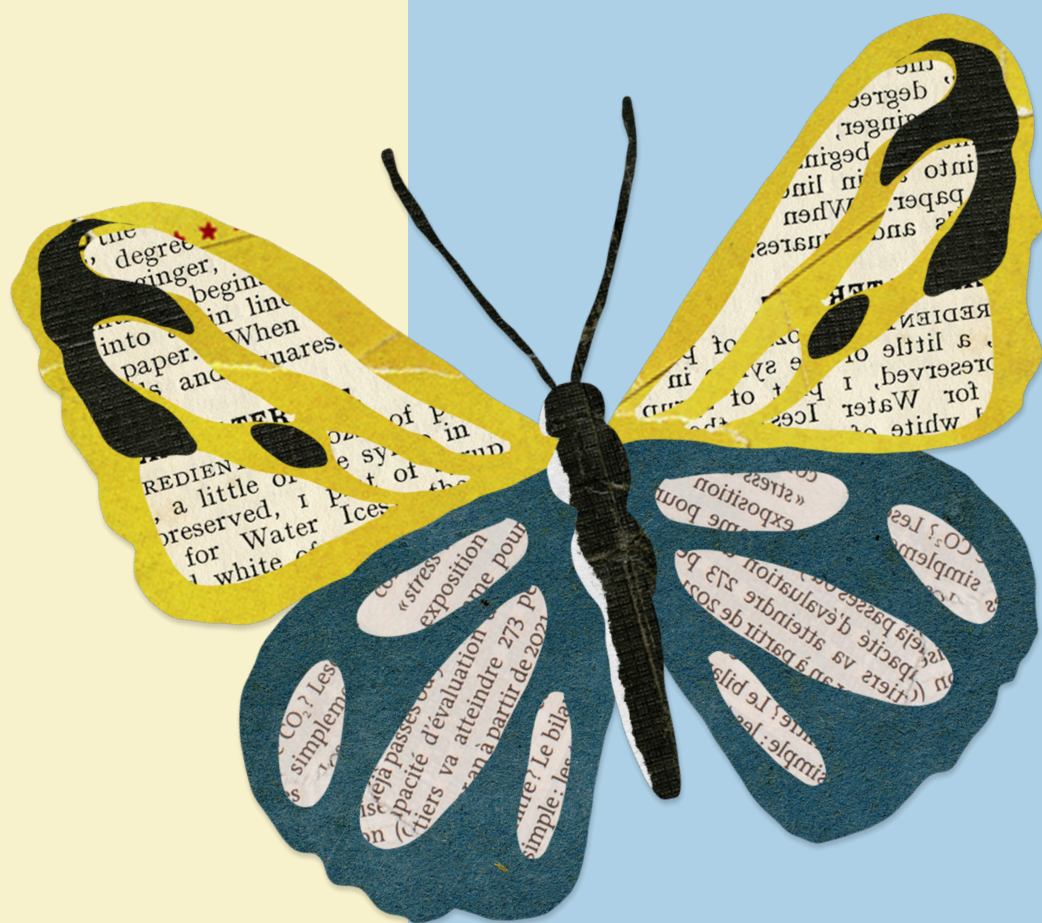


ITINERA DOCTORALIA

Cuadernos del
Doctorado en
Letras



Itinera doctoralia : cuaderno del doctorado en letras / Olga Natalia Trevisán ; Hugo Roberto Wingeyer ; María Mercedes Oraisón ; Compilación de Olga Natalia Trevisán ; Hugo Roberto Wingeyer ; Editado por Agustina Belén Bogado. - 1a ed compendiada. - Corrientes : Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-6623-21-8

1. Lenguas Originarias Sudamericanas. 2. Fonética. 3. Fonología. I. Trevisán, Olga Natalia, comp. II. Wingeyer, Hugo Roberto, comp. III. Bogado, Agustina Belén, ed. IV. Título.
CDD 418.020284

ISBN 978-631-6623-21-8



ITINERA DOCOTRALIA

Cuadernos del Doctorado en Letras

Coordinación:

Olga Natalia Trevisán - Hugo Roberto Wingeyer - Mercedes Oraisón

Corrección, edición, diseño y maquetación:

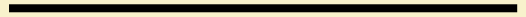
Agustina Belén Bogado

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
EL ESPACIO COMO DOMINIO CONCEPTUAL: TIPOLOGÍA Y ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	
El espacio como dominio conceptual: tipología y estrategias metodológicas - María Belén Carpio y Denisse Fiordalizo Martínez Martínez	7
Verbos de posición y de movimiento en mbayá-eyiguayegui (flia. guaycurú) según los registros del jesuita José Sánchez Labrador, siglo XVIII - Juan Manuel González Breard	14
Herramientas de elicitación: desafíos en su implementación - Delia Noemí Peralta	26
Reflexiones etnográficas sobre un ejercicio a partir de un estímulo visual para el análisis del dominio conceptual del espacio en la lengua moqoit (Chaco) - Ignacio Norberto Cassola	36
FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL: ABORDAJES TEÓRICO- METODOLÓGICOS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS	
Evaluación de la interlengua fónica en ELSE: experticia y discrepancia interevaluadores - Ana María Judith Pacagnini	46
Estrategias inductivas para la enseñanza de la fonética histórica: análisis perceptivo del español sincrónico como herramienta didáctica para abordar procesos fonéticos diacrónicos - Jorge Alberto Castillo	62
Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia fónica en español L2: el caso de los grupos consonánticos - Martina Paz González Blanco	76
Palatalización del alófono [ð] en el español hablado por un inmigrante zambiano en Paraguay - Juan Manuel González Breard	84
Prácticas de lenguaje para explorar fonos del español (L1) en variedades locales - Adriana A. Zurlo	90
Descripción de la vibrante múltiple en una muestra de hablantes nativos de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, Argentina - Fernando Yamil Cristaldo Hidalgo	109

The word **PRESENTACIÓN** is centered within a large yellow rectangle. To the left of this rectangle, there are two light blue squares, one positioned above and one below the yellow rectangle.

PRESENTACIÓN





Presentación

*me interesa dejarte algunos libros
la certeza de que estuvimos acá*
Matías Ávalos

Desde que asumimos la Dirección del Doctorado en Letras, en abril de 2023, nos propusimos tanto la contribución a la formación académica de nuestros doctorandos, a través de una oferta de calidad, como la apertura de cauces que permitan la circulación de los trabajos presentados en los cursos, seminarios y talleres, a modo de fortalecer la construcción colectiva del conocimiento en el ámbito de la comunidad discursiva de posgrado.

Como habitualmente las producciones que germinan en el marco de estas instancias quedan en la esfera del trabajo final, sin alcanzar la trascendencia que pudieran merecer, *Itinera Doctoralia* nace como un territorio de encuentro y de palabra compartida, un espacio donde los caminos de la investigación se cruzan, dialogan y se iluminan mutuamente. Su propósito es dar visibilidad a los avances, reflexiones y resultados que surgen en el tránsito por el Doctorado en Letras, al tiempo que propicia el diálogo entre las diversas tradiciones, metodologías y problemáticas que conforman hoy el horizonte de los estudios literarios y lingüísticos de nuestra carrera; diálogo que se enriquece con las generosas contribuciones de los profesores dictantes de los cursos.

Con el apoyo entusiasta de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, presentamos este primer volumen que reúne trabajos elaborados en el marco de dos seminarios dictados durante el ciclo académico 2023: *El espacio como dominio conceptual: tipología y estrategias metodológicas* a cargo de las Dras. María Belén Carpio (Universidad Nacional del Nordeste, CONICET) y Denisse Fiordalizo Martínez Martínez (Universidad de Sonora, SECIHTI) y *Fonética y fonología del español: abordajes teórico-metodológicos y aplicaciones didácticas* a cargo de la Dra. Ana Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro, Consorcio ELSE).

