40

Enero - Junio 2017

Contenido

Editorial

El desarrollo desigual de las ciencias del lenguaje y la alternativa cognitiva.

The uneven development of the language sciences and the cognitive alternative.

Godsuno Chela-Flores, Editor-en-Jefe..... 7

Nota Editorial Especial

Orígenes y descripción de la reestructuración actual de Lingua Americana.

Origins and Description of the Actual Restructuring of Lingua Americana

Godsuno Chela-Flores, Editor-en-Jefe..... 11

Lingüística General

Donde manda la morfología no manda la sintaxis: el caso del garífuna

Where morphology rules, the syntax does not

J. Diego Quesada 15

Exploración de la relación sintaxis-estructura de la información

Exploration of the syntax-information structure relationship.

Masiel Matera y Raimundo Medina..... 29

Formación escrita de sustantivos con el prefijo ex- en español como lengua materna.

Written formation of nouns with the ex- prefix in Spanish as a mother tongue

Antonio Fernández..... 55

Lingüística Aplicada

Uso del recurso virtual 2.0 para el mejoramiento de la producción de fricativas dentales por aprendices hispanohablantes venezolanos.

Use of the 2.0 virtual tool for the improvement in the production of dental fricatives in the early stages of the teaching of English as a foreign language to Spanish-speaking Venezuelans

Ivelis Montilla, Antonio Boada y Bertha Chela-Flores 77

Estudio de la competencia corpovocal como contribución teórica para el diseño de modelos educativos

Study of the corpovocal competence as a theoretical contribution to the design of educational models

Génesis León Sánchez 99

Reseñas especiales

Richard Utz: *Medievalism. A Manifesto*. Kalamazoo: ARC Humanities Press, 2017, 110 pp. Reseña de Jan Alexander van Nahl, Árni Magnússon Institute of Icelandic Studies, Universidad de Reikiavik, Islandia 111



Editorial

El desigual desarrollo de las ciencias del lenguaje y la alternativa cognitiva

The uneven development of the sciences of language and the cognitive alternative

Las ciencias del lenguaje, lingüística y dialectología, están en constante movimiento como el objeto de su estudio, sea cual sea su análisis e interpretación. Esta incesante dinámica está motivada por la inevitable acomodación de los hablantes oyentes de las lenguas naturales en sus interacciones sociales para cumplir o satisfacer la *expectativa comunicacional* o crear situaciones nuevas que con objetivos diversos alteren el contexto establecido. Ya es un lugar común indicar que ambas caras de la investigación y desarrollo de las ciencias del lenguaje han dirigido sus miradas y consiguientes pasos por senderos que ahora, *post hoc*, calificamos de errados, o mejor, de desarrollo desigual y accidentado. Sin embargo, podemos añadir que ese es el destino de toda actividad calificada de ‘ciencia’ - o de manera más general, de ‘investigación’ - vale decir, hablamos de emprender la exploración del mundo que nos rodea y nos *define*. Toda exploración es una aventura con sus riesgos y fracasos y con menor frecuencia, sus éxitos y recompensas, aunque estas últimas son de naturaleza perecedera, ya que las puertas que se abren revelan nuevos desafíos. En realidad se trata de un accidentado, irregular e infinito desarrollo, el cual *Lingua Americana* ha difundido en sus dos décadas de publicación ininterrumpida.

La lingüística contemporánea se caracteriza en gran medida por una prolongada fase *asocial* (estructuralismo y generativismo hasta las últimas dos décadas del siglo XX), precedida por el trabajo riguroso de los siglos XVIII y XIX nutrido por la vigorosa presencia de la fonética y premiada por sus frutos en la lingüística histórica y el florecimiento de la ramas neolatinas en general y en nuestro patio, la rama iberorrománica. Sin embargo, a lo largo de estos tres siglos, el hecho de que la lengua define, moldea y acompaña a los seres humanos organizados desde el alba de la sociedad en la llamada *revolución* del neolítico (Chela-Flores 2017), no ha figurado como el factor *fundamental* en el análisis del comportamiento en todas sus fases del hablante oyente. La flagrante ausencia del factor social ha sido más pronunciada en el estructuralismo norteamericano en sus versiones “estructuralista” y (post)chomskista (aunque el calificativo de la primera también puede aplicarse a la segunda en muchos aspectos) que en el europeo.

La lingüística cognitiva (LC) provee una perspectiva y enfoque totalmente diferentes desde fines del siglo pasado con la publicación de los libros de Langacker (1987) y Lakoff (1990), como reacción al generativismo y sus derivados, así como sus antecedentes, aunque esto último no se advierte entre quienes alaban – con razón - este reconocimiento del lenguaje como producto de la cognición y de la corporeización, con el experiencialismo como base filosófica. La LC rechaza los enfoques modulares y presenta un enfoque basado en la noción de que el lenguaje es producto de la capacidad cognitiva, esto es, de propiedades y mecanismos de la mente humana, aunado a la experiencia física y social de los hablantes-oyentes. Por lo tanto, no es producto de un módulo o módulos específicos. Además, las experiencias físicas y sociales – base del experiencialismo - forman parte esencial de la formación del lenguaje y así, la actividad corpórea – la *corporeización* - adquiere un rol no previsto en los análisis anteriores, aunque atisbos y señales de esta importante percepción se notan en las dudas sobre la existencia de una frontera entre fonética (*corpórea*) y fonología (abstracta) presentes en fonólogos *naturales* (como por ejemplo, Hooper [Bybee], 1976, Stampe y Donegan 1979) y en modelos americanos con ecos fircianos (Modelo Polisistémico Natural [MPN]; Chela-Flores 1983 a, b). A menudo se habla de Ohala (1990) como el primer grito de guerra explícito contra esa frontera ficticia, pero es preciso recordar que Firth (1948) fue en realidad el precursor cuando claramente en desacuerdo con la hegemonía dictatorial fonemicista, creó las *prosodias* – elementos no segmentales con carga fonetológica extensible más allá del segmento – dejando sus ‘unidades fonemáticas’ (su única concesión segmentalista) semidesnudas ante las primeras, esto es, casi vacías de especificación fonetológica distintiva. Las ideas fircianas descritas aquí conjuntamente con su interés y significativa contribución al estudio del significado en contexto, constituyen quizás un primer acercamiento a algunas posiciones que hoy atribuimos a muchos de los que se agrupan bajo el amplio manto cognitivista¹. No resulta extraño que Firth no fuera comprendido fuera del contexto académico de Inglaterra (con muy contadas excepciones como Kenneth Pike), ya que su ideología lingüística chocaba con el desarrollo norteamericano. Un ejemplo claro es que Leonard Bloomfield, la figura gigantesca de la época, consideraba que el significado no era material de trabajo para el lingüista.

El enfoque integrador de la LC justifica plenamente la introducción del término *fonetología* introducido desde los ochenta en el mundo hispánico por el MPN y explícitamente en Chela-Flores et alii (1994) concretando la fusión de las dos disciplinas, las cuales no son separables.

El Requisito de Contenido (‘Content Requirement’; Langacker (op cit.:53-54.) indica que toda expresión del lenguaje - sean palabras individuales o construcciones lingüísticas - debe vincular las propiedades semánticas con las fonológicas y además, con las simbólicas, y estas últimas pueden incluir diversas propiedades extrínsecas, vale decir *extra* lingüísticas

Un aspecto de significativa relevancia dentro del debate entre las diversas escuelas y modelos de investigación lingüística del momento presente, es que la LC presenta un modelo *integrador*, el cual ofrece un punto de confluencia oportuno en esta confrontación. Es evidente para los que seguimos la evolución de nuestras disciplinas, el hecho de que desde diferentes perspectivas se han ofrecido resultados insuficientes similares. La LC tiene la ventaja insustituible de llenar los vacíos teóricos y prácticos

1 Sin embargo, Firth no propuso la fusión de la fonética y la fonología

que acompañan los diversos intentos de *explicar* numerosos actos lingüísticos que como productos de hablantes oyentes imaginativos y creativos no están sujetos a reglas ni restricciones impuestas extrínsecamente por lingüistas. Estos últimos no aceptan que la *langue* de la dicotomía de Saussure o la *competencia* del generativismo de Chomsky o de sus seguidores, no son más que idealizaciones elegantes, pero insuficientes.

Dos principios fundamentales están en la base de las operaciones de la LC: el Compromiso de Generalización Máxima y el Compromiso Cognitivo, (Lakoff 1990): el primero se refiere a la búsqueda de principios estructurales comunes y constantes en todas las áreas del lenguaje integrando así la fonología, la semántica y la sintaxis y el segundo establece que las unidades y constructos, incluyendo los ‘fonetológicos’ deben tener realidad psicológica, la cual se comprueba con información empírica sobre las áreas integradas.

El dominio menos explorado en la LC es el fonetológico, pero en el mundo hispánico se destaca el libro “Sociolingüística Cognitiva. Propositiones, escolios y debates” (2012) del distinguido hispanista Francisco Moreno Fernández, quien presenta una memorable introducción a este enfoque integrador, dentro de la cual hace una clara presentación de la dimensión fónico-funcional cognitivista con sus logros actuales y potenciales. Intenta – y logra – presentar la concepción de la lengua como “un sistema adaptativo complejo... como alternativa – si bien en algunos puntos complementarios – de visiones más formalistas y universalistas”. Esta última referencia a otros enfoques, confirma el valor integrador y no *fragmentador* del cognitivismo como ha sido frecuente en la historia de nuestra disciplina. Como punto final de su libro, ante una pregunta hecha por Juan Villena Ponsoda en un seminario de la Universidad de Málaga, sobre si su objetivo como lingüista era conocer la lengua o al ser humano, indicó que en ese momento, comenzó a concebir y a escribir este libro. En nuestra opinión, tanto Villena Ponsoda como Moreno Fernández nos encarnan a todos los que como lingüistas y dialectólogos, buscamos explicar y definir al *homo* (y *mulier!*) *loquens* sin lo cual no se concibe el *homo sapiens*...

Godsuno Chela-Flores

Editor-Jefe

Referencias bibliográficas

- Chela-Flores, Godsuno 1983 a: Sound Change and Polysystemic Phonology. *Papers from the Seventh Scandinavian Conference of Linguistics* (Fred Karlsson editor), volume II. Helsinki: Publications of the Department of General Linguistics, University of Helsinki.
- Chela-Flores, Godsuno 1983 b: Is there a Preferred State in Phonology? *Neuphilologische Mitteilungen* 4/LXXX IV: 491-496.
- Chela-Flores, Godsuno 2017: Language Ideologies, Intervarietal Conflict and their Repercussions on Language and Society. *Linguistica et Geolinguistica* 25: 123-150.
- Dinnseen, Daniel 1979 (ed.): *Current Approaches to Phonological Theory*, Bloomington y Londres: Indiana University Press.

- Donegan, Patricia y David Stampe 1979: The Study of Natural Phonology. In Dinnsen (editor): 126-172.
- Firth, John Rupert 1948: Sounds and Prosodies. Transactions of the Philological Society 48: 127-152.
- Hooper, Joan 1976: An Introduction to Natural Generative Phonology, New York: Academic Press.
- Lakoff, 1990: Women, Fire and Dangerous Things: What Categories reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987: Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. Stanford: The University of Stanford Press.
- Moreno Fernández, Francisco 2012: Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.



Nota Editorial Especial

Orígenes y descripción de la reestructuración actual de Lingua Americana.

Como hemos indicado en el Editorial de nuestro número 38 (firmado por Jorge M. Guitart, Universidad del Estado de Nueva York en Buffalo), este año hemos celebrado el vigésimo aniversario de publicación ininterrumpida y la consecuente ubicación de la revista en el lugar que le corresponde en la esencial labor de difusión de la investigación en las ciencias del lenguaje. Durante estos años de trabajo, Lingua Americana se ha mantenido fiel a sus objetivos iniciales y ha contado con la colaboración de especialistas nacionales e internacionales, que nos han acompañado desde sus inicios. Una mirada al Consejo Asesor Nacional desde el N° 1 indica los nombres de destacados lingüistas y dialectólogos venezolanos, miembros de la Universidad del Zulia, institución sede, y de la universidad de los Andes (con un apreciable número de sus investigadores), de las universidades Central, Simón Bolívar, Pedagógica Experimental Libertador y Carabobo, así como miembros de la Academia Venezolana de la Lengua Española. El Consejo Asesor Internacional encabezado desde sus inicios por nuestro Editor Asociado Internacional, Wolfgang Viereck de la Universidad de Bamberg, Alemania y Presidente de la Asociación Internacional de Dialectología y Geolingüística, acompañado de distinguidos investigadores de España, Finlandia (ambas con un apreciable número de miembros), Alemania, Islandia, Estados Unidos y Canadá. Nuestro Editorial del número 39 (Firmado por el Editor-Jefe) fue dedicado a describir la reestructuración y ampliación del equipo editorial en sus Consejos Asesores y en su Comité Editorial de los últimos años. Esta Nota Editorial Especial tiene el objetivo de explicar y aclarar el origen e impulso de esta importante fase.

El reconocido y distinguido catedrático de Lengua Española de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, José Antonio Samper Padilla, fue el primer ingreso de la nueva fase y se ha constituido en un firme impulsor y defensor de la reestructuración editorial actual de Lingua Americana. El Editor fundador de la revista, autor de esta Nota Especial, y el Profesor Samper Padilla (también Presidente de la Academia Canaria de la Lengua), en sus respectivas carreras académicas han mantenido una larga cooperación y amistad desde ambos lados del Atlántico hispánico en defensa de las variedades canarias y caribeñas del español, lo cual conllevó una especial atención por parte del distinguido catedrático canario hacia Lingua Americana desde sus inicios, beneficiándola con su experiencia y su sólida producción científica ante la comunidad europea de lingüistas, actitud que compartió con Wolfgang Viereck. Su participación se intensificó y diversificó con su ingreso, primero al Consejo Asesor Internacional (CAI) y luego al Comité Editorial. Este Editor y la estructura editorial de Lingua Americana en sus dimensiones americanas y europeas, reconoce y agradece profundamente su permanente, valiosa e indispensable identificación con un proyecto hispánico que se ha sobrepuesto a las inevitables dificultades presentes en una empresa académica en un mundo globalizado y enfrentado a insólitos desafíos.

La reestructuración así felizmente iniciada ha continuado admirablemente con el ingreso posterior del productivo y original investigador Juan Andrés Villena Ponsoda, catedrático de Lingüística General e Investigador Principal del Grupo de Investigación VUM de la Universidad de Málaga, quien también fue primero, miembro del CAI y después, del Comité Editorial, añadiendo su significativa experiencia y entusiasmo al mantenimiento del nivel científico de *Lingua Americana*. Luego ingresaron al CAI, Begoña Sanromán Vilas (distinguida sintactista y catedrática-encargada de Lenguas Ibero-románicas de la Universidad de Helsinki, Matilde Vida Castro (destacada hispanista, dialectóloga social y docente de la Universidad de Málaga) y Clara Eugenia Hernández Cabrera (activa docente y respetada investigadora de las variedades canarias en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

El Consejo Asesor Nacional (CAN) ha sido ampliado con los ingresos de Raimundo Medina (reconocido sintactista y docente de posgrado en la Universidad del Zulia), Alexandra Álvarez y Francisco Freitas Barros (Universidad de los Andes con largas carreras como excelentes docentes, hispanistas con amplia producción y Alexandra además, vinculada editorialmente a revistas científicas de muy alto nivel) y Rudi Mostacero (semantista, semiólogo y respetado docente, Universidad Pedagógica Experimental Libertador)

Los nuevos miembros de la estructura editorial, todos lingüistas y dialectólogos establecidos, han sido acompañados por jóvenes y productivos especialistas, quienes han logrado situarse en la primera fila de los investigadores en ambos lados del Atlántico: Marta Samper Hernández (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria CAI), Masiel Matera (Universidad del Zulia, CAN) y Jan Alexander van Nahl (medievalista y germanista, Instituto de Estudios Islándicos Árni Magnússon, Universidad de Reikiavik, Islandia, CAI).

La reestructuración de *Lingua Americana* con este nuevo grupo nos ha fortalecido dentro de este mundo globalizado y complicado por imprevistos obstáculos, presentando por lo tanto, una inspiradora visión de nuestra disciplina. Además, somos prueba de que la lingüística es la primera entre las ciencias humanas en virtud de nuestra incesante búsqueda de explicaciones de la conducta de los hablantes oyentes de las lenguas naturales, seres creadores, imaginativos e infinitamente impredecibles en el seno de la sociedad. Nuestro grupo de lingüistas y dialectólogos, dentro de la diversidad teórico-práctica de la exploración científica y de su necesaria difusión, nos une, nutre y fortalece una visión del mundo que nos pertenece. En las palabras de Manuel Alvar, inolvidable hispanista y amigo entrañable de la América hispana: “Somos lo que somos, no a través de los genes que nos formaron, sino por la visión del mundo que tenemos. Y la visión del mundo nos la da la lengua, nos la conforma la lengua y la transmitimos por la lengua” (1996:16).

Godsuno Chela-Flores
Editor-Jefe

Referencia bibliográfica

Alvar, Manuel (Director) 1996: Manual de Dialectología Hispánica: el Español de América (volumen II). Barcelona: Editorial Ariel.

Lingüística General



Donde manda la morfología no manda la sintaxis: el caso del garífuna

J. Diego Quesada

*Universidad Nacional, Costa Rica
juan.quesada.pacheco@una.cr*

Resumen

Este trabajo trata el tema de la interacción entre morfología y sintaxis tal y como se manifiesta en el garífuna, lengua arahuaca hablada en Honduras, Guatemala y Belice -hermana del guajiro y del extinto paraujano, habladas en el Estado Zulia, Venezuela -donde se hace evidente que esta lengua es rica morfológicamente, y aunque exhibe procesos sintácticos también, estos no requieren de mucha carpintería sintáctica. El trabajo parte de una perspectiva ecléctica sobre la relación entre morfología y sintaxis, según la cual las funciones comunicativas de las diversas estructuras de una lengua “se reparten” entre estos dos componentes, generando un balance, de manera que si una lengua posee una morfología compleja su sintaxis será no tan compleja y viceversa, pero no en términos de niveles de abstracción como en la lingüística generativa, sino como mecanismos de procesado de información. A esto se le puede denominar “división sígnica del trabajo comunicativo”, o bien, la constatación de que los mecanismos de procesado de información (*parsing*) se recargan en una u otra dirección. Luego de un repaso de los procesos morfológicos y sintácticos más productivos del garífuna, se concluye que esta lengua recarga en la morfología en detrimento de la sintaxis la codificación de la realidad extralingüística.

Palabras clave: Morfología; sintaxis; codificación; realidad extralingüística

Where morphology rules, syntax does not: the Garifuna case

Abstract

This paper deals with the interaction between morphology and syntax as observed in Garifuna, an Arawakan language spoken in Honduras, Guatemala and Belize, whose closest relatives are Guajiro and extinct Paraujano, in the state of Zulia, Venezuela. Garifuna exhibits a rich morphology, and syntactic processes as well; however, the latter do not require much syntactic carpentry. The paper departs from an eclectic perspective about the interaction between morphology and syntax, which assumes that the communicative functions of the various structures in a language are divided between these two components, thus creating a balance such that a morphologically rich language will exhibit a little syntactic complexity and vice versa, but not in terms of levels of abstraction, as in generative grammar, but as information processing mechanisms. This phenomenon can be referred to as the “sign division of communicative work”, that is, the verification that information processing mechanisms (parsing) tend to be skewed in one or the other direction. After an overview of the most productive morphological and syntactic processes on Garifuna, the paper concludes that this language loads up morphology over syntax in the coding of external reality.

Keywords: Morphology; syntax; coding; external reality

1. Introducción

La relación entre morfología y sintaxis ha despertado interés desde siempre. Hay quienes la estudian en términos de interacción entre niveles con un común denominador: ambos tienen estructura interna, pero difieren en el grado de abstracción de una y otra, el cual se manifiesta en *términos complementarios*; lo que no se expresa mediante la sintaxis, se expresa mediante la morfología y viceversa; tal es básicamente el enfoque generativista (Holmberg & Roberts 2013). Otros la analizan en términos implicacionales, como en la tipología clásica de Greenberg, por ejemplo el Universal 27, “Si una lengua es exclusivamente sufijante, será posposicional; si es exclusivamente prefijante, será preposicional”; o el 40, “Si el adjetivo sigue al sustantivo, el adjetivo expresará las categorías flexivas del sustantivo. En tales casos el sustantivo podrá mostrar ausencia de marcación directa de una o todas sus categorías”. Independientemente de las excepciones que evidentemente hay, algunas de las cuales atenúan y otras que desvirtúan estas afirmaciones, lo relevante es el concepto de *implicación*. Otra manera de analizar esa relación se dio en los años previos al advenimiento de la teoría de gramaticalización de los años 80, en los albores del enfoque funcionalista, el cual alcanzó su manifestación más clara en la célebre frase de Givón (1971: 413), “la morfología de hoy es la sintaxis de ayer”, donde el concepto subyacente era la interacción entre ambos componentes desde una *perspectiva diacrónica*. Todos estos enfoques tienen sus bemoles, ya hechos patentes en la literatura posterior (por ejemplo, véase Anderson 1992). El término mismo morfosintaxis denota también una concepción subyacente, a saber interacción diacrónica; normalmente se concibe esa interacción como determinada por la sintaxis,

con la morfología como *reacción* a lo que se hace aquella; se habla de “reajustes” morfológicos como consecuencia de procesos sintácticos.

Es posible también adoptar una perspectiva intermedia, ecléctica si se quiere, según la cual las funciones comunicativas de las diversas estructuras de una lengua “se reparten” entre estos dos componentes, generando un balance, de manera que si una lengua posee una morfología compleja su sintaxis será no tan compleja y viceversa; dicho de otro modo, lo que una lengua expresa mediante la morfología, otra lo expresará mediante la sintaxis, pero no en términos de niveles de abstracción como en la lingüística generativa, sino como mecanismos de procesamiento de información. A esto se le puede denominar “división signica del trabajo comunicativo”, o bien, la constatación de que los mecanismos de procesamiento de información (*parsing*) se recargan en una u otra dirección.¹

Inevitablemente surge la pregunta acerca de qué es morfológica y sintácticamente complejo. Una respuesta sensata partiría de una perspectiva meramente cuantitativa: una lengua es morfológicamente compleja si expresa una cantidad considerable de categorías gramaticales mediante flexión, con paradigmas y alomorfía abundantes. Por otro lado, sintaxis compleja será la existencia de muchos procesos sintácticos productivos, tanto de aumento como de reducción de valencia, así como otros determinados por la estructura de la información.

Este trabajo surge en el contexto de elaboración de la gramática del garífuna², lengua arahuaca hablada en Honduras, Guatemala y Belice -hermana del guajiro y del extinto paraujano, habladas en el Estado Zulia, Venezuela- donde se hace evidente que esta lengua es rica morfológicamente, y aunque exhibe procesos sintácticos también, estos no requieren de mucha carpintería sintáctica. Hay un solo proceso sintáctico de aumento de valencia, causatividad, y de reducción hay algunos en los que la reducción es un efecto secundario y no exactamente el fin, como la reciprocidad y la reflexividad. Además los procesos que claramente tienen que ver con reducción de valencia son los que suprimen participantes, como la degradación de objeto con *verba cogitandi*, pero por causa de la morfología casi siempre es posible identificar a los referentes, al contrario de otros procesos en otras lenguas donde al remover el participante no se deja manera de identificarlos.

2. Morfología del garífuna

La morfología del garífuna es profusa, no solo en términos de procesos, sino de la expresión de categorías gramaticales. Es una lengua aglutinante, con sufijación y prefijación; la segunda, sin embargo, se limita a la expresión de persona, negación y atribución (con el prefijo *g-*) y acusa una tendencia a la fusión. Existe un par de casos de infijación, como es el caso del verbo estativo *a... ha*. La sufijación se usa tanto para la flexión como para la derivación, mientras que la infijación y la prefijación solo se usan para la flexión. La lengua es rica en suplección y presenta casos de reduplicación.

1 Probablemente habrá lenguas en un nivel intermedio, con sintaxis y morfología no tan complejas.

2 Adscrito al Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA), financiado por la Universidad Nacional de Costa Rica.

La morfología nominal distingue formas poseídas en oposición a formas no poseídas, género, y la definidad es relevante en la medida en que es la que determina la conjugación objetiva de los verbos en el aoristo.

El verbo garífuna distingue las categorías de persona –expresada mediante prefijos, sufijos e infijos, así como con formas distintas para tercera persona determinadas por TAM, entre otros-, número, aspecto (imperfectivo, continuativo, progresivo, aoristo – con conjugación objetiva, la que tiene objeto definido y no objetiva, sin objeto definido- y perfecto), modo, polaridad y voz (media y pasiva), así como causatividad. Muy común es la nominalización verbal, la cual se ejecuta también para expresar la negación. Existen además sufijos que expresan aktionsart.

3. Sintaxis del garífuna

El orden básico, no marcado del garífuna es VSO (1), con una tendencia a colocar argumentos oblicuos a la derecha (2). Dado el patrón de marcación en el núcleo, sin embargo, muchas veces tiende a elidirse los participantes, en especial el sujeto (2); en (3) se eliden ambos –evidentemente en discurso corrido; asimismo, como se ilustra en (4), existen además construcciones que caben dentro del prototipo de sujeto dativo:

- (1) *Áfara-t-ib-úguchiaban hewe*
Matar-AOR-3SG.M2SG-PAPÁUNOCULEBRA
'TU PAPÁ MATÓ UNA CULEBRA'
- (2) *T-achibu-ña-i t-uri l-au sabun*
3sg.f-lavar-prog-3sg.m 3sg.m-pecho3sg.m-conjabón
'(Ella) se está lavando los pechos con jabón'
- (3) *N-adarara-li*
1sg-abrir-3sg.m
'Lo voy a abrir'
- (4) *Ibidie-t-it-irin-úguchul-un*
no saber-aor-3sg3sg.f-nombre 1sg-mamá3sg.m-dat
'Él no sabe el nombre de tu mamá' [lit. 'A él le es desconocido el nombre de mi mamá'].

Al interno del sintagma nominal, el adjetivo –que concuerda en género con el sustantivo (5) y (6)- es posnuclear, mientras que los numerales son pronominales (5). En cuanto a adposiciones, predominan las preposiciones, las cuales indexan el género de su objeto (6), y hay unas cuantas posposiciones –invariables en cuanto a género- producto del contacto con la lengua caribe (7). Los sintagmas posesivos siguen el orden poseído + poseedor (8a), y el prefijo de posesión concuerda en género con el poseedor (8b, c).

- (5) *abanhewemigifet-i*
unoculebragrande-m
'una culebra grande'
- (6) *t-augusiñuhamanat-u*
3sg.f-concuchillofiloso-f
'con el cuchillo filoso'

- (7) *munada*
casaen
'en (la) casa'
- (8a) *t-idíburin-amulelua*
3sg.f-pelo1sg.-hermana
'el pelo de mi hermana'
- (8a) *l-úguchiDikson*
3sg.m-papáDixon
'El papá de Dixon'
- (8b) *t-úguchiNolvia*
3sg.f-papáNolvia
'El papá de Nolvia'

4. Procesos sintácticos

Son pocos. De aumento de valencia solo existe la causatividad, pues no hay aplicativos como en su hermana, el guajiro. Procesos de reducción son la degradación de sujeto y otros que tienen que ver con remoción de participantes. En las siguientes subsecciones se procede a examinar algunos de los procesos más comunes.

4.1 Causatividad

El fenómeno de la causatividad sirve para ilustrar la tesis de este trabajo. La causatividad se expresa principalmente de manera sintética, mediante el sufijo causativo *-güda*, aunque también se puede expresar analíticamente mediante una serie de verbos causativos que insinúan calcos del español (más adelante se ejemplifican). La estructura canónica para expresar cláusulas causativas utiliza el orden VSO, donde el sujeto, indexado en el verbo mediante los afijos de persona, corresponde al agente o instigador (causante), el objeto expresa al paciente y el verbo principal porta el sufijo causativo (9). En las oraciones causativas también es posible elidir participantes léxicos, ya sujetos (10), ya objetos (11).

- (9) *Eibagua-güda-laounligábara*
Correr-caus-3sg.mperrocabra
'El perro hizo correr a la cabra'
- (10) *T-abuncha-güdü-ña-irida*
3sg.f-llenar-caus-prog-3sg.mguacal
'Ella está llenando el guacal'
- (11) *L-aurida-güdü-ña-dinaweyu*
3sg.m-negro-caus-prog-1sgsol
'El sol me está ennegreciendo [quemando]'

Cuando los tres participantes de la relación causativa aparecen codificados como sintagmas nominales léxicos, el orden es VSO₁O₂, donde O₁ corresponde al paciente de la principal y sujeto de la subordinada y O₂ al objeto de la subordinada (12a); pero si son pronominales el *causee* aparece codificado como dativo (13). Nótese cómo aunque los participantes pueden aparecer como argumentos independientes en (12a), es muy común elidir uno de ellos (12b) –principalmente el sujeto- o incluso los dos (12c).

- (12a) *How-güdat-umut-iMariaWangege*
Comer-caus3sg.f-aor.o-3sg.mMariaJuan mierda
'María hizo a Juan comer mierda'
- (12b) *How-güdat-umut-iWangege*
Comer-caus3sg.f-aor.o-3sg.mJuan mierda
'Hizo a Juan comer mierda'
- (12b) *How-güdat-umut-igege*
Comer-caus3sg.f-aor.o-3sg.mmierda
'Lo hizo comer mierda'
- (13) *Áfara-güda t-umuti-bun-un*
Pegar-caus3sg.f-aor.o-2sg3sg.m-dat
'Ella me hizo pegarte'

El orden básico en las oraciones causativas no se ve alterado mayormente porque la morfología provee la información necesaria. El patrón VSO se mantiene con un doble objeto cuando los tres participantes aparecen con SSNN léxicos; es decir no hay mayor complicación porque la morfología es la que lleva el peso de la codificación.

4.2 Sujetos oblicuos

Otro proceso sintáctico muy extendido en garífuna es el de los sujetos oblicuos, un fenómeno ya identificado por Munro (2007), en el cual otros sintagmas preposicionales, no solo dativos, sino también instrumentales (14) y locativos (15), se incluyen en la construcción de los sujetos dativos.

- (14) *Hingi-t-ib-au*
Heder-aor-3sg.m2sg-con
'Vos apestás'
- (15) *Uwadigia-t-in-uagu*
No mal-aor-3sg.m1sg-por
'Me va bien'(adaptado de Munro 2007: 123-4).

Munro subsume todas estas construcciones bajo la categoría de sujetos oblicuos no solo por el tipo de construcción (es decir, los sujetos se codifican como sintagmas preposicionales), sino también por su comportamiento sintáctico. Por ejemplo, los sujetos dativos se pueden pasivizar (16) o utilizar como objeto de una oración causativa (17). De igual manera, verbos que toman sujetos preposicionales pueden aparecer en construcciones reflexivas (18).

- (16) *Adumureha-wa-tit-unSue*
Hablar-pas-aor-3sg.m3sg.f-datSue
'Se le habló a Sue'
- (17) *Buchá-güdal-umut-iRobt-uaguDarcy*
Cansar-caus3sg.m-aor.o-3sg.mRob3sg.f-porDarcy
'Rob cansó a Darcy [hizo que Darcy se cansara]'
- (18) *Hisie-gua-t-uAbbyt-ungua*
Gustar-med-aor-3sg.fAbby3sg.f-refl
'Abby se gusta a sí misma'

(Adaptado de Munro 2007: 128-132).

La riqueza morfológica es considerable, tanto que es ella la que facilita que participantes interlingüísticamente excluidos o excluibles del acceso a este proceso en garífuna pueden entrar en él; sin embargo es el mismo patrón sintáctico; en este caso el orden VS para construcciones intransitivas y en el caso de los sujetos oblicuos se utiliza el patrón de las construcciones dativas. La sintaxis en estos casos se limita a suprimir argumentos sin "reajustes" morfológicos. Se puede afirmar, pues, que en garífuna la (abundante) morfología determina la cantidad de procesos sintácticos.