Esperamos continuar con esta serie de entregas que, sin dudas, reflejan la pluralidad de intereses teóricos, metodológicos y críticos propios de nuestro Doctorado en Letras.

Olga Natalia Trevisán y Hugo Roberto Wingeyer



EL ESPACIO COMO DOMINIO CONCEPTUAL: TIPOLOGÍA Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

**Curso de posgrado dictado en el año 2023
por la Dra. María Belén Carpio y la
Dra. Denisse Fiordalizo Martínez Martínez**

El espacio como dominio conceptual: tipología y estrategias metodológicas

María Belén Carpio

CONICET/Universidad Nacional del Nordeste

belen.carpio@comunidad.unne.edu.ar

Denisse Fiordalizo Martínez Martínez

SECIHTI/Universidad de Sonora

denissef.martinezm@gmail.com

1. Introducción

Este curso de posgrado, dictado en el marco del Doctorado en Letras en la Universidad Nacional del Nordeste, buscó que los/as estudiantes: i. comprendan los fundamentos teórico-metodológicos de la tipología semántica en el dominio del espacio, ii. conozcan la diversidad translingüística en lo que respecta a la codificación de relaciones topológicas, marcos de referencia y eventos de movimiento, y iii. evidencien las estrategias de codificación del dominio del espacio preferentemente en lenguas indígenas americanas, en alguna variedad de español americano o lenguas de señas.

Las conceptualizaciones espaciales son analizadas translingüísticamente, desde la perspectiva de la tipología semántica, utilizando las distinciones formales como claves para acceder a la estructura del dominio semántico del espacio (Pederson et al., 1998; Levinson & Wilkins, 2006; Ameka & Levinson, 2007; y Bohnermeyer & Brown, 2007; Pérez Báez & Bohnermeyer, 2008; etc.). Esta perspectiva teórica requiere una metodología comparativa controlada a través de la aplicación de los mismos estímulos o herramientas cuidadosamente diseñadas de elicitación, como por ejemplo *Topological Relations Picture Series*, *Men and Tree Photo Matching Series*, *Ball and Chair Pictures*, *The Frog story*, *TRAJECTOIRE. Path (of motion) y Motion Predicates: Moving Along*, etc.

En una descripción espacial, una entidad –denominada figura (tema o trayector)– es situada o localizada respecto a otra entidad –denominada fondo (base o punto de referencia) (Levinson & Wilkins, 2006, p. 3; Talmy, 1985, p. 61; 2007, p. 70). Como plantean Levinson & Wilkins (2006, pp. 15-22; 513-519), dentro del dominio semántico del espacio, es posible establecer una primera gran distinción entre dos subdominios: *estasis* y *kinesis*. Dentro del subdominio *estasis*, distinguen dos tipos; i. no-angular o topología cuando existe una coincidencia entre la figura y el fondo y se relacionan por proximidad, contacto o contención, y ii. angular o marcos de referencia que funcionan como sistemas de coordenadas intrínsecos, relativos y/o absolutos. En el subdominio *kinesis* puede especificarse el movimiento deíctico, el movimiento para el logro de una meta, y/o la manera del movimiento. La variación puede observarse en cada uno de los subdominios en las distinciones conceptuales que se efectúan y en la manera en la que son expresadas en las lenguas. Al respecto, Ameka & Levinson (2007, p. 849) plantean que, desde una perspectiva translingüística, las adposiciones presentan distintos grados de transparencia acerca del contenido de la figura y el fondo y no son necesariamente el locus preferido de codificación de las distinciones espaciales. Esto puede deberse a que la lengua posee solo una adposición o a que, en lugar de adposiciones, posee una serie completa de verbos locativos que contrastan y pueden especificar la naturaleza de la figura y el fondo de una manera muy detallada. Es decir, existen lenguas, como el tzeltal (maya, México), por ejemplo, en la que toda la información espacial se encuentra en el predicado.

En la estasis angular no hay coincidencia entre figura y fondo y se torna pertinente saber en qué dirección respecto del fondo se encuentra la figura, siendo necesario el recurso a sistemas

de coordenadas o marcos de referencia. Se trata de sistemas de coordenadas abstractos que son codificados en las lenguas de modos muy diversos. En lo que respecta a la kinesis, translingüísticamente, se puede especificar el movimiento deíctico, el movimiento para el logro de una meta, y/o la manera del movimiento (Levinson & Wilkins, 2006, p. 15-22; 513-519; 544; Talmy, 1985; 2007). El estudio de la kinesis ha permitido mantener activa, desde hace más de tres décadas, la discusión sobre si las lenguas del mundo poseen características de marco verbal (información kinésica contenida en el predicado), de marco satelital (información kinésica expresada en elementos gramaticales externos al predicado) u otra (Talmy, 1985; 2007; Slobin, 2004; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Beavers, Levin & Tham, 2010). Cabe resaltar, que los recientes estudios de las lenguas americanas han hecho aportes importantes a esta tipología.

En el curso, los distintos subdominios espaciales fueron presentados teóricamente y se hizo especial hincapié en la interacción de los/as estudiantes con la mayor diversidad translingüística posible y, particularmente, con datos de lenguas indígenas americanas (O'meara & Pérez Báez, 2011; Carrió, 2011; Ospina Bozzi, 2013; Guerrero, 2014; 2019; Carpio, 2020; 2021; 2022; Carpio y Gómez, 2021; Cvejanov & Martínez, 2022; Martínez & Estrada, 2021; Messineo & Klein, 2005; Grinevald, 2006; Sánchez Portilla, 2007; Becerra y Lizarralde Contreras, 2022; Martínez, 2023; etc.).

2. Relaciones topológicas

Al estudiar las relaciones topológicas en una lengua, en particular, o translingüísticamente, nos preguntamos ¿dónde y cómo se expresa la información espacial cuando una entidad (figura) estática se encuentra contigua a, en contacto con, contenida en otra entidad (fondo)? ¿Cuánta información espacial es codificada en las lenguas y cuánta es inferida?

Siguiendo a Levinson & Wilkins (2006, p. 516, 526), en el análisis del dominio semántico del espacio es pertinente analizar no sólo el recurso a las construcciones locativas frente a otras construcciones en competencia sino también entre distintas opciones dentro de las primeras. Los autores plantean que, translingüísticamente, en el subdominio topológico, no se detectó una codificación universal de las categorías de relación espacial ON o IN prototípicas. En cambio, la comparación controlada reveló que dicho subdominio constituye un espacio de similitud estructurado, repetidamente validado mediante diferentes tipos de distinciones lingüísticas. Debajo de esta similitud espacial ocurren nociones tales como: estasis, contacto, contención, posición vertical, contacto de superficie a superficie, adhesión, superficie de soporte horizontal.