4.3 Cláusulas relativas y focos marcados

Las cláusulas relativas en garífuna exhiben las siguientes características: 1) son - sin excepción y como es de esperarse por ser la lengua del tipo VO- posnominales; 2) el verbo porta la versión gramaticalizada del auxiliar (*u*)ba, en función de relativizador; 3) el demostrativo *le/to* puede aparecer facultativamente en clara función de pronombre relativo; a su vez, el referente relativizado, aparece codificado en el verbo de la relativa; con ello el garífuna exhibe la estrategia de retención de pronombre. Como se aprecia en (19) y (20), el demostrativo concuerda en género y en número con el elemento relativizado, pero además la relación gramatical del mismo se expresa mediante los afijos pronominales y las reglas que los rigen.³

- (19) *Hisie-t-iuremun-un[leabinah-owa-ba-i]*
Gustar-aor-3sg.m canción 1sg-dat[dem.m bailar-pas-rel-m]
'Me gusta la canción que se está bailando'
- (20) *M-abuser-un-t-il-íchug-unn-un abí [to*
neg-querer-nom-aor-3sg.m3sg.m-dar-nom1sg-databrigo [dem.f
n-amurieha-ba-ul-uma]
1sg-pedir-rel-f3sg.m-con]
'No me quiso dar el abrigo que le pedí'

En garífuna parece no haber restricción en cuanto a los sintagmas nominales que se relativizan; principalmente se relativizan sujetos (21), luego objetos (22); también se

3 Se trata una estrategia muy similar a la empleada en alemán, con la diferencia, claro está, de que en garífuna no existe la marcación de caso.

pueden relativizar dativos (23) e inclusive oblicuos, tales como posesivos (24) y a los comparativos (25) sin que los hablantes perciban las construcciones como marcadas.

- (21) *¿Kaeyerilearih i-ba-dibu?*
 Quéhombre dem.m3sg.m-ver-rel-2sg
 ‘¿Cuál fue el hombre que te vio?’
- (22) *Howwa-mut-uarirantol-áfar-uba-uWan*
 Comer1pl-aor.o-3sg.fgallinadem.f3sg.m-matar-rel-3sg.fJuan
 ‘Comimos la gallina que Juan mató’
- (23) *Chüüli-ha-ruhiñarutoun-ba-unl-ownahaWangasibu*
 Llegar-pfc-3sg.fmujer3sg.fdat-rel-3sg.f3sg.m-enviarJuancarta
l-ani-naadari
 3sg.m-pos-orgnamor
 ‘Llegó la mujer a la que Juan le mandó una carta de amor’
- (24) *Yarat-erederawüritoh-íwer-uba-ñat-irahü-ñu*
 Ahí3sg.f-vivirmujerdem.f3pl-robar-rel-3pl3sg.f-hijo-pl
 ‘Ahí vive la mujer cuyos hijos son ladrones’
- (25) *Würitoseme-tima-t-iaboug-uba-uMariat-uéi*
 Mujerdem.f.sabroso-comp-aor-3sg.mcocinar-rel-3sg.fMaría3sg.f-de
díse-t-it-ereder-un
 lejos-aor-3sg.m3sg.f-vivir-nom
 ‘La mujer que María cocina más sabroso que ella vive lejos’

La facilidad de relativización de cualquier sintagma nominal de la jerarquía de accesibilidad en el garífuna sin necesidad de procesos sintácticos previos contrasta con lo que ocurre en su lengua hermana, el guajiro, donde “la única manera de relativizar las posiciones de objeto indirecto, oblicuo, genitivo y objeto de comparación es la promoción de tales frases nominales a objeto directo”; para ello deben pasar por un proceso de incorporación y ascenso a objeto (Álvarez 2010: 9). Una vez más, la riqueza morfológica redundante en simplicidad sintáctica.

La codificación de la estructura informacional, concretamente la expresión de los tres tipos de foco –oracional, predicativo y argumental– sigue el patrón sintáctico de la relativización, como se aprecia en (26), (27) y (28), respectivamente.

- (26) *Leasuserad-uba-íáfara-hamaméisturuMarlon*
 dem.msuceder-rel-mmatar-3plmaestroMarlon
 ‘lo que pasó fue que mataron al maestro marlon’
- (27) *Akuidaha-ñah-abañaligiah-adiüg-uba-iagiütu-nu*
 Cuidar-pl3pl-nietodem.m3pl-hacer-rel-mabuela-pl
 ‘cuidar a los nietos es lo que hacen las abuelas’
- (28) *Wanleabunugua-ba-iawasil-idanü rüwahati*
 Juandem.msembrar-rel-mmaíz3sg.m-entresmes
 ‘Es Juan el que siembra maíz en marzo’

4.4 Subordinación

Las cláusulas nominales en función de objeto dependen de *verba dicendi*, *cogitandi*, *volendi et sentiendi*. El orden de los constituyentes en todas estas cláusulas es VSO tanto en la principal como en la subordinada. Con los verbos de dicción la presencia de un nexo viene determinada por el contenido semántico de la oración subordinada; si ésta expresa algún tipo de finalidad (orden, deseo, finalidad), la oración va introducida por el subordinante *lun*, forma gramaticalizada del sintagma preposicional dativo masculino, y el verbo subordinado porta el sufijo nominalizador; de lo contrario la cláusula subordinada presenta asíndesis, como se aprecia en los pares de (29) y (30); de igual manera, cuando el verbo de dicción no expresa finalidad ni deseo el verbo subordinado porta el sufijo completivo *-la*, no así en el caso contrario.

- (29a) *Arienga-t-uNelat-ayarafad-uña-lahewe*
Decir-aor-3sg.fNela3sg.f-acercar-prog-cmpculebra
'Nela dijo que la culebra estaba acercándose'
- (29b) *Arienga-ti-nab-unlunb-ichug-un-ul-un*
Decir-aor-1sg2sg-datque2sg-dar-nom-f3sg.m-dat
'Te dije que se la dieras'
- (30a) *Arienga-ti-ñuha-yabui-ba-la*
Decir-aor-3pl.m3pl-venir-fut-cmp
'Ellos dijeron que iban a venir'
- (30b) *Arienga-t-iDiksonlunb-ichug-undunan-un*
Decir-aor-3sg.mDixonque2sg-dar-nomagua1sg-dat
'Dice Dixon que me des agua'

Ejemplos de cláusulas completivas con *verba cogitandi* aparecen en (31-33), y con *verba sentiendi* en (34-36). Todos los ejemplos exhiben el mismo patrón sintáctico; son construcciones asíndéticas, en las que el verbo de la oración subordinada porta el sufijo *-la*, que indica el estatus como elemento regido. Si el grado de integración sintáctica que exhiben estas oraciones en contraposición a las que van introducidas por *lun* representa complejidad sintáctica es una cuestión abierta.

- (31) *Afiñe-t-i Dodoeremuha-laErna buidu*
Creer-aor-3sg.mDodocantar-cmpErnabien
'Dodo cree que Erna canta bien'
- (32) *Afiñe-t-iyebeDodobacharua-ña-u-laEla*
Creer-aor-3sg.mintentarDodoborracho-prog-f-cmpEla
'Dodo creía que Ela estaba borracha'
- (33) *Subusi h-amut-ihíweruti-ñum-alouga-lamuna-da*
Saber3pl-aor.o-3sg.mladrón-plneg-haber gente-cmpcasa-en
'Los ladrones sabían que no había nadie en la casa'
- (34) *Agamba-ti-ñueyeri-ñuh-ayanuha-ña-laanimalu*
Escuchar-aor-3plhombre-pl3pl-conversar-prog-cmpanimal
'Los hombres escucharon que los animales estaban hablando'

- (35) *Arihah-amuti-ñahiñari-ñuounlîh-âwouha-ña-la*
Ver3pl-aor.o-3plmujer-plperro3pl-ladrrar-prog-cmp
'Las mujeres vieron a los perros ladrar'
- (36) *M-asandi-ti-nah-âfaru-ña-dina-la*
neg-sentir-aor-1sg3pl-golpear-prog-1sg-cmp
'No sentí que me estaban pegando'

Otro tipo de cláusula nominal se construye con verbos que expresan deseo; en esos casos, la estructura de la cláusula subordinada sigue los mismos parámetros de las cláusulas de los verbos de dicción; la cláusula subordinada va introducida por *lun*; en las cláusulas volitivas no se utiliza el complementizador *-la*. Ejemplos de cláusulas nominales con *verba volendi* son (37-39).

- (37) *L-âhuyahamugalunl-iab-in*
3sg.m-llovercondque3sg.m-venir-nom
'Ojalá lloviera para que él venga'
- (38) *Busien-t-iDodolunt-eremuhaErnabuidu*
Querer-aor-3sg.mDodoque3sg.m-cantarErnabien
'Dodo quiere que Erna cante bien'
- (39) *Busien-ti-walunl-agañeiha Dodo fein*
Querer-aor-1plque3sg.m-comprarDodopana
'Necesitamos/queremos que Dodo compre pan'

En cuanto a la expresión analítica de la causatividad, existen varios verbos para expresarla, los cuales expresan diversos grados de coerción en la relación causativa. Entre los verbos utilizados para expresar causatividad se encuentran, *ariñaga* 'decir' (40), *ównaha* 'mandar', (41), *adiğa* 'hacer' (42a-b), *íchiga* 'poner' (43), *agumadira* 'obligar' (44) y *afosura* 'forzar' (45-46).

- (40) *Arienga-t-un-ûguchun-unn-abuid-un-umuna*
Decir-aor-3sg.f1sg-mamá1sg-dat1sg-barrer-nom-3sg.fcasa
'Mama me dijo que barrera la casa'
- (41) *Ownaha l-umuti-waábutinadagimeî*
Mandar3sg.m-aor.o-1pljefetrabajar
'El jefe nos mandó a trabajar'
- (42a) *T-adügan-ûguchun-abuid-uba-n-umuna*
3sg.f-hacer1sg-mamá1sg-barrer-nom-3sg.fcasa
'Mi mamá me hizo barrer la casa'
- (42b) *T-adügan-ûguchu lunn-abuid-un-umuna*
3sg.f-hacer1sg-mamá que1sg-barrer-nom-3sg.fcasa
'Mi mamá hizo que yo barrera la casa'

- (43) *Rut-umuti-naméistaraadüga-idasi*
Poner3sg.f-aor.o-1sgmaestrahacer-3sg.mtarea
'La maestra me puso a hacer la tarea'
- (44) *Gumadit-umuti-naméistalarunn-adüg-un-idasi*
Obligar3sg.f-aor.o-1sgmaestra que1sg-hacer-3sg.mtarea
'La maestra me obligó a que hiciera la tarea'
- (45) *Fosut-umuti-naméistaraadüga-ini-dasi*
Forzar3sg.f-aor.o-1sgmaestra hacer-3sg.m1sg-tarea
'La maestra me forzó a hacer la tarea'
- (46) *Fosut-umuti-naméistalarunn-adüg-un-ini-dasi*
Forzar3sg.f-aor.o-1sgmaestra que1sg-hacer-nom-3sg.m1sg-tarea
'La maestra me forzó a que hiciera la tarea'

4.5 Parataxis

Finalmente, el garífuna es inmune a las restricciones impuestas sobre coordinación en lenguas con sintaxis compleja y rígida. Prácticamente no hay restricción sobre los roles sintácticos de los elementos que participan en el proceso. En (47) aparece un caso de oraciones coordinadas con elementos en común, mientras en (48) no hay elementos en común. De igual manera, al haber elementos en común y dada la morfología de persona, su supresión es posible en el segundo miembro de la parataxis; en la segunda cláusula de (47), por ejemplo, se han suprimido ambos participantes, lo que demuestra que, al igual que con las oraciones asindéticas, los sintagmas nominales en cualquier función pueden ser suprimidos bajo la coordinación; en (47) el referente común, suprimido en la segunda y tercera cláusula es sintácticamente sujeto dativo y sujeto, respectivamente.

- (47) *Subusu-t-iShantiabanhiñaru,hísie-t-ul-un,*
Conocer-aor-3sg.mShantiunomujer,gustar-aor-3sg.f3sg.m-dat,
abanh-amaried-un
entonces 3pl-casar-nom
'Shanti conoció a una mujer, le gustó y se casaron'
- (48) *Ñumbui-t-iRokoanim-iabin-n-t-uKata*
Venir-aor-3sg.mRokoperoneg-venir-nom-aor-3sg.fKata
'Roko sí vino pero Kata no vino'

En (49), *Honás* es sujeto en la primera cláusula, pero objeto –suprimido– en la segunda; asimismo en (50) el elemento en común cumple la misma función sintáctica –sujeto– en ambas cláusulas.

- (49) *Busiñeil-umut-uHonásl-úmari, anim-abúser-un*
Querer3sg.m-aor.o-3sg.fJonás3sg.m-esposa,peroneg-querer-nom
t-umut-il-úmari
3sg.f-aor.o.3sg.m3sg.m-esposa
'Jonás quería a la mujer, pero la mujer no lo quería'

- (50) *Chülii-t-umonhamuna-doumanit-arounr-un*
Llegar-aor-3sg.fmonjacasa-haciay3sg.f-acostar-nom
'La monja llegó a la casa y se acostó'

Lo que no se puede hacer en garífuna es suprimir el verbo en el segundo miembro de la coordinación, pues ello resulta en agramaticalidad, como se demuestra en (51a); eso es de esperarse dada la centralidad del verbo en la sintaxis de esta lengua; por ello debe articularse el verbo en el segundo miembro de la coordinación (51b).

- (51a) *Ñumbui-t-iEktor aniuáEla
Venir-aor-3sg.mHéctorperonoEla
'Héctor sí vino pero Ela no'
- (51b) Ñumbui-t-iEktor ani m-iabi-n-t-uEla
Venir-aor-3sg.mHéctorperoneg-venir-nom-aor-3sg.fEla
'Héctor sí vino pero Ela no'

Conclusión

Este breve repaso de los procesos sintácticos del garífuna para expresar diversas funciones comunicativas revela una riqueza morfológica que conspira contra la productividad y complejidad sintáctica. O lo que es lo mismo, un patrón o serie reducida de patrones sintácticos son suficientes para acomodar toda la información que codifica la morfología. Evidentemente esta relación complementaria tiene su base en la economía funcional. Fenómenos como este se asemejan a lo que en la tipología tradicional, se conoce bajo el concepto de *marcación tipológica*, la cual genera *asimetrías*. Croft (2003: 120-1) por ejemplo señala que “The cross-linguistic variation that is captured by the implicational universals of typological markedness represent the competition of economy with syntagmatic isomorphism in the coding of concepts in linguistic expressions. Economy and isomorphism also compete paradigmatically, leading to variation in the form-meaning mapping in inventories of words and morphemes”. Así pues, ante la pregunta de ¿por qué el garífuna es sintácticamente tan “tieso”, al menos en lo que respecta a procesos de aumento y reducción de valencia?, la respuesta será que tiene un arsenal morfológico bastante robusto con qué realizar las respectivas tareas. En la práctica de campo este fenómeno se tradujo en un hecho concreto: este investigador tardó poco más de dos años y medio en la documentación y análisis de la morfología de esta lengua, mientras que los procesos sintácticos más productivos ya estaban identificados. Por ello a la hora de hacer una caracterización del garífuna habrá que decir que *es una lengua en que recarga en la morfología en detrimento de la sintaxis la codificación de la realidad extralingüística*.

Bibliografía

- Álvarez, José. 2010. “Aplicativos irrestrictos en wayuunaiki (guajiro)”. Ponencia presentada al Coloquio Internacional Amazónicas III: Fonología y Sintaxis, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, del 19 al 24 de abril, 2010.

- Anderson, Stephen. 1992. *A-Morphus Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baerman, Matthew, Dunstan Brown y Greville G. Corbett. 2005. *The syntax-morphology interface: A study of syncretism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William. 2003. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, T. (1971). "Historical syntax and synchronic morphology: An archaeologist's field trip". *Chicago Linguistic Society*, 7, 394-415.
- Göçmen, Elvan, Onur Sehitoglu y Cem Bozsahin. 1995. *An Outline of Turkish Syntax*. <https://pdfs.semanticscholar.org/c1d9/c7c4d8bcbec3fc07c04c849f55ca40ffbb6a.pdf>
- Greenberg, Joseph. 1963. "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements" En: Joseph H. Greenberg (ed.): 73-113. *Universals of Language*. Londres: MIT Press
- Holmber, Anders y Ian Roberts. 2013. "The syntax-morphology relation". *Lingua* 130: 111-131.
- Köhler, Reinhard. 1990. "Elemente der synergetischen Linguistik". *Glottometrika* 12: 179-188.
- Payne, Thomas. 1997. *Describing Morphosyntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quesada, J. Diego. 2017. *Gramática de la lengua garífuna*. Hermosillo Sonora: Universidad de Sonora.



Exploración en la relación sintaxis- estructura de la información

Masiel Matera

Raimundo Medina

*Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
matera.masiel@gmail.com
medinaraimundo1@gmail.com*

Resumen

Las nociones de tópico y foco han sido usadas en una amplia variedad de formas. Nuestro propósito es indagar estas nociones en el marco de la gramática generativa. Con el modelo de Rizzi (1997) se puede proponer que los rasgos que permiten el tópico y el foco están en el borde izquierdo en la FC; en Zubizarreta (2009) las FD pre-verbales se ensamblan directamente con Ext-I; mientras que el modelo de Ortega-Santos (2008,2016) se fundamenta en el análisis del movimiento del residuo. Concluimos en que el tópico y el foco son dos categorías relacionales; también, que en el enfoque relacionado con la teoría de los rasgos parece haber mayor convergencia entre la economía y la uniformidad.

Palabras clave: Tópico; foco; generativismo; economía; uniformidad

An Exploration on the Syntax-Information Structure Relation

Abstract

The notions of topic and focus have been used in a wide variety of ways. Our purpose is to investigate these within the framework of generative grammar. In Rizzi (1997)'s model, it has been proposed that the features that allow topics and foci are on the left border, in the FC. In Zubizarreta (2009) pre-verbal FDs are directly assembled with Ext-I; while Ortega-Santos (2008, 2016)'s approach is based on the analysis of movement of the residue. We conclude that topics and foci are two relational categories. Also, that in the approach related to feature theory there seems to be greater convergence between economy and uniformity.

Keywords: Topic; focus; generativism; economy; uniformity

1. Introducción

El propósito de este trabajo es explorar las nociones de tópico y foco en el español. Con este propósito, nos fundamentamos esencialmente en las teorías generativistas, más específicamente, en Rizzi (1997), Zubizarreta (2009) y Ortega-Santos (2008,2016), aunque hacemos una breve referencia a la teoría de la estructura informativa de Lambrecht (1995) y a la interfaz sintaxis-información de Caselles-Suárez (2004), esto se debe a que el estrato de la F(rase) C(omplementadora) en el generativismo es el que *mira hacia fuera* de la cláusula a la cual domina, bien sea aquellas estructuras que puedan estar por encima de ella o, en un sentido, a la estructura informativa.

Tanto en Rizzi (1997), en Ortega-Santos (2008,2016) como en el enfoque de Lambrecht (1995) el tópic(o) y el foc(o) no forman una dicotomía, estas son categorías relacionales. Por categoría relacional queremos decir una categoría cuya membresía está determinada por una estructura relacional común. Gentner y Kurtz (2005) dan el siguiente ejemplo: para que X sea un puente, X debe conectar dos entidades o puntos. Estos autores oponen las categorías relacionales a las categorías de las entidades, como *tulipán* o *camello*, cuyos miembros comparten muchas propiedades intrínsecas. En Caselles-Suárez (2004) top y foc sí forman una dicotomía.

Siguiendo a P. S. Rosenbaum (1967), quien introdujo el término complementador (cf. T. Moore 2015), Bresnan (1972), Chomsky (1977) y otros investigadores, el lingüista Rizzi (1997) asume la hipótesis de que la FC está dividida en capas (fuerza, foco, tópico y finitud). Con relación al borde izquierdo, Zubizarreta (2009) propone un formalismo que permite identificar el borde más a la izquierda en la capa que denomina Dominio-I (*I-Domain*, en inglés) como la proyección de la concordancia "rica" (rasgos-fi), y como el asiento de los rasgos *EPP*. Alexiadou y Anagnostopoulou (1998) muestran que, en las lenguas, *pro-drop* la concordancia rica con la forma de un núcleo que contiene un rasgo D, asciende hasta T para revisar este requisito D en T, y no es necesario que una FD se mueva al Esp, FT (cf. Miyagawa 2010:2). La sección 2 está relacionada con el complementador en la gramática generativa; en la sección 3, se hace una breve referencia

a la estructura de la información; la última sección se refiere al movimiento del residuo en Ortega-Santos (2008,2016).

2. La Frase Complementadora en la gramática generativa

En este trabajo, asumimos que, en la creación de un léxico mental, el aprendizaje está expuesto a los *Datos lingüísticos primarios*. Este componente permite que se lleve a cabo la comunicación entre los humanos. Un aspecto importante en las teorías relacionadas con el generativismo es la noción de periferia. Chomsky (1995:19-29) estableció la distinción esencia/periferia la cual propone una desemejanza entre las ejemplificaciones puras de la Gramática Universal y la periferia, la cual consiste en las excepciones marcadas.

La conceptualización que utiliza Rizzi (1997) de periferia izquierda está relacionada con los elementos cuya posición sintáctica está en el borde izquierdo de las expresiones, los cuales pueden llevar una relación sintáctica con los elementos más centrales en las expresiones; y que además, pueden tener relación con la estructura de la información, de acuerdo al punto de vista no chomskiano de Lambrecht (1995).

Ya en 1972, J. Bresnan considera los complementadores como los elementos iniciales de las oraciones que distinguen los tipos de cláusulas y propone que estos deben ser especificadores en el nivel de la estructura profunda en una posición determinada por las reglas de estructura de frase como en (1)

$$(1) \quad O' \rightarrow \text{COMP } O \text{ (Bresnan1972:13)}$$

En (1), COMP representa un nodo de la estructura profunda o un conjunto de rasgos. COMP también funciona como sitio de aterrizaje para los constituyentes que experimentan el movimiento hacia el borde izquierdo de las cláusulas.

Chomsky (1977) considera la dislocación izquierda, veamos (2):

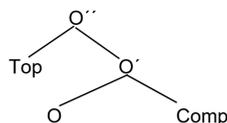
$$(2) \quad \begin{array}{l} \text{As for this book, I think you should read it} \\ \text{"En cuanto a este libro, yo creo que deberías leerlo"} \\ \text{(Chomsky 1977:91) (La traducción es nuestra)} \end{array}$$

El autor sugiere que no puede haber un análisis transformacional puesto que ninguna operación de esta naturaleza puede crear la estructura *as for this book* o frases más complejas que pueden aparecer en esta posición. Este análisis conduce a la postulación de una regla como se muestra en (3):

$$(3) \quad O'' \rightarrow \text{TOP } O'$$

Las reglas (1) y (3) pueden generar un árbol como en (4):

(4)



Chomsky (1977) hace referencia a la observación de Sag según la cual para dar cuenta de una oración como la presentada en (5), la regla en (1) debe ser modificada, como se muestra en (6):

- (5) I informed the students that as for this book is concerned, they would definitely have to read it
“(Yo) les informé a los estudiantes que en cuanto a este libro definitivamente tendrían que leerlo” (Chomsky 1977:91) (La traducciones nuestra)
- (6) $O' \rightarrow \text{Comp } \{O'' / O\}$

La regla en (6) permite la recursividad, como en (7):

- (7) As for John, as far as this book is concerned, he will definitely have to read it
“En cuanto a Juan, en lo que concierne a este libro, definitivamente tendrá que leerlo”

2.1 El punto de vista de Rizzi (1997). La periferia izquierda.

En el marco de la sintaxis generativa, Rizzi (1997) propone que el estrato complementador constituye la periferia izquierda, pre-F(rase) T(emporal) de la oración. Típicamente, la FC es el estrato pragmático, donde se encuentra el material topicalizado y el focalizado, así como los operadores relacionados con estos fenómenos lingüísticos; también sirve de asiento al modo de una cláusula. El modo de una cláusula es indicada por el núcleo Fuerza; este se orienta hacia lo externo, y conecta la proposición con otra cláusula o con una estructura discursiva. El núcleo Fuerza en la FC, indica si una oración es una pregunta, una declaración, una exclamación, una relativa, etc. El núcleo Finitud, en la FC, contiene una especificación del tiempo lingüístico, el cual se combina con el tiempo expresado en el sistema flexivo en el estrato F T más bajo. Por ejemplo, la agramaticalidad de (8.b) parece indicar que el complementador *que* en (8a) impulsa obligatoriamente el tiempo lingüístico marcado en el verbo lexical. En (8a), el sujeto del verbo en la oración incrustada no tiene realización fonética y se comprende como co-referente con el sujeto de la oración matriz. Las expresiones en (8c,d) parece que contradicen la relación entre el complementador *que* y el verbo finito en la cláusula incrustada. Nosotros pensamos que los constituyentes entre corchetes conforman un tipo de predicación¹ en la cual el segmento *ser+adjetivo* acepta una frase predicativa no finita para que la predicación sea saturada.

- (8) a. Juan dijo que iría al colegio mañana
b. *Juan dijo que ir al colegio mañana
c. Juan dijo que [ir al colegio es importante]
d. Juan dijo que [es importante ir al colegio]

Notemos que las frases infinitivas pueden ocupar la posición de las F(rases) D(eterminantes) como en *Nadar es saludable* o *Correr pareció (ser) peligroso dadas las condiciones*. Un punto relacionado con la finitud es el siguiente, si suponemos que la preposición *de* ocupa la posición de complementador en (9), entonces podríamos suponer que esta preposición complementadora impulsa un núcleo T sin tiempo lingüístico marcado, veamos:

- (9) [Cláusula Adjunta De ganar ellos] los felicitaremos (Zagona 2003:9)

Otro aspecto importante con relación a la preposición complementadora *de* es que ocurre con el complementador *que* en el idiolecto de muchos hablantes del español caribeño, como en (10):

- (10) Pienso *de que* no lo conozco mucho
Demonte y Fernández-Soriano (2009:24)

Las llamadas cláusulas completivas adnominales, las cuales ocurren con nombres desemantizados, como *el hecho*, son introducidas por *de que*:

- (11) a. El hecho de que hayas llegado tarde hizo que cambiara de parecer
b. Recalcó el hecho de que robó un banco

En resumen, pudiéramos decir que la preposición complementadora *de* se genera en el especificador del núcleo Finitud de la FC.

Con relación al tópico, este expresa una información vieja y prominente en la estructura discursiva. El resto de la oración, después de una pausa, es una clase de predicado complejo que introduce una información nueva, como en (12b, b'). En esta investigación, el énfasis en la entonación se muestra con letras mayúsculas, con letras subrayadas o en negrillas:

- (12) a. P(regunta): ¿Dónde está el libro?
b. [_{Tóp(ico)} EL LIBRO], lo perdí
b' . [_{Tóp(ico)} EL LIBRO], se me perdió

Otro aspecto importante es que seguimos a C. B. Brown (1987) quien asume que los clíticos en español tienen la función referencial semántica de los pronombres pero las propiedades de las flexiones en los verbos. Puede decirse entonces que los clíticos en español no ocupan las posiciones argumentales (posiciones-A) en las expresiones. La razón para asumir esta posición es que en una oración matriz el clítico puede aparecer y ser correferente con una FD en posición argumental, veamos:

- (13) a. Él llamó a la niña
b. Él la llamo a la niña
c. Él la llamó
d. Él la llamó a ella (Brown 1987:ix)

Esta posición está relacionada con la de A. Rivas (1977) cuya propuesta es que los pares clítico/FN se generan en la base de la gramática; luego, una regla de concordancia clítico/FN aparea el clítico y la FN; posteriormente, después de los procesos sintácticos, se elimina el clítico o la FN o ninguno de estos dos constituyentes. Notemos que este procedimiento ocurre cuando se hace referencia al objeto directo. L. Pilkkanen (2002) y M. C. Cuervo (2003)², los dativos en español son introducidos por un núcleo especial que los autoriza. Los argumentos dativos son añadidos como participantes no esenciales en los eventos descritos por el verbo, veamos:

- (14) Verbos transitivos de actividad direccional (hacia)
a) Pablo le mandó un diccionario a Gabi
b) Pablo le puso azúcar al mate
- (15) Verbos de creación. Benefactivo
Pablo nos preparó sandwichitos de miga a todos
- (16) Verbos transitivos de actividad direccional (desde)
Pablo le sacó la bicicleta a Andreína
- (17) Verbos transitivos de actividad no direccional. Poseedor
Pablo le lavó el auto a Valeria
- (18) Verbos transitivos estativos. Poseedor
Pablo le admira la paciencia/la campera a Valeria
- (19) Verbos inacusativos de cambio o movimiento. Ubicación/Recipiente
A Gabi le llegaron dos cartas de Londres
- (20) Verbos causativos. Afectado
Emilio le rompió la radio a Carolina
- (21) Verbos incoativos. Afectado
A Carolina se le rompió la radio
- (22) Predicados psicológicos inacusativos. Experimentador
A Daniela no le gustan los gatos
- (23) Existenciales inacusativos. Poseedor
A Laura le sobraron veinte pesos
- (24) Inergativos (intransitivos). Dativo ético (Benefactivo/Malefactivo)
Juanita ya le camina (*a Vicki)
Mafalda no les toma la sopa (*a los padres)

De los ejemplos de M. C. Cuervo (2003), podemos notar que en las oraciones de (16-18) y (20) por mencionar algunos ejemplos, el borde izquierdo está ocupado por la FD sujeto de la oración, probablemente ocupando la posición de Especificador del núcleo T. Al topicalizar el objeto indirecto, este debe moverse hacia el Especificador del núcleo Tópico en el estrato de la FC, veamos:

- (25) a. A GABI, Pablo le mandó un diccionario
b. AL MATE, Pablo le puso azúcar
c. A TODOS, Pablo nos preparó sandwichitos
d. A ANDREÍNA, Pablo le sacó la bicicleta

Podemos decir que la topicalización del objeto directo impulsa la aparición del clítico correferente con la FD completa; mientras que, con el objeto indirecto topicalizado no, este clítico siempre debe aparecer en la F(orma) F(onética).

Formalmente similar, pero diferente desde el punto de vista de la interpretación es la relación foco-presuposición. Un ejemplo que presenta Rizzi (1997) es el siguiente:

- (26) YOUR BOOK you should give *t* to Paul (not mine)
“Tu libro deberías dárselo a Paúl (no el mío)”
(Rizzi 1997: 285) (La traducción es nuestra)

El tópico y el foco se expresan a través del esquema de la X-barra; en el caso del foco, el núcleo Foc° toma como Esp el foco y como complemento la presuposición. El lingüista sugiere que parece que la lengua italiana posee una focalización más baja en la configuración arbórea que involucra el énfasis en la entonación del foco, en un elemento *in situ*, posiblemente contrastivo, como en (27):

- (27) Ho letto IL TUO LIBRO (, non il suo)
“He leído TU LIBRO (, no el suyo)” (Rizzi 1997:287) (La traducción es nuestra)

Pero si esto es así, dice el autor, se puede concebir que en la F(orma) L(ógica) la expresión en (27) tenga una representación que involucre una proyección del núcleo Foc° cuyo Esp sea el foco y cuyo complemento sea la presuposición; esto, si el elemento focalizado debe moverse hacia una posición periférica, como lo implica el análisis clásico de Chomsky (1976) sobre *Weak Crossover* (cf. E. G. Ruys 2000)3.

Rizzi (1997) menciona algunas diferencias entre el tópico y el foco fundamentadas en la lengua italiana. Comparemos sus descripciones con algunos fenómenos lingüísticos del español. Por ejemplo, el aspecto relacionado con el clítico resumptivo:

- (28) El clítico resumptivo: un tópico puede involucrar un clítico resumptivo dentro del comentario. Un constituyente focalizado es inconsistente con un clítico resumptivo.

La generalización en (28) ya había sido observada por M. L. Rivero (1980) quien propone que una expresión como en (29.a) tiene una estructura subyacente la cual representa esquemáticamente como en (29.b)

- (29) a. Al partido carlista, dicen que no lo legalizaron para las elecciones
b. S° [$_{TOP}$ [...]] S° [$_{COMP}$ [... {PRONOUN/NP}]]
(M. L. Rivero 1980:363)

Además, la autora contrasta la oración con la que se observa en (30), la cual no es el resultado de la topicalización, sino un ejemplo de las estructuras dislocadas hacia la izquierda que experimentan la elisión del sujeto-pronombre:

- (30) Los estudiantes, acepto la sugerencia de María de que no tienen interés por mi asignatura
(M. L. Rivero 1980:363)

Lozano-Pozo (2003) también sigue esta orientación al sugerir que en las lenguas romances la articulación tópica corresponde a lo que en la gramática generativa se llama Dislocación hacia la izquierda con clítico. Los tópicos en las posiciones A' requieren un clítico de reanudación o resumptivo correferente con realización fonética de la FD completa. Veamos:

- (31) P(regunta): ¿Y el libro?
R₁(espuesta)₁: [El libro_i]TÓ)P lo_i he perdido
R₂: *[El libro_i]TÓP he perdido

(Lozano-Pozo 2003)

En síntesis, los constituyentes topicalizados en posición A' se interpretan ligados a un clítico en el comentario. Esto no parece ocurrir con los constituyentes focalizados en el borde izquierdo. La oración en (32.R1) es etiquetada como focalización contrastiva por M. Leonetti y V. Escandell-Vidal (2009)

- (32) P: ¿Qué has comprado, un libro o una libreta?
R₁: [Un libro]FOC he comprado (y no una libreta)
R₂: *[Un libro]FOC lo he comprado (y no una libreta)

La generalización de Rizzi (1997) en (28) la esquematiza Lozano-Pozo de la siguiente manera:

- (33) a. TOP_i ... [FT ... CL_i ...]
b. FOC_i ... [FT ... CL*_i ...]

Otra diferencia entre Tópico y Foco que menciona Rizzi (1997) está relacionada con los efectos del *Weak Crossover*. Un Tópico no produce un efecto *Weak Crossover*; estos efectos se detectan con el Foco, veamos:

- (34) a. Giannii , suai madre lo_i ha sempre apprezzato
Gianni, his mother always appreciated him
“A Giannii , sui madre siempre lo_iha apreciado”
b.?? GIANNI_i suai madre ha sempre apprezzato ti (no Piero)
“GIANNI his mother always appreciated, not Piero”
“*A JUAN_i sui madre ha apreciado hi siempre, no a Piero”

(Rizzi 1997:290) (La traducción al español es nuestra)

Veamos ahora el comportamiento de los cuantificadores escuetos o desnudos tanto en italiano, según Rizzi (1997), como en nuestra variedad dialectal del español. Rizzi sostiene que, en italiano, los elementos cuantificacionales escuetos que no están asociados a una restricción lexical dentro de la FD no pueden ser tópicos en construcciones de dislocación a la izquierda con clítico, mientras que sí permiten la focalización.

- (35) a. *A nadie/*a ninguno lo he visto
b. ?Todo, lo he visto
(36) a. *A nadiei /*a ningunoi he visto hi
b. *Todoi he hecho hi

Aparentemente, en español, este tipo de cuantificador, cuando se percibe como el complemento del verbo lexical, es decir, cuando es seleccionado por el verbo, como en los ejemplos en (35) y (36), no pueden ser topicalizados ni focalizados. Con relación al ejemplo en (35b), el cuantificador *todo* más que tener un sentido acumulativo, como el elemento lexical *todos*, tiene un sentido de unicidad. En lógica, la cuantificación de la unicidad o la cuantificación existencial única se refiere a la noción de que si $x_1, x_2 \in S$ satisface la misma proposición particular $P(\)$, entonces, de hecho, deben ser el mismo objeto. Esto es, si $x_1, x_2 \in S$ y $P(x_1)$ y $P(x_2)$ son verdaderos, entonces $x_1 = x_2$. Esto puede ser verdadero o no, dependiendo del conjunto S y de la proposición $P(\)$.

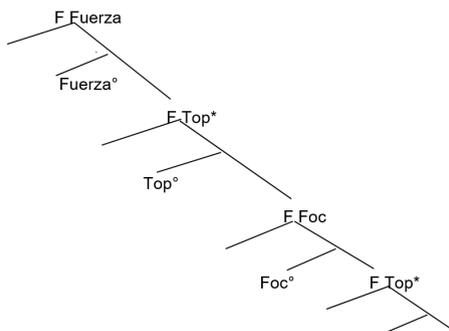
En (37), aparentemente la negación, que se genera por encima de la FT, bloquea el movimiento de los cuantificadores hacia el borde izquierdo. Ahora, si los cuantificadores son introducidos por un núcleo aplicativo al estilo de Pilkkanen (2002) y Cuervo (2003), entonces sí pueden ocupar el borde izquierdo de las oraciones, como se observa en (38):

- (37) a. No he visto a nadie / a ninguno
- b. Lo he visto todo
- c. No he visto a nadie / a ninguno
- d. He visto todo

- (38) a. A nadie_i lei entregaré las evaluaciones
- b. A todos_i lesi entregaré las evaluaciones

La unicidad (*uniqueness*, en inglés) es otro aspecto que destaca Rizzi (1997), una oración puede tener tantos tópicos con tal de que sean consistentes con sus argumentos y adjuntos topicalizados; por otro lado, hay una sola posición de foco, como se observa en (39). En esta configuración, la estrella Kleene significa que el núcleo puede ir de cero a varias ocurrencias.

(39)



En la configuración en (39), Fuerza° especifica el tipo de cláusula; el Top° aloja los tópicos; Foc° aloja las frases *wh* y Fin° marca la finitud.

Si comparamos las oraciones que presentan Brown en (13) y Cuervo en (16-18) con la generalización de Lozano en (33), podemos notar que, con el objeto indirecto, el

clítico ocurre en la oración cada vez que ocurre la FD correferente. Veamos los siguientes ejemplos con el verbo *dar*:

- (40) a. Él le dio a María un regalo
b. Él le dio un regalo a María
c. *Él dio a María un regalo
d. *Él dio un regalo a María

Esto puede querer decir que en la oración en (41) *A María* ocupa una posición tópica:

- (41) A María*i*, él le*i* dio un regalo

Si en lugar de la expresión *un regalo*, la cual funciona como objeto directo, usamos el clítico correspondiente para esta FD completa, obtenemos una expresión como en (41):

- (42) A María, él se lo dio

En el borde izquierdo de la oración, en posiciones tópicas, pueden aparecer las dos FD completas, veamos:

- (43) a. A MARÍA, EL REGALO, él se lo dio
b. EL REGALO, A MARÍA, él se lo dio

En las oraciones en (43a, b), las FD completas reciben acento de intensidad o énfasis en la entonación y ocupan posiciones tópicas en el estrato de la FC. A partir de estos ejemplos podemos ver que, aparentemente, en español, el acento de intensidad no es un indicador relevante de la FD se haya focalizado. Asumimos que debe haber otros factores sintácticos o pragmáticos que permitan diferenciar la topicalización de la focalización.

Ahora bien, en una oración como en (44), la FD Top *el regalo* también recibe el acento de intensidad y la FD *a María* parece ser un foco contrastivo en el borde derecho de la oración. Pudiera ser que, aunque *a María* aparece en el borde derecho, debe haber en el borde izquierdo una proyección de Foc con los rasgos específicos que permitan su interpretación como una frase focalizada.

- (44) EL REGALO, él se lo dio A MARÍA (, no a Petra)

Casielles-Suárez (2004) sugiere que es común ubicar una frase tópica en la posición inicial de la oración como en (45.R)

- (45) P: ¿Quién comió las fresas?
R: Las fresas las comí yo

(Casielles-Suárez 2004:199)

La lingüista, en un enfoque orientado hacia la pragmática, afirma que en (45.R) se puede observar dos fenómenos. Además de hacer del objeto directo un tópico al colocarlo en la posición inicial de la oración, también marca el sujeto como foco al colocarlo en la

posición final de la oración; nosotros diríamos en la posición postverbal. La expresión en (45.R) parece, para la investigadora, una imagen directa del orden Tópico-Foco, donde el objeto directo es el tópico y el sujeto es el foco.

Esta noción de foco a la cual hace referencia Casielles-Suárez (2004) podríamos llamarlo foco pragmático, mientras que en Rizzi (1997) el foco es una posición sintáctica en el borde izquierdo de las oraciones.

2.2 El borde izquierdo en Zubizarreta (2009)

En *The Left Edge in The Spanish Clausal Structure* (2009), Zubizarreta, dentro del generativismo, propone que el sujeto postverbal ocupa una posición fuera de la FV/Fv; es decir, el sujeto postverbal precede a FV/Fv. Su argumento está relacionado con la distribución de los adverbios bajos, los que no están orientados hacia el hablante, tales como los adverbios de modo y los aspectuales, que pueden aparecer entre el sujeto y el objeto en las construcciones con el orden de palabra VSO, veamos:

- (46) a. Aquí hablan todos muy bien el inglés
b. Ayer explicó el maestro íntegramente el teorema
c. En la ducha canta Pedro a menudo La Marsellesa

(Zubizarreta 2009:340)

También afirma Zubizarreta (2009) que, en italiano, el orden VSO es posible cuando el sujeto es un pronombre, pero no lo es cuando el sujeto es lexical. Los adverbios bajos en la FV pueden seguir a los sujetos pronominales postverbales, pero no a los sujetos lexicales postverbales. Veamos:

- (47) a. Di quel cassetto ho io le chiavi
'De aquella gaveta, tengo yo las llaves'
b. *? Di quel cassetto ha Maria le chiavi
'De aquella gaveta, tiene María las llaves'

(Zubizarreta 2009:340) (La traducción es nuestra)

- (48) a. Di questo mi informerò io bene
'De esto me informaré yo bien'
b. *? Di questo si informerà Maria bene
'De estop se informará María bien'
c. Di questo si informerà bene Maria
'De esto se informará bien María'

(Zubizarreta 2009:340) (La traducción es nuestra)

En italiano, los pronombres que funcionan como sujeto se mueven hacia el Esp de T, los sujetos lexicales no; estos permanecen en el Esp de la FV.

En español, si el sujeto postverbal está fuera de la FV, digamos, en el Esp de T, la lingüista se pregunta ¿dónde está el verbo? Evidentemente, debe estar por encima de T, en una posición adyacente a la izquierda de T. La meta de Zubizarreta (2009) es dilucidar la naturaleza de esa posición. Para esto, estudia el borde izquierdo de las expresiones en el español antiguo. Ella examina la distribución de los clíticos para

identificar los dominios del borde izquierdo de la estructura oracional. Los pronombres clíticos del español antiguo se consideran, desde el punto de vista sintáctico como frases pronominales débiles y, en general, clitizadas al elemento a su izquierda. Zubizarreta asume la siguiente formalización propuesta por Rivero (1997) (cf. Zubizarreta (2009:341)) donde se distinguen dos dominios distintos en la periferia izquierda para los clíticos en el español antiguo: el Dominio-C y el Dominio-I. La Negación delimita los dos dominios, como se observa en (49):

(49) [C [CL [**NEG** [CL [[T ... (Zubizarreta 2009:341)

El Dominio-I está por debajo de la Neg y adyacente hacia la izquierda de la posición ocupada por el verbo con tiempo lingüístico, como se puede observar en (50). El Dominio-C está por encima de la Neg y por debajo de C, como se ve en (51). El clítico ubicado por encima del sujeto en (51c), se asume que está en el Dominio-C.

(50) a. Seméjame que vos tienen en estrechura, si Dios non **vos** ayuda
b. E el arcobispo dixo que se non trabajase ende..., ca non **ge-lo** darían

(51) a. E grant derecho seria que me matases..., si **me** deti non guardase
b. Fue a la corte a demandar el palio e non lo pudocabar, ... , que **ge-lo** non darían en ninguna manera
c. Si **lo** el rey por bien toviere, mándame quemar

(Zubizarreta 2009: 241)

El dominio por encima de la Neg, es decir, el Dominio-C es el campo donde pueden aparecer múltiples constituyentes tópicos. Constituyentes diferentes a los clíticos pronominales débiles, como las FD y las FP, pueden aparecer en el Dominio-C:

(52) a. Si dios **lo** non fizies
b. Sy el fisico **la** bien connosce...
c. Si buen entendimiento **le** Dios quiso dar para entender

(Zubizarreta 2009:242)

Según la formalización, la proyección por debajo de la Neg se llama *Ex(tended)-I(nfl)*, la cual puede traducirse al español como “Flexión Extendida”. Cuando la Neg está presente, los clíticos solo pueden aparecer en el Esp de Ext-I porque la Neg debe *proclitizarse* al V. Luego, cuando la Neg está presente, las FDs lexicales en el Esp de Ext-I deben salir hacia el Dominio-C. Las posiciones de CL en (49) también están disponibles para las FDs lexicales.

En el español estándar moderno, el Dominio-I es el dominio flexivo del verbo. El Dominio-C es donde la Fuerza de la oración se codifica, y hacia donde las frases-*wh* son atraídas en las interrogativas y las exclamativas. El campo intermedio del Dominio-C es donde se alojan los tópicos y los constituyentes relacionados con los puntos de vista, así como el foco ligado al discurso, el foco contrastivo. El borde derecho del Dominio-C es donde la proposición es afirmada o negada, esto se llama **Polaridad**. El Dominio-C puede resumirse de la siguiente manera:

(53) [Fuerza [wh- [Tóp [Foc [**Pol** ...

(Zubizarreta 2009:243)

Las FD argumentales pre-verbales son ensambladas directamente en Ext-I y enlazadas al clítico a través de la concordancia abstracta relacionada con Ensamble (*Agree*, en inglés), en el caso de los objetos, y a la concordancia que podríamos llamar morfológica (*Agr*, en inglés), en el caso de los sujetos. También, el clítico o *Agr* está enlazado a un pronominal silente en la posición argumental a través de *Agree*. *Agr* tiene el mismo estatus sintáctico que un clítico, como lo plantea Brown (1987). *Pro* no impone una interpretación específica. Este argumento lo precisa la investigadora de la siguiente manera:

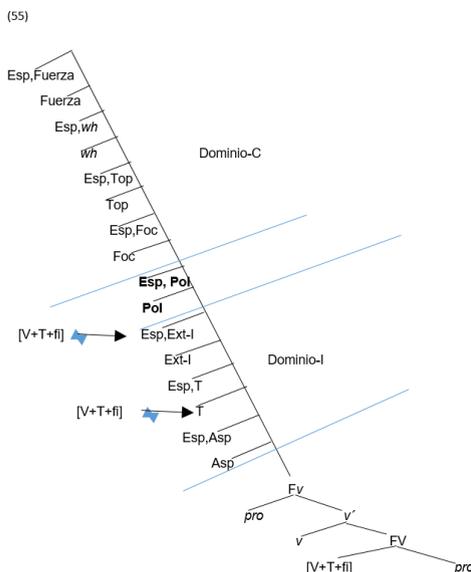
- (54) a. [FDi [cli [V+T]] ... [V proi]]
 b. [FDi [[V+T] agri] ... [proi]]

(Zubizarreta 2009:345)

El diagrama en (55), resume la posición básica asumida por Zubizarreta (2009). [V+T+fi] es una palabra compuesta, es insertada de esa manera en la configuración, donde V=verbo, T=tiempo, fi= rasgos personales=genero, número y persona además del rasgo-D (Chomsky 1995) el cual expresa el requisito de que cada oración debe tener un sujeto (EPP) a través de un rasgo-D fuerte en la categoría funcional Tiempo. Este rasgo-D puede impulsar o bien el movimiento del sujeto hacia el Especificador del Tiempo o bien impulsar la inserción de un expletivo.

Por supuesto, el contenido semántico de V selecciona su complemento objeto directo y la *v* pequeña introduce el sujeto. Dentro de Fv se asignan los papeles temáticos. El Dominio-C es el dominio del complementador y el Dominio-I es lo que está tradicionalmente por debajo del complementador

(55)



Las FD argumentales no pueden ser movidas hacia las posiciones frontales, desde las posiciones temáticas dentro de la Fv hacia el Esp de Ext-I en el español moderno. Las FD argumentales pre-verbales se ensamblan directamente en Ext-I y se enlazan a través de *Agree* con el clítico en el caso de los objetos y con *Agr* en el caso de los sujetos. *Agr* tiene el mismo estatus sintáctico que un clítico. Además, *pro* no impone una interpretación específica.

3 El uso del lenguaje y su aspecto creativo

3.1 Referencia sucinta al tópico y al foco en una orientación relacionada con la estructura informativa (K. Lambrecht 1995)

Los conceptos de entonación y estructura de la información se refieren a dos componentes de la gramática que, en el generativismo, se asume que son esencialmente independientes de la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica. Sin embargo, tanto en la gramática generativa clásica (ver L. Sánchez (2010)) como en Lambrecht (1995) el estudio de la configuración de la información expresadas en las proposiciones se ha caracterizado por el uso de los términos tópico y foco. Para el investigador, la definición de tópico está relacionada con la definición de “sujeto” en la gramática tradicional. El tópico de una oración es la cosa acerca de la cual trata la proposición expresada por la oración. Una caracterización de *acerca-de* (aboutness, en inglés). Lambrecht (1995:119) cita a Strawson (1964:92) cuyas palabras traducimos de la siguiente manera:

“Las proposiciones o los segmentos del discurso a los cuales pertenecen tienen sujetos, no solo en el sentido relativamente preciso de la lógica y la gramática sino en un sentido más vago con el cual asociaré las palabras “tópico” y “acerca-de”... Hacer enunciados no es una actividad humana ni arbitraria ni aleatoria. Excepto en medio de la desesperación social, no dirigimos información aislada y no conectada el uno al otro, sino por el contrario, en general intentamos dar o añadir información acerca del asunto de interés actual. Hay una gran variedad de tipos posibles de respuesta a la pregunta cuál es el tópico de una oración, sobre qué trata una proposición...y no es el caso de que cada una de estas respuestas excluya cada una de las demás en un caso dado”

Para Lambrecht (1995:118-121), el tópico de una oración es aquello acerca de lo cual trata la proposición expresada por una oración. Veamos sus ejemplos; el lingüista parte de una oración como en (55):

- (56) The children went to school
“Los niños fueron al colegio”

Para ver que aun en (56) la estructura tópico-comentario está formalmente expresada, Lambrecht contrasta la expresión en (56) con algunas allosentences⁴ posibles al incrustar la proposición expresada en contextos discursivos diferentes. Veamos:

- (57) a. (What did the children do next?) The children went to SCHOOL
(¿Qué hicieron los niños después?) Los niños fueron a LA ESCUELA
b. (Who went to school?) The CHILDREN went to school
(¿Quién fue al colegio?) Los NIÑOS fueron al colegio
c. (What happened?) The CHILDREN went to SCHOOL
(¿Qué ocurrió?) Los NIÑOS fueron al COLEGIO
d. (John was very busy that morning). After the children went to SCHOOL,
he had to clean the house and go shopping for the party
(Juan estuvo muy ocupado esa mañana). Después de que los niños se fueron
a la ESCUELA, tuvo que limpiar la casa e ir de compras para la fiesta)
(La traducción es nuestra)

De acuerdo a Lambrecht, solo en la respuesta (57.a) se puede decir que el referente de la FN sujeto *the children* es correctamente “*what the sentence is about*”, luego, esta FN representa el tópico de la oración.

El foco en la teoría de Lambrecht tiene que ver con la expresión de la información nueva, y con el hecho de que todas las oraciones expresan información nueva, luego todas las oraciones tienen un foco. Sin embargo, no todas las oraciones tienen un tópico. Por lo tanto, el foco simplemente no se puede definir como el complemento del tópico. Los términos “nuevo conocimiento”, “nueva información” son términos más o menos equivalentes al término “afirmación pragmática”, definido como una proposición que está superpuesta y que incluye la presuposición pragmática. El foco de una proposición se ve como el elemento de la información por la cual la presuposición y la afirmación difieren una de la otra. El foco es aquella porción de una proposición que no puede ser asumida, dada por sentada en el momento del habla. El foco es lo que convierte una expresión en una afirmación.

3.2 Breve alusión a la teoría de Eugenia Casielles-Suárez (2004) relacionada con la interfaz sintaxis-estructura de la información.

En español, hay dos posiciones diferentes disponibles para los sujetos, que se correlacionan con su status informativo: mientras que los sujetos tópicos aparecen en posición pre-verbal, los sujetos focales aparecen postverbalmente. Los ejemplos que aparecen en esta sección son de Casielles-Suárez (2004), a menos que se indique lo contrario.

- (58) P.: ¿Qué sabes de Juan?
R.: **Juan** acaba de llamar
- (59) P.: ¿Quién ha llamado?
R.: Ha llamado **Juan**

Mientras que en español la diferencia informativa se expresa sintácticamente a través de posiciones diferentes, en inglés la diferencia se expresa en la entonación.

Es común en español ubicar una frase tópica en la posición inicial de la oración, como en (60)

- (60) P.: ¿Quién comió las fresas?
R.: **Las fresas** las comí yo

Note los dos logros de (60); además de hacer del objeto directo un tópico al colocarlo en la posición inicial de la oración, la oración declarativa en (60) también marca el sujeto como foco al colocarlo en la posición final de la oración (60) parece una imagen directa del orden Tópico-Foco (donde el objeto directo es el tópico y el sujeto es foco).

Un rasgo importante de la dislocación a la izquierda con el clítico es que pueden colocar en posición inicial de la oración una variedad de frases:

- (61) a. **A Pedro los libros** ya se los compré
b. **A mí listo** no me parece
c. **Libros yo a Juan** nunca se los dejaría

También es productivo en español colocar los elementos focalizados en la posición inicial de la oración en lo que se llama estructuras de ubicación inicial del foco.

- (62) EN PRIMAVERA visitó Juan Leningrado (Hernanz y Brucart 1987)

Esto es lo opuesto de lo que vimos en (60) donde el elemento focal apareció en la posición final de la oración. En este caso el desplazamiento invierte el orden no marcado Tópico-Foco

Como lo muestra (63) la colocación en la posición inicial del foco en español impulsa la inversión sujeto verbo.

- (63) *EN PRIMAVERA Juan visitó Leningrado (sin la pausa después de la frase movida al borde izquierdo)

Finalmente, el tópico y el foco interactúan en muchas formas interesantes en la distribución de los nominales desnudos (ND) en español. Así, mientras que se permiten los sujetos ND postverbiales, los sujetos ND pre-verbales son agramaticales

- (64) a. Jugaban **niños** en la calle
b. ***Niños** jugaban en la calle

Curiosamente, se permiten los tópicos pre-verbales dislocados (sujetos y no sujetos)

- (65) a. **Estudiantes** no creo que vengán
b. **Café** no creo que tengan (Contreras 1986)

Tópicos ND dislocados no impulsan la aparición de un clítico como en el caso de los nombres no desnudos como en (59)

(66) **Libros** no traje

Partiendo del principio de que los ND pueden ser existenciales o genéricos, la interpretación existencial de los ND es posible en español. Sin embargo, el sujeto tiene que ser postverbal.

- (67) a. *Niños jugaban en el parque
b. Jugaban niños en el parque
c. *Niños (generalmente) juegan en el parque
La lectura genérica se expresa en español con una FD definida

(68) Los niños juegan (generalmente) en el parque

La posición asumida por Eugenia Casielles-Suárez (2004), parece que está relacionada con von der Gabelentz (1869) (cf. von Heusinger (1999), quien introduce el par sujeto psicológico-predicado psicológico. Jespersen (1925:147) resume el punto de vista de von der Gabelentz (cf. von Heusinger (1999:5):

“ (...) el oyente aprehende primero una palabra A y, lleno de expectativas, pregunta: ¿Y qué acerca de esta A? Luego, recibe la siguiente palabra o idea B, adiciona estos dos puntos y pregunta: Ahora, ¿qué pasa con esta (A+B)? La respuesta es la siguiente idea C, y así sucesivamente. Cada palabra sucesiva es el predicado del sujeto contenido en lo que ya se ha escuchado. Es como los dos rollos de papel en un aparato telegráfico, por un lado está el rollo lleno de escritura, que se extiende continuamente; por el otro lado, está el rollo en blanco, que se desliza continuamente y aumenta el otro lado. El hablante sabe de antemano lo que está contenido en un rollo y lo que es llenar el papel vacío. ¿Qué le hace mencionar A primero y luego B, etc. Evidentemente, pondrá primero lo que le hace pensar: su “sujeto psicológico”, y luego, lo que piensa al respecto, su predicado psicológico”

(La traducción es nuestra)

Según este punto de vista, el sujeto psicológico puede coincidir con el sujeto gramatical.

4. La teoría del movimiento del residuo⁶ en Ortega-Santos (2008,2016) en el marco de la gramática generativa

De acuerdo con Ortega-Santos (2008), el análisis del orden de palabra V O S fundamentado en la aleatorización del objeto (*object scrambling*, en inglés) en Ordoñez (1998) tiene el problema de que existe evidencia indirecta de que el sujeto postverbal se ha movido hacia la F Foc en la periferia izquierda de la cláusula. En particular, los objetos que conforman el foco de la nueva información autorizan las brechas parasitarias como en (68.P), las cuales son autorizadas por el movimiento hacia la periferia izquierda, como se observa en (69) y por el movimiento *wh* y el foco contrastivo de la periferia izquierda, respectivamente. Los ejemplos citados son del autor, a menos que se indique lo contrario.

- (69) P: ¿Qué (libros) tiraste sin haber leído _____?
R: Tiré sin haber leído DON QUIJOTE Y LA COLMENA
- (70) P: ¿Qué libro tiraste sin haber leído ____?
R: (Hasta) DON QUIJOTE Y LA COLMENA tiré sin haber leído ____

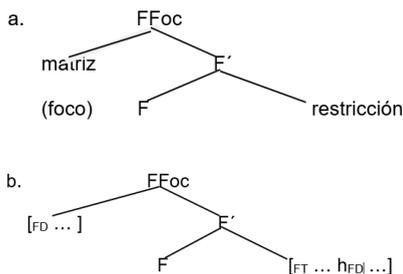
Estas oraciones proporcionan evidencia de que los objetos que constituyen la nueva información como en (68) han experimentado el movimiento hacia una Frase Foco en la periferia izquierda. La posición más a la derecha del objeto focalizado bajo este punto de vista, debería lograrse a través de la topicalización de la FT, cruzando o pasando el objeto en la F FOC. Esta clase de derivación se conoce como el movimiento del residuo (*remnant movement*, en inglés). En la medida en que el orden VOS constituye el foco de la nueva información, es plausible concluir que esos sujetos también se han movido hacia la periferia izquierda de la cláusula.

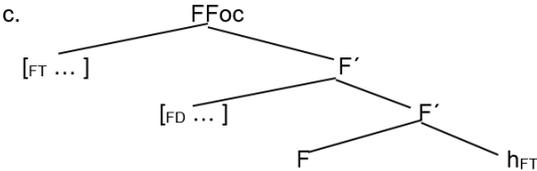
Para Müller (2001), el movimiento del residuo es el movimiento de una FX β desde la cual la extracción de α se ha llevado a cabo en una operación anterior en la derivación. Como el movimiento del residuo crea una huella α no ligada, que está separada de su antecedente por una FX en una posición no seleccionada (esto es, una barrera, la buena formación de la estructura resultante es no-esperada, bajo los enfoques representacionales que requieren la vinculación propia (*proper binding*, en inglés) de las huellas y la revisión de las restricciones de localidad; pero no hay nada malo con la generalización en (8) bajo un enfoque derivacional en el cual la vinculación propia es remplazada por la ciclicidad estricta y la localidad se revisa directamente después de cada operación de movimiento.

- (71) $[\beta_2 \dots t_1 \dots] \dots [\alpha_1 \dots [\dots t_2 \dots]]$
(G. Müller 2001)

Fundamentado en Uriagereka (2005a, 2008b); Hornstein, Lasnik y Uriagereka (2007), Ortega-Santos (2008:28) sugiere que una configuración sintáctica posible para expresar la semántica de Herburger (2000)5 se puede lograr a través del movimiento del residuo. Esto implica que la sintaxis de los elementos focalizados en español es como sigue, (cf. Ortega-Santos (2008:28)

- (72) Movimiento del residuo

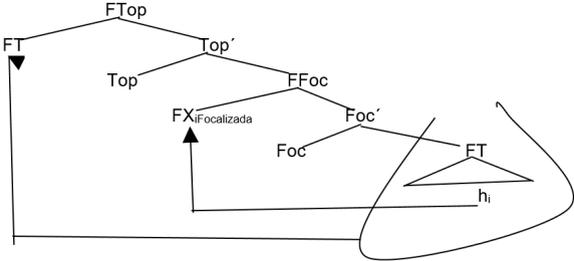




(Ortega-Santos 2008:28-29) (La traducción de las etiquetas es nuestra)

Ortega-Santos (2016) elabora su propuesta en la cual solo hay una clase de foco deseable y las proyecciones en la periferia izquierda son relevantes para su autorización, un análisis de los sujetos focalizados en el borde derecho (V O [Foc S]) donde el sujeto se ha movido hacia la periferia izquierda con la FT que se mueve cruzando el sujeto y se alberga en la FFoc

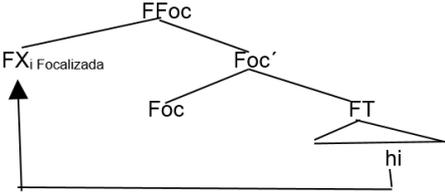
(73) El foco más hacia la derecha



(Ortega-Santos 2016:70)

Desde el punto de vista de la implementación de la derivación en (73), bajo las suposiciones actuales de que los rasgos EPP responsables por el movimiento sintáctico, en general, son asignados opcionalmente para producir un nuevo resultado, la periferia izquierda de la cláusula incluye un rasgo EPP en la FFoc, y opcionalmente, puede incluir un rasgo EPP en la FTop. Si esta última está presente, se deriva el foco más a la derecha. Si no es así, se deriva el foco en la periferia izquierda.

(74) El foco más hacia la izquierda



(Ortega-Santos 2016:70)

Este análisis predice que si el sujeto en el borde derecho ha experimentado el Movimiento de foco, este proceso debe autorizar las brechas parasíticas⁷, así como el sujeto

- (75) ¿Qué (libros) tiraste sin haber leído ____?
(Ortega-Santos 2008:26)

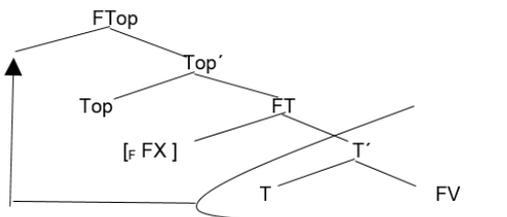
Las construcciones pasivas suelen permitir que un sujeto autorice una brecha parasítica. La predicción se confirma; (76) ilustra los datos para el movimiento *wh* y el movimiento del foco hacia la izquierda en contraste con los elementos in situ sin tomar en consideración su propiedades estructurales de la información

- (76) a. ¿Qué facturas dijiste que fueron tiradas sin estudiar?
b. ESAS FACTURAS dijiste que fueron tiradas sin estudiar
- (77) a. *Dijiste que fueron tiradas ESAS FACTURAS sin estudiar
b. *Dijiste que fueron tiradas esas facturas sin estudiar
- A su vez, (77) ilustra los datos para un sujeto focalizado en el borde derecho
- (78) Dijiste que fueron tiradas sin estudiar ESAS FACTURAS, no ...

Como se espera dentro de un acercamiento donde el sujeto se mueve hacia la izquierda antes de la topicalización de la FT cruzando el sujeto, se autoriza la brecha parasitaria.

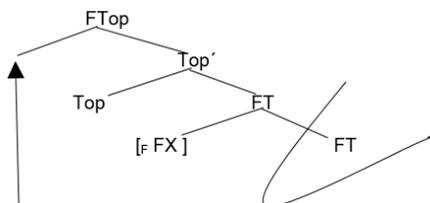
De acuerdo al análisis desarrollado por Ortega-Santos (2016), la FT es topicalizada cruzando la FX focalizada. Si esto es así, se sugiere una comprensión del movimiento hacia el borde izquierdo del foco. Específicamente, si la frase FX focalizada fuera albergada en el Esp-FT, esto excluiría a la FT de moverse cruzando la frase focalizada ([F FX] posteriormente bajo la suposición de que las proyecciones intermedias no pueden experimentar el movimiento.

(79)



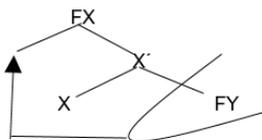
Por supuesto, se puede elaborar una solución para este tema: este problema no surge bajo aquellas teorías que rechazan la existencia de las proyecciones intermedias o si la FX se adjunta a la FT:

(80)



Sin embargo, estas soluciones enfrentan todavía otro problema, es decir, la economía bloquearía el movimiento de la FT: bajo la suposición de que el movimiento se lleva a cabo para crear nuevas configuraciones de revisión, el movimiento desde el complemento hacia el especificador dentro de la misma frase no debería permitirse. En otras palabras, tal operación de movimiento sería demasiado local, así causando una violación de anti-localidad (independientemente de si las proyecciones intermedias son usadas).