Dos de los estímulos visuales utilizados translingüísticamente para el estudio de las relaciones topológicas son: *Topological Relations Picture Series* (TRPS) (Bowerman & Pederson, 1992) y *Picture Series for Positional Verbs* (PSPV) (Ameka et al., 1999). El estímulo TRPS consiste en 71 dibujos, cada uno de los cuales contiene dos objetos, uno marcado con una flecha que indica la figura y el otro es el fondo. El hablante es consultado acerca de cómo se responde en su idioma a la pregunta ¿Dónde está X (objeto figura)? Los dibujos contrastan en una serie de dimensiones que se yuxtaponen parcialmente: +/-soporte horizontal, +/-soporte vertical (suspendido (*hanging*)), +/-adhesión, +/-adhesión a un líquido o con masilla, +/-marca en la superficie, +/-criatura viviente sobre una superficie no-horizontal, +/-acoplamiento de una figura saliente a un fondo, +/-acoplamiento mediante una cuerda, +/-circunvalación, +/-envoltura, +/-vestimenta/adorno, +/-plena contención, +/-contención parcial, +/-contención en líquido o masa, +/-contención en un límite que rodea, +/-adhesión a través de perforación. +/-espacios negativos (agujeros, rajaduras), +/-no-contacto vertical, +/-detrás de, +/-enfrente de, +/-debajo de, +/-al lado. El estímulo PSPV consta de 68 fotografías de objetos reales en las que se visualizan distintas relaciones topológicas entre una serie de figuras (pelota, botella, mandioca, porotos, palo, vasija, cuerda y tela) y fondos específicos (árbol, tierra/suelo, canasto, mesa, tronco de un árbol y piedra). Mediante la descripción de las fotografías se busca responder a la pregunta acerca de cómo representar lingüísticamente esas relaciones espaciales.

3. Marcos de referencia

El estudio de la estasis angular o marcos de referencia busca responder interrogantes como ¿dónde y cómo se expresa la información espacial cuando una entidad (figura) estática se encuentra a cierta *distancia* de otra entidad (fondo)?

Levinson (1996; 2004), Pederson *et al.* (1998), Levinson & Wilkins (2006), y Danziger (2010), entre otros, sostienen que los marcos de referencia constituyen sistemas de coordenadas abstractos cuya función es designar ángulos o direcciones en las cuales una figura puede ser encontrada con respecto a un fondo. De este modo, en la estasis angular resultan pertinentes, además de la figura –entidad situada o localizada– y el fondo –punto de referencia respecto del cual se sitúa la figura–, el ancla (*anchor*) o punto cero a partir del cual es calculado el vector que limita el espacio de búsqueda desde el fondo a la figura. Cada uno de los sistemas de coordenadas posee diferentes propiedades lógicas y rotacionales.

Siguiendo lo planteado por Danziger (2010), los diferentes tipos de ancla son los que permiten distinguir los marcos de referencia. De este modo, si el ancla coincide o no con un participante en la situación de habla, el sistema de coordenadas será egocéntrico o alocéntrico, y, según el ancla sea o no el fondo, será binario o ternario. Así, al articular las variables alocéntrico/egocéntrico y binario/ternario es posible describir cuatro sistemas de coordenadas o marcos de referencia: i. absoluto (basado en las direcciones cardinales, el curso del sol, las pendientes, los cursos de agua relevantes, etc.), ii. relativo (de acuerdo a los planos a través del cuerpo humano –izquierda, derecha, arriba, abajo, delante, detrás), iii. centrado-en-el-objeto o intrínseco –en términos de Levinson & Wilkins (2006)– (según la designación de facetas a un objeto fondo), y iv. directo (basado en el hablante como fondo y ancla) (cuadro 1).

	Alocéntrico <i>el ancla no es un participante de la situación de habla</i>	Egocéntrico <i>el ancla es un participante de la situación de habla</i>
Ternario <i>el ancla no es el fondo</i>	absoluto	relativo
Binario <i>el ancla es (parte de) el fondo</i>	centrado-en-el-objeto [intrínseco]	directo

Cuadro 1. Marcos de referencia: cuatro tipos de ancla (Carpio, 2021, p. 3; basado en Danziger, 2010, p. 172)

Uno de los estímulos visuales que ha sido translingüísticamente utilizado para el estudio de la estasis angular es *Men and Tree Photo Matching* (Levinson *et al.*, 1992; Pederson *et al.*, 1998). Consiste en un juego de cuatro conjuntos de doce fotos cada uno en las que se combina la locación en el plano horizontal (cuatro direcciones) con objetos con rasgos definidos (hombre) y no definidos (árbol, pelotas). Cuando se trata de pares de objetos afines (ambos con rasgos definidos o no definidos), se contempla la dimensión delante/detrás. A partir de este estímulo, se genera una interacción entre hablantes nativos en la cual uno de ellos (*director*) describe una a una las fotos a otro (seleccionador, *matcher*). Ambos poseen el mismo grupo de estímulos, están orientados en la misma dirección, pero no se ven entre sí, y deben lograr que la descripción del director y la selección del estímulo por el otro hablante coincidan.

4. Eventos de movimiento

El estudio de los eventos de movimiento ha sido central para la tipología semántica del espacio desde la propuesta de Talmy (1985; 2007), quien definió un evento de movimiento como una situación en donde una figura se mueve o desplaza respecto de un fondo. De este modo, es

posible distinguir cuatro componentes semánticos básicos: la Figura, el Fondo, la Trayectoria y el Movimiento. En su tipología, Talmy (1985) postuló la existencia de al menos dos grandes tipos de lenguas según el locus de codificación de la trayectoria: lenguas de marco satelital (*satellite-framed languages*), como el inglés, que tienden a expresar la trayectoria en satélites como partículas verbales o preverbos; y lenguas de marco verbal (*verb-framed languages*), como el español, que codifican la trayectoria directamente en el verbo principal.

Posteriormente, se propuso una tercera clase para aquellas lenguas que utilizan predominantemente la serialización de distintos verbos de movimiento para expresar un solo evento, a este tipo de marco se le denominó: marco equipolente (*equipollently-framed languages*) (Slobin, 2004). Este patrón ha sido documentado en lenguas del sudeste asiático y de Australia, pero también aparece en lenguas indígenas americanas, lo que ha motivado revisiones importantes del modelo binario original.

Además de esta adición tipológica, diversos estudios han demostrado que la expresión de los eventos de movimiento no se ajusta estrictamente a un sistema de marcos excluyentes. Investigaciones como las de Beavers, Levin & Tham (2010) y Fortis (2010) han evidenciado marcos alternativos o híbridos como los marcos divididos, dobles o difusos, que permiten dar cuenta de patrones de codificación más complejos. Estos marcos pueden variar en función de factores discursivos, pragmáticos, aspectuales (telicidad), e incluso de agentividad.

De manera similar, Imbert (2012) señaló que, si bien es común asociar cada lengua con un tipo de marco predominante al analizar los eventos de movimiento, en la práctica muchas lenguas emplean más de un marco. Esto se debe a la existencia de distintos tipos de verbos de movimiento dentro de una misma lengua, los cuales presentan patrones semánticos diversos que dan lugar a múltiples estrategias de codificación en los eventos de movimiento.

En (1) el verbo *walked out* ‘salir caminando’, se conforma de la forma verbal *walked* ‘caminar’ y la partícula *out* ‘salir’, que cumple la función de satélite, introduce el significado de trayectoria, por tanto, en conjunto denotan un marco verbal satelital. En cambio, en (2) el verbo *went* ‘fue’ por sí solo denota el significado de trayectoria y, por tanto, esta unidad constituye un marco verbal.

- (1) They **walked out** of the building → marco satelital
- (2) She **went** home after the party → marco verbal

Sin embargo, desde una perspectiva translingüística, la tendencia es etiquetar la lengua de estudio de acuerdo con la estrategia que tenga mayor presencia en los eventos de movimiento. Es por eso que se dice que lenguas como el inglés lexicalizan en el verbo la manera de movimiento con verbos como *run*, *crawl* o *slide* y exhibe la trayectoria en un elemento satelital, y, en contraste, lenguas como el español priorizan la codificación verbal de la trayectoria (entrar, salir, subir), delegando la manera a complementos opcionales.