(81)



Como consecuencia, la evidencia para el análisis en (80) proporciona un argumento a favor del enfoque cartográfico de la periferia izquierda. ¿Por qué? Bajo un enfoque cartográfico, donde la periferia izquierda consiste en varios núcleos, esta clase de anti-localidad no es un tema. La FT se mueve hacia el especificador de una F_{Top} cuyo complemento no es FT, sino la $FFoc$ como en (80); por lo tanto, el enfoque cartográfico sería necesario para capturar los datos.

En el enfoque relacionado con la teoría de los rasgos parece que existe mayor convergencia entre la economía y la uniformidad. De acuerdo a la Minimalidad Relativizada, todos los movimientos deben ser a la posición más cercana posible, donde el rango de posiciones posibles esté determinado por las propiedades del elemento movido. En el movimiento del residuo, tendría que proponerse un solo conjunto de principios que regule tanto el movimiento del núcleo como el de la frase.

Otro aspecto de la economía es la uniformidad. Miyagawa (2010:12) ha propuesto la siguiente Uniformidad Fuerte: Cada lengua comparte el mismo conjunto de rasgos gramaticales y cada lengua manifiesta estos rasgos abiertamente. Es ampliamente aceptado que los ítems lexicales interactúan a través de los rasgos para influir en la forma de la estructura sintáctica y en el proceso de la interpretación semántica; tanto el tópico como el foco son parte de ese aspecto semántico, tomado en un sentido amplio.

Cecchetto (2004) concluye que el movimiento del residuo se admite en principio; además, los casos como (19) se excluyen porque no obedecen *the Phase Impenetrability Condition* (PIC, en inglés) (cf. Chomsky 2000).

- (82) *[Which picture of t_i] do you wonder whoi John likes t_2 ?
(Cecchetto 2004:167)

En la teoría de Chomsky, el sistema tiene acceso al Lexicón de nuevo una vez que se haya construido una FC: es decir, una derivación procede por pasos: acceder a la numeración; aplicar Ensamble y Mueva las veces necesarias y, opcionalmente, una vez que se haya construido una FC, insertarla en una nueva numeración junto con otros ítemes lexicales o FC.

Boskovic (2017) enfatiza que Chomsky (2000, 2001) da una serie de criterios que diferencian las fases de las no fases. Uno de estos criterios es que solo las fases pueden experimentar el movimiento. Ahora bien, asumida PIC, la cual requiere que el movimiento fuera de una frase XP proceda a través del borde de XP, el movimiento fuera de una frase debe proceder sucesivamente y cíclicamente, centrándose en el borde de la frase.

Notas

1. S, Rothstein (2006) Predication. Encyclopedia of Language and Linguistics. Edited by Keith Brown, Oxford, 73-76
2. Pilkkänen (2002) y M. C. Cuervo (2003) trabajan en el marco de la Morfología Distribuida
3. Para K. Safir, Weak Crossover se puede describir como una configuración sintáctica en la cual los pronombres no se pueden interpretar como relacionados con cierta clase de antecedentes desplazados o cuantificados. Postal usó el término *crossover* para referirse a los contrastes en (i) y (ii)
 - (i) a. ?? *Who did his mother praise?*
b. *Who praised his mother?*
 - (ii) a. **Who did he say Mary saw?*
b. *Who said Mary saw him*

Ken Safir. Blackwell Companion to Syntax. Disponible en Lingbuzz

4. Allosentence: En Lambrecht (1995), este término denota las variaciones del mismo esquema oracional y las correspondencias sistemáticas entre estas variantes sintácticas
5. Elena Herburger (2000) Linguistic Inquiry Monograph Thirty-Six. What Counts. Focus and Quantification. The MIT press. La autora, en un marco teórico neo-Davidsoniano, explora cómo el foco afecta la estructura cuantificacional.

6. Kayne and Pollock (2001) remnant movement analysis. El orden de palabra VS se deriva de SV a través del movimiento del sujeto y la FT hacia la periferia izquierda
 - (i) a. [TP subject [T verb]] → movement of the subject to the Specifier FP
 - b. [FP subject [F] [TP tsubject [T verb]]] → movement of the whole TP to GP
 - c. [GP [TP tsubject [T verb]] [G [FP subject [F] tTP]]

La FN sujeto se mueve primero fuera del Espec, FT hacia el Espec de una proyección funcional FP en la periferia izquierda. Luego, la TP experimenta el movimiento del residuo hacia la izquierda cruzando el sujeto hacia la posición de Espec de otra proyección funcional GP
7. Elisabet Engdahl (1983) Parasitic gaps. *Linguistics and Philosophy* 6, 5-34. Una brecha parasitaria es una brecha que depende de la existencia de otra brecha, a la cual se refiere como la brecha verdadera; por ejemplo:
 - (i) Which articles did you file ____ without reading ____p?

Referencias

- Arregi, K. (2003) Clitic Left Dislocation in Contrastive Topicalization. In *Proceedings of the 26th Annual Penn Linguistics Colloquium. Penn Working Papers in Linguistics* 9.1:31-44. Penn Linguistics Club, Philadelphia.
- Bach, E. (1986) The Algebra of Events. *Linguistics and Philosophy* 9, 5-16.
- Belletti, A. (2004) Aspects of the Low IP Area. In *The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*, Vol. 2 Edited by Luigi Rizzi. Oxford University Press.
- Bresnan, J. W. (1972) *Theory of Complementation in English Syntax*. PhD dissertation. Massachusetts Institute of Technology.
- Boskovic, Z. (2007) Structure Building and Lexical Insertion. *From "LF Movement and the Minimalist Program. In Minimalist Syntax. The Essential Readings*, edited by Z. Boskovic and Howard Lasnik. Blackwell Publishing.
- Boskovic, Z. (2017) On movement out of moved elements, labels and phases (por aparecer en *Linguistic Inquiry*).
- Brown, C. G. (1987) *Generating Spanish Clitics with Constrained Discontinuous Grammars*. PhD thesis. Simon Fraser University.
- Casielles-Suarez, E. (2004) *The Syntax-Information Structure Interface. Evidences from Spanish and English*. Outstanding Dissertations in Linguistics. Edited by L. Horn. Yale University.
- Chomsky, N. (1977) On Wh- movement. In *Formal Syntax*. Edited by P. W. Culicover, T. Wasow and A. Akmajian. Academic Press, New York, 71-132.

- Chomsky, N. (2000) Minimalist Inquiries: The Framework. In *Step by Steps. Essays in Minimalist Syntax*. Edited by R. Martin, D. Michaels and J. Uriagereka. The MIT Press, Cambridge, 89-156.
- Chomsky, N. (2001) Derivation by phase. In *Ken Hale: A Life in Language*. Ed. By M. Kenstowicz. 1-52. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Chomsky, N. (2013) Problems of Projections. *Lingua* 130, 33-49. Available online at [www. Sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Delmonte, R. (2007) *Computational Linguistics Text Processing*. Nova Science Publishers. New York.
- Demonte, V. y O. Fernández-Soriano (2009) Force and Finiteness in the Spanish Complementizer System. *Probus* 21.1:23-49.
- Gentner, D. and K. J. Kurtz (2005) Relational Categories. In *Categorization inside and outside the laboratory*. W. K. Ahn, R. L. Goldstone, B. C. Love. A. B. Markman and P. W. Wolff (eds). Washington, D C: APA. 151-175.
- Guitat, J. (2013) Del uso de las oraciones hendidas en el español actual. *Revista Internacional d'Humanitats* 27, 89-104.
- Horn, L. R. (1981) Exhaustiveness and the semantics of Clefts *NELS II*: 125-42
- Jackendoff, R. (1972) *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. The MIT Press. The Massachusetts Institute of Technology.
- Lambrecht, K. (1994 [1995]) *Information Structure and Sentence Form-* Cambridge University Press.
- Lambrecht, K. (2000) When subjects behave like objects: An Analysis of the Merging of S and O in Sentence Focus Constructions Across Languages. *Studies of Languages* 24:3. 611-682.
- Leonetti, M. y M. V. Escandell (2009) La expresión *Verum Focus* es español. *Español Actual* 92, 11-46
- Levin, B. and M. Rappaport Hovav (1995) *Unaccusativity. At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Lozano, C. (2011) Focus and split-intransitivity: the acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research, SAGE Publications* 2006,22(2). Pp145-187.
- Lozano-Pozo, C. (2003) *Universal Grammar and Focus Constraints: The Acquisition of Pronouns and word order in non-native Spanish*. PhD dissertation, University of Essex.
- Miyagawa, S. (2010) Why Agree? Why Move? Unifying Agreement-Based and Discourse-Configurational Languages. *Linguistic Inquiry Monograph*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

- Moore, T. (1970) Review. Published by: *Linguistic Society of America*. Stable URL: <http://www.jstor.org/412292>. The Grammar of English Predicate Complement Constructions by Peter S. Rosenbaum. (Research monograph no. 147). Cambridge, Mass.: MIT Press 1967.
- Ortega Santos, I. (2008) *Projecting Subjects in Spanish and English*. PhD dissertation. University of Maryland.
- Peregrin, Jaroslav. (1996) Topic and Focus in a Formal Framework. From B H. Partee and P. Sgall Eds), *Papers in Honor of Eva Hajicová*. Benjamins, Amsterdam. 235-254.
- Rivero, M. L. (1980) On Left –Dislocation and Topicalization in Spanish. *Linguistic Inquiry*, Vol. 11, Num. 2, 363-393.
- Rizzi, L. (1987) The Finite Structure of the Left Periphery. I L. Haegeman (ed.) *Elements of Grammar*. Dordrecht. Kluwer.
- Ruys, E. G. (2000) Weak Crossover as a Scope Phenomenon. *Linguistic Inquiry*, Vol. 31, Num. 3, 513-539
- Sánchez, L. (2010) *Morphology and Syntax of Topic and Focus. Minimalist Inquiries in the Quechua Periphery*. Linguistik Aktuell 169 John Benjamins Publishing Company.
- Serret Lanchares, S. (2012) *Los adverbios oracionales y la periferia izquierda*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stanley, J. (2000) Context and Logical form. *Linguistics and Philosophy* 23:391-434.
- Von Heusinger, K. (1999) *Intonation and Information Structure*. Habilitationsschrift, accepted by the Faculty of Philosophy. University of Konstanz.
- Zagona, K. (2003) *The Syntax of Spanish*. Cambridge University Press.
- Zubizarreta, M. L. (2009) The Left Edge in Spanish Clausal Structure. In *Current Issues in Linguistic Theory*. Edited by P. J. Masullo, E. O´Rourke and C-H. Huang. 339-357.



Lingua Americana
Año XXI N° 40 (2017): 55-x

Formación escrita de sustantivos con el prefijo *ex-* en español como lengua materna

Antonio Fernández

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela
antoniofernandez@gmail.com

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar la formación escrita en español de sustantivos con el morfema derivativo *ex-*, por parte de los estudiantes de la Mención Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (U.N.E.F.M.). El diseño fue de carácter descriptivo y noexperimental. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la prueba, aplicándose una prueba mixta a una muestra de treinta y cuatro (34) estudiantes. Los resultados indicaron que existe un uso casi análogo del guión, el espacio y la unión entre el prefijo *ex-* y el sustantivo por parte de los hablantes-escritores. No obstante, la tendencia de uso y noción conceptual de este morfema se inclinó a favor de la unión de dicho prefijo y su sustantivo base, lo que concuerda con la intuición morfológica y natural de un hablante de español. En conclusión, se piensa que dicha diferencia de uso, porcentualmente similar, responde, muy posiblemente, a la influencia gramatical prescriptiva (morfo-ortográfica), por parte de la Real Academia Española, sobre el uso del espacio y el guión. Dicha influencia prescriptiva contradice, tal vez, la competencia gramatical intuitiva de los hablantes-escritores, causando, a la larga, confusión e inconsistencia ortográfica sobre el tipo de formación abordada en este estudio.

Palabras Clave: Prefijo; *ex-*; sustantivos; formación escrita.

Formation of nouns with the *ex-* prefix in Spanish as a mother tongue

Abstract

This study aimed at analyzing the formation of nouns with the derivational prefix *ex-* in Spanish as a mother tongue (SMT), in a sample of Civil Engineering students of the Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda in Venezuela.. The design was descriptive and non-experimental. For gathering the data, the test technique was used and thirty four (34) students were required to take a mixed written test. The results indicated that the surveyed students used a hyphen, a space and a union between the prefix *ex-* and its corresponding root similarly. Nevertheless, the use tendency and conceptual notion of this morpheme leaned in favor of the attachment of this prefix and its noun. This result coincides with the natural morphological intuition and use of a Spanish speaker, and it possibly responds to the grammatical prescriptive influence (in this case morpho-orthographic), on the part of the Real Spanish Academy about the use of the space and the hyphen. This prescriptive influence contradicts the grammatical intuitive speaker-writers' competence, causing, in the long run, confusion and orthographic inconsistency about the type of construction approached in this study.

Keywords: Prefix; *ex-*; nouns; written formation.

Introducción

Existen principios o reglas universales lingüísticas que los hablantes, desde su niñez, adquieren inconscientemente cuando desarrollan su lengua materna. Estas reglas intuitivas representan los juicios cognitivos tácitos de aceptabilidad o inaceptabilidad del uso que hacen los hablantes sobre su lengua. Crystal (2008:475) define el conocimiento intuitivo, inconsciente o tácito como el juicio que poseen los hablantes nativos sobre su lengua y “se refiere al hecho de que las intuiciones acerca de la forma cómo su lengua es construida y funciona son ampliamente inconscientes”

Asimismo, estas reglas o principios inconscientes forman parte de lo que Jaimes (2006) denomina competencia gramatical o lingüística. Según este autor, ésta se define como la habilidad y conocimiento que tiene el hablante para crear enunciados gramaticales en su lengua tomando en cuenta todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, pronunciación, significado). Los niveles a los cuales se refiere Jaimes (2006) son el léxico, morfológico, sintáctico, fonetológico y semántico. Cada uno de estos subsistemas se articulan entre sí por medio de reglas lingüísticas que el hablante aplica para, por ejemplo, reconocer cuándo un enunciado es correcto o incorrecto, entender y producir oraciones de cualquier tipo y longitud, crear nuevas secuencias de sonidos con nuevos significados, producir nuevas palabras a partir de otras existentes en su lengua, etc.

De los componentes lingüísticos mencionados previamente, el componente morfológico constituyó el centro de interés de esta investigación, este comprende la competencia morfológica de un hablante y controla los procesos y la organización

estructural interna de las palabras de una lengua. Al respecto, Jaimes (2006:1) establece que el nivel morfológico implica el “conocimiento que los hablantes tienen de la formación de palabras en su lengua, o mejor dicho, la estructura de la palabra”.

Según este planteamiento, se podría inferir que la función que desempeña dicho componente dentro del sistema gramatical de una lengua es realmente relevante, por cuanto le permite al hablante nativo, por medio de su competencia, crear nuevas palabras y asignarles nuevos significados por medio de diferentes procesos morfológicos, dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre y así contribuir a enriquecer su léxico. Es decir, este nivel le permite referirse a la realidad que lo rodea de manera subjetiva u objetiva mediante la combinación de morfemas dependiendo de un contexto determinado.

Entre los diferentes procesos morfológicos existentes, Harley (2006) y Yule (2007) clasifican algunos de estos como acronimia, préstamos, conversión, composición, derivación, entre otros. Especialmente, la derivación¹ es el proceso de creación de palabras relacionado directamente con el tema abordado en este estudio. En este sentido, Cerdá, Muñoz, Calero y Lloret (1986:83) estiman que la derivación es el “proceso de formación de unidades léxicas mediante la adición de un afijo a una base; p. ej. **descargar** (*des* + *cargar*), **velocidad** (*veloz* + *idad*)”.

Se observa en los ejemplos anteriores que las bases de las palabras *descargar* y *velocidad* son los lexemas *cargar* y *veloz*; siendo sus afijos *des-* e *-idad* respectivamente. En el primer caso, el lexema *cargar* toma el prefijo o morfema derivativo *des-*, el cual por sí mismo no puede utilizarse de manera independiente en una oración en la lengua escrita ya que necesariamente debe unirse a otro morfema (*cargar*) para poder existir o ejecutarse. En el segundo ejemplo, el lexema *veloz* acepta el sufijo derivativo *-idad*, que, al igual que el sufijo *des-*, tampoco puede permanecer aislado en una oración de manera independiente ya que no posee categoría léxica; por consiguiente, el sufijo derivativo *-idad*, al combinarse con su base *veloz* forman el lexema complejo *velocidad*.

Al respecto de lo anterior, sobre el hecho de que los morfemas derivativos afijos no pueden utilizarse de manera aislada de su base en la escritura, como por ejemplo **descargar* o **velocidad*, Lang (1992:13) asevera que “Los diferentes tipos de morfemas pueden distinguirse en las estructuras de las palabras y éstos no pueden ser separables porque perderían su contenido”. Asimismo, Yule (2007:63) estima que existen los morfemas libres y los periféricos. Los libres son “morfemas que pueden permanecer por sí mismos como palabras solas” y los morfemas periféricos son “formas que no pueden normalmente permanecer solos y están típicamente unidos a otra forma”. Esto implica que la unión de los morfemas periféricos (afijos) con los morfemas libres forma unidades inseparables cuya combinación da como resultado nuevas palabras independientes con significados conceptuales propios.

Igualmente, los dos casos anteriores (*descargar* y *velocidad*) son oportunos para ilustrar, según Akmajian, Demers, Farmer y Harnish (1998a, 2001b), algunos cambios que trae consigo la aplicación del proceso morfológico derivativo por parte de los hablantes. Primero, se aprecia en estos ejemplos que la posición de los morfemas derivativos (afijos) es opuesta, es decir, el morfema derivativo puede preceder (**descargar**) o seguir (**velocidad**) a su base. Segundo, su combinación con bases origina siempre un cambio en el significado del nuevo lexema formado. Tercero, la posición de dicho morfemas puede o no ocasionar cambio en la categoría léxica de las palabras a

las cuales se les aplica o se combina. Finalmente, esto da como resultado la creación de nuevas unidades léxicas complejas con algunos cambios en su pronunciación, categoría gramatical en otros casos y algunos otros cambios, aunque no siempre, en la ortografía, tal como ocurre en *cargar* (V) **descargar** (V) y *veloz* (Adj) **velocidad** (N).

Sin embargo, lo expresado por Yule (2007) sobre el hecho de que los morfemas periféricos deben ir unidos a la base parece contradecirse cuando los hablantes ejecutan el proceso morfológico de derivación cotidianamente. Tal afirmación pudo evidenciarse específicamente en la carrera de Ingeniería Civil del Área de Tecnología de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), donde alumnos, cursantes de la unidad curricular Inglés Instrumental I en los años 2014 y 2015, solían aparentemente cometer faltas al escribir en español palabras complejas extraídas de los textos en inglés las cuales se debían crear o proveer sus equivalentes en ambas lenguas por medio de este proceso morfológico.

Concretamente, se observó que los estudiantes al plasmar en sus ejercicios y exámenes las palabras complejas en las cuales se había o se debía utilizar el prefijo derivativo *ex-* con bases libres tendían a separarlo de su base o morfema libre de tres maneras diferentes. Una de ellas era el uso de un espacio entre el morfema *ex-* y su base, por ejemplo: **ex** presidente. También, en algunos otros casos este prefijo se mostraba unido a su base libre a través de un guión, por ejemplo: **ex-**presidente. Finalmente, se notó, en otros casos, que los estudiantes unían el prefijo a su base sin espacio ni guión, por ejemplo: **exp**residente. Sin embargo, es importante acentuar que esta confusión también se presentó no solo en inglés sino también en español.

Es necesario destacar que varias podrían ser las causas que originan este tipo de fenómeno lingüístico en la escritura por parte de estos estudiantes. Una ellas podría atribuirse al desconocimiento ortográfico de formación de palabras complejas respecto de este tipo de morfemas derivativos en español. Quizás, los estudiantes, por una parte, asumen el morfema *ex-* como una palabra independiente con categoría gramatical propia; razón por la cual tal vez la separan de su base con un espacio. Por otra parte, los estudiantes presumiblemente no están seguros si el morfema *ex-* debe ir unido o separado; inseguridad que los conduce a insertar un guión entre dicho morfema y su base. Otra posible causa se podría atribuir a la influencia del inglés como lengua franca en los hablantes de español en los ámbitos científicos, tecnológicos, culturales y comerciales. Este desconocimiento e inconsistencia que posiblemente presentan tales estudiantes en cuanto al uso del morfema *ex-* puede traer como consecuencia un insuficiente rendimiento académico y lingüístico especialmente en asignaturas de inglés instrumental y de enfoque morfosintáctico en las cuales los estudiantes son evaluados según lo escrito en español y no según lo escrito en inglés.

Otra de las causas se atribuiría, tal vez, a la diversidad de opiniones que circulan en diccionarios y gramáticas del español, especialmente en la gramática de la Real Academia Española (2010), acerca del uso de este morfema derivativo las cuales tienden posiblemente a confundir a los hablantes. Dichas gramáticas y diccionarios parecen establecer arbitrariamente reglas de separación gráfica o reglas ortográficas que contradicen la naturaleza del proceso morfológico derivativo con este morfema en particular. Algunas de estas gramáticas prescriben a los hablantes en general la utilización del morfema *ex-* como una palabra independiente con la categoría básicamente de adjetivo y proponen escribirlo de manera separada; es decir, *Ex* presidente. Al respecto, la Real Academia Española (2010:178) prescribe que:

A pesar de que la separación de un segmento o su integración en la palabra responde, en principio, a convenciones ortográficas, en ciertos casos pone de manifiesto también sus propiedades gramaticales. Así el prefijo locativo *ex-* de *excarcelar* o *excavar* se distingue del prefijo autónomo o separable homónimo, de significado temporal y cercano a la categoría de los adjetivos que se reconoce en *Ex militante*...

En lo citado anteriormente, resalta algo contradictorio³, la Real Academia Española (2010:178) afirma que el prefijo derivativo *ex-* es “cercano a la categoría de los adjetivos”. Esto es poco probable ya que la tendencia léxica se inclina a favor de la inexistencia de morfemas cercanos a una categoría léxica, sino más bien a morfemas con categorías léxicas definidas tales como: verbo, nombres, adverbios, preposiciones, adjetivos, entre otros. Es decir, un morfema en este caso es adjetivo o no lo es, pero no puede ser cercano a un adjetivo ya que todas las palabras que conocen los hablantes tienen categorías léxicas asignadas en sus diccionarios mentales al momento en que ellos las forman. Al respecto, Fromkin y otros (2001:98) concuerdan que:

En lo que a morfemas concierne, esto es generalmente aceptado como un hecho; que el lexicon mental de un hablante contiene una **entrada léxica** para cada morfema que el hablante conoce, incluyendo una especificación de su pronunciación, su significado, y su categoría léxica.

En consecuencia, el morfema *ex-* es un prefijo derivativo y tanto los prefijos como los sufijos derivativos tienen la particularidad de ir pegados a sus bases ya que su potencial morfológico es la generación de nuevas palabras como se planteó anteriormente según Yule (2007), Varela (1996) y Cerdá y otros (1986). Si no fuera de esta manera, palabras, como por ejemplo: *imposible*, *intolerante* o *reorganizar* se escribirían de forma separadas. Es decir, **im posible*, **in tolerante* o **re organizar*; y así ningún hablante las escribe. En consecuencia, los prefijos *ex-*, *im-*, *in-* y *re-* tienen el mismo potencial morfológico pero diferentes cargas semánticas. También, deben siempre ir unidos a bases porque sus significados se completan con el significado de sus bases o radicales los cuales al mezclarse forman nuevos significados conceptuales. Por ejemplo: *presidente* es opuesto a *expresidente*, *posible* es opuesto a *imposible*, entre otros. Finalmente, la unión, en este caso, de estos prefijos (*ex-*, *im-*, *in-* y *re-*) con sus bases simplemente genera nuevas palabras morfológicamente, naturales, complejas y con nuevos significados conceptuales.

Lo anteriormente afirmado es posible ya que el hablante conoce inconscientemente reglas y principios morfológicos y léxicos que están en su mente-cerebro y/o en su lengua, y que le permiten generar nuevos morfemas por medio de reglas regulares productivas. En relación a esto, Fromkin y otros (2001:98) estiman que:

La mayoría de las palabras son derivadas por morfemas por medio de reglas regulares productivas; si la gramática del inglés contiene una lista de todos los morfemas y también contiene las reglas productivas para combinar estos morfemas y formar palabras, entonces presumiblemente las palabras formadas por estas reglas no necesitan ser explícitamente listadas en el lexicon.

Por otra parte, esto hace posible que a nivel lexicográfico y léxico en algunos diccionarios no se enumeren todas las palabras de una lengua lo cual permite, a su vez, ahorrar espacio. Además, lo contrario sería dificultoso por la *potencialidad* que el ser humano tiene de crear palabras por medio de reglas regulares productivas y el proceso de derivación forma parte de estas reglas, (Varela (1996)). En consecuencia, se listarían en los diccionarios aquellas palabras que no se forman por medio de reglas regulares productivas. En cuanto al espacio que dichas reglas permiten ahorrar en los diccionarios, Fromkin y otros (2001:98) afirman que “algunos diccionarios ahorran espacio al omitir muchas palabras formadas por reglas morfológicas productivas, puede ser que nuestro lexicon mental trabaje de la misma manera”.

Ciertamente, se podría pensar que lo asegurado anteriormente por Fromkin y otros (2001) se aplica solamente al inglés pero no es así, ya que existen estudios de que muchas lenguas del mundo se comportan de la misma manera en cuanto a la formación de palabras por medio de reglas morfológicas productivas, tal como lo sostienen Akmajian y otros (1998:29) al afirmar que “hay evidencia de muchas lenguas del mundo de que la formación de palabras sigue principios morfológicos sistemáticos”.

Por consiguiente, los problemas descritos anteriormente en este apartado y que evidencian dichos aprendices tal vez se expliquen por las deficiencias en la enseñanza de la gramática, pues quizás no se ha hecho el debido énfasis en diversos aspectos relevantes, especialmente los morfológicos. Asimismo, otro factor generador de esta eventualidad podría ser la insuficiencia en la aplicación y desarrollo de estrategias por medio de las cuales se lleve al estudiante a enfrentarse a materiales donde se observen los usos de los distintos afijos en la lengua española. En definitiva, todo esto está posiblemente relacionado con la escasa ejercitación, tanto a nivel lingüístico como funcional, del idioma español. Finalmente, todos los argumentos expuestos previamente a favor de la inseparabilidad del morfema *ex-* de su base por medio de un guión o espacio reflejan la posición del autor en esta investigación. A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que se persiguieron en este estudio:

Objetivos del estudio

El objetivo general consistió en describir la formación escrita en español de sustantivos con el morfema derivativo *ex-* por parte de los estudiantes del I semestre de ingeniería civil de la UNEFM y los objetivos específicos persiguieron: (1) Identificar el tipo de formación escrita de sustantivos en español con el prefijo derivativo *ex-* por parte de los estudiantes del I semestre de ingeniería civil de la UNEFM, (2) diagnosticar la noción conceptual que poseen los estudiantes del I semestre de Ingeniería cCvil de la UNEFM sobre la formación escrita de sustantivos con el prefijo derivativo *ex-* en español y (3) comparar la noción conceptual y el tipo de formación escrita de sustantivos con el prefijo derivativo *ex-* en español por parte de los estudiantes del I semestre de ingeniería civil de la UNEFM.

Bases Teóricas

La subcompetencia morfológica permite a los hablantes conocer sobre las correspondencias sistemáticas entre significado y forma, la organización interna de las palabras, así como acerca de su formación por medio de varios procesos morfológicos inconscientes que están disponibles en dicha competencia o nivel. Partiendo del conocimiento lingüístico que tienen los hablantes de su lengua materna, parecería fácil

para los hablantes, e incluso para el lingüista, definir lo que es una palabra pero no es tan simple como pareciera. Aronoff y Fudeman (2005:33) comentan que “existen varias maneras de definir una palabra, pero ninguna definición es completamente satisfactoria”. La afirmación de estos lingüistas encuentra su explicación en el hecho de que una palabra se puede definir desde distintas perspectivas como son la sintáctica, fonológica, semántica, entre otras. En cuanto a esto, Franco (2007) define la palabra desde distintos niveles lingüísticos. En el nivel léxico-semántico, la palabra es considerada como el elemento mínimo que posee significado. En el nivel sintáctico, ésta es definida como una unidad aislable por la función que desempeña en la oración. Asimismo, en el nivel fonológico, se define como la unidad aislable mediante pausas. Finalmente, en el nivel morfológico, la palabra es una unidad aislable que pertenece al paradigma. El término paradigma en morfología indica que existen clases de palabras las cuales pueden tomar distintas formas en la oración. Por ejemplo, en español existe la clase de los verbos, pero cuando se conjugan (tiempo, aspecto, modo) forman otro paradigma en cuanto a las distintas formas que toman con respecto al sujeto para satisfacer los requerimientos en concordancia de persona y número, así, por ejemplo, del verbo *cantar* en presente simple se tendría el siguiente paradigma: *cant-o*, *cant-as*, *cant-a*, *cant-amos*, *cant-a o cant-áis* y *cant-an*.

Por otra parte, cuando una palabra es creada por medio de los diferentes procesos morfológicos no solamente contiene información sobre su arquitectura o estructura interna, es decir, sobre la manera cómo está construida (información morfológica). También, contiene información fonológica, semántica, sintáctica e incluso pragmática. Al respecto, Akmajian y otros (1998^a y 2001b) y Fernández (2012) sostienen que cuando se almacena una palabra en el lexicon, es decir, en el diccionario mental del hablante; se aprende intuitivamente, por una parte, que la palabra está compuesta de diferentes sonidos que forman una secuencia fónica (información fonológica). Además, esta secuencia de sonidos representa un significado arbitrario para el hablante que está generalmente relacionado con un referente abstracto (información semántica). Del mismo modo, a la suma de la secuencia fónica y semántica, el hablante le asigna una categoría gramatical la cual le permite saber los posibles lugares que puede ocupar en la oración (información sintáctica). Además de la información fonológica, semántica y sintáctica, este le asigna a la palabra información sobre su uso⁴ en relación con el contexto lingüístico y situacional. Finalmente, el hablante le da estructura interna a las palabras por medio de diferentes partes mínimas y provistas de significados conceptual o funcional tanto en la oralidad como en la escritura. Asimismo, sabe dónde una palabra o secuencia de sonido empieza y dónde termina, conoce de cuántas partes puede estar formada, sabe segmentarla en pequeñas partes mínimas de significado o función gramatical, entre otras cosas. Kroeger (2005:67) diagrama la información que una palabra generalmente contiene tomando como ejemplo la palabra inglesa *child* (niño):

<i>child</i> /tʃaɪld/ 'young human' CAT: N [+ count] PLURAL: <i>children</i>
--

Figura 1. Información contenida en una palabra

Akmajian y otros (1998:17) definen el morfema como “las unidades mínimas de construcción de palabra en una lengua; ellos no pueden ser divididos más allá en partes reconocibles y significativas”. Por su parte, Yule (2006:63) lo detallan como “una unidad mínima de significado o función gramatical”.

De acuerdo con estos lingüistas, los morfemas se clasifican en morfemas libres y morfemas periféricos. Los periféricos, a su vez, se subclasifican en derivativos y flexivos. Los morfemas libres son morfemas que pueden aparecer como palabras independientes en una oración. En esta definición se incluyen las palabras de los grupos de palabras abierto y cerrado; es decir, las palabras de contenido léxico y de función como: los nombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, pronombres, artículos, cuantificadores, comparativos, demostrativos y conjunciones. Es necesario destacar que no todos los morfemas libres pueden ser bases o radicales de palabras complejas, por ejemplo, a partir de un verbo como *cantar* (v) se puede derivar un sustantivo como *cantor* (n); sin embargo, a partir de un artículo no se puede crear ninguna otra palabra.

Por otra parte, los morfemas periféricos son formas que no pueden normalmente permanecer de manera independiente como lo hacen los morfemas libres. Éstos necesitan de los morfemas libres para poder aparecer en la palabra y la oración. Se incluyen dentro de esta clase a los morfemas periféricos derivativos afijos divididos en prefijo, infijos y sufijos; los cuales tienen el potencial de formar nuevas palabras a partir de morfemas libres. Los mismos pueden o no cambiar la categoría gramatical de la nueva palabra creada, pero siempre cambian su significado. Por ejemplo, entre *cantar* (v) y *cantor* (n) hay un cambio en la categoría gramatical de verbo a sustantivo y por consiguiente un cambio de significado. No obstante, entre *contar* (v) y *recontar* (v) hay un cambio en significado, más no en la categoría gramatical. El caso de los morfemas periféricos flexivos es diferente y especial. Aunque éstos son afijos no generan nuevas palabras ya que únicamente indican una idea o contenido gramatical como por ejemplo tiempo, concordancia de número, etc., sin embargo forman paradigmas de una misma palabra.