No obstante, una evidencia más de que las lenguas no se restringen a una propuesta dicotómica es la de Ibarretxe-Antuñano (2009), quien ha documentado casos en los que lenguas tradicionalmente clasificadas como verbales, como el euskara, presentan estrategias típicas de lenguas satelitales al expresar la trayectoria mediante adverbios o posposiciones externas al verbo. Es decir, la lengua expresa de forma léxica la trayectoria en el verbo y además desarrolla la trayectoria en satélites.

El estudio de eventos de movimiento en lenguas indígenas americanas ha aportado datos cruciales para esta discusión. Diversos trabajos han mostrado una gran diversidad de patrones lexicales de movimiento, patrones complejos, alternancia entre predicados intransitivos y causativos, expresión compleja de la trayectoria, etc. (Guerrero, 2014; 2019; Ospina Bozzi, 2013; Martínez, 2021). Asimismo, se ha documentado el fenómeno de movimiento asociado

(Associated Motion), que permite codificar en un solo verbo tanto la acción como la trayectoria relativa, sin necesidad de verbos compuestos ni adposiciones (Guillaume & Koch, 2021; Martínez, 2021).

Metodológicamente, el estudio del movimiento suele apoyarse en estímulos controlados como *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), *Trajectoire* (Ishibashi et al., 2006) o *Motion Predicates: Moving Along* (Benedicto, 2019), que permiten comparar las estrategias de codificación en diferentes lenguas frente a un mismo insumo visual. Estos instrumentos han sido fundamentales para documentar la variabilidad tipológica, especialmente en estudios iniciales sobre lenguas americanas, complementados con el análisis de estos eventos a través de datos obtenidos del discurso.

6. Reflexiones finales

El estudio del dominio semántico del espacio implica el análisis de la estasis y la kinesis. Dentro del subdominio de la estasis, se incluyen: las relaciones topológicas en las que no hay distancia entre figura y fondo o ésta es mínima, y los marcos de referencia o sistemas de coordenadas en los cuales es necesario especificar el ángulo o la dirección en que se encuentra la figura respecto del fondo. El estudio translingüístico de las relaciones espaciales estáticas ha permitido demostrar, por ejemplo, que las adposiciones constituyen uno de los *loci* de codificación de información espacial en las lenguas pero no el más privilegiado y que, aunque en algunas lenguas se pueden utilizar los cuatro marcos de referencia, la mayoría recurre a dos de ellos en la comunicación diaria; se utiliza el marco relativo o el absoluto pero no ambos. El marco de referencia intrínseco está siempre presente, al menos en alguna forma residual. Además, translingüísticamente, el sistema absoluto no se restringe a una escala geográfica amplia.

En lo que respecta al estudio de la codificación de la kinesis, la tipología propuesta por Talmy (1985; 2000; 2007) ha sido fundamental para inaugurar el estudio sistemático de los eventos de movimiento desde una perspectiva tipológica. Su distinción entre lenguas de marco verbal (*verb-framed*) y lenguas de marco satelital (*satellite-framed*) permitió identificar patrones recurrentes en la manera en que las lenguas codifican componentes como la trayectoria y la manera del movimiento. No obstante, investigaciones posteriores han mostrado que esta clasificación no siempre se ajusta rígidamente. Estudios recientes han evidenciado que existen lenguas con comportamientos mixtos o variables, así como diferencias dentro de una misma lengua, lo que indica que la expresión del movimiento debe entenderse como un continuo tipológico. Este enfoque más flexible permite dar cuenta tanto de la variación interlingüística como de la variación intralingüística, y es clave para comprender la complejidad de los sistemas de codificación espacial en las lenguas del mundo.

Referencias bibliográficas

- Ameka, Félix & Levinson, Stephen. (2007). Introduction. The typology and semantics of locative predicates: posturals, positionals, and other beasts. *Linguistics*, 45(5/6), 847-871. <https://doi.org/10.1515/LING.2007.025>
- Ameka, Félix; de Witte, Carlien & Wilkins, David. (1999). Picture series for positional verbs: Eliciting the verbal component in locative descriptions. En Wilkins, David (ed.), *Manual for the 1999 Field Season* (pp. 48-54). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/1999/picture-series-positional-verbs-locative-descriptions/>
- Beavers, John; Levin, Beth & Tham, Shiao Wei. (2010). The typology of motion expressions revisited. *Journal of Linguistics*, 46(2), 331-377. <https://doi.org/10.1017/S0022226709990272>
- Becerra Parra, Rodrigo y Lizarralde Contreras, Diego. (2022). Expresión de relaciones topológicas en mapudungun. *Atenea*, 525, 151-176. <https://doi.org/10.29393/At525-8ERRD20008>
- Benedicto, Elena. (2019). *Motion Predicates: Moving Along. A Tool for the Analysis of the Sub-Eventive Structure in Motion Predicates*. Purdue University Research Repository. <https://doi.org/10.4231/R7PN93M4>

- Bohnenmeyer, Jürgen & Brown, Penelope. (2007). Standing divided: dispositionals and locative predications in two Mayan languages. *Linguistics*, 45(5/6), 1105-1151. <https://doi.org/10.1515/LING.2007.033>
- Bowerman, Melissa & Pederson, Eric. (1992). Topological relations picture series. En Levinson, Stephen (ed.), *Space stimuli kit 1.2* Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/1992/bowped/>
- Carpio, María Belén. (2020). Relaciones topológicas en toba del oeste (guaycurú, Formosa, Argentina). *Signo y Seña*, 36, 44-68. <https://doi.org/10.34096/sys.n36.6351>
- Carpio, María Belén. (2021). Marcos de referencia en toba del oeste de Formosa (guaycurú, Argentina). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0150>
- Carpio, María Belén. (2022). Posición y orientación estática en qomlé'k/toba del oeste de Formosa (guaycurú, Argentina). *Revista Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 24(1), 1-29. <https://lli.ufro.cl/index.php/indoamericana/article/view/3239/2281>
- Carpio, María Belén y Gómez, Cecilia. (2021). Zonas cardinales y orientación entre los qomlé'k (tobas del oeste de Formosa, Argentina). *Journal de la Société des Américanistes*, 107(2), 141-176. <https://doi.org/10.4000/jsa.20320>
- Carrió, Cintia. (2011). Conflation in verbs of motion: construction of location and direction in the Mocoví language. *Suvremena lingvistika*, 71, 1-25.
- Cvejanov, Sandra y Martinez, Rocío Anabel. (2022). Introducción al Dossier. Estudios gramaticales sobre lenguas de señas de América Latina (I). Quintú Quimün. *Revista De Lingüística*, 6, Q068. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7376393>
- Danziger, Eve. (2010). Deixis, gesture and cognition in spatial Frame of Reference typology. *Studies in Language*, 34(1), 167-185. <https://doi.org/10.1075/sl.34.1.16dan>
- Fortis, Jean-Michel. (2010). *The typology of motion events*. Curso impartido en la Leipzig Summer School on Space in Language, Max Planck Institute for Psycholinguistics. https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/2010_summerschool/pdf/course_materials/Fortis_3.MOTION%20EVENTS.pdf
- Guerrero, Lilián (comp.). (2014). *Movimiento y espacio en lenguas de América*. México, Universidad Autónoma de México.
- Guerrero, Lilián (ed.). (2019). *Adposiciones y elementos de su tipo en lenguas de América*. México, Universidad Autónoma de México.
- Guillaume, Antoine & Koch, Harold. (2021). Introduction: Associated Motion as a grammatical category in linguistic typology. En *Associated Motion* (pp. 3-30). De Gruyter Mouton.
- Grinevald, Colette. (2006). The expression of static location in a typological perspective. En M. R. Hickmann, S. (ed.), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories* (pp. 351-365). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia,
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide. (2009). Path salience in motion events. In Jiansheng, Guo (ed.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Psychology of languages* (pp. 403-414). Psychology Press. 4
- Imbert, Caroline. (2012). Path: Ways typology has walked through it. *Language and Linguistics Compass*, 6(4), 236-258. <https://doi.org/10.1002/lnc3.329>
- Ishibashi, Miyuki; Kopecka, Anetta & Vuillermet, Marine. (2006). *Trajectoire: matériel visuel pour élicitation des données linguistiques*. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage). <https://hdl.handle.net/11403/trajectoire/v1>
- Levinson, Stephen C. (1996). Chapter 4. Frames of Reference and Molyneux's Question: Crosslinguistic Evidence. En Bloom, Paul; Peterson, Mary; Nadel, Lynn & Garrett, Merrill (eds.), *Language and Space* (pp.109-169). Cambridge: The MIT Press.
- Levinson, Stephen C. (2004). *Space in language and cognition. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen; Brown, Penelope; Danziger, Eve; de León, Lourdes; Haviland, Jhon; Pederson, Eric & Senft, Gunter. (1992). Man and Tree & Space Games. En Levinson, Stephen (ed.), *Space stimuli kit 1.2* (pp. 7-14). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://doi.org/10.17617/2.2458804>