Según esto, el prefijo *ex-*, estudiado en esta investigación y con el significado de cesación, negación o temporalidad morfológicamente, pertenecería a la categoría de los morfemas periféricos derivativos cuyo potencial le permite unirse a morfemas libres sustantivos bases ya existentes, no sólo en la lengua española sino también en otras lenguas, como por ejemplo en *marido*, mari o husband para formar nuevas palabras como *exmarido*, *exmari* o *exhusband* del español, francés e inglés respectivamente.

El proceso en el cual los afijos, específicamente los morfemas periféricos derivativos se unen a bases (morfemas libres) es uno de los muchos recursos que poseen los hablantes para crear palabras a partir de otras ya existentes en su lengua nativa. A continuación, se describe con más detalles la derivación como proceso morfológico en el español, aunque, como ya se vio, no es exclusiva del español ya que puede existir en muchas lenguas naturales del mundo.

La derivación como proceso morfológico

Las lenguas naturales del mundo, en sus subsistemas morfológicos, comparten en común varios medios para formar nuevas palabras los cuales se denominan procesos morfológicos y la derivación es uno de ellos. Franco (2007:202) define la derivación

como “un procedimiento de formación de palabras nuevas por medio de afijos (o morfemas) que se añaden al lexema”.

Entre las características de la derivación, Valera (1996) destaca, en primer lugar, la capacidad creativa de este proceso que consiste básicamente en la añadidura de afijos a bases léxicas para crear nuevas palabras. Esto se expresa en términos de Valera (1996:69) de la siguiente manera: “la creatividad inherente al proceso de la derivación se manifiesta en la extensión de procedimientos afijales productivos a otros lexemas, dando origen a nuevas palabras”. En segundo lugar, el proceso derivativo cambia la semántica de la palabra base pero puede o no cambiar su categoría gramatical. En cuanto al cambio de significado de la base, Valera (1996:70) sostiene que ésta es una propiedad innata de este procedimiento creador de nuevas palabras puesto que “los afijos derivativos son morfemas léxicos dotados de significado propio, a diferencia de los afijos flexivos que son morfemas gramaticales”. En lo concerniente al posible cambio en la categoría gramatical de la base, dicha lingüista comenta que, en el caso del español, los sufijos tienen la facultad morfológica de establecer cambios de categoría en la base de la nueva palabra creada ya que “tienen su propia⁵ categoría léxica que imponen a la base que subcategorizan”; sin embargo, “los prefijos, respetan⁶, en cambio, la categoría de la palabra base”. Una tercera propiedad de este proceso de formación de palabras es que la estructura sintáctica de la oración no se ve modificada por la derivación; sin embargo, si tiene influencia sobre la distribución sintáctica de una palabra, bien sea afectando los rasgos de selección de una palabra como en *pesar tomates* opuesto a *sopesar *tomates*; o bien sea afectando a la estructura argumental de una palabra determinada como por ejemplo en una *manga de esta camisa es muy larga y la otra es corta* → *el sastre a-corta la manga larga*. Dicha lingüista (1996:81) propone una escala de incidencia sintáctica que va de menor a mayor (1-4):

1) morfemas sin cambio de categoría léxica (apreciativos: *casa* → *cas-ita*). 2) Morfemas que no cambian la categoría léxica pero que afectan a ciertos rasgos léxicos fundamentalmente (apreciativos: *fruta* → *frut-ero*). 3) morfemas que cambian la categoría léxica y afectan, por tanto, a la *distribución sintáctica de la palabra base pero mantienen la estructura argumental de la palabra base* (*moderno* → *modern-izar*, *canonizar* → *canoniza-ble*). 4) morfemas que cambian la categoría léxica y la estructura argumental de la palabra base (*interrumpir* → *interrup-ción*).

Una cuarta característica general de la derivación es que es un proceso local que posee el potencial de establecer relaciones entre elementos de distintas categorías gramaticales como por ejemplo en: Adj + *mente* → Adv (*rara-mente*). Asimismo, la derivación no siempre genera nuevas palabras en las que se mantiene parte del significado de la base ya que se puede ver afectada por la idiosincrasia de los hablantes. Al respecto, Valera (1996:81) expresa que la derivación “puede presentar excepciones idiosincráticas: *in-capaz* = «no-capaz» vs. *indispuesto* = «enfermo» (*«no-dispuesto»”). Otro rasgo peculiar de la derivación es la influencia del nivel fonológico el cual puede producir cambios fonológicos en la estructura básica ocasionados por el material fónico que se añade en forma de afijos por ejemplo: *le-e-r* → *leíble*, *le-e-r* → *legible*, *le-e-r* → *lector*.

Finalmente, Valera (1996:82) condensa las características de las reglas de afijación derivativa, entre las cuales se incluyen las reglas que afectan la construcción de sustantivos por medio del prefijo derivativo *ex-*, de la siguiente manera:

Estas reglas de afijación toman en consideración ciertos rasgos de la base: a) rasgos categoriales; b) rasgos contextuales; c) rasgos semánticos, y tienen el poder de cambiar o de afectar de diversas formas a estas propiedades de la base. Asimismo, son sensibles a ciertas propiedades fonológicas y puramente morfológicas de la pieza léxica a la que se aplican. El resultado de la aplicación de una de estas reglas está en función de la peculiar relación que establece un afijo con su base...

Seguidamente, se aborda básicamente la clasificación de los prefijos desde la perspectiva semántica la cual involucra su transparencia o no.

Clasificación de los prefijos

Varela y Martín (2000: 4995) definen el prefijo como “un morfema que se adjunta al inicio de una palabra independiente (*anti-natural, in-admisible*) o de un tema o raíz ligada (*anti-geno, in-erte*).” Varela y Martín (2000) y Menaker (2010) clasifican los prefijos desde dos perspectivas. La primera, es la transparencia semántica la cual se divide en prefijos transparentes y no-transparentes. La transparencia semántica se determina cuando el significado del prefijo se deduce a partir de la relación de los significados de los componentes de la palabra en la que éste se encuentra. En este sentido, el prefijo es transparente, como por ejemplo en la palabra *excarcelar*. Dicha palabra se puede analizar en dos partes y determinar sus significados basados en la suma de sus partes. Esto se puede apreciar mejor al contrastarla con la palabra *encarcelar*, (*excarcelar* opuesto a *encarcelar*).

Por otra parte, el prefijo puede ser no-transparente cuando se dificulta la determinación de su significado por medio del análisis de las partes que componen una palabra. Por ejemplo, en el caso de la palabra *explicar*. En esta palabra no es fácil describir el significado del prefijo *ex-* en relación con su radical *-plicar* ya que no existe una palabra en español que sea **plicar*⁷ o una palabra que se oponga morfológica y semánticamente a *explicar* como (**implicar, *aplicar o *multiplicar*.) como ocurre con los dobles *excarcelar* y *encarcelar*.

En lo concerniente al otro aspecto de la clasificación, éste está constituido por el origen de los prefijos el cual se refiere a su naturaleza etimológico-semántica. Estos se dividen en: a) preposicionales y adverbiales. Los primeros son aquellos que proceden de preposiciones latinas o griegas y mantuvieron sus valores semánticos originales como por ejemplo, el prefijo *ex-*. Los segundos procedentes de adverbios como por ejemplo *extra-*. Seguidamente, se puntualiza el prefijo *ex-* desde la perspectiva semántica.

El prefijo *ex-* y sus valores semánticos

En la actualidad y en general, el prefijo *ex-* tiene varios valores semánticos dependiendo del contexto en el que se encuentre. Entre los significados que este prefijo puede expresar, Montero (1998) señala los siguientes: alejamiento, privación, fuera de o estar al margen de, cesación, negación, temporalidad, y espacial. De todos estos significados del prefijo *ex-*, son los valores de cesación, negación y temporalidad con bases sustantivas o adjetivas los relacionados con este estudio. En cuanto a esto, Montero (1998:245) considera que en las palabras en las que el prefijo *ex-* indica cesación:

se aprecian matices claramente negativos, al reflejar algo que ha sido pero que «ya no» es. Se trata de una negación con marca temporal que, como tal, remite a un momento anterior.

Según Salazar y Martín (2006:316), el valor de cesación fue introducido en latín específicamente en el campo de la política y administración pública en relación con la cesación de un cargo, puesto, oficio tal como estas lo ilustran por medio de lo siguiente: “Cuando investigamos sobre estos vocablos encontramos la fórmula *ex consule*, que es evidentemente el origen del español “*expresidente*”, el francés “*ex-président*”, el inglés “*ex-president*””. En estos ejemplos se observa que el morfema *ex-* al unirse con las palabra *consule*, *presidente*, *président* y *president* introduce el significado de “*que ha salido de o que ya no es*”, es decir, la cesación temporal negativa de algo (estado) que ha sido pero que ya no lo es. En el siguiente apartado, se muestran los resultados obtenidos así como el análisis de los mismos.

Resultados y análisis

Procediendo con el análisis de los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo de esta investigación, se presenta el gráfico 1. Los encuestados debían construir los sustantivos complejos a partir de las bases escuchadas y luego escribirlos teniendo unos segundos para reflexionar, (creación de sustantivos). Sin embargo, en la segunda parte los encuestados tuvieron más oportunidad de reflexionar sobre la construcción de los sustantivos con el prefijo *ex-* ya que únicamente tenían que seleccionar la opción que les parecía más adecuada según su propio criterio lingüístico, (identificación de sustantivos).

En relación con la primera parte del instrumento (creación de sustantivos), se aprecia que un 33% de los encuestados crearon sustantivos colocando un espacio entre el prefijo *ex-* y su base. Por el contrario, el 24% y 43% crearon sustantivos complejos haciendo uso del guión y de la unión entre el prefijo *ex-* y su base sustantiva. En cuanto a los resultados de la segunda parte (identificación de sustantivos), se presenta, en el gráfico 1, que un 31% de la población identificó la construcción de sustantivos entre el prefijo *ex-* y su base por medio de un espacio, mientras que el 29% y 40% seleccionaron la construcción por medio de un guión y la unión del prefijo y el sustantivo base respectivamente.

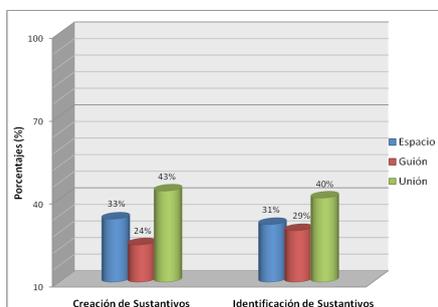


Gráfico 1. Tipo de formación de sustantivos con el prefijo *ex-*

Es necesario destacar que si bien ambas partes del instrumento trataron el mismo asunto, se requería por parte del encuestado hacer procesos cognitivos diferentes (creación e identificación). Del mismo modo, al comparar los resultados de este gráfico, se aprecia que éstos son casi similares o muy cercanos entre las categorías (espacio, guión y unión) de ambas partes. Estos resultados concuerdan con lo planteado en la introducción de este artículo sobre el hecho de que existe inconsistencia gráfica en la forma de escribir este prefijo en relación con el sustantivo base que lo acompaña. Asimismo, estos datos coinciden con Montero (1998:246) quien llama la atención sobre “la posibilidad de aparición de este prefijo, unas veces con unión gráfica mediante el guión (*ex-director*) y otras como elementos independientes (*ex ministro*)”. De la misma forma, esta investigadora (1998:255) comenta que no existe “un criterio definido a la hora de inclinarse por una opción determinada”

No obstante, los valores más altos del gráfico 1 (43% y 40%), referidos a la categoría *unión*, apoyan ligeramente la tendencia natural del componente morfológico en relación con este aspecto, la cual se inclina hacia la unión del prefijo *ex-* con su base. Esto se debe posiblemente a que la formación de palabras complejas sigue principios morfológicos regulares. Estos valores coinciden también con lo sostenido y argumentado anteriormente en la introducción sobre la regularidad del proceso derivativo por afijación, así como con lo establecido por Akmajian y otros (1998:29) en cuanto al hecho lingüístico de que “hay evidencia de muchas lenguas del mundo de que la formación de palabras sigue principios morfológicos sistemáticos”; y el español no es la excepción ya que en éste la derivación, portadora de un valor o potencial intrínseco creativo, es muy común. Al respecto, Valera (1996:69) expresa que la “creatividad inherente al proceso de la derivación se manifiesta en la extensión de procedimientos afijales productivos a otros lexemas, dando origen a nuevas palabras”. Contrariamente, los porcentajes (43% y 40%) de la categoría *unión* de este gráfico se oponen, por una parte, a lo afirmado por Montero (1998) en lo concerniente al supuesto hecho de que el *espacio* entre el prefijo *ex-* y el sustantivo es la forma más habitual de las tres posibilidades (*espacio*, *guión* y *unión*).

A continuación, se presenta el gráfico 2 correspondiente al segundo objetivo de esta investigación, y referido al diagnóstico de la noción conceptual que tuvo la población estudiada sobre la formación escrita de sustantivos con el prefijo derivativo *ex-* en español. Dicha definición se presentó en 3 opciones según valores categoriales otorgado al prefijo en estudio en la teoría consultada los cuales se clasificaron en *prefijo-unión*, *adjetivo-guión* y *adjetivo-espacio*. En este gráfico, se aprecia que un 18% de los encuestados consideró que el *ex-* es un adjetivo que se escribe siempre con un espacio entre este y el sustantivo porque éste no es parte de la nueva palabra. Conjuntamente, el 35% de la población afirma que el *ex-* es un adjetivo que se escribe siempre con un guión entre éste y la palabra que le sigue porque tampoco es parte de la nueva palabra. Finalmente, el 47% manifestó que el *ex-* es un prefijo que se escribe siempre unido a la palabra que le sigue porque es parte de la palabra completa.

Por una parte, los datos de este gráfico sugieren que la población estudiada tiene reservadas dudas acerca de la definición morfológica del *ex-* ya que las opiniones están notablemente divididas. Si bien un 47% (prefijo y unión) manifestó que el *ex-* es un prefijo que se escribe siempre unido a la palabra que le sigue, este porcentaje no superó ni siquiera en 50%. Probablemente, esto se deba a la ignorancia teórica sobre la lengua materna de estos encuestados. Es decir, los hablantes naturalmente tienen

una capacidad muy limitada para definir o explicar lingüísticamente las categorías o reglas de su lengua materna; sin embargo, su capacidad para usar las unidades y reglas gramaticales en la comunicación es asombrosa. Esto es así ya que el conocimiento lingüístico de los hablantes nativos es inconsciente o intuitivo. Al respecto, Crystal (2008:475) manifiesta que hablantes nativos tienen “intuiciones acerca de la forma cómo su lengua es construida y funciona” las cuales “son ampliamente inconscientes”.

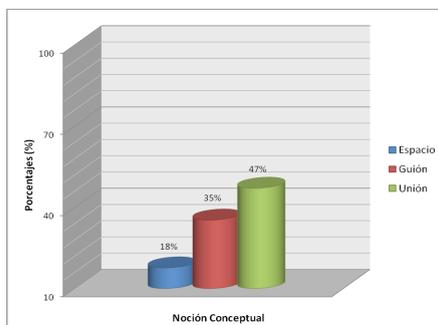


Gráfico 2. Noción conceptual sobre el prefijo *ex-*

Por otra parte, si se plantea un contraanálisis de lo antes explicado, se podría decir que el valor más alto (47% prefijo y unión) apoya de manera consistente las reglas intuitivas que los hablantes nativos tienen en su componente morfológico sobre la construcción de este tipo de palabras complejas con el prefijo *ex-*; ya que ésta es la forma natural de formar palabras complejas por medio de afijos. Además, tal y como se demostró los apartados anteriores, los afijos no son palabras, sino partes de palabras cuyo potencial morfológico periférico y derivativo es formar nuevas palabras. En relación con este particular, este valor porcentual (47% prefijo y unión) coincide con Yule (2007:63) quien plantea que los morfemas periféricos son “formas que no pueden normalmente permanecer solos y están típicamente unidos a otra forma”. También, este valor (47% prefijo y unión) concuerda con Franco (2007:202) quien sostiene que la derivación es “un procedimiento de formación de palabras nuevas por medio de afijos (o morfemas) que se añaden al lexema”.

Posiblemente, otro aspecto lingüístico que llevó a la mayoría de los encuestados a seleccionar la opción de definición por prefijo-unión (47%), más frecuentemente que las opciones de adjetivo-espacio (18%) y adjetivo-guión (35%), se deba al valor semántico del prefijo *ex-*. Es decir, el prefijo *ex-* tiene un valor semántico transparente cuyo significado, según Varela y Martín (2000) y Menaker (2010), es deducible por los hablantes, basados en la relación o análisis de la suma de los significados del prefijo *ex-* y la palabra base.

Por último, este valor porcentual de 47% indica que los encuestados no sólo se inclinaron a favor de la unión entre la partícula *ex-* y su base sustantiva, sino que también apoya la definición de dicho morfema como prefijo y no como adjetivo. Esto desmiente lo sostenido por la Real Academia Española (2010:178) cuando prescribe que el *ex* es “...cercano a la categoría de los adjetivos que se reconoce en *Ex* militante...”. Sin

embargo, es importante reconocer que si bien este valor es el más alto, a la vez, no es muy significativo en comparación con los demás valores del gráfico 2.

Finalmente, se presenta el gráfico 3 correspondiente al tercer objetivo de esta investigación, relativo a la comparación del tipo de formación escrita de sustantivos con el prefijo derivativo *ex-* y a la noción conceptual que tiene la población en estudio sobre su formación. Por una parte, se aprecia que el orden de la tendencia de uso del prefijo *ex-* en la construcción sustantivos complejos se proyecta porcentualmente de mayor a menor de la siguiente manera: la *unión* (42%) primeramente, luego el *espacio* (32%) y finalmente el *guión* (26%) y el orden de la tendencia por definición de mayor a menor resultó ser: la *prefijo-unión* (47%) en primer lugar, seguido del *adjetivo-guión* (35%) y finalmente el *adjetivo-espacio* (18%).

Estos resultados ratifican la inconsistencia ortográfica del uso de prefijo *ex-* para formar nuevos sustantivos y coincide con Montero (1998:255) cuando éste afirma que no existe “un criterio definido a la hora de inclinarse por una opción determinada”; así como con Real Academia Española (2010:178) la cual reconoce que el prefijo *ex-* “se registra en textos unido a su base (*exministro*), seguido de un guion (*ex-ministro*) o separado por un espacio blanco (*ex ministro*)”, sin embargo, su opinión es que el morfema derivativo *ex-* es un “prefijo separable”.

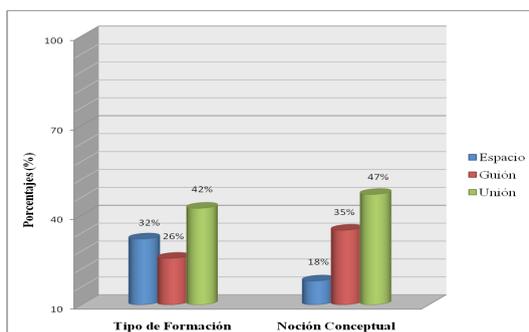


Gráfico 3. Comparación entre la formación y noción conceptual sobre el prefijo *ex-*

Por otra parte, en la comparación de dichas secuencias se destaca que las categorías más preferidas por los encuestados resultaron ser las de construcción por unión (42%) y definición por prefijo-unión (47%). Estas dos obtuvieron valores muy similares, existiendo sólo una diferencia de 5% entre ambos porcentajes. Esta baja diferencia refleja el alto grado de coincidencia sobre el uso y conocimiento que se tiene de estos dos aspectos estudiados. No obstante, estos dos resultados no alcanzan ni siquiera el 50%. Además, al compararse las otras dos categorías restantes (espacio y guión), se destaca una oposición marcada entre los datos de las mismas, es decir: (*espacio* (32%) y *adjetivo-espacio* (18%) con una diferencia de 14% versus *guión* (26%) y *adjetivo-guión* (35%) con una diferencia porcentual de 9%).

Es inevitable comentar que los valores del gráfico 3 relacionados con las categorías *guión* (26%) y *adjetivo-guión* (35%) son no tan diferentes porcentualmente en relación

con los datos referidos al espacio. En cuanto al uso del guión, no se encontraron muchos argumentos teóricos en la revisión bibliográfica sobre las causas que motivan a los hablantes-escritores a usar el guión en lugar del espacio o la unión. Tampoco, se hallaron explicaciones teóricas basadas en reglas convencionales que rigen su uso con el prefijo *ex-* y el sustantivo base. Probablemente, los hablantes-escritores usan el guión porque no saben si unir o separar el prefijo *ex-* del sustantivo. Entonces, es necesario preguntarse si los mismos usan el guión con el fin de unir o separar palabras en español o en qué casos lo usan y por qué. Este aspecto en inglés ha sido estudiado con palabras compuestas, pero tal vez dicha explicación pueda extenderse al tipo de construcción de palabras complejas de las estudiadas en esta investigación. Al respecto del uso del guión en inglés, Akmajian y otros (1998:33) comentan que:

Las convenciones para escribir palabras compuestas de dos sustantivos en inglés no son consistentes. Frecuentemente, un guión es usado cuando una palabra compuesta ha sido recientemente creada o no es ampliamente usada. Cuando una palabra compuesta de dos sustantivos ha ganado cierta difusión o permanencia, éstos frecuentemente se escriben unidos, sin el guión.

Por otra parte, los resultados generales del gráfico 3 indican que, si bien las categorías de unión y prefijo-unión fueron las más aceptadas en comparación con las demás categorías; respondiendo a la intuición morfológica de la competencia lingüística de los hablantes-escritores encuestados, el tipo de formación, bien sea por espacio, guión o unión, podría variar en el presente o en el futuro de población a población. Por ejemplo, es muy probable que la tendencia del uso del espacio (32%) aumente con el tiempo y sobrepase al uso de la unión (42%), a pesar de que la intuición lingüística mental de los hablantes para la formación de este tipo de palabras complejas (ya que la diferencia es sólo de 10%). Tal afirmación encontraría explicación en la prescripción lingüística de la Real Academia Española (2010:178) sobre el uso ortográfico del *ex-* con sustantivos ya planteada en la introducción.

En definitiva, se observa en este último gráfico marcadas dudas al respecto de la escritura ortográfica del prefijo *ex-* delante de sustantivos, así como diferencias entre las reglas intuitivas reales que determinan la aceptabilidad de los enunciados y las reglas teóricas hipotéticas que dictan a los hablantes-escritores la manera como las deben usar al comunicarse. Las primeras son adquiridas naturalmente desde la infancia por medio de la comunicación, mientras que las segundas son aprendidas en la escuela por medio de los libros de gramáticas.

Conclusiones

- En cuanto al primer objetivo de estudio sobre la identificación del tipo de formación escrita de sustantivos en español con el prefijo derivativo *ex-*, se observó, en el gráfico 1, que existe inconsistencia sistemática y porcentualmente similar en el uso de este prefijo derivativo por parte de la población estudiada. El orden de la tendencia de uso de mayor a menor fue: la *unión* primeramente, luego el *espacio* y finalmente el *guión*. Es decir, que la población en estudio se inclinó porcentualmente a favor de la unión entre el prefijo *ex-* y sustantivo para formar sustantivos complejos.

- En lo concerniente al segundo objetivo relacionado con el diagnóstico de la noción conceptual que posee la población estudiada sobre la definición morfológica del *ex-*, se apreció, en el gráfico 2, la existencia de diferentes opiniones. El orden de la tendencia por definición de mayor a menor resultó ser: la *prefijo-unión* primeramente, luego el *adjetivo-guión* y finalmente el *adjetivo-espacio*. Sin embargo, la tendencia conceptual apuntó a que la partícula *ex* es un prefijo que debe escribirse unido al sustantivo base. En casi un 50%, esto sustenta el uso consistente y natural que hacen los hablantes nativos de las unidades y de reglas intuitivas que tienen en el componente morfológico de su lengua sobre la construcción de este tipo de palabras complejas con el prefijo *ex-*.
- En relación con el último objetivo de esta investigación relativo a la comparación del tipo de formación escrita de sustantivos con el prefijo derivativo *ex-* y de la noción conceptual en su formación, se obtuvo que las categorías más preferidas por los encuestados resultaron ser las de construcción por unión (42%) y definición por prefijo-unión (47%). Estas dos obtuvieron valores muy similares, existiendo sólo una diferencia de 5% entre ambos porcentajes. Esta baja diferencia refleja el alto grado de coincidencia sobre el uso y conocimiento que se tiene de estos dos aspectos estudiados. No obstante, los resultados generales del gráfico 3 indican que, si bien las categorías de unión y prefijo-unión fueron las más aceptadas en comparación con las demás categorías; respondiendo, de esta manera, a la intuición morfológica de la competencia lingüística de los hablantes-escritores encuestados, el tipo de formación, bien sea por espacio, guión o unión, podría variar de población a población en el presente inmediato o en el futuro. Es muy probable, por ejemplo, que la tendencia del uso del espacio (32% en este estudio) aumente con el tiempo y sobrepase al uso de la unión (42% en este estudio), a pesar de la intuición lingüística mental que tienen los hablantes para la formación de este tipo de palabras complejas. Tal afirmación encontraría explicación en la prescripción lingüística de la Real Academia Española tan ampliamente difundida sobre el uso ortográfico del *ex-* con sustantivos.
- Finalmente, en cuanto al uso del guión, no se encontraron muchos argumentos teóricos sobre las causas que motivan a los hablantes a usar el guión en lugar del espacio respecto a la construcción de palabras complejas con el prefijo derivativo *ex-* u otros prefijos en general. Probablemente, los hablantes-escritores lo usen porque no saben si unir o separar con un espacio el prefijo *ex-* del sustantivo.

Notas

1. Algunos lingüistas como Cerdá, Muñoz, Calero y Lloret (1986) y Yule (2006), piensan que la derivación consiste de la afijación por lo que utilizan los términos derivación y afijación como sinónimos de un mismo proceso el cual es independiente, por ejemplo, de la acronimia, composición, acortamiento (clipping), entre otros. Sin embargo, otros lingüistas, entre los que destacan Aronoff y Fudeman (2005), consideran que, por ejemplo, la acronimia, composición, acortamiento (clipping)

y la afijación son procesos que implican derivación. Es decir, para los segundos la derivación como creación léxica engloba la afijación, acronimia, composición, acortamiento (clipping). Para efectos de este estudio, la derivación se considera como un proceso morfológico independiente que implica solamente afijación vista como el uso de prefijos y sufijos para derivar nuevas palabras a partir de radicales o bases tal como lo conciben Cerdá, Muñoz, Calero y Lloret (1986) y Yule (2006), entre otros.

2. También, se observó algo similar con los prefijos *-pre* y *-sub*.
3. La posición del autor de este estudio y crítica a la Academia Española es que el prefijo *ex-* debe escribirse unido a su base o radical (*exdiputado*) y no separado por un espacio (*ex diputado*) como ésta lo prescribe. Aquí se presentan algunos argumentos pero en el siguiente apartado se plantean otros que refutan la posición errada de la Academia. Dicha posición parece estar basada en criterios etimológicos en lugar de criterios morfológicos regulares y productivos.
4. Un ejemplo en el que interviene la información pragmática se observa en la palabra *hermano* la cual es usada por los hablantes venezolanos en dos contextos diferentes, uno en el relacionado con *consanguinidad* y el otro en el campo de la *amistad*.
5. El autor no comparte la afirmación de Valera (1996:70) al respecto de que los sufijos “tienen su propia categoría léxica que imponen a la base que subcategorizan” ya que si tuvieran categorías léxicas serían palabras y no lo son puesto que éstos forman palabras. Algo parecido fue argumentado en la introducción y será retomado en el apartado. No obstante, es posible que los prefijos posean en sus significados el rasgo semántico (+ *cambio potencial de categoría gramatical de x a y*) el cual se bloquea o se despliega al conjugarse con las propiedades o rasgos semánticos de la estructura argumental de la palabra base *x* a la cual éstos se añaden; lo que, de alguna forma, permite un cambio en la categoría gramatical de ésta. Algo similar con respecto al verbo y su estructura argumental es sostenido por Levin (1993), Falk (2008), García-Miguel (2010) y Fernández (2012), específicamente, sobre el hecho que el significado de un verbo determina su conducta sintáctica. En otras palabras, para que la estructura argumental de un verbo sea gramatical, los rasgos de los verbos deben ser compartidos por sus argumentos o viceversa; y una vez compartidos se despliega o realiza la estructura argumental en una oración. Una idea similar es la que se quiere expresar aquí entre la base y el sufijo pero a nivel morfológico.
6. Parece haber una contradicción en lo sostenido por Valera (1996) al respecto de que los prefijos no cambian la categoría gramatical de la palabra base en español. No obstante, tal afirmación encuentra explicación en el hecho de que Valera (1996:81) presenta al menos un ejemplo en el que el prefijo parece cambiar la categoría gramatical de la palabra: “*la falda es corta la costurera a-corta la falda*”. En este ejemplo de Valera, hay un cambio del adjetivo *corto* al verbo *acortar*. Es necesario comentar que el verbo *acortar* es diferente de *cortar* y aunque el significado de la base parece similar, éstos son diferentes verbos. De acuerdo al DRAE (1992), *cortar* significa dividir una cosa o separar sus partes con algún instrumento cortante mientras que *acortar* significa disminuir la longitud, duración o cantidad de alguna cosa. Se observa, por lo tanto, que la *a-* en *acortar*

indica *hacer algo más x*, donde *x* es el *adjetivo*, es decir, *hacer algo más corto*. Algo similar ocurre con *largo alargar* donde la *a-* indica hacer algo más *largo*. No obstante, la afirmación de Valera (1996:81) podría ser verdadera si el verbo *acortar* se derivara del verbo *cortar* y no del adjetivo *corto*. En este caso, el prefijo *a-* no ocasionaría cambio en la categoría gramatical de la base *cortar* (v) ya que de un verbo se estaría derivando otro verbo: *cortar* (v) *acorta* (v). Sin embargo, esto semánticamente no sería posible ya que como se demostró anteriormente los verbos *cortar* y *acortar* son diferentes. Asimismo, si *acortar* se derivara de *cortar*, ¿cómo entonces se explicaría el caso del verbo *alargar*?. Se realiza esta interrogante ya que el verbo *alargar* no se puede derivar del verbo *largar* ya que no existe en la lengua española un verbo con el rasgo semántico de (+*largo*). En español, según el Gran diccionario de la lengua española de Larousse (1998), existen varios verbos homónimos *largar* pero no con el significado de (+*largo*); sino con los significados de: “1 Soltar una cosa poco a poco. 2 Dar una cosa molesta a una persona. 3 Decir una cosa desagradable o inoportuna a una persona. 4 Dar un golpe a una persona. 5 Extender una bandera o una vela. 6 Decir una cosa que debería permanecer en secreto. 7 Hablar mucho. 8 Irse una persona de un lugar. 9 Hacerse la nave a la mar o apartarse de tierra o de otra embarcación”. En resumen, es muy probable que los verbos *acortar* y *alargar* se deriven de los adjetivos *corto* y *largo* respectivamente ya que también existen otros casos como el adjetivo *moderno* del cual se deriva el verbo *modernizar* pero, en este caso, con un sufijo. Parecería entonces que los prefijos si pueden cambiar la categoría gramatical de la palabra base.

7. ¿Qué significa *-plicar*? En español directamente no significa nada ya que no existe *plicar* como palabra. Sin embargo, en el DRAE (1992) y en El Pequeño Roberto de la Lengua Francesa (2009) se puede etimológicamente rastrear su origen en el latín, donde *-plicar* es la palabra *plicare* que significa *envolver* o *plegar*. Esta se encuentra en español representada actualmente por la palabra *plegar* (*plicare*). A partir de esta última se formaron probablemente en latín, por ejemplo, las palabras *explicare - explicar* e *implicare - implicar* entre otras, que luego entraron al español. En otros términos, la raíz *-plicar* encontrada, por ejemplo, en *explicar* (*explicare*) e *implicar* (*implicare*) significa *plegar* (*plicare*). No obstante, actualmente *explicar* e *implicar* no son dobles ya que sus significados son diferentes. Finalmente, lo que se quiere expresar con los contraejemplos **implicar*, **aplicar*, y **multiplicar* es que éstos no son dobles de la palabra *explicar* como ocurre con *excercelar-encercelar*, *excluir- incluir*, *exculpar-inculpar*, *exhalar-inhalar*, etc. Estos contraejemplos sólo se comparan a *explicar* en cuanto a que comparten la misma raíz que es *-plicar*. En consecuencia, el significado de *-plicar* en la palabra *explicar* es similar al encontrado en las palabras *implicar*, *aplicar* o *multiplicar*, ya que todas se originan de la familia *plicare* como se dijo anteriormente según el DRAE (1992) y El Pequeño Roberto de la Lengua Francesa (2009).

Referencias bibliográficas

- Akmajian, A. ; Demers, R. ; Farmer, A. y Harnish, R. (1998a). An introduction to language and communication. London: The MIT Press.

- Akmajian, A. ; Demers, R. ; Farmer, A. y Harnish, R. (2001b). An introduction to language and communication. London: The MIT Press.
- Aronoff, M. y Fudeman, K. (2005). What is morphology. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Cerdá, R., Muñoz, M. ; Calero, J. y Lloret, J. (1986). Diccionario de lingüística.
España: LAVEL, S. A.
- Crystal, D. (2008). A dictionary of linguistics and phonetics. The United States of America: Blackwell publishing Ltd.
- Falk, I. (2008). Automated semantic classification of french verbs. Trabajo de grado para obtener el título magister scientiarum en Lingüística Computacional. Disponible en: <http://www.loria.fr/~falk/master.pdf>. [Consulta realizada 04-11-15].
- Fernández, A. 2012: Estudio sintáctico-semántico de los verbos *break*, *casser* y *romper*. *Lingua Americana* 30: 13-36.
- Franco, A. (2007). Curso de lengua española. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Fromkin, V.; Hayes, B. ; Curtis, S.; Szabolcsi, A. ;Stowell, T. ; Stabler, E. ; Sportiche, D. ; Koopman, H. ; Keating, P. ; Munro, P. ; Hyams, N. y Steriade, D. (2001). Linguistics. An introduction to linguistic theory. Massachusetts: Blackwell Publisher Inc.
- García,-Miguel, J. (2010) Alternancias de diátesis y construcciones. Disponible en http://webs.uvigo.es/web0575/mgm/public/SEL2010_Garcia_Miguel.pdf [consulta realizada 04-11-15].
- Harley, H. (2006). English words. A linguistic introduction. USA: Blackwell Publishing
- Jaimes, J. (2006). Competence and performance in the EFL teaching setting. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos39/competence-and-performace/competence-and-performace2.shtml>. Consultado: 29-01-2013
- Kroeger, P. (2005). Analyzing grammar. New York: Cambridge University Press
- Levin, B. (1993). English verb classes and alternations, a preliminary investigation. London: The University of Chicago Press.
- Lang, M. (1992). Formación de palabras en español. Madrid: Ediciones Cátedra. S.A.
- Larousse. (1998). Gran diccionario de la lengua española. Primera edición electrónica. España: Editorial Larousse S.A.
- Le Robert, D. (2009). Le nouveau petit robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Menaker, A. (2010). Las funciones del prefijo EX- en el español moderno. *Verbum Analecta Neolatina* XII/2, pp. 582–598.

- Montero, M. (1998). Los prefijos Ex- y Extra- en español. Universidad de Extremadura: *Anuario de estudios filológicos*. XXI. 243-245.
- Real Academia Española. (2010). Nueva gramática de la lengua española. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana. S. A.
- Real Academia Española (2010): Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española (DRAE). Vigésima primera edición. Edición electrónica. Madrid: Espasa-Calpe.
- Salazar, M. y Martín, C. (2006). Ex: de preposición a sustantivo. Actas del simposio internacional de la sociedad española. Universidad de León. Departamento de filología hispánica y clásica. Disponible en: <http://www.3unileon.es/dp/dfh/SLE/actas.htm>. [Consultado: 07-04-2015]
- Varela, S. (1996). Fundamentos de morfología. Madrid: Editorial Síntesis.
- Varela, S. y Martín, J. (2000). La prefijación. en: Bosque, I. & Demonte, V. (eds.): Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 3, Madrid: Es

Lingüística

Aplicada



Uso del recurso virtual 2.0 para el mejoramiento de la producción de los sonidos fricativos dentales del inglés por aprendices hispanohablantes venezolanos del inglés como lengua extranjera

*Ivelis Montilla**

*Antonio Boada***

*Bertha Chela-Flores****

**Universidad Simón Bolívar (USB), Sede Litoral, Camuri Grande –
Estado Vargas, Venezuela
mivelis@usb.ve*

***Facultad de Ciencias Sociales, CEIPA College Institution, Sabaneta, Antioquia,
Colombia
antonio.boada@ceipa.edu.co*

****Universidad Simón Bolívar (USB), Sede Sartenejas, Estado Miranda, Venezuela
bertha@usb.ve*

Resumen

Hoy día, la web 2.0 ofrece una variedad de recursos y herramientas, cuyas características los hacen perfectamente ajustables a los objetivos que se persiguen en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera (Chacón, 2009: 5). En el área de la enseñanza de la pronunciación, se considera que ciertas aplicaciones y recursos de carácter virtual pueden, también, servir de apoyo para la integración de este componente dentro del programa de estudio. Por ello, en la presente investigación, se ha pretendido determinar el impacto del uso de la página virtual 'wix', diseñada para animar a un grupo de aprendices hispanohablantes del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) a ejercitar los sonidos fricativos dentales del inglés, sordo /θ/ y sonoro /ð/, durante el desarrollo de su nivel inicial de aprendizaje, y ayudarlos a superar posibles dificultades de producción

como consecuencia de la transferencia de rasgos fonológicos (Gass y Selinker, 1994; Spada y Lightbown, 2002) de su L1 (español) a su L2 (inglés) entorpeciendo su ejecución, incluso, en su nivel avanzado de aprendizaje. En este sentido, se llevó a cabo un diseño de investigación cuasi-experimental en el que se ponderó el porcentaje de producciones correctas de las realizaciones de los sonidos fricativos dentales en posición inicial, media y final de palabra o frase en habla conexas por dos grupos de estudiantes (experimental y control). Los resultados muestran que el papel del docente en la instrucción tradicional es, posiblemente, mucho más efectivo que el entrenamiento que puede proveer una herramienta online.

Palabras clave: Página web 'wix'; pronunciación; transferencia; sonido fricativo dental

Use of a 2.0 virtual tool for the English fricative dental sounds production by Venezuelan Spanish speakers in the early stages of learning English as a Foreign Language.

Abstract

Nowadays, the web 2.0 provides a variety of tools and resources whose characteristics make them suitable to fulfill the objectives pursued in the field of English as a Foreign Language or EFL (Chacón, 2009: 5). As far as the teaching pronunciation area is concerned, it is considered that certain *online* resources and applications can also contribute to the integration of this component in the formal syllabus. Thus, in this study, the aim was to determine the impact of the 'wix' web page, an online tool, that was designed to encourage Venezuelan Spanish speakers as learners of EFL to exercise the fricative dental sounds, voiceless /θ/ and voiced /ð/, throughout the development of a basic English course to help them overcome possible interlanguage transference difficulties (Gass y Selinker, 1994; Spada y Lightbown, 2002) which could hinder their production and even persist in their advanced learning level. In this sense, a quasi experimental research design was carried out to find out the percentage of correct realizations of those sounds in initial, medial and final positions in words or phrases in connected speech by two groups of subjects (experimental and control). The results show that the role of the teacher in the instruction may be much more useful than the training provided by an online tool.

Keywords: 'wix' web page; pronunciation; transference; dental fricative sounds.

Introducción

En el presente estudio se pretende verificar el impacto del uso de una herramienta 2.0, página virtual 'wix', para el mejoramiento de la producción de los sonidos

consonánticos fricativos dentales del inglés, por un grupo de hablantes de español de Venezuela, estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE), en el nivel básico de su aprendizaje. Este grupo estuvo compuesto por alumnos del segundo trimestre del ciclo básico de estudios generales del programa de carreras en el área de Tecnología de Servicios como técnico superior en Administración Hotelera, Administración Aduanera, Administración del Transporte, Organización Empresarial, Comercio Exterior y Licenciatura en Gestión de la Hospitalidad de la Universidad Simón Bolívar (USB), Sede Litoral (SL).

Dicha verificación se hizo mediante el porcentaje obtenido de las realizaciones, tanto correctas como incorrectas, de los sonidos fricativos dentales, sordo /θ/ y sonoro /ð/, del inglés, que dieron cuenta de la efectividad de la implementación de una serie de actividades de ejercitación a través del uso de una herramienta 'online' que se empleó como recurso de apoyo para la práctica de la producción de estos sonidos en la instrucción formal fuera del aula de clases.

Para ello, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental de comparación en el que se manejaron dos grupos, uno control y otro experimental, con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

1. Comparar la producción de la consonante fricativa dental sorda /θ/ del inglés en posición inicial, media y final de palabra en habla conexas antes y después del uso de la página wix como herramienta de reforzamiento *online*, por un grupo de aprendices hispanohablantes del nivel básico.
2. Comparar la producción de la consonante fricativa dental sonora /ð/ del inglés en posición inicial, media y final de palabra en habla conexas antes y después del uso de la página wix como herramienta de reforzamiento *online*, por un grupo de aprendices hispanohablantes del nivel básico.
3. Comparar la producción de la consonante fricativa dental sorda /θ/ del inglés en posición inicial, media y final de palabra en el habla conexas en un grupo de aprendices con los que se usaron actividades de ejercitación virtual como herramienta de refuerzo, y aquellos a los que no se le administraron dichas actividades.
4. Comparar la producción de la consonante fricativa dental sonora /ð/ del inglés en posición inicial, media y final de palabra en habla conexas entre un grupo de aprendices con los que se usaron actividades de ejercitación virtual como herramienta de reforzamiento, y aquellos a los que no se le administraron dichas actividades.

Dentro de los antecedentes que se tomaron en consideración para el desarrollo de esta investigación se encuentran el concepto de web 2.0 y su vinculación con la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera, la definición de transferencia lingüística así como la descripción de los sonidos fricativos dentales tanto en inglés como en el español de Venezuela.

2. Web 2.0 en la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera

Hoy día, la Web 2.0 ofrece una variedad de recursos y herramientas, tales como Blogs, Wikis, Podcasts, Videos y, también, Páginas webs, cuyas características los hacen perfectamente ajustables a los objetivos que se persiguen en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera (Chacón, 2009: 5). Tales recursos y herramientas, entre otras cosas, posibilitan que un contenido pueda ser presentado de manera dinámica y creativa, incentivan a que el aprendiz se desempeñe de forma autónoma y, a su vez, facilitan la ejercitación de la lengua meta o L2 fuera del aula de clases. Adicionalmente, dichos insumos tienen la ventaja de que pueden ser creados tanto en el salón de clases como en casa, adaptándose a las necesidades, intereses y deseos de quien los utiliza, en este caso el docente, con la finalidad de proporcionar novedosas oportunidades para el aprendizaje.

De este modo, el docente tiene a su disponibilidad los medios necesarios para diseñar y publicar sus propios contenidos electrónicos en los que puede combinar diversos recursos a la vez, como por ejemplo, texto, imagen y sonido (Fernández, 2006: 412). Para lo cual, solo necesita alcanzar una alfabetización digital mínima, puesto que son recursos de fácil y simple manejo (Villalba, 2008: 7). Además de ello, el docente tiene la posibilidad de seleccionar entre una abundante cantidad de aplicaciones aquella que le permita crear contenidos digitales interesantes ajustándolos a lo que desea que los estudiantes ejerciten en el aula de clase o fuera de ella, conforme a un propósito pedagógico determinado.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) con la ayuda del computador (CALL, ELEAO), la mayoría de las aplicaciones e investigaciones realizadas se han enfocado en aspectos de la habilidad escrita del lenguaje, tales como el vocabulario y la gramática, mientras que la pronunciación, como componente esencial de la habilidad oral, sigue estando rezagada (Tomé, 2010: 1), tal como ha ocurrido en el contexto tradicional (MacDonald, 2002: 1; Molinié, 2010: 6). Dicha falta de atención al área de la pronunciación, en el aula de clase, obedece a que los profesores carecen de materiales didácticos y manuales que los orienten hacia la manera más adecuada de integrarla dentro del programa de estudio (Molinié, 2010: 6). Por lo que les resulta difícil incluir la pronunciación de manera planeada y sistemática en sus cursos (MacDonald, 2002: 6).

Los autores de la presente investigación coinciden con Tomé (2010: 2) en que hay mucho por explorar en el campo de la enseñanza de la pronunciación asistida por el computador, (computer-assisted pronunciation training o CAPT por sus siglas en inglés) y concuerdan en que las aplicaciones y recursos de carácter virtual son herramientas que podrían servir de ayuda para que la misma sea, satisfactoriamente, integrada en el programa de estudio formal. Por ello, se espera que la presente investigación de carácter comparativo sea una contribución al avance del campo de la enseñanza de la pronunciación (Pennington y Richards, (1986: 221), mediante el registro y la divulgación de datos que dan cuenta de la efectividad de un programa de ejercitación, mediado por una herramienta online, que ha sido implementado en la instrucción formal.

3. Contextualización

En la USB – SL, durante la práctica pedagógica diaria, mediante observaciones no sistemáticas, se ha visto con preocupación que un número importante de estudiantes de esta casa de estudios tienen dificultad para producir inteligiblemente algunos sonidos del inglés. Entre tales fonemas problemáticos para muchos de estos aprendices hispanohablantes se encuentran los sonidos fricativos dentales (/θ/ y /ð/). La dificultad en la pronunciación de estos fonemas se presenta en posición inicial, posición media y posición final de palabra por aprendices del nivel básico y, con frecuencia, persiste al llegar al nivel avanzado de aprendizaje.

Análogamente, se han encontrado estudios de investigación, en aprendices no hispanohablantes, relacionados a la sustitución de sonidos del inglés por otras realizaciones consonánticas, posiblemente similares, en los que se ha corroborado que pronunciar, así como percibir, inteligiblemente los sonidos fricativos dentales, /θ/ y /ð/, es un problema que persiste hasta el nivel avanzado de aprendizaje de este idioma que inquieta tanto a docentes como aprendices (Gonet y Pietron, 2006: 1; Wester, Gilberts y Lowie, 2007: 1).

Ello indica, por una parte, que tal situación sigue siendo preocupante, aun cuando se ha dicho que la producción errónea de estos sonidos no compromete la inteligibilidad de lo expresado por los hablantes del inglés como segunda lengua o L2 (Jenkins, 2000: 134). Y, por otra, que la práctica pedagógica fundamentada en la premisa de que si una mala pronunciación no influye en la comprensión del mensaje ni en la comunicación con el interlocutor, no se corrige ni se trabaja, es errónea. Debido a que, en muchos casos, esto conlleva a que estudiantes de nivel avanzado desarrollen una pronunciación con ciertas carencias (Molinié, 2010: 11).

El fenómeno de transferencia (Gass y Selinker, 1994: 54; Brown, 2000: 94), es un factor que incide de manera importante en la pronunciación de los aprendices, principalmente, durante su proceso inicial de aprendizaje (Brown, 2000: 212; Spada y Lightbown, 2002: 124), debido a que en este estadio el aprendiz no ha logrado dominar suficientemente los rasgos fonológicos de la L2 que aprende (Major, 1987: 106). Es por ello que se coincide con Chela-Flores (2001: 10) en que la implementación de un plan de ejercitación de los sonidos, posiblemente nuevos, que por falta de familiarización sean difícil de emitir, resultaría provechoso para que los aprendices logren alcanzar un mejoramiento en su producción.

Para ello, se ha considerado conviene diseñar una herramienta virtual cuyo uso pudiera resultar de gran utilidad para lograr que aprendices noveles hispanohablantes mejoren la producción de los sonidos fricativos dentales del ILE.

4. Sonidos fricativos dentales: modo y punto de articulación

De acuerdo con Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 65), los sonidos consonánticos fricativos pueden dividirse en dos grandes grupos, sibilantes y no sibilantes. Los sonidos fricativos sibilantes son aquellos que para ser emitidos requieren que el hablante produzca un sonido turbulento o fricción de tono alto. Los sonidos fricativos no sibilantes, por su parte, requieren que el hablante emita menos fricción y

energía para su producción. Dentro de los sonidos consonánticos fricativos no sibilantes se encuentran los *sonidos fricativos dentales*, uno sordo (/θ/) y otro sonoro (/ð/).

Por su modo de articulación, generalmente, estos sonidos se producen cuando dos órganos articuladores se acercan y, sin rozarse, crean un conducto estrecho que permiten el acceso y flujo libre de la corriente de aire que proviene de los pulmones. En su salida al exterior, dicha corriente de aire causa una fricción característica que diferencia a los sonidos fricativos de aquellos que no lo son.

Por su punto de articulación, los sonidos fricativos dentales, se producen, generalmente, mediante la aproximación del ápice de la lengua, como órgano articulador, a la parte posterior de los dientes superiores, como punto o lugar de articulación. Los sonidos fricativos dentales son llamados, también, *interdentales* ya que pueden, además, ser producidos mediante la inserción de la lengua entre los dientes incisivos.

Dependiendo del idioma al que se hace referencia, español o inglés, los sonidos fricativos dentales podrían ser representados, como fonema¹, en algunos casos y como alófono², en otros.

4.1. Sonidos fricativos dentales del inglés y del español en Venezuela

En el inglés hay dos fonemas fricativos dentales, uno sordo /θ/ y otro sonoro /ð/ (Chela Flores, 1983: 29; Dauer, 1993: 169; Celce-Murcia *et al.*, 1996: 44) cuya representación ortográfica tiene correspondencia con un mismo símbolo alfabético *-th-*.

De acuerdo con Dauer (1993: 169), en el idioma inglés, el sonido consonántico fricativo dental sordo (/θ/) es producido colocando, sutilmente, la punta de la lengua en contra de los bordes de la parte posterior de los dientes superiores. La autora señala, además, que el contacto entre éstos articuladores requiere ser lo suficientemente holgado de manera que la corriente de aire pueda salir al exterior gradualmente. Este sonido se presenta en palabras en posición inicial, como *theater* /θi:stə/ ('teatro'), posición media, como *something* /sʌmθɪŋ/ ('algo'), y en posición final, como *teeth* /tiθ/ ('dientes').

Por su parte, el sonido consonántico fricativo dental sonoro (/ð/), en el idioma inglés, es producido exactamente de la misma forma que el sordo (/θ/), con la diferencia de que para emitirlo es necesario que el hablante haga que sus cuerdas vocales vibren. Lo que quiere decir que el rasgo distintivo entre estos sonidos es la sonoridad. Éste sonido se puede encontrar, también, en posición inicial, como *those* /ðoʊz/ (aquellos), posición media, como *mother* /mʌðə/ (madre) y posición final de palabra, como *teeth* /tið/ (dentar).

En el idioma español, Chela Flores (1983: 29) señala que el sonido fricativo dental sordo (/θ/) aparece como un fonema en el español de Castilla y se emplea para diferenciar pares de palabras como: *casa* /'kasa/ y *caza* /'kaθa/. Mientras que en la variedad del español hablado en Venezuela dicho sonido no se presenta.

1 Un fonema es una "unidad" fonológica mínima de sonido que, en un idioma determinado, distingue una palabra de otra (Celce-Murcia *et al.*, 1996).

2 Un alófono es un sonido propio de la pronunciación de un fonema, en un idioma determinado, que puede variar según su posición en la sílaba de una palabra y en relación con los sonidos vecinos, aunque sigue considerándose el mismo fonema por lo que no distingue una palabra de otra (Celce-Murcia *et al.*, 1996).

Por otra parte, la autora señala que el sonido fricativo dental sonoro (/ð/) del inglés aparece en español como un alófono del sonido oclusivo sonoro (/d/) en palabras en posición media y en posición final, como: lado /'laðo/ y usted /us'teð/, respectivamente. Por ello, se considera que los aprendices en estudio no tendrán problemas para producirlo.

En el cuadro 1 se puede apreciar las diferencias existentes entre estos sonidos en los sistemas fonéticos del inglés y el español.

Cuadro 1. Distribución de los sonidos fricativos dentales (fonemas) en el inglés y (alófono) en el español en Venezuela

Fonemas fricativos dentales del inglés y su representación gráfica	Alófono fricativo dental sonoro como variante alofónica del fonema oclusivo dental sonoro /d/ en español
(/θ/) → (/ð/) → -th-	Ø (no se presenta) /d/ → [ð]

4.1.1 Posibles dificultades de los aprendices hispanohablantes venezolanos novatos al producir los sonidos fricativos dentales del inglés

De acuerdo a las diferencias fonotácticas existentes entre los sonidos fricativos dentales del idioma inglés como L2 y el español como L1, los aprendices enfrentarán las siguientes dificultades:

1. Sonido fricativo dental sordo /θ/:

Se considera que este sonido pudiera ser más fácil de producir por los aprendices hispanohablantes novatos de manera aislada que cuando este se encuentra dentro de una situación contextual. Se cree que la principal dificultad que los aprendices, posiblemente, deberán enfrentar es su falta de familiaridad con la manera de articulación de dicho sonido. Por ello, los aprendices pudieran tener problemas para producir este sonido en cualquiera de las posiciones en el que se encuentre (inicial, medio o final), bien sea dentro de palabra o frase. En consecuencia, con base en la teoría de transferencia, los aprendices tenderán a sustituir el sonido fricativo dental sordo (/θ/) por:

- otros sonidos fricativos como el sonido fricativo alveolar sordo (/s/) o el sonido fricativo labiodental sordo (/f/),
- el sonido dental oclusivo sordo en el español (/t/) o
- en el peor de los casos, elidirán el sonido, principalmente en posición final de palabra o frase.

•

2. Sonido fricativo dental sonoro /ð/:

Debido a la familiarización de los aprendices con la forma en que se articula este sonido, se considera que estos, probablemente, no tendrán dificultades para producirlo de manera correcta, al menos en su posición media, dentro de palabra o frase.

Sin embargo, con base en el principio de adquisición de una L2, según el cual un aprendiz puede tener más dificultad en ver las diferencias de la L2 en aspectos que considera iguales a su L1 (Brown, 1994: 212; Chela-Flores, B. 1996: 6), los aprendices podrían tender a producir el sonido fricativo dental sonoro /ð/ de manera errónea, posiblemente, a consecuencia de la no sonorización en su realización.

Con la finalidad de que los aprendices mejoren progresivamente la producción de los sonidos fricativos dentales, se ha creado una batería de actividades para su ejercitación, oral y auditiva, mediante el uso de la herramienta virtual wix a lo largo del desarrollo de la asignatura inglés II.

5. Herramienta virtual wix para la ejercitación de los sonidos fricativos dentales del ILE

La página virtual 'Wix' es, originalmente, un servicio web creado para realizar todo tipo de contenido Flash en línea de forma fácil y práctica que, además de la inserción de audios, permite importar contenidos desde otros servicios web, tales como fotografías, vídeos, música, etc. Debido a su fácil manejo e interesante potencial, esta página sirvió de inspiración a un grupo de profesores de la USB – SL para crear el sitio web <http://www.wix.com/willowgar/phoneticsandphonology1#lessons-1-4> (García, 2010) con la finalidad de que los estudiantes cursantes de la asignatura de inglés II de dicha casa de estudios pudieran ejercitar, oral y auditivamente, la producción de los sonidos fricativos dentales, sonoro y sordo, del inglés de manera individual e independiente.

Para la elaboración de esta herramienta de apoyo pedagógico, se tomó como base dos prácticas que, tradicionalmente, han sido fundamentales en la enseñanza de la pronunciación: la repetición y la imitación (Montilla, 2014: 23). Asimismo, se emplearon tres (3) técnicas de instrucción que, según Celce – Murcia *et al* (1996: 8), a la luz del enfoque comunicativo, son comúnmente utilizadas para la enseñanza de este componente en el contexto formal: escuchar e imitar (listen and imitate), realizar ejercicios de pares mínimos (minimal pair drills) e implementar la grabación de la producción de los aprendices (recordings of learners' production). Igualmente, con la finalidad de que los estudiantes se sintieran familiarizados con el contenido lexical, se usó vocabulario extraído del libro de texto utilizado para el desarrollo de las lecciones de la asignatura en el salón de clases.

De este modo, la herramienta virtual 'wix' estuvo comprendida por dos (2) lecciones. La primera, como puede verse a continuación, tuvo como finalidad que los aprendices se familiarizaran con la producción de los sonidos fricativos dentales del inglés en posición inicial, media y final dentro de palabra, así como en oraciones.

Actividad 1:

A. Listening and Pronunciation practice /θ/

A. Listen and repeat the following words. Then record yourself in an MP3 format and send it to your teacher's email address.

theater method north

three bathroom month

think enthusiastic tenth

Thursday author tenth

thought birthday south

third something mouth

thick mathematics teeth

thumb southeast bath

thing toothache fourth

B. Listen and repeat the following sentences. Then record yourself in an MP3 format and send it to your teacher's email address.

1. Three **thin** boys are sitting in the **fourth** row.
2. He's **thinking** of going to **Tenth** Street.
3. We're looking **through** the window on the **tenth** floor.
4. I **think** Miss **Smith** is so **enthusiastic**.
5. He'll take a **bath** on **Thursday** **seventh**.
6. The **bathroom** curtain is **thick**.
7. I **thank** you for **thinking** of me.
8. **Matthew's** **teeth** are long and **thin**.

Tanto las instrucciones como el contenido de cada actividad fueron grabados e insertados en la página, de manera que los estudiantes pudieran oírlos y practicarlos las veces que fueran necesarias. Del mismo modo, se deseaba que los estudiantes fueran capaces de identificar los símbolos fonéticos /θ/ y /ð/ de estos sonidos, por lo que se les instruyó en cuanto a la transcripción fonética (phonetic training) de estos sonidos en particular.

Por otra parte, en la segunda lección, apoyándose en temas musicales en inglés, se diseñaron tres actividades con la finalidad de que los aprendices ejercitaran auditivamente estos sonidos. Los aprendices debían reconocer auditivamente las palabras que, en la lírica de cada canción, tuviesen el sonido fricativo dental sordo o el sonido fricativo dental sonoro y hacer lista de palabras.

A lo largo del trimestre, semana tras semana, el profesor encargado de la asignatura solicitó a los estudiantes realizar cada actividad de ejercitación siguiendo las

instrucciones dadas en la página. Se le asignó un porcentaje evaluativo a la realización de cada actividad dentro del plan de evaluación del curso con el fin de incentivar el interés y promover el compromiso de los aprendices. En otras palabras, se le dio una valoración sumativa al uso de la herramienta virtual.

En resumen, se intentó crear un espacio web que fuera considerado amigable, interesante, atractivo y dinámico por los aprendices que ingresaban en él, con el propósito de complementar la ejercitación de las actividades de producción oral y auditiva dadas en clase. Dichas actividades fueron llevadas a cabo, como tratamiento, por el grupo experimental después del pretest y antes del post-test realizado al inicio y al final de la asignatura, respectivamente.

6. Metodología

6.1. Selección de sujetos

Dado que el objetivo del presente estudio fue verificar el impacto de una herramienta pedagógica 'online', página virtual 'wix', que se elaboró con el fin de que los estudiantes de inglés del nivel básico de la USB-SL tuvieran la oportunidad de ejercitar los sonidos fricativos dentales del ILE, se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio en la que se consideró conveniente implementar un diseño de investigación cuasi experimental de dos grupos, uno control y otro experimental, elegidos al azar, que contó con la colaboración de dos secciones de estudiantes de inglés general, nivel II, para el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma en dicha casa de estudios.

Los estudiantes seleccionados, en términos generales, compartían los siguientes criterios:

- Nivel de interlengua: se trató con estudiantes hispanohablantes (venezolanos nativos) de nivel de aprendizaje exclusivamente básico que, preferiblemente, no se encontraban tomando clases de inglés en otro centro de enseñanza del idioma o tutorías privadas.
- Número de horas de instrucción semanal: ambos cursos recibieron cinco horas de instrucción impartidas en dos secciones de clase cada semana en un trimestre académico comprendido por doce semanas.

No obstante, debido a que, en ocasiones, es normal que algunos estudiantes deserten al final de ciertas asignaturas, se pudo apreciar una disminución en el número de individuos en cada grupo. Se considera que dicha disminución, no invalida los resultados de los análisis estadísticos, pues éstos se hicieron sobre el porcentaje de sujetos que alcanzaron pronunciaciones tanto correctas como incorrectas en ambas muestras y no sobre el número de individuos. Los estudios se realizaron individualmente por grupo, control y experimental, respectivamente. De este modo, se impediría que la reducción y la disparidad entre ellos incidieran en los resultados.

Así, la muestra quedó conformada como se puede observar en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Distribución de la muestra

Grupo	Pre test	Post test
Control	20	9
Experimental	24	12

Adicionalmente, se contó con la colaboración de tres especialistas que escucharon separadamente las grabaciones y anotaron sus observaciones sin intercambiar información. Al final de la fase de recolección de datos se cotejaron las anotaciones de cada observador las cuales fueron vaciadas en tablas dinámicas para su posterior análisis estadístico.

6.2. Selección del material

Para esta investigación, se seleccionó el texto titulado ‘Bertha’s Kitty Boutique’, como lectura (ver anexo 1), extraído del libro *Accurate English “A complete course in Pronunciation”*, de Dauer (1993, p. 173), como instrumento para la realización del pre-test y post-test por los estudiantes, a inicio y a final de la asignatura de inglés II, respectivamente. Dicho texto comprende una lectura en la que se puede encontrar palabras, de manera contextualizada, con el grafema /th/, bien sea en posición inicial, media o final de palabra, a lo largo del mismo. Se consideró conveniente el uso de este texto o fragmento como lectura por cuanto combina, en un contexto de habla conexas, los sonidos de interés en estudio y, además, ha sido recomendado por un experto en el área para la ejercitación y evaluación de la pronunciación de los aprendices del inglés.

6.3. Procedimiento

Tal como se mencionó anteriormente, se asignó, al azar, como grupo control y grupo experimental dos secciones del curso de inglés, nivel II, las cuales fueron extraídas como muestra de una población aproximada de 250 sujetos.

Se llevaron a cabo dos sesiones de grabación. La primera, pre-test, se hizo antes del inicio de las actividades de instrucción de la asignatura. La segunda y última, post-test, se realizó después de culminar tales actividades. Las sesiones de grabación se realizaron en el laboratorio de idiomas de la USB – SL y fueron registradas mediante grabadora de PC en formato MP3. Al inicio de cada sesión de grabación, se le dio una copia de la lectura a cada aprendiz quienes salieron del laboratorio y entraron uno a uno para leer y grabar la lectura.

Una vez que se realizaron las grabaciones, cada una se identificó con el número de registro asignado a cada estudiante en el control de la lista de clase y fueron enviadas como archivo de nota de voz, vía correo electrónico, a dos jueces evaluadores quienes escucharon y tomaron nota de las realizaciones fonológicas en un formulario elaborado para tal fin, como el propuesto por Rebeca Dauer para la ejercitación y evaluación en la enseñanza de la pronunciación del inglés (ver anexo 2). Con la finalidad de sortear incongruencias, también se contó con la colaboración del docente encargado de la asignatura para que actuará como juez evaluador de las realizaciones fonológicas en estudio.

Posteriormente, una vez obtenidas todas las realizaciones, los datos fueron procesados con la ayuda de un software especializado, tablas dinámicas en Excel, lo que facilitó su conteo porcentual y la representación en gráficos de barra para su posterior descripción y análisis estadístico.

6.4. Análisis de los Resultados

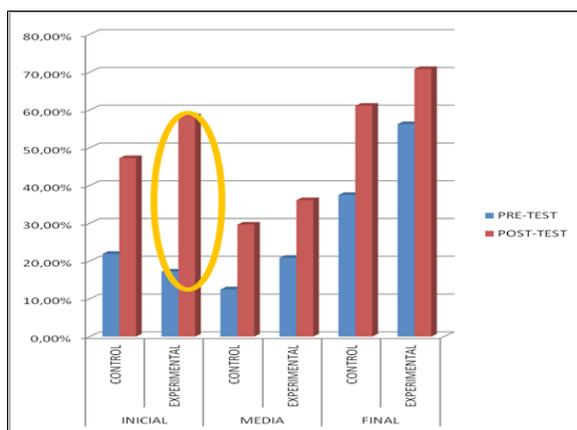
Para el análisis de los datos obtenidos, se hizo una valoración porcentual de las producciones correctas conforme a las realizaciones del sonido fricativo dental sordo (/θ/), en posición inicial, media y final, por ambos grupos, control y experimental, en el pre test y el post test. Así como la descripción de la valoración porcentual de las producciones correctas conforme a las realizaciones del sonido fricativo dental sonoro (/ð/), en posición inicial, media y final, también, para los grupos, control y experimental, en estudio, en el pre test y el post test. De la misma manera, se realizó una descripción de la comparación de los resultados porcentuales de las realizaciones entre ambos sonidos, fricativo dental sordo y fricativo dental sonoro, en el pre test y el post test. Finalmente, con el objeto de verificar si la mejora expuesta en los gráficos de barra podía ser considerada significativa, se implementó la prueba ANOVA de una vía empleada para corroborar la presencia de diferencia significativa entre el Pre test y el Post test (Webster, 2000: 276; Barón y Tellez, 2004: 28).