- Levinson, Stephen C. & Wilkins, David. (2006). *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martínez, Denisse. (2021). *Los eventos de movimiento en yaqui* [Tesis de doctorado]. Universidad de Sonora.
- Martínez, Denisse & Estrada, Zarina. (2021). Los patrones lexicales verbales en los eventos de movimiento en yaqui. *Lingüística y Literatura*, 80, 257-274. doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a16
- Mayer, Mercer. (1969). *Frog, where are you? Sequel to a boy, a dog, and a frog*. Nueva York, Dial Books for young Readers.
- Messineo, Cristina & Klein, Harriet. (2005). Expresión de la trayectoria en verbos de movimiento y posición en Toba (flia guaycurú). En *Proceedings of the 2º Conference on Indigenous Languages of Latin America*.
- O'meara, Carolyn & Pérez Báez, Gabriela. (2011). Spatial frames of reference in Mesoamerican languages. *Language Sciences*, 33(6), 837-852. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.06.013>
- Ospina Bozzi, Ana María (ed.). (2013). *Expresión de nociones espaciales en lenguas amazónicas*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Pederson, Eric; Danziger, Eve; Wilkins, David; Levinson, Stephen C.; Kita, Sotaro; & Senft, Gunter. (1998). Semantic typology and spatial configuration. *Language*, 74(3), 557-589. <https://doi.org/10.2307/417793>
- Pérez Báez, Gabriela & Bohnemeyer, Jürgen. (2008). MesoSpace. Spatial language and cognition in Mesoamerica. Field Manual. <https://www.acsu.buffalo.edu/~jb77/MesoSpaceManual2008.pdf>
- Sánchez Portilla, Mireya Paola. (2007). *Análisis de verbos intransitivos de movimiento de la lengua de señas mexicana aplicando un modelo cognitivo de estructura conceptual del movimiento* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pd2007/0620037/0620037.pdf>
- Slobin, Dan I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In Sven Strömquist & Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative* (Vol. 2) (pp. 219-257). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Talmy, Leonard. (1985). Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. En Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Semantic Description* (Vol.III) (pp. 57-149). Cambridge, Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard. (2000). *Toward a cognitive semantics Vol. II*. MIT press.
- Talmy, Leonard. (2007). Lexical typologies. En Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Semantic Description* (Vol.III) (pp. 66-168). Cambridge, Cambridge University Press.

Verbos de posición y de movimiento en mbayá-eyiguayegui (flia. guaycurú) según los registros del jesuita José Sánchez Labrador, siglo XVIII

Juan Manuel González Breard

Instituto de Investigaciones Geohistóricas

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

gbjm@hum.unne.edu.ar

1. Introducción

En este trabajo¹ abordamos verbos de posición y de movimiento identificados en la documentación del jesuita José Sánchez Labrador (1717-1789) acerca de la lengua mbayá o eyiguayegui, perteneciente a la rama septentrional de la familia lingüística guaycurú.² El mbayá-eyiguayegui es una lengua extinta en la actualidad, pero que, en consonancia con lo observado por Viegas Barros (2013a, p. 294; 2013b, pp. 14-15) y Sandalo (1995, p. 5; 23), se la puede considerar como una variedad lingüística antecesora del caduveo (*kadiwéu*), idioma indígena hablado actualmente en Mato Grosso del Sur, Brasil.

El mbayá fue registrado en la segunda mitad del siglo XVIII por el padre Sánchez Labrador en la reducción Nuestra Señora de Belén,³ la cual albergó –en su mayoría– a miembros de la parcialidad eyiguayegui *apacachodegodegui* ‘pueblo de la región de los ñandúes’ (Sánchez Labrador, 1910[1767], p. 257), instalándose aproximadamente a 250 km hacia el norte de Asunción, a orillas del río Ypané. Este misionero, desde 1760 hasta 1767 (año en que se ordenó la expulsión de los jesuitas de las colonias), aprendió la variedad que se habló en la reducción, con el fin de evangelizar al pueblo mbayá-guaycurú, autodenominado eyiguayegui.⁴ Elaboró, entonces, una serie de anotaciones sobre la misma, además de traducir las principales oraciones de la doctrina cristiana y confeccionar un catecismo breve en la lengua indígena.

En este sentido, tanto en el “Arte de la Lengua Mbayá o Eyiguayegui” cuanto en el vocabulario castellano-mbayá, así como en toda su documentación, es posible evidenciar verbos de posición (“sentarse”, “acostarse”, “pararse”) y de movimiento (“ir”, “venir”, “llevar”, “traer”, “entrar”, “salir”). En este análisis, nos proponemos abordarlos de acuerdo con las propuestas teóricas de Talmy (2000a; 2000b; 1983), es decir, describiremos y compararemos los rasgos morfosintácticos presentes en cada escena espacial registrada en donde estos verbos ocurran.

En primer lugar, se expondrá una breve información sobre el corpus conformado para este trabajo. En segundo lugar, se comentará acerca del enfoque teórico-metodológico adoptado. En tercer y cuarto lugar, analizaremos los verbos de posición y de movimiento en mbayá-eyiguayegui según los registros del jesuita Sánchez Labrador. Por último, realizaremos unas reflexiones finales y enunciaremos los puntos en los que trabajaremos a futuro.

2. Corpus

Este análisis aborda el “Arte de la Lengua Mbayá o Eyiguayegui” (c.1767), que aparece en el tomo III, del Paraguay católico del padre Sánchez Labrador, obra editada y publicada en 1917 por Samuel Lafone Quevedo (1835-1920). A su vez, se consultó la sistematización propuesta por

¹ Este abordaje fue realizado en la instancia final del curso de posgrado “El espacio como dominio conceptual: tipología y estrategias metodológicas”, el cual fue dictado en 2023 por las investigadoras María Belén Carpio y Denisse Fiordalizo Martínez.

² De acuerdo con Viegas Barros (2013a, p. 294; 2013b, pp. 12-13), la rama meridional está compuesta por el extinto abipón, el toba/*qom*, el mocoví/*moqoit* y el pilagá.

³ Esta Misión estuvo emplazada en la actual ciudad de Belén, municipio que pertenece al Departamento de Concepción, en Paraguay, ubicada a 21 km de la capital departamental.

⁴ El lexema *eyiguayegui* /*ějiwa'jegi*/ significa ‘los que pertenecen a la palmera *eyiguá*’ (Sánchez Labrador, 1910[1767], p. 5; 266); tal palmera puede referirse a la carnauba (*Copernicia prunifera*), a la caranday del Gran Chaco (*Copernicia alba*), a la caranday (*Trithrinax*), o –incluso– a la mbocayá (*Acrocomia aculeata*).