7. Resultados

7.1 Realizaciones de la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/

El gráfico 1 indica que en cuanto a la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/ hubo, comparativamente, ‘cierta’ mejoría en relación a las realizaciones registradas en el pre-test y las registradas en el post-test en cada uno de los escenarios previstos.

Gráfico 1. Porcentaje de producción del sonido fricativo dental sordo /θ/



Sin embargo, el mayor nivel de mejoría fue mostrado por el grupo experimental en la producción de este sonido en posición inicial de palabra en habla conexas. Así pues, se observó diferencias porcentuales entre el pre test, (15%), y el post test, (cerca del 60%), una diferencia de alrededor 45 puntos porcentuales. En este gráfico, además, se evidenció que el grupo experimental mostró cierta mejoría en la producción del sonido fricativo dental sordo, tanto en posición media como final. Aunque, en ambos escenarios llegó a estar solo a un 15% de diferencia. En el primer caso pasó de 20% en el pre test a 35% en el post test. Mientras que en el segundo caso, pasó de 55% en el pre test a 70% en el post test.

Interesantemente, el grupo control, también, mostró mejoría en cuanto a la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/ en posición inicial, media y final de palabra en habla conexas, mediante la instrucción tradicional impartida por el docente en el salón de clase. En este sentido, en posición inicial se observó que hubo una diferencia porcentual de 25 puntos, ya que de 20% de producción correcta en el pre test pasó a 45% en el post test. En posición media, se observó que la diferencia fue de 18 puntos, 11% en el pre test y 29% en el post test. Mientras que en posición final, se observó una diferencia de 25 puntos, 35% en el pre test y 60% en el post test.

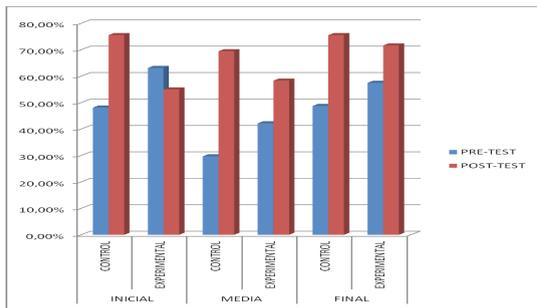
7.2. Realizaciones de la producción del sonido fricativo dental sonoro /ð/

Paradójicamente, el gráfico 2 indica que en cuanto a la producción del sonido fricativo dental sonoro /ð/, en ciertos escenarios, el resultado de las realizaciones registradas es distinto. Por ejemplo, en posición inicial, el grupo experimental mostró una disminución porcentual en cuanto a la producción correcta de este sonido. Ya que de un 62% obtenido en el pre test bajó a un 53% en el post test en cuanto a producción correcta. Lo que, posiblemente, indica una desmejora en un 9%.

Seguidamente, en posición media y final de palabra, el grupo experimental mostró cierto incremento en el porcentaje de producción correcta. Según este gráfico de barras, en el primer caso, el grupo obtuvo 40% de producción correcta en el pre test y 55% en el post test. Mientras que en el segundo caso, el grupo obtuvo 56% de producción correcta en el pre test y 70% en el post test. Lo que mostró un incremento y, por tanto, una mejoría en la producción del sonido fricativo dental sonoro de alrededor de 15% en ambas posiciones.

No obstante, por su parte, el grupo control mostró mejora en la producción del sonido fricativo dental sordo en habla conexas en las tres posiciones. En posición inicial y final, se observó, en ambos casos, una diferencia porcentual similar de alrededor de los 30 puntos. Esto es, de 45% en el pre test pasó a 74% en el post test tanto en el primer caso como en el segundo caso. Sin embargo, es en posición media, en donde el grupo control mostró una diferencia porcentual mucho mayor, 40 puntos, 29% en el pre test y 69% en el post test.

Gráfico 2. Porcentaje de producción del sonido fricativo dental sonoro



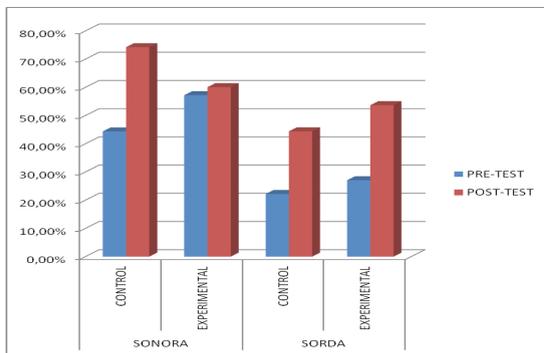
7.3. Realizaciones de la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/ vs el sonido fricativo dental sonoro /ð/

En cuanto a la producción de los sonidos fricativos dentales, tanto sordo como sonoro, el gráfico de barras 3 presenta las diferencias porcentuales de la comparación entre los grupos, experimental y control.

Para el caso de la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/, se observó que el grupo experimental obtuvo mayor porcentaje de producciones correctas que el grupo control. Es decir, el grupo experimental obtuvo 25% en el pre test y 51% en el post test, lo cual es equivalente a 25 puntos. Mientras que el grupo control obtuvo 20% en el pre test y 42% en el post test, una diferencia aproximada de 20 puntos.

Por su parte, en el caso de la producción del sonido fricativo dental sonoro /ð/, se observó que el grupo control obtuvo mayor porcentaje de producciones correctas que el grupo experimental. Es decir, el grupo control obtuvo 41% en el pre test y 71% en el post test, una diferencia de 30 puntos. El grupo experimental obtuvo 56% en el pre test y 59% en el post test, una diferencia de 3 puntos.

Gráfico 3. Porcentaje comparativo de la producción del sonido fricativo dental sordo y el sonido fricativo dental sonoro



8. Discusión de los resultados

Una vez obtenidos los resultados conforme a la valoración porcentual de las realizaciones de los sonidos fricativos dentales en posición inicial, media y final de palabra en habla conexas, se verificó si la mejoría expuesta en los gráficos de barra podía considerarse significativa. Para ello, se implementó la prueba ANOVA de una vía y se discutieron los resultados a la luz de los supuestos teóricos planteados.

8.1. Producción del sonido fricativo dental sordo /θ/

En la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/ en posición inicial de palabra en habla conexas, ambos grupos tuvieron diferencia estadísticamente significativa (véase cuadro 4). Es decir, su p-valor (Sig) no sobrepasó el máximo nivel de error de 5% (0,05). Por lo que se evidencia mejoría importante en la producción correcta de este sonido entre el Pre test y el Post test. No obstante, de acuerdo a los resultados, podría decirse que, para este caso, la herramienta 'wix' no solo ayudó a los sujetos del grupo experimental a mejorar su producción del sonido fricativo dental sordo en posición inicial, sino que también fue, satisfactoriamente, *más útil que la instrucción tradicional para los sujetos del grupo experimental*.

Cuadro 4. Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sordo en posición inicial

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inicial Control	Inter-grupos	1284,963	1	1284,963	6,507	,043
	Intra-grupos	1184,896	6	197,483		
	Total	2469,859	7			
Inicial Experimental	Inter-grupos	3385,959	1	3385,959	8,088	,029
	Intra-grupos	2511,936	6	418,656		
	Total	5897,895	7			

Sin embargo, tanto en posición media como en posición final de palabra en habla conexas, ninguno de los grupos, experimental o control, obtuvo diferencia estadísticamente significativa (véase cuadros 5 y 6). Por cuanto su p-valor (Sig) sí sobrepasó el máximo nivel de error de 5% (0,05). Por lo que se puede decir que no hubo mejoría importante en la producción del sonido fricativo dental sordo en posición media y final entre el Pre test y Post test.

Cuadro 5. Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sordo en posición media

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Media	Inter-grupos	440,136	1	440,136	,284	,622
	Intra-grupos	6204,990	4	1551,247		
Control	Total	6645,126	5			
Media Experimental	Inter-grupos	350,116	1	350,116	,190	,685
	Intra-grupos	7372,685	4	1843,171		
	Total	7722,801	5			

Estos resultados muestran que el sonido fricativo dental sordo /θ/ es de difícil producción oral para los aprendices hispanohablantes. Aun cuando, aparentemente, para el caso de las realizaciones en posición inicial no parece serlo tanto. La falta de familiarización con la manera en la que se articula este sonido podría ser la razón por la que los aprendices en este estadio de aprendizaje, posiblemente, presentan tal dificultad al producirlo en un contexto de habla conexas.

De acuerdo con Chela-Flores (2001: 10), para que un aprendiz automatice progresivamente la producción de un sonido al que no está acostumbrado emitir, es necesario que éste detecte la conexión que hay entre el cerebro y los músculos de los órganos articuladores que se emplean para realizar su producción. Por ello, se creo una batería de ejercitación virtual que le permitiese, en cierto modo, llevar a cabo un entrenamiento de ejercitación de manera sistemática.

Cuadro 6. Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sordo en posición final

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Final Control	Inter-grupos	557,485	1	557,485	,496	,554
	Intra-grupos	2246,335	2	1123,167		
	Total	2803,819	3			
Final Experimental	Inter-grupos	212,674	1	212,674	,077	,808
	Intra-grupos	5529,514	2	2764,757		
	Total	5742,187	3			

En el caso de los estudiantes del grupo experimental que hicieron uso de la página ‘wix’, quienes fueron expuestos a una serie de palabras y/u oraciones que contenían el sonido fricativo dental sordo /θ/, debieron grabarse a sí mismos, luego de haber ejercitado, de manera individual, las palabras u oraciones dadas en la página, mediante la repetición del contenido las veces que fuera necesario. Sin embargo, es posible que haya sido un error no haberlos expuesto a una práctica preliminar que les permitiera, no solo, percibir auditivamente el sonido, sino que, también, los hiciera conscientes de los órganos articuladores que toman lugar al producirlo. En otras palabras, hacerlos conscientes de su manera y modo de producción mediante un entrenamiento muscular.

Por otra parte, aun cuando se les informó a los estudiantes que la realización de las actividades de ejercitación virtual tendría una valoración porcentual dentro del plan de evaluación de la asignatura, no se le hizo seguimiento a la ejecución oral que mostraron los sujetos a lo largo del periodo trimestral. Es decir que no se les dio un feedback por actividad realizada. Lo que probablemente incidiría negativamente en su falta de dedicación al llevar a cabo su ejecución al hacer las grabaciones.

8.2. Producción del sonido fricativo dental sonoro /ð/

En cuanto a la producción del sonido fricativo dental sonoro /ð/ en posición inicial, posición media y posición final de palabra en habla conexas, la prueba ANOVA de una vía mostró que el grupo control obtuvo diferencia estadísticamente significativa (véase cuadros 7, 8 y 9), ya que su p-valor (Sig) no sobrepasó el máximo nivel de error de 5% (0,05), por lo que se evidencia mejoría importante en la producción correcta de este sonido.

Cuadro 7. Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sonoro en posición inicial

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inicial	Inter-grupos	3762,177	1	3762,177	6,593	,019
Control	Intra-grupos	10270,882	18	570,605		
	Total	14033,058	19			
Experimental	Inter-grupos	330,078	1	330,078	,592	,451
	Intra-grupos	10028,212	18	557,123		
	Total	10358,290	19			

Pareciera que los aprendices del grupo control, que solo recibieron instrucción tradicional en clase, tal como lo explica Lado (1957 en Brown 2000: 208), tuvieron mayor facilidad para familiarizarse y producir el sonido fricativo dental sonoro de manera correcta, posiblemente, debido a la similitud de este sonido como fonema en la L2 y alófono en la L1.

Cuadro 8: Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sonoro en posición media

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Media Control	Inter-grupos	3161,229	1	3161,229	42,439	,001
	Intra-grupos	446,928	6	74,488		
	Total	3608,157	7			
Media Experimental	Inter-grupos	521,376	1	521,376	2,722	,150
	Intra-grupos	1149,089	6	191,515		
	Total	1670,464	7			

Paradójicamente, contrario a lo esperado, el grupo experimental no mostró mejoría considerable al producir este sonido en ninguna de las posiciones señaladas. Los resultados arrojaron que su p-valor (Sig) si sobrepasó el máximo nivel de error de 5% (0,05), evidenciando que no obtuvieron diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las pruebas entre Pre-test y Post-test realizadas. Es decir que el uso de la herramienta, probablemente, más que ayudarlos lo que hizo fue confundirlos.

Cuadro 9. Prueba ANOVA de una vía para la producción del sonido fricativo dental sonoro en posición final

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Final Control	Inter-grupos	1796,345	1	1796,345	6,908	,030
	Intra-grupos	2080,247	8	260,031		
	Total	3876,591	9			
Final Experimental	Inter-grupos	501,736	1	501,736	1,856	,210
	Intra-grupos	2163,194	8	270,399		
	Total	2664,931	9			

Se considera conveniente, entonces, revisar la herramienta y realizar los ajustes necesarios, de manera que esta pueda convertirse en un recurso *útil* que permita facilitar la enseñanza de la pronunciación en los programas de enseñanza tradicional en el aula de clase.

9. Conclusión

El objetivo del presente estudio ha sido verificar el impacto del uso de la herramienta virtual 'wix' en la producción de los sonidos fricativos dentales del inglés por aprendices hispanohablantes en su nivel inicial de aprendizaje.

De acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos, los estudiantes que emplearon la herramienta virtual 'wix' solo mostraron mejoría en la producción del sonido fricativo dental sordo /θ/ en posición inicial de palabra en habla conexas. En todos los otros casos restantes, la herramienta mostró ser infructuosa.

Esto parece indicar que en lo que a enseñanza de la pronunciación se refiere, el papel que desempeña el docente en la instrucción resulta mucho más efectivo que el entrenamiento que puede proveer una herramienta de ejercitación virtual por sí sola. Siendo así, habría que tener en cuenta que es el mismo docente quien toma decisiones en cuanto a lo que se hace con la herramienta virtual seleccionada en el aula de clase o fuera de ella (Sancho, 2006: 27), por lo que la efectividad de su uso va a depender del conocimiento y la habilidad que el docente tenga para la planificación y manejo de la herramienta como instrumento mediador para el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés (Chacón, 2009: 4).

En otras palabras, dado que es el profesor quien determina la calidad del aprendizaje que ocurre en el contexto formal (Richards y Renandya, 2002: 361 en Chacón, 2009:4), es esencial que los docentes reciban entrenamiento antes de incorporar la tecnología en sus clases, si lo que se desea es promover un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, se considera conveniente y necesario hacer una revisión de la herramienta virtual 'wix' que permita valorar tanto su potencial como sus fallas y determinar los cambios que posiblemente fomentarían su mejoramiento.

Finalmente, es recomendable que se incentive el uso de herramientas web en la práctica pedagógica como apoyo instruccional de manera que los estudiantes tengan a su alcance una variedad de opciones con miras al mejoramiento de su pronunciación, desde el inicio de su proceso de aprendizaje hasta el nivel avanzado.

Referencias

- Barón, Francisco y Tellez, Francisco (2004). Apuntes de Bioestadística: Tercer ciclo en ciencias de la salud y medicina. Universidad de Malaga.
- Brown, Douglas (2000). *Principles of language learning and teaching. Fourth Edition. Pearson Education Company.*
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chacón, Carmen (2009). El Podcast como herramienta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Chela, Bertha. (1983). Los sistemas fonéticos del español y del inglés: análisis comparativo. Proyecto de investigación financiado por el Consejo de desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).
- Chela, Bertha y Chela, Godsuno (2001). *Fundamentals in teaching pronunciation: The rhythm and intonation of English.* Delta Publishing Co., Mc Henry, Illinois, EUA.

- Dauer, Rebecca (1993). *Accurate English: a complete course in pronunciation*. New Jersey: Prentice Cliffs, New Jersey
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fernandez, M^a Victoria, (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line, *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 5 (2), 409-416 [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]
- García, William (2010). Página web wix Phoneticsandphonology1: the only place for your learning. Recuperado en <http://www.wix.com/willowgar/phoneticsandphonology1#!lessons-1-4>
- Gass, Susan y Selinker, Larry (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gonet Wiktor y Pietron Grzegorz (2006). English interdental fricatives in the speech of Polish learners of English. Recuperado en file:///C:/Users/Ivelis%20Montilla/Downloads/th_in_the_speech_of_Poles.pdf
- Jenkins, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Levis, John y Grant, Linda (2003). Integrating Pronunciation into ESL/EFL. *Revista Tesol Journal*. 12, (2) 13 – 19. Recuperado en http://203.72.145.166/journal/tj_2004/VOL12_2.pdf#page=12 el 15 de enero de 2013.
- MacDonald, Shem (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Revista Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 17 (3), 3-18. Recuperado [file:///C:/Users/Ivelis%20Montilla/Downloads/Publisher%20version%20\(open%20access\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ivelis%20Montilla/Downloads/Publisher%20version%20(open%20access)%20(1).pdf)
- Major, Roy (1987). A model for interlanguage phonology. En G. Ioup y S. Weinberger (Comps.), *Interlanguage phonology* (pp. 101-124). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Molinié, Luisa (2010) La pronunciación del ELE en los alumnos quebequeses. Dificultades concretas y pautas de corrección. Universidad de Montreal. Trabajo de Grado presentado a la Facultad de Artes y las Ciencias a fin de obtener el Grado de Maestría en Estudios Hispánicos. Recuperado en https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3918/Molini%C3%A9_Luisa_2010_m%C3%A9moire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Montilla, Ivelis y Boada, Antonio (2014). Los sonidos fricativos dentales del inglés como lengua extranjera por aprendices del nivel básico, mediante el uso de la herramienta virtual wix en el XXXI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL) en el Instituto Pedagógico de Caracas (IUPC) Caracas, Venezuela.

- Montilla, Ivelis (2014). Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés en ea Universidad Simón Bolívar, Sede Litoral. (Tesis de Maestría no publicada). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Morley, Joan (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 481-515.
- Pennington, Martha Richards, Jack (1986). Pronunciation Revisited. *Revista TESOL Quarterly*, 20 (2), 207-220. Recuperado en http://203.72.145.166/tesol/tqd_2008/VOL_20_2.PDF#page=29 el 23 de febrero de 2013.
- Sancho, María (2006). ***Tecnologías para transformar la educación***. Universidad Internacional de Andalucía. Ediciones Akal., S.A. Madrid, España.
- Spada, Nina y Lightbown, Patsy (2002). ***Second language acquisition***. En N. Schmitt (Ed.), ***An introduction to applied linguistics*** (Capítulo 7, pp. 115-132). London: Arnold Publishers.
- Tomé, Mario (2010). Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en la web 2.0. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Volumen 5 año 2010. Universidad de León. España. Recuperado en <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/771/757>
- Villalba, María (2008). Recursos de la Web 2.0 para la Enseñanza de Idiomas. Recuperado en http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias/wp-content/uploads/2009/11/villalba_web2.pdf
- Webster, Allen (2000). *Estadística Aplicada a los negocios y a la economía*. Tercera edición. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- Wester, Femke; Gilbers, Dicky y Lowie, Wander (2007). Substitution of dental fricatives in English by Dutch L2 speakers. *Language Sciences* 29 (2007) 477-491. Recuperado en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S038800010600088X>

Anexos

Anexo 1: Diagnostic passage (Sujetos)

My name's: _____

Today's weather report is brought to you by Bertha's Kitty Boutique, where you can get everything your cat has ever wanted and more.

There will be scattered showers this afternoon with a chance of thunderstorms toward the evening. Highs will be in the seventies, with a light breeze out of the north five to ten miles an hour, gusting to twenty miles an hour in some southern locations. Skies will be clearing overnight, with lows in the fifties. It will be sunny and warm tomorrow and Thursday, with temperatures climbing up into the eighties both days. The weather outlook for the weekend is quite good: you can expect sunny skies and very pleasant conditions right through Sunday.

And if you're taking your cat with you this weekend, be sure to pick up your kitty travel pack, for only thirteen ninety-five including tax, at Bertha's Kitty Boutique. Don't leave home without it.

Anexo 2. Formulario para la recolección de las realizaciones de los sonidos fricativos dentales /ð/ y

/θ/ (Jueces)

Today's weather report is brought to you by Bertha's Kitty Boutique, where you can get everything your cat has ever wanted and more.

There will be scattered showers this afternoon with a chance of thunderstorms toward the evening. Highs will be in the seventies, with a light breeze out of the north five to ten miles an hour, gusting to twenty miles an hour in some southern locations. Skies will be clearing overnight, with lows in the fifties. It will be sunny and warm tomorrow and Thursday, with temperatures climbing up into the eighties both days. The weather outlook for the weekend is quite good: you can expect sunny skies and very pleasant conditions right through Sunday.

And if you're taking your cat with you this weekend, be sure to pick up your kitty travel pack, for only thirteen ninety-five including tax, at Bertha's Kitty Boutique. Don't leave home without it.

(Dauer, R.M., 1993, p.173)



Lingua Americana
Año XXI N° 40 (2017): 99-x

El estudio de la competencia corpovocal como contribución teórica para el diseño de modelos educativos

Génesis B. León Sánchez

*Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados.
ggleon24@gmail.com*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo demostrar que el estudio de la Memoria Corpovocal es una contribución teórica importante para la formación basada en competencias, ya que promueve la creación de iniciativas educativas innovadoras mejor adaptadas a nuestro contexto sociocultural. Se presenta un resumen crítico de lo que se deja de lado al apreciar las lenguas como sistemas totalmente formalizados, explicando por qué se debe incluir la descripción de la competencia corpovocal y sus interacciones con la competencia comunicativa en los modelos educativos actuales. Teóricamente se fundamenta la investigación en El Modelo Polisistémico Natural (MPN) y la llamada Memoria Corpovocal (MCV) ambos propuestos por Chela-Flores 2000 y 2006. La fusión de estos modelos plantea una serie de elementos que evidencian la presencia de una multicompetencia en el conocimiento fonetológico de los hablantes de una misma lengua (Chela Flores, 2007), aporte que sirve como contribución teórica en el área de la enseñanza de la lengua en uso respecto a la descripción del plan articulatorio que estructuran los hablantes en las diferentes situaciones comunicativas. En cuanto al apoyo teórico en relación a la formación basada en competencias, se asumió los planteamientos de Tobón (2005) e Inciarte y Canquiz (2008) a partir de la necesidad y desafío latente en Venezuela de fomentar la integración de saberes y el desarrollo de ideas innovadoras en las áreas de la didáctica de la lengua y el diseño curricular.

Palabras clave: Modelo Polisistémico Natural; competencia corpovocal; currículo; didáctica

The study of the corpo-vocal competence model as a theoretical contribution to the design of educational models

Abstract

This paper aims at demonstrating that the Corpo-Vocal Memory and the Natural Polysystemic Models (Chela-Flores, G. 2000, 2006) are important theoretical contributions to the search for innovating initiatives in our educational context. The fusion of these two models posit the presence of a multicompetence in the phonetological behavior of speakers of natural languages (Chela-Flores, G. 2007). Thus, , in the language teaching field, it allows the description of an articulatory plan structured by speakers in different communicative situations. As regards the theoretical support for the formation based on competences, Tobón (2005), and Inciarte and Canquis (2008) were taken into account, given the need and potential challenge in Venezuela for the integration of different types of knowledge in addition to the development of innovating ideas in the fields of language teaching and curriculum design.

Keywords: Natural Polysystemic Model; Corpo-Vocal Memory; curriculum; didactics1

Introducción

Una competencia es una compleja estructura formada por elementos de orden abstracto que se ordenan según particularidades relacionadas a conocimientos, valores y habilidades que condicionan el comportamiento de un individuo para que su desempeño sea eficaz en situaciones diversas. Presupone la capacidad para realizar una acción intencionalmente a propósito de los resultados que espera alcanzar el individuo.

El concepto de competencias en general es estudiado desde hace muchos años en psicología, filosofía y pedagogía (Tobón 2005: 26); sin embargo, la conducta lingüística observable Chomsky (1956) la llamó *actuación*, explicando que ésta tiene un conocimiento que subyace al cual denominó *competencia lingüística*. Este autor plantea la *competencia lingüística* como la facultad mental de abstraer la lengua a un nivel que le permite identificar y construir oraciones gramaticales al hablante/ oyente ideal, la cual no es afectada por situaciones o contextos extralingüísticos como elementos proxémicos, culturales, errores, interferencias, entre otros. Esta perspectiva separa la forma concreta de la forma abstracta y deja de lado la dimensión social de la oralidad que influye en los procesos formales de la lengua, limitando el estudio del lenguaje y por lo tanto la enseñanza de la lengua oral como tal.

La crítica de Hymes (1972) respecto al concepto de competencia lingüística establece que los principios de la gramática generativa encierran a la competencia lingüística en un marco reduccionista por no considerar elementos del contexto sociolingüístico. Este autor, propuso el concepto de competencia comunicativa, que incluye el significado referencial y social del lenguaje y la gramaticalidad de las oraciones a partir de la adecuación lingüística en el contexto.

El plurilingüismo y la adquisición de más de una lengua son hechos cada vez más frecuentes en nuestro país, así como la interacción de estudiantes y profesionales bilingües y monolingües en el mismo contexto escolar. Los estudiantes y profesionales que aprenden una segunda lengua deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, del vocabulario y de la gramática de esa lengua, sino también desarrollar una multicompetencia a partir de otros aspectos concernientes con la competencia comunicativa. Deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto; esto implica comunicarse a un nivel discursivo que no viole la expectativa comunicacional de su interlocutor. Esto no quiere decir que la competencia que los hablantes de segundas lenguas tienen que alcanzar debe ser idéntica a la competencia nativa, sino que se les permita comunicarse eficaz y efectivamente en términos de adecuación.

De igual manera, abundan los contextos escolares donde el bilingüismo es tácito y los docentes ignoran esa particularidad de sus estudiantes. Esta circunstancia induce a irregularidades en la práctica docente y revela un vacío curricular en cuanto a la formación de la competencia fonetológica respecto a los perfiles profesionales de los docentes. El docente debe tomar ciertas consideraciones al momento de escoger las estrategias de enseñanza-aprendizaje para no caer en faltas en el área de la enseñanza de la lengua respecto a algunas formas de evaluación que involucren el uso apropiado del discurso oral en el aula.

Dentro de la multidimensionalidad de la conducta oral o actuación oral de los hablantes, la competencia corpovocal está implícita en la facultad de socialización del ser humano, ya que respalda a la Memoria Corpovocal. Esta competencia, se adquiere paralelamente a los sistemas de la lengua materna como la habilidad para ejecutar un conjunto de hábitos y tendencias articulatorias universales y locales más allá de la capacidad antropofónica del hablante; es decir, son disposiciones, formas y condicionamientos que complementan sociocomunicativamente el funcionamiento del aparato fonador y los diferentes tipos de sonidos que el ser humano puede producir. Entonces, la MC se entiende como la capacidad de almacenar y recuperar una configuración específica de dichas disposiciones, formas y condicionamientos con fines comunicativos en cada acto de habla.

Tomando como premisa que las lenguas naturales no tienen disposiciones articulatorias idénticas, Chela-Flores (2008) define a la MC como “un plan articulatorio global y un conjunto de restricciones que garantizan el cumplimiento de dicho plan”, entendiendo la noción de *plan articulatorio* como una configuración específica resultante del conjunto de nexos que existen entre las tendencias y los hábitos articulatorios universales y locales y las disposiciones fonéticas específicas de una lengua nativa para actuar sistemáticamente en conjunto con fines comunicativos. (Ver anexo 1).

El objetivo de esta revisión teórica es demostrar que el estudio de la Memoria Corpovocal es una contribución teórica importante para la creación de modelos educativos innovadores basados en la formación por competencias en el área de la enseñanza de la lengua. Por lo tanto, utilizando como base teórica el Modelo Polisistémico Natural y la Memoria Corpovocal (Chela Flores, 2007), se plantea la inclusión de la competencia corpovocal como herramienta didáctica y curricular para la enseñanza del español respecto a la expectativa comunicacional de los hablantes nativos del español que interactúan con hablantes nativos de otras lenguas, incluyendo una propuesta

teórica que define las funciones y diferencias entre la Memoria Corpovocal entendida como capacidad y la competencia corpovocal entendida como habilidad. (Ver anexo 2).

2 Metodología

La presente investigación es de carácter teórico-descriptivo, ya que se teoriza sobre competencia corpovocal, se describe sus características esenciales y cómo la emplea los hablantes-oyentes en el español de Venezuela en relación a las disposiciones naturales del plan articulatorio específico de dicha lengua y sus interacciones con hablantes nativos de otras lenguas; con un diseño de campo no experimental, puesto que se estudia el fenómeno lingüístico tal como se manifiestan en su contexto. Así mismo, se analizan las implicaciones pedagógicas y didácticas de la valorización de la Memoria Corpovocal aplicadas a la enseñanza del español, enfocándose en la revisión de los perfiles profesionales respecto a su desempeño idóneo y el diseño curricular.

3 El currículo y la formación basada en competencias

Actualmente, está en boga el llamado *currículo por competencias*, el cual está basado de forma integral en competencias que modelan el desempeño entendido como el manejo que el profesional hace de sus conocimientos. Considera a los perfiles académicos como fundamento profesional para la correlación académica y pertinencia social de las competencias a desarrollar en los estudiantes, tanto teóricas (conceptuales) como prácticas (actitudes y procedimentales) que sirven para valorar y formar de manera integral a los estudiantes a partir de la aprehensión de conocimientos nuevos para complementarlos con los previos.

El modelo educativo por objetivos y el modelo educativo basado en la formación por competencias básicamente se diferencian en que el primero se centra en el aprendizaje que se espera desarrollar a partir de la labor docente, mientras que el segundo se enfoca en el desempeño del estudiante como profesional. El desarrollo de las competencias generales y específicas de cada área es de vital importancia en el nuevo enfoque curricular por competencias, ya que busca fortalecer el compromiso ético, el progreso tecnológico y la formación básica integral, desarrollando la capacidad de aprendizaje en el mismo ambiente de trabajo como garantía de que el perfil del egresado conservará una visión humana integral significativa.

Para explicar la importancia de la inclusión de la competencia corpovocal en el Modelo educativo por competencias es necesario puntualizar que la actualización teórica respecto a los enfoques lingüísticos y sus implicaciones didácticas en el diseño curricular es una demanda constante. La noción de competencia como tal es un tema ya discutido, pero el desarrollo de la competencia corpovocal de los profesionales como factor esencial para el desempeño idóneo en la praxis educativa no ha sido muy desarrollado.

Según Tobón (2005:62-66), las competencias son procesos complejos que tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, no en términos de personas competentes sino de contextos competentes, puesto que el contexto influye en el desempeño. Se enfocan a la idoneidad en el desempeño, el cual si tiene que ver con las capacidades específicas de la persona. Tienen como eje la actuación; es decir, el dominio en el uso de los conocimientos. También, buscan resolver problemas con aplicación a

múltiples contextos y abordan el desempeño en su integridad, superando las tradiciones culturales para trascender humanamente a otros contextos.

Según Inciarte y Canquiz (2006:12), las competencias se basan en la capacidad de reflexión, integración y organización de los conocimientos que el estudiante obtenga de manera sistematizada y que además valore continuamente para realizar de manera eficaz una actividad profesional, resolviendo problemas con pertinencia social, siempre con una aplicación flexible que se adapte a las necesidades de su entorno.

“Los perfiles académico-profesionales constituyen la variable rectora de todo el desarrollo curricular. A través de ellos se expresa la concepción ideal del hombre a formar y se concreta la intencionalidad del proceso formativo. Considerados también como un elemento dinamizador del currículo, debido a los acelerados cambios que a nivel del conocimiento, tecnología, sociedad y sector productivo se desarrollan”. (Inciarte y Canquiz, 2006: 20).

Tobón (2007:118-120) plantea tres saberes esenciales requeridos para determinar los criterios de desempeño en la elaboración de cualquier plan de trabajo de enfoque educativo que pretenda organizar de manera instruccional actividades con el fin de desarrollar competencias en los individuos; estos saberes son el *saber ser*, el *saber conocer* y el *saber hacer*.