Branislava Susnik (1920-1996) acerca de los principales verbos mbayá-eyiguayegui (Susnik, 1971), realizada a partir del “arte verbal” y el vocabulario castellano-eyiguayegui de Sánchez Labrador. Asimismo, se extrajeron algunos ejemplos del vocabulario de la lengua mbayá (Sánchez Labrador, 1971[1767]), obra editada y publicada por la etnógrafa. Es preciso mencionar, además, que tanto en esta gramática misionera cuanto en el vocabulario la mayoría de los verbos mbayá-eyiguayegui se presentan conjugados en primera persona del singular.

3. Marco teórico-metodológico

Según Talmy (2000b, p. 25), un evento de movimiento es una expresión que da cuenta de una figura (una entidad cualquiera) que se desplaza, se traslada o –simplemente– se mueve de acuerdo con una trayectoria en el espacio y siempre en relación con un fondo (otra entidad). Por tanto, un evento de movimiento es una situación comunicativa en donde se indica o expresa un sentido de trayectoria.

Nuestro abordaje parte de la tipología propuesta por este autor (Talmy 2000b, pp. 221-222), en la cual se asevera que la mayoría de las lenguas del mundo muestran al menos tres patrones lexicales para codificar eventos de movimiento: uno en donde la trayectoria se lexicaliza en el verbo (movimiento + trayectoria), otro en donde la lexicalización se da por fuera de este (movimiento + manera) y un tercer tipo en donde el contenido semántico de los verbos refiere acerca de la figura que se mueve (movimiento + figura). Dentro del primer gran grupo, por ejemplo, entrarían las lenguas romances (lenguas de marco verbal) y, dentro del segundo, las germánicas (lenguas de marco satelital), ambas pertenecientes a la macrofamilia indoeuropea.

Sin embargo, debido a que contamos con una única fuente publicada a principios y mediados del siglo XX (1917 y 1971, respectivamente) –cuya elaboración ocurrió a mediados del siglo XVIII (de 1760 a 1767)–, hemos decidido analizar sólo los verbos de posición y de movimiento que aparecen con más frecuencia en el corpus seleccionado. Asimismo, debido a que no poseemos suficientes ejemplos de los mismos para abordar, de manera adecuada, la información semántico-pragmática que se codifica en tales verbos, hemos optado por intentar describir los datos morfosintácticos y semánticos que se observan a partir de ellos.

En este sentido, de acuerdo con Talmy (2000a, pp. 181-182), el espacio, además de ser un sistema lingüístico-cognitivo, constituye un complejo dominio semántico que es posible observar en ciertas estructuras constantes de una lengua, las cuales se utilizan para expresar una determinada escena espacial. Tales escenas espaciales, como se mencionó al principio de este apartado, se entienden desde una premisa relacional pues: toda descripción de la localización o el movimiento de una entidad surge a partir de su relación con otras, es decir, la actuación o representación de una escena espacial se esquematiza como una entidad cualquiera –denominada figura– que se encuentra ubicada o situada con respecto a alguna otra –denominada fondo–.

Asimismo, Talmy (2000a, pp.178-179; 1983, pp. 273-281) expone que un estudio de cómo se representa la noción conceptual del espacio a través de las lenguas, debe distinguir en dos niveles de análisis: por un lado, la identificación de unidades léxicas abiertas que poseen carácter referencial como lo son las raíces o temas nominales y verbales; y, por otro, la caracterización estructural y funcional de elementos y categorías gramaticales, de unidades léxicas cerradas como lo son ciertas partículas y afijos tanto nominales cuanto verbales, y, sobre todo, de la estructura morfosintáctica de las frases y cláusulas. La descripción y comparación conformes estos niveles de análisis en las lenguas, da cuenta de una enorme variación translingüística.

Los verbos de posición expresan la ubicación o locación de una figura (entidad localizada o que está siendo localizada) en relación con otro objeto o ubicación (el fondo), tal como se puede ver en (1); mientras que los verbos de movimiento expresan el desplazamiento en el espacio de una figura (la entidad que se mueve) –de acuerdo con una trayectoria específica– en relación

con otra entidad (el fondo), lo cual se evidencia en (2). Tanto en (1) cuanto en (2), la figura está elidida u omitida pero se la puede identificar codificada en el verbo; no obstante, en ambos ejemplos se explicita el fondo en una frase nominal plena.

- (1)
ii-tigi *l-igeèladi*
 3SG.estar_sentado/sentarse/estar-LOC⁵ 3POS-toldería/habitación
 'Está en el toldo' (Sánchez Labrador, 1917, p. 273)
- (2)
Ø-elodi-tibo-gi *nialigi*
 3SG-huir/huirse-DIR(hacia_adentro)-LOC monte/bosque
 'Huye al monte' (Sánchez Labrador, 1971, p. 25)

En este trabajo llevamos a cabo un análisis descriptivo-comparativo de los rasgos morfosintácticos de las expresiones espaciales en las que se identifiquen verbos de posición (1) y de movimiento (2) en mbayá-eyiguayegui, presentes en la documentación jesuítica. En el futuro análisis, además, optamos por mantener la grafía original de los ejemplos extraídos del corpus. Realizamos también una segmentación morfema a morfema en la segunda línea de los ejemplos, a partir de una lectura integral de la gramática de Sánchez Labrador; y, con base en esta, propusimos una glosa.

Por último, es preciso mencionar que, en nuestro abordaje, tenemos en cuenta dos antecedentes claves: por un lado, el estudio de Foreman y Lillehaugen (2017) acerca de los verbos de posición en el zapoteco colonial; y, por otro, el análisis de Messineo y Klein (2005) que realizan sobre los verbos de posición y de movimiento en toba/qom (lengua perteneciente a la misma familia lingüística).

4. Verbos de posición en mbayá-eyiguayegui

En el corpus identificamos los siguientes verbos de posición: *-oni* 'estar sentado / sentarse / estar' (Sánchez Labrador, 1917, pp. 182-183); *-ico* 'asentarse / estar sentado' (Sánchez Labrador, 1971, p. 49); *-ogùo* 'estar echado / acostarse' (Sánchez Labrador, 1917, p. 183) y *-apidi* 'estar de pie / levantarse / alzarse' (Sánchez Labrador, 1917, p. 28; 83). Este último aparece con menos frecuencia en la documentación jesuítica; no obstante, en caduveo (*kadiwéu*) se registra el verbo *-abidi(-ti)* ~ *-aabidi (-ti)* 'estar de pie / levantarse' (Griffiths, 2002, p. 263; Griffiths y Griffiths, 1976, p. 28; 50).

El verbo *-oni* 'estar sentado / sentarse / estar', según Sánchez Labrador (1917[1767], p. 183), siempre coocurre con los sufijos *-tini* o *-tigi*. El primero da cuenta de dirección (3a) y el segundo, de locación (3b). En (3b) se observa que, en la tercera persona singular, el verbo posee una forma irregular: *ii* (ver paradigma en Anexo). Además, en (3a) el direccional *-tini* aporta un sentido de movimiento o desplazamiento en contraste con (3b).

- (3)
 a. *ey-on-aga-tini* *co-mèédi*
 1-estar_sentado/sentarse-PL-DIR 1PLPOS-lugar/sitio/parada
 'Sentémonos en nuestro sitio' (Sánchez Labrador, 1917, p. 10)
- b. *ii-tigi* *n-igolite*
 3SG.estar_sentado/sentarse-LOC 3POS-estera
 'Está sentado en su estera' (Sánchez Labrador, 1917, p. 183)

A su vez, Sánchez Labrador (1971) documentó el verbo *-ico* 'asentarse / sentarse', el cual también coocurre con ambos sufijos (4a-c) y, en especial, junto con el prefijo *n-* (*hither*) que

⁵ Las abreviaturas que empleamos en este trabajo son las siguientes: 1, 2, 3=primera, segunda y tercera persona; ALA=alativo; ASP=aspecto; COL=colectivo; COM=comitativo; COMPL=complementizador; COORD=coordinante; DIR=direccional; INTERROG=interrogativo; LOC=locativo; NEG=negación; NMZ=nominalizador; PL=plural; POS=posesivo; PRONOM=pronombre; SG=singular.

refiere cercanía ('hacia o en dirección al hablante'). Sin embargo, en el corpus se encontró más su coocurrencia con el sufijo *-tini* y sin argumentos codificados en frases nominales plenas; tal como podemos observar en (4a-b). Si bien, en (4a) la figura no va a cambiar de locación, sí hay un cambio de altura, de arriba abajo. Lo mismo para (4b), pero no para (4c), por eso no ocurre el morfema *-tini* sino *-tigi*. Por otro lado, es preciso mencionar que contamos con pocos ejemplos del verbo *-ico*, pero este aparece en caduveo (Griffiths, 2002, p. 67; Griffiths y Griffiths, 1976, p. 50).

- (4)
- a. *y-n-ico-tini*
1SG-HITHER-asentarse/sentarse-DIR
'Me asiento / me siento' (Sánchez Labrador, 1971, p. 49; 1917, p. 306)
- b. *a-n-ico-tini*
2SG-HITHER-asentarse/sentarse-DIR
'Te asientas / siéntate' (Sánchez Labrador, 1971, p. 49; 1917, p. 364)
- c. *Ø-n-ico-tigi*
3SG-HITHER-asentarse/sentarse-LOC
'Está sentado' (Sánchez Labrador, 1917, p. 327)

Sánchez Labrador (1971; 1917) tradujo tanto a *-tini* cuanto a *-tigi* como 'en'. A ambas formas las consideró "partículas". Además, a *-tini* le dio la significación de 'hacia' o de 'de' indicando un punto de distancia o de partida (de referencia u origen) (1917, p. 10; 275). Por lo tanto, en este trabajo tratamos a *-tini* como un sufijo direccional y a *-tigi* como uno locativo, lo cual se pudo evidenciar en los ejemplos tratados hasta el momento: *-tini* indicaría más movimiento (por ejemplo, de arriba abajo) o desplazamiento (desde un punto a otro) y *-tigi* (~ *-gi*), localización o lugar fijo.

Por otra parte, otro verbo de posición que ocurre, generalmente, de manera conjunta con *-tini* es *-ogüo* 'estar echado / acostarse' (1971, p. 14; 1917, p. 183) tal como se observa en (5a-b) (ver paradigma en Anexo). En (5b) el verbo se expresa al final de una interrogación, omitiéndose alguna frase nominal que haga referencia a una locación específica; pues el sufijo *-tini* da cuenta de que la acción de acostarse se realizará en un sitio o hacia un lugar determinados. Asimismo, el jesuita Sánchez Labrador (1917, p. 275) identificó que *-tini* indicaría un sentido o dirección hacia abajo en ciertos contextos de uso.

- (5)
- a. *ey-oguo-tini* *y-mèedi*
1SG-acostarse/estar_echado-DIR(hacia_abajo) 1POS-lugar/sitio/parada
'Estoy acostado en mi cama' (Sánchez Labrador, 1971, p. 14)
- b. *yga* *m=Ø-oguo-tini*
INTERROG COMPL=2SG-acostarse/estar_echado-DIR(hacia_abajo)
'¿En qué sitio o lugar te echas, te acuestas?' (Sánchez Labrador, 1917, p. 354)

Por otro lado, el verbo *-apidi* 'estar de pie / levantarse / alzarse' puede ocurrir sólo (6a) o acompañado de un sufijo direccional (6b). Cuando se expresa en la tercera persona del singular y sin sufijos direccionales (6a), de acuerdo con Sánchez Labrador (1971, p. 83), da cuenta de la forma de cantar de su médico (o chamán), es decir, "de pie", pues esta expresión la documentó el jesuita en su vocabulario castellano-eyiguayegui en la entrada "cantar su médico" (refiriéndose posiblemente a una práctica ritual). En (6b), en cambio, se identifica el sufijo *-tibo*, el cual indica –según este misionero (Sánchez Labrador, 1917, p. 60; 254; 263)– dirección hacia dentro, pero también hacia el hablante en algunos ejemplos tales como este.

- (6)
- a. *d-apidi-te*
3SG-estar_de_pie/levantarse-ASP
'Está de pie' / 'cantar del médico eyiguayegui' (Sánchez Labrador, 1971, p.83)
- b. *d-apidi-te-tibo*
3SG-estar_de_pie/levantarse-ASP-DIR(hacia_dentro)
'Se levantó hacia mí' (SL 1917, p. 254)

Sánchez Labrador (1971) registró muy pocos ejemplos de este verbo (ver paradigma en Anexo). Ahora bien, este jesuita documentó el verbo *-itobata* 'estar derecho, levantado' (¿en posición vertical?), aunque existe un solo ejemplo del mismo (7). En (7) podemos observar que este verbo no ocurre con sufijos direccionales o locativos a diferencia de lo que acontece en los demás ejemplos abordados hasta el momento.

- (7)
- | | |
|---|---------------------------------|
| <i>niale</i> | <i>Ø-itobate</i> |
| árbol/palo | 3SG-estar_derecho/levantado.ASP |
| 'El palo está derecho' (Sánchez Labrador, 1917, p. 188) | |

Por último, es preciso mencionar que los verbos de posición en mbayá-eyiguayegui: *-oni* 'sentarse / estar sentado / estar', *-ico* 'asentarse / estar sentado', *-oguo* 'estar echado / acostarse' y *-apidi* 'estar de pie / levantarse', coocurren, por lo general, con sufijos direccionales y locativos. A su vez, en los ejemplos registrados por Sánchez Labrador del verbo *-ico* 'asentarse / sentarse', este último siempre coocurre con el prefijo *n-* 'hither'.

5. Verbos de movimiento en mbayá-eyiguayegui

En el corpus observamos que aparecen los siguientes verbos de movimiento: *-igo* 'ir / irse'; *-anagi* 'venir'; *-aca* 'pasar' (junto con sus derivados: *-aca(ti)bo* 'entrar' y *-acatique* 'salir'); *-aadege* ~ *-adege* 'llevar' (junto con *-naadege* ~ *-nadege* 'traer', derivado por medio del prefijo *n-* 'hither'); *-achodi* 'brincar / saltar'; *-alaga* 'subir / trepar'; y, *-ani* 'caer'. Estos verbos se presentan solos o acompañados por los sufijos anteriormente analizados; al parecer, la coocurrencia de tales morfemas especificaría la trayectoria del movimiento (del mismo modo en que acontece en los ejemplos de los verbos de posición abordados).

El verbo *-igo* 'ir / irse', de acuerdo con Sánchez Labrador (1917), es irregular (en especial, en las segundas personas del singular y del plural y en la primera del plural) (ver paradigma en Anexo) y cuando coocurre con el sufijo *-tibo* expresa dirección 'hacia adentro' (8a-b); en (8c) coocurre, además, el sufijo locativo *-gi*, posiblemente dando cuenta de un lugar en específico que tanto hablante cuanto oyente conocen.