La idoneidad del desempeño depende en gran manera de la integración de dichos saberes, ya que realizar actividades y resolver problemas de manera eficaz, eficiente y efectiva no depende solo de aplicar bien los conocimientos para realizar procedimientos, sino también poseer las actitudes necesarias para desempeñarse adecuadamente. En este sentido, se considera pertinente hacer una inclusión de la competencia corpovocal en los diseños curriculares en el área de la enseñanza de la lengua, enfocándose en la integración de los tres saberes esenciales propuestos por Tobón a partir de una actitud reflexiva.

Al incluir el desarrollo de la competencia corpovocal como parte del perfil profesional del egresado en educación se estará dando herramientas a los docentes para prevenir y corregir prejuicios lingüísticos sobre el discurso oral contraproducentes en el aula de clases que tiene que ver con los contenidos a enseñar y la didáctica tradicional que se ha venido aplicando por mucho tiempo. Por ejemplo, en el *Currículo oficial* implantado en los liceos bolivarianos en el *Subsistema de Educación Secundaria* en el área de aprendizaje *lenguaje, comunicación y cultura*, dentro del componente llamado *la comunicación como expresión del desarrollo socio-histórico de la humanidad*, apenas se imparten conocimientos básicos sobre la interacción comunicativa entre hablantes de diferentes lenguas maternas, haciendo énfasis en la lengua indígena, su tradición oral, algunas expresiones en sus comunidades y expresiones básicas del inglés ligadas al turismo. Sin embargo, no existe ningún contenido que contribuya a valorar los elementos proxémicos de las expresiones, las disposiciones espaciales ni los condicionamientos articulatorios propios de los indígenas que inciden en su actuación lingüística respecto al dominio del español como segunda lengua.

Esta carencia de contenidos proyecta la ausencia de la competencia corpovocal dentro del currículo oficial. Sin embargo, el trasfondo de la problemática planteada se deriva de la misma ausencia en los diseños curriculares universitarios como parte del perfil profesional. Esto conduce a otra problemática en el área de la enseñanza de la

lengua en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, puesto que como el docente no se ha formado con una conciencia sociolingüística respecto a la MC de sus estudiantes, presentará prejuicios lingüísticos sobre el discurso oral en las formas de evaluación ligados a comportamientos de carácter cultural; sobre todo en contextos escolares pluriculturales, haciendo excepción de los docentes formados para ejercer en las áreas de la educación intercultural bilingüe.

Otro caso que sirve de ejemplo se presenta en un contexto escolar donde interactúan estudiantes provenientes de culturas originarias o autóctonas con extranjeras diversas. El docente debe tomar ciertas consideraciones al momento de escoger las estrategias de enseñanza-aprendizaje para no caer en faltas comunes en el área de la enseñanza de la lengua, respecto a algunas estrategias de evaluación de tipo oral como lo son las exposiciones, maneras de intervenir en clases, discusión en grupos y otras actividades que incidan en la interacción de diferentes Memorias Corpovocales en el aula, las cuales se influyen entre sí. El no considerar las diferentes actitudes comunicativas de los estudiantes lleva a una desvalorización humana y esto es negativo pedagógicamente hablando, ya sea por desconocimiento o por falta de concientización respecto a las diferentes culturas y lenguas maternas de sus estudiantes.

Por consiguiente, en la didáctica de lenguas ha tenido una gran influencia respecto a las problemáticas antes mencionadas la etnografía de la comunicación; por lo cual, tomando en cuenta que el Zulia es una zona fronteriza con una alta integración con la cultura wayuu, sería interesante incluir en los perfiles profesionales en el área de la enseñanza de la lengua estudios que adiestren a los docentes en estrategias didácticas que tomen en cuenta y valoren la proxémica, el contacto visual y físico, el tono de la voz y la disposición articuladora de los estudiantes hablantes nativos del wayuunaiki que se enfrentan al reto de participar de una educación desde el manejo de una segunda lengua para ellos como lo es el español, ya que las diferencias entre estas lenguas respecto a estos elementos es muy marcada y generalmente origina prejuicios lingüísticos en el uso del discurso oral dentro del aula de clases.

4 La competencia corpovocal como parte de la competencia comunicativa

El estudio de esta multicompetencia fonetológica es una contribución teórica importante para la inclusión de la competencia corpovocal en los perfiles profesionales con el fin de alcanzar un desempeño idóneo. Las tendencias y hábitos como impulsores del *plan articulatorio* de los hablantes (Chela Flores: 2008) en la interacción social es un tema innovador en cuanto a la formación basada en el desarrollo y fortalecimiento de la *competencia comunicativa*; así como un tema de interés para los educadores, lingüistas, dialectólogos y comunicadores sociales en la actualidad.

Todo modelo educativo representa una manera conceptual de ver la realidad en el contexto de la enseñanza, diseñando a partir del análisis del contenido y la realidad educativa los componentes curriculares fundamentales y necesarios en el proceso formativo de los participantes (estudiantes, profesores, investigadores, entre otros) y sus interrelaciones, desde una pedagogía específica; por lo tanto, la reflexión teórica respecto a las competencias que se deben formar y estudiar es vital.

La formación integral por competencias es una necesidad y un desafío latente en Venezuela (Inciarte y Canquíz, 2008); por lo cual definir la formación integral resulta un tema polémico porque conlleva asumir el conocimiento como consecuencia del análisis crítico de la conceptualización de teorías y sus aplicabilidades en el uso de la lengua para el fortalecimiento de la educación.

La competencia corpovocal forma parte de la competencia comunicativa. El enfoque ecológico de la lengua plantea que las características esenciales de esta se deben proyectar no como estructura fija, sino como un sistema holístico. Con esto, se aparta el llamado hablante ideal propuesto por Chomsky para fundamentar su teoría a partir de la premisa de que la lengua, por el mismo hecho de estar estructurada de un modo determinado, no puede escapar de su contexto y mucho menos de su función básica: la comunicación.

El Modelo Polisistémico Natural plantea un análisis a partir de no solo los fonemas, sino también morfofonemas, rasgos distintivos y prosodia, dependiendo del caso. Analizar la sílaba desde su estructura interna precisa ciertas realizaciones alofónicas, las cuales se especifican a través de una estructura trifocal de sistemas integrados (prenúcleo, núcleo y posnúcleo), donde la realización del fonema pasa a formar parte de una familia de sonidos según su posición en un sistema específico la sílaba. (Chela-Flores, 2007a).

La Memoria Corpovocal como modelo, llamada por otros autores *base orgánica de las lenguas*, plantea una serie de elementos que evidencian la presencia de más de una competencia en el conocimiento fonetológico de los hablantes de la misma lengua natural Chela Flores (2007b), esto implica que la estructura de la lengua desde el plano fonetológico no se presenta tan elegantemente como se podría pensar, sino que más bien va sujeta a factores contextuales multidimensionales que se podrían llamar socioculturales, en marcos de tiempo-espacio específicos que la concretan. Este tipo de competencia está implícita en el acto comunicativo y proporciona información adicional al receptor en la interacción social.

Ensamblado estos dos modelos se integra un método descriptivo que no excluye aspectos referidos a la relación entre hablantes y las circunstancias de la comunicación, sino que presenta una serie de destrezas que evidencian el perfil multidimensional de una competencia en la que el conocimiento fonetológico del hablante es expresado naturalmente a partir de las consecuencias prácticas del pensamiento.

El conjunto de hábitos expresivos que posee un hablante para comunicarse van desde la función más universal de sobrevivencia, hasta condensarse con los componentes más pragmáticos de la lengua, socialmente hablando. Lo que Chelas Flores denomina base externa de la Memoria Corpovocal, es el punto que le une al Modelo Polisistémico Natural y lo complementa.

La base externa se divide, en dos ramas: lo visible y lo audible. Lo visible se refiere al componente proxémico propiamente, lo audible se refiere a un repertorio de elementos que constituyen dos microuniversos dependientes (hábitos aprendidos y hábitos innatos). Lo que se llamará en este trabajo hábitos aprendidos conciernen a elementos de la fonación y articulación de sonidos que no forman parte de la competencia lingüística innata del ser humano, sino que se van adquiriendo o aprendiendo según la cultura, las tendencias, experiencias y preferencias del hablante nativo de una lengua, como lo son el

tono, la tensión laríngea, el contacto articulatorio, la nasalización, el tempo, entre otros. (Ver anexo 2).

Los hábitos innatos forman parte de la competencia fonológica universal del hablante, los cuales se relacionan directamente con el sistema formal específico de cada hablante; como por ejemplo, labialización (redondeada, distendida), abertura mandibular, entre otros hábitos que expresan las características de cada sistema fonetológico según la lengua en específico. “La existencia de esta multicompetencia implica que el componente corpovocal tiene una influencia larga y gradual sobre el fonetológico en formas todavía no bien conocidas y que, por lo tanto, están abiertas a la investigación” (Chela Flores, 2007b: 4).

¿Cómo relacionar la base externa de la Competencia Corpovocal con la categorización del Modelo Polisistémico Natural?, a partir de una correlación entre lo que tiene de innato los dos modelos y lo que puede describirse de lo aprendido. Por ejemplo, las conceptualizaciones sobre el reforzamiento del prenúcleo en el sistema intrasilábico contribuyen a describir y explicar tendencias que se producen a partir de hábitos aprendidos por los hablantes nativos de una lengua debido a prejuicios articulatorios en cuanto a la pronunciación ortográfica.

Una muestra de lo antes dicho se presenta en la labiodentalización del fonema /b/, con el fin de reforzar su realización alofónica al presentarse en el prenúcleo, como bien lo conceptualiza el Modelo Polisistémico Natural por medio del Principio de Optimización del prenúcleo; pero que ha sido preferencia a partir de considerarse un hábito aprendido por prejuicio lingüístico.

“Este fenómeno (reportado por primera vez para el español de Venezuela por Chela Floras, G. 1987: 74 -75) refuerza el débil alófono [β], aproximante bilabial de naturaleza cuasivocálica y lo transforma en [v], una fricativa labiodental que es un sonido obstruyente, de mayor complejidad articulatoria, y por lo tanto, más fuerte” (Chela Flores, 2007a: 37).

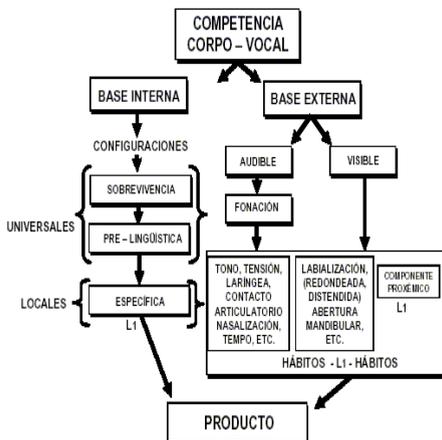
5. Consideraciones finales

Se propone una revisión de los perfiles profesionales en el área de la enseñanza de la lengua que incluya un énfasis en el estudio y fortalecimiento de la *competencia corpovocal* de los hablantes del español en interacción con otras lenguas, a partir de un enfoque sociocultural y sociolingüístico; con el fin de alcanzar una transformación en la conciencia social y lingüística de los estudiantes, profesores e investigadores en el área. Con esto, se estará fomentando la integración de saberes y el desarrollo de ideas innovadoras que contribuyan en áreas como la didáctica de la lengua y el diseño curricular.

Las tendencias y hábitos como impulsores de ciertas conductas orales en la interacción social es un tema innovador en cuanto a la formación basada en el desarrollo y fortalecimiento de la *competencia comunicativa*; así como un tema de interés para los educadores, lingüistas, dialectólogos y comunicadores sociales en cuanto a socialización del conocimiento. Al tomar en cuenta la *competencia corpovocal* como aporte teórico que sirve de herramienta didáctica y curricular para la enseñanza del español se puede enfocar la enseñanza de las lenguas desde la valoración de la interacción social en

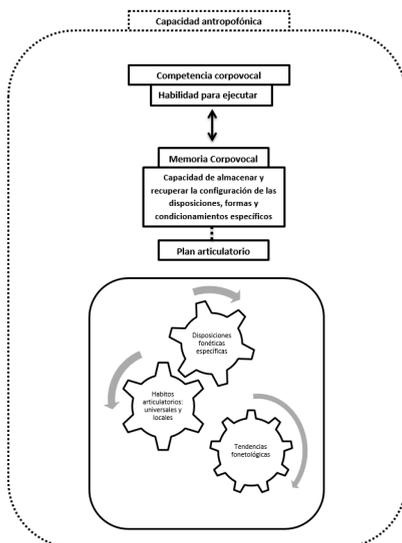
contextos pluriculturales con el fin de optimizar el desempeño profesional y la praxis educativa en el área.

Anexo 1. Modelo de la Competencia Corpovocal según Chela-Flores (2007b).



El modelo de competencia o memoria corpovocal

Anexo 2. Modelo propuesto de la Memoria Corpovocal



Referencias

- Chela-Flores, Godsuno 1987: El español antillano de Venezuela: problemas de fuerza segmental y norma formal. *Neuphilologische Mitteilungen* 1/ LXXXVIII
- Chela Flores, Bertha y Godsuno Chela-Flores (2008). La memoria corpo-vocal y su incidencia en el habla pública uni- y multidireccional. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 9 N° 21.
- Chela Flores, Bertha y Godsuno Chela-Flores (2007a). *Dimensiones Fonetológicas del Español*. Maracaibo: Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad del Zulia.
- Chela Flores, Godsuno (2007b). La multicompetencia en el español como lengua nativa y como lengua extranjera. *Argos* vol. 24
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970.
- Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4373075.pdf>
- Inciarte, Alicia y Canquiz, Liliana (2008). *Formación Integral desde el enfoque por competencias*. Ediciones del vicerrectorado académico. Universidad del Zulia. Primera edición.
- Tobón, Sergio (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá. ECOE Ediciones.

Reseñas Especiales



Richard Utz: Medievalism. A Manifesto. Kalamazoo: ARC Humanities Press 2017, 110 p.

“Nothing less than a foundational change in the way we conceptualize what it means to be a member of the academy” (p. 86)—professor Richard Utz (*1961), president of the International Society for the Study of Medievalism, has acquired international renown not only for having introduced the paradigm of literary nominalism to medieval studies, but also for his impetuous yet well-founded criticism regarding medieval studies’ status quo. His latest contribution to the field of medievalism studies—with medievalism being “the ongoing and broad cultural phenomenon of reinventing, remembering, recreating, and reenacting the Middle Ages” (p. 81)—has recently been published in the form of a manifesto: ninety condensed pages on the “boundaries between scientific and serious research in medieval culture on the one hand and indistinct images or ideas about the Middle Ages as represented in popular culture or the historical novel on the other” (p. 5). Crossing such boundaries emerges as central theme of the manifesto at hand. Following Utz, the growing gap between academic and lay reception of medieval lore since the 19th century has entailed the odd present status that established scholars would still argue in favour of discrete stages in human history (e.g. from the Middle Ages to the Renaissance) regarding society, politics, and mentality, whereas the public’s bird’s eye view had long since recognised continuities.

Unsurprisingly, looking back on more than two decades of personal scholarly engagement with the issues in question, Utz approaches the self-imposed task of highlighting and bridging prejudicial gaps along a broad front. Drawing particular awareness to the autobiographical element in any scholarship, the US-based medievalist fruitfully utilises his German background for the conflation of case studies from different cultural areas. Moving on from the reflection upon his own academic background, he compiles a variety of examples, both from the field of scholarship and popular culture, in order to demonstrate how intensified cooperation between these allegedly distinct spheres might eventually instigate deeper engagement with ‘the Middle Ages’ on any possible level.

Whereas some claims fall back on common places without further underpinning—e.g. the vague mention of “reliable indicators” (p. 22) for the decline of medieval studies—one of his core arguments stimulatingly circles around what one might call the “semantics of historical time” (the title of a 2004 publication by the famous conceptual historian Reinhart Koselleck (1923–2006)). Utz refers to Koselleck’s study not least insofar as the latter convincingly demonstrated how the “rapid creation of ‘-ism’ terms”,

linked with “‘time’ per se”, had become a “dynamic and historical force” since the late 18th century (p. 12). Following scholars such as Jacob Grimm, Utz highlights a philological shift from the investigation of words for the sake of subjects towards the investigation of subjects for the sake of words as early as ca 1850—the beginning of a long-standing “spirit of gatekeeping” (p. 19) that Utz traces into most recent days: “Making one’s work inaccessible (linguistically, economically, hermeneutically) to larger audiences was almost a precondition to success among one’s colleagues” (p. 83). His emphasis on the importance of linguistic and semantic analysis becomes all the more significant when one takes into account geo-ideological characteristics of France, Germany, and Italy, on the one hand, Britain and the United States, on the other hand. Whereas the former, as Utz claims, would identify medieval culture with “a usable past against which a different future could be constructed”, the Anglophone world rather would imagine “their countries and communities as linked to the medieval past by a unique kind of continuity” (p. 12).

It is against this background that the proclaimed decline of medieval studies in recent times might become explainable as the consequence of a “natural social phenomenon” (23), in the sense of academia’s failure in reacting to diverging public and student expectations and demands regarding the role of the Middle Ages in the early 21st century. Exposing the spectrum of invocations of the medieval past to the public thus emerges as a core concern of the manifesto at hand, regarding the often superficial communication of medieval semantics: “It is in a situation like this that a public medievalist can and should intervene to contribute to an informed citizenry aware of the manifold connections between the past and the present, and expose the potentially dark side of medievalism from underneath the ‘belle époque’ veneer” (p. 66)—an “ethical obligation” (p. 50), as Utz puts it. At the same time, following his argument, this public intervention is capable of making scholars aware of the “productive uncertainty” (p. 85) of medievalism studies beyond narrow disciplinary and even cultural borders.

In the face of Utz’s path-breaking publications on medievalism throughout the last decades it would be quibble to point out gaps in his present declaration. To be sure, occasionally, the argument tends to take a leap, skipping or sidelining certain points of discussion, such as the branching development of medievalism in 19th-century Germany, its rather complex relation to nationalism, or the role of linguistic proficiency in these developments (particular with regards to the repeatedly changing role of German in academia). Thus some interesting observations remain rather loosely connected to the overall argument—e.g. the fact that the English-language plural form ‘Middle Ages’ is not shared by other European languages. A manifesto, however, hardly subsists on contemplation. The present one might not read as provocative as Utz seems to suggest when stating that he was asking for “a foundational change” in academia. While writing this review, I have a number of MA theses by students from the United States and Germany on my desk, which explore the societal exploitation of medieval culture from the 19th to the 21st century. One must not jump to conclusions, but this coincidence might still be read as an indicator of the growing awareness of the phenomenon of medievalism among a younger generation in academia. That said, Utz’s appeal is far from uncalled-for. To the contrary, it just comes at the right time, as it succeeds in masterfully condensing the drawn-out and sometimes diffuse debate surrounding scholars’ public obligation in interpreting the past. Hopefully, it will incite intensified debate on medievalism well beyond English-language borders.

Jan Alexander van Nahl

Postdoctoral Researcher at the Árni Magnússon Institute for Icelandic Studies.
Graduate Teacher at the University of e Suðurgata, 101 Reykjavík

jvannahl@hi.is



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

**LINGUA
AMERICANA**

AÑO XXI, N° 40

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en
noviembre de 2017, por el **Fondo Editorial Serbiluz,**
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Instrucciones para los autores

Lingua Americana publica artículos en español, inglés, francés y portugués. Los artículos son arbitrados por especialistas de reconocido prestigio para asegurar un elevado nivel académico. El Comité Editorial se reserva el derecho de sugerir y realizar cualesquiera modificaciones formales a los artículos aceptados para su publicación, así como también el de publicar los artículos aceptados en el número que estime más conveniente.

Los investigadores interesados en publicar sus artículos en **Lingua Americana** deben seguir las siguientes instrucciones:

1. Enviar los artículos al Prof. Dr. Godsuno Chela-Flores (Editor Jefe). Apartado Postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela. E-mail: linguaamericana@cantv.net.
2. Los artículos deben ser originales, no publicados total o parcialmente con anterioridad, y no deben haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones.
3. El autor debe enviar un original de su artículo debidamente identificado y tres copias sin identificación del autor ni de la institución con las siguientes especificaciones: a) Extensión entre 10 y 25 cuartillas, en papel carta, a doble espacio y por una sola cara; b) Enviar un CD, grabado, sin editar, en Word para Windows; c) Resumen no mayor de 250 palabras en inglés y en el idioma original del artículo. Si el artículo está escrito en inglés, debe tener además un resumen en español. Además de proponer un título corto para ser utilizado como encabezado del artículo, se deben indicar de tres a cinco palabras clave.
4. Las referencias hechas en el texto deben utilizar el siguiente formato: apellido del autor, año de publicación y página (s) al hacer citas textuales (Álvarez 1997: 60). Las referencias bibliográficas se ubicarán al final del artículo de acuerdo con el siguiente orden: Autor, año de publicación entre paréntesis, título, ciudad, editorial, número de las páginas citadas. Debe seguirse el siguiente estilo:

Libro:

Laver, John (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo en libro:

Abbot, Miriam (1991). Macushi. En: Derbyshire, Desmond C. y Geoffrey K. Pullum (Eds.), *Handbook of Amazonian Languages*. Vol. III. Berlín: Mouton de Gruyter (págs. 23-160).

Varios autores:

Lomas, C.; A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Artículo:

Edwards, Walter F. (1978). A Preliminary Sketch of Arekuna (Carib) Phonology. *International Journal of Linguistics* 44:223-227.

Tesis:

Souza Cruz, María Odileiz (1995). A Fonologia Taurepang, una Língua Karib Falada en Roraima. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Lingüística. Recife (Brasil): Universidad Federal de Pernambuco.

5. Los artículos deben estar acompañados por un breve curriculum vitae del autor.
6. Para la publicación de reseñas sólo se admitirán comentarios sobre bibliografía relacionada con asuntos teóricos o prácticos de la lingüística. Las reseñas deberán observar las siguientes normas: a) Una extensión máxima de 3 cuartillas a doble espacio; b) El encabezado se limitará a autor, título (completo), editorial y/o institución, número de páginas; c) el autor debe incluir una nota con sus datos personales y demás señas.

Instructions for the authors

Lingua Americana publishes articles in Spanish, English, French and Portuguese and before acceptance for publication, they are evaluated by specialists in order to guarantee a high academic level. The Editorial Committee can suggest and make any formal changes it considers necessary in the articles accepted for publication and include them in the issue estimated more convenient.

The researchers aiming at having their work published in this journal must agree with the following instructions:

1. The articles must be sent to Professor Dr. Godsuno Chela-Flores (Editor), Apartado Postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela. E-mail: linguaamericana@cantv.net.
2. The articles must be original and unpublished, either totally or partially. Furthermore, they must not be proposed simultaneously for publication in other journals.
3. The author must send an original duly identified and three copies without identification with the following specifications: a) The length between 10 and 25 letter-sized double-spaced pages; b) A non-edited Word for Windows digital copy in CD; c) An Abstract no longer than 250 words in English and in the original language of the article. If the article is written in English it should also have an Abstract in Spanish; d) Three of four key words; e) It is recommended to include a short title to be used as heading of the article.
4. The references in the text should include the author's surname, year of publication and page(s) when making a textual reference (Alvarez 1997:60). Bibliographic references should be placed at the end of the article in the following order: Author, year of publication in parentheses, title, city, publishers, number of the pages referred to. The style should be as follows:

Book:

Laver, John (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapter in book:

Abbot, Miriam (1991). Macushi. En: Derbyshire, Desmond C. y Geoffrey K. Pullum (Eds.), *Handbook of Amazonian Languages*. Vol. III. Berlín: Mouton de Gruyter (págs. 23-160).

Several authors:

Lomas, C.; A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Article:

Edwards, Walter F. (1978). A Preliminary Sketch of Arekuna (Carib) Phonology. *International Journal of Linguistics* 44:223-227.

Thesis:

Souza Cruz, Maria Odileiz (1995). A Fonologia Taurepang, una Língua Karib Falada en Roraima. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Lingüística. Recife (Brasil): Universidad Federal de Pernambuco.

5. The authors should enclose a brief curriculum vitae.
6. For the publication of reviews only comments on linguistic theoretical and practical matters will be allowed. The reviews will have the following format (a) A maximum length of three double-spaced pages; (b) The heading should only include name of the author, complete title, publishers and or institution and number of pages; (c) the author should include his personal information and other relevant information.

CONDES

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico



Vicerrectorado Académico
Universidad del Zulia (LUZ)
República Bolivariana de Venezuela

CONDES **Aliado firme del investigador**

OBJETIVOS DE DESARROLLO

- Consolidar una plataforma de investigación en LUZ que ofrezca al país y a la comunidad científica avances y resultados de investigación científica innovadores y comprometidos con el entorno social.
- Generar y desarrollar conocimiento competitivo y de alto valor social.
- Formar profesionales capaces de generar soluciones alternativas e innovadoras a los problemas del contexto venezolano y mundial a partir de una investigación científica rigurosa y exigente.
- Difundir los resultados y avances de la investigación científica que se cumple en LUZ a través de diversas estrategias (publicaciones, eventos científicos, intercambios, ruedas de negociación, etc.)
- Lograr que todos los docentes a dedicación exclusiva y a tiempo completo de LUZ participen activamente en actividades de investigación.
- Generar vínculos y alianzas entre las unidades y grupos de investigación de LUZ y sus homólogos en las otras universidades y centros de producción de conocimiento de Venezuela y el mundo.
- Integrar la investigación científica y el postgrado en LUZ.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Comisiones CONDES

Para llevar a cabo sus funciones, el CONDES cuenta con la Comisión de Desarrollo Científico y la Comisión de Estudios Humanísticos y Socia-

les, las cuales están conformadas por un delegado representante de cada Facultad y un delegado representante del Consejo Universitario.

Coordinación Secretaría

La Coordinación Secretaría preside ambas comisiones, las cuales forman un equipo y cumplen con las actividades planteadas para la aprobación y ejecución de cada uno de los programas de apoyo que este organismo financia, además de fijar lineamientos de políticas de investigación para el desarrollo y fomento de dichas actividades.

Departamento de Planificación, Gestión y Control

Se encarga de:

1. Planificar y gestionar adecuada y oportunamente las solicitudes de financiamiento de programas del CONDES, a fin de verificar el cumplimiento de los aspectos de carácter académico, así como la distribución presupuestaria de los recursos solicitados, previo a la evaluación de las Comisiones Técnicas del CONDES.
2. Asesorar de forma acertada a los delegados de las Comisiones y a la comunidad científica intra y extrauniversitaria respecto a los trámites y políticas del CONDES para el otorgamiento de subvenciones así como de brindar información sobre las decisiones tomadas.

Este Departamento cuenta con el apoyo de la Sección Evaluación de Proyectos el cual tiene bajo su responsabilidad la evaluación académico-administrativa de los diferentes programas que financia el CONDES.

Departamento de Administración

Tiene a su cargo planificar y ejecutar los desembolsos financieros, para lograr la entrega oportuna de los requerimientos contemplados en las partidas a ejecutar por el investigador; cuenta con el apoyo de la Sección de Compras.

Sección de Compras:

Verifica, procesa y garantiza la adquisición de equipos y materiales de apoyo a la investigación.

Departamento de Divulgación y Relaciones Públicas

Es el responsable de:

1. Difundir los resultados de las investigaciones financiadas por el CONDES.
2. Organizar, coordinar y supervisar los eventos institucionales del CONDES.
3. Diagramar los diseños de divulgación relativos a la actividad científica generada en luz a fin de mantener informada a la comunidad universitaria.
4. Difundir información sobre políticas de investigación CONDES y de otros organismos promotores de la actividad científica a nivel nacional e internacional.

Departamento de Informática

Responde del Sistema Automatizado de Información sobre la Investigación en LUZ (SAINVELUZ) y de la presentación y actualización del sitio web: www.condesluz.org.ve. Asimismo, se encarga de velar por el funcionamiento de los equipos de computación utilizados en los departamentos del CONDES y de proveer a todos los usuarios de herramientas tecnológicas para el cumplimiento de sus funciones. Además de brindar asesoría necesaria a los usuarios del CONDES como a los investigadores, en términos de manejo y aplicación de software y hardware.

Departamento de Archivo

Clasifica, codifica y almacena toda la documentación que se recibe y se genera en el CONDES, a fin de poder suministrar la información solicitada por las Comisiones, el personal administrativo y la comunidad científica en general.

FINANCIAMIENTOS

Programas y Proyectos de Investigación:

Contribuye con el desarrollo de la investigación científica y humanística a través del financiamiento de los programas y proyectos de los miembros del personal Docente y de Investigación en LUZ.

Asistencia a Eventos Nacionales e Internacionales:

Promueve y apoya a la comunidad científica de investigadores a participar en diferentes eventos nacionales e internacionales con el fin de enriquecer la formación académica a través del intercambio entre pares integrados.

Organización de Eventos Científicos:

Este financiamiento es asignado a las diferentes facultades, siempre y cuando los mismos, estén enmarcados en el desarrollo de las actividades de investigación.

Publicaciones de Revistas Arbitradas:

Para cumplir sus funciones de divulgación científica, el CONDES asigna fondos para la edición de revistas arbitradas, siempre y cuando cumplan con la rigurosidad científica exigida a nivel nacional e internacional.

Apoyo a la Investigación Científica Estudiantil:

El CONDES estimula y asesora la conformación de sociedades científicas estudiantiles. Financia la participación de estudiantes de pregrado en los programas/proyectos en condición de colaboradores y subvenciona la asistencia de los mismos a eventos científicos nacionales.

DIRECCIÓN:

Av. 4 Bella Vista con Calle 74, Edificio FUNDALUZ,
Pisos 10 y 4. Maracaibo, Estado Zulia. Venezuela.
Código Postal: 4002. Telf.-fax: (0261) 4126860,
7926307, 7926308.

E-mail: condes@luz.ve Website:
www.condesluz.org.ve

LINGUA AMERICANA
Solicitud de Suscripción

Favor enviarme 1 año (2 números) de la revista LINGUA AMERICANA (Revista de Lingüística)

Costo anual: US\$ 50,00

Depositar en la cuenta corriente: N° 2121-04670-1 del Banco Occidental de Descuento.

O enviar giro postal a nombre de **LUZ – Facultad de Humanidades y Educación – Ingresos Propios** a Godsuno Chela-Flores (Editor Jefe), apartado postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela.

Nombre: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ País: _____

Teléfono: _____ Fax: _____

Actividad: _____



LINGUA AMERICANA
Order Form

Please send me 1 year (2 issues) of LINGUA AMERICANA (Journal of Linguistics).

For US\$ 50,00 Surface mail

Payment should be made as follows: **LUZ – Facultad de Humanidades y Educación – Ingresos Propios** and sent to Godsuno Chela-Flores (Editor Jefe), apartado postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela.

Check N°: _____ Bank: _____ Date: _____

Name (please print): _____

Address: _____

City: _____ State: _____

Zip Code: _____ Country: _____

LINGUA AMERICANA

Solicitud de Suscripción

Favor enviarme 1 año (2 números) de la revista LINGUA AMERICANA (Revista de Lingüística)

Costo anual: US\$ 50,00

Depositar en la cuenta corriente: N° 2121-04670-1 del Banco Occidental de Descuento.

O enviar giro postal a nombre de **LUZ – Facultad de Humanidades y Educación – Ingresos Propios** a Godsuno Chela-Flores (Editor Jefe), apartado postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela.

Nombre: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ País: _____

Teléfono: _____ Fax: _____

Actividad: _____



LINGUA AMERICANA

Order Form

Please send me 1 year (2 issues) of LINGUA AMERICANA (Journal of Linguistics).

For US\$ 50,00 Surface mail

Payment should be made as follows: **LUZ – Facultad de Humanidades y Educación – Ingresos Propios** and sent to Godsuno Chela-Flores (Editor Jefe), apartado postal 10667 (Bella Vista), Maracaibo, Venezuela.

Check N°: _____ Bank: _____ Date: _____

Name (please print): _____

Address: _____

City: _____ State: _____

Zip Code: _____ Country: _____



Universidad del Zulia

Jorge PALENCIA
Rector

Judith AULAR DE DURÁN
Vice-Rectora Académica

María Guadalupe NÚÑEZ
Vice-Rectora Administrativa

Marlene PRIMERA
Secretaria

Facultad de Humanidades y Educación

Doris Salas de Molina
Decana

Fátima Celis
Directora

Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES)

Gilberto VIZCAÍNO
Coordinador Secretario