- (8)
- a. *ey-igo-tibo* *l-igèèladi*
1SG-ir/irse-DIR 3POS-toldería/habitación
'Voy a su toldo' (Sánchez Labrador, 1971, p. 15)
- b. *Ø-igo-te-tibo* *Ayamgigodi* *l-igèèladi*
3SG-ir/irse-ASP-DIR demonio/diablo 3POS-toldería/habitación
'Va a la habitación del demonio' (Sánchez Labrador, 1917, p. 336)
- c. *emi-tiguayi-tibo-gi* *l-aálogo* *ecalai-pi*
2.ir/irse-PL-DIR-LOC 3POS-fuego/quema español-COL
'Id vosotros al fuego de los españoles' (Sánchez Labrador, 1917, p. 81)

En (8d-f) aparece el verbo *-igo* ‘ir /irse’ junto con el sufijo alativo *-ta*, el cual expresa dirección o locación (8d-e) y compañía (8f); mientras que en (8g-h) este verbo coocurre con el sufijo comitativo *-to*. Podríamos afirmar entonces que: en (8a-c) el sufijo *-tibo* (y también *-gi* en 8c) codifican la trayectoria del movimiento; y, en (8f-h), los sufijos *-ta* y *-to* indican el modo o manera en que ocurre el movimiento (“en compañía”), pues en (8d-e) se estaría dando cuenta de un lugar o un movimiento en dirección a ese punto de referencia puede omitirse (o elidirse) (8d).

- (8)
- d. **emi-ta**
2SG.ir/irse-ALA
‘Ve allá’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 352)
- e. **yniga-ta** *ecalai* *eliodi*
1PL.ir/irse-ALA español/asentamiento_español grande
‘Vamos al Paraguay’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 67)
- f. **ey-igo-ta** *acami*
1SG.ir/irse-ALA 2SG.PRONOM
‘Voy contigo’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 360)
- g. **emi-to** *cad-ionigi*
2SG.ir/irse-COM 2POS-hijo
‘Vete con tu hijo, llévatele’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 170)
- h. **ey-igo-to** *y-guicadi*
1SG.ir/irse-COM 1POS-animal
‘Llevo mi animal’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 170)

El verbo *-anagi* ‘venir’ se comporta de la misma manera que *-igo* ‘ir/irse’. Tal como se observa en (9a-b) los sufijos *-tini* y *-tibi* (este último en coocurrencia con *-gi*) dan cuenta de la trayectoria del movimiento. En (9c) el sufijo alativo *-ta* indicaría dirección o locación, además de la causa del movimiento (claro, dependiendo del contexto de uso o la situación comunicativa); mientras que en (9d) se expresa el modo o manera en que se realiza la acción.

- (9)
- a. **y-anagi-tini** *ca-gueènigi*
1SG-venir-DIR(hacia_abajo) 2POS-alimento
‘Vengo por tu comida’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 275)
- b. **y-anagi-tibi-gi** *cod-iodi*
1SG-venir-DIR(hacia_arriba)-LOC 1PLPOS-padre
‘Vengo a nuestro Padre (Dios) (pido o ruego a él)’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 353)
- c. **y-anagi-ta** *acami*
1SG-venir-ALA 2SG.PRONOM
‘Vengo por ti o vengo a ti’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 354)
- d. **Ø-anagi-to** *niogodi*
2SG-venir-COM agua
‘Trae agua, ven con agua’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 188)

Por otra parte, Sánchez Labrador (1917, p. 303) registró los verbos *-aca(ti)bo* ‘entrar’ y *-acatique* ‘salir’, estos serían derivados del verbo *-aca* ‘pasar’ en coocurrencia con los sufijos direccionales *-tibo* ‘hacia adentro’ (10a-c) y *-tique* ‘hacia afuera’ (10d). Existen pocos ejemplos de estos verbos, pero más se observan de *-aca(ti)bo* ‘entrar’; en caduveo, Griffiths (2002, p. 13) documentó *-aka(tio)* ‘entrar’.

- (10)
- a. *Ø-acá-tibo*
2SG-pasar-DIR(hacia_adentro)
‘Entra’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 317)
 - b. *y-aca-g-ibo* *nialigi*
1-pasar-PL-DIR(hacia_adentro) monte/bosque
‘Entramos en el bosque’ (Sánchez Labrador, 1971, p. 73)
 - c. *y-aca-bo* *naaigi*
1SG-pasar-DIR(hacia_adentro) camino
‘Crucé, atravesé el camino’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 367)
 - d. *Ø-acá-tique*
2SG-pasar-DIR(hacia_afuera)
‘Sal afuera’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 269)

En relación con el sufijo direccional *-tique* ‘hacia afuera’ también coocurre con *-igo* ‘ir/irse’ (11) y *-anagi* ‘venir’ (12). Es decir, expresa la trayectoria de la acción indicada por el verbo de movimiento. Las segundas personas se documentaron como una forma imperativa, pero estas mismas frases se registraron indicando tiempo presente. El sentido imperativo o “de orden” lo establecería el contexto o la situación comunicativa en la que ocurrieron tales expresiones.

- (11)
- emi-tique*
2SG.ir/irse-DIR(hacia_afuera)
‘Vete afuera / vas afuera’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 10)
- (12)
- Ø-anagi-tique*
2SG-vernir-DIR(hacia_afuera)
‘Ven afuera’ (Sánchez Labrador, 1971, p. 20)

Asimismo, Sánchez Labrador presentó los verbos *-aadegei* ~ *-adegei* ‘llevar’ y *-naadegei* ~ *-nadegei* ‘traer’. Esta segunda forma es derivada mediante el prefijo *n-* ‘hither’ (o ‘con dirección hacia el hablante’), la cual cuando ocurre con el verbo *-adegei* ~ *-adegei* ‘llevar’ expresa el significado de “traer algo hacia acá (hacia el hablante)”. En todos los ejemplos de nuestro corpus, estos verbos no presentan sufijos direccionales (13a-b). No obstante: en (13a) el prefijo *n-* indica una dirección cercana al hablante y al oyente; y, en (13b), el verbo *-aquipe* ‘beber’ ocurre junto al direccional⁶ *-tini* ‘hacia abajo’.

- (13)
- a. *a-n-adegei* *iguogo*
2SG-HITHER-llevar leña
‘Traes la leña’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 173)
 - b. *y-aadegei* *apolicaganagadi* *gu-aquipe-tini*
1SG-llevar caballo 3SG-beber-DIR(hacia_abajo)
‘Llevo al caballo a que beba’ (Sánchez Labrador, 1917, p. 80)

⁶ Es probable que (13b) sea una construcción de verbo serial, entonces, habría que analizar si otros ejemplos como este presentan en el segundo verbo (o en el verbo “subordinado”) sufijos direccionales que indiquen trayectoria cuando ocurran con verbos de movimiento.

Este verbo *-aadegei ~ -adegei*, a diferencia de los otros (*-igo*, *-anagi* y *-aca*), es transitivo e implica que la figura es desplazada por alguien, como se observa en (13a) la figura es *iguogo* 'leña', la cual es movida hacia o en dirección al hablante y oyente (lo cual se explicita por medio del prefijo *n-* 'hither'). En (13b) la figura es *apolicaganagadi* 'caballo', la cual será desplazada por el hablante con el fin de darle de beber; a su vez, el fondo se elide en este ejemplo.

Ahora bien, no pudimos identificar un patrón lexical en específico para los verbos anteriormente abordados. Sin embargo, nos es posible dar cuenta de que el verbo *-alaga* 'trepar / subir' expresa el movimiento y la manera en que este ocurre, es decir, lexicaliza ambos componentes.⁷ Por tanto, evidenciamos en los ejemplos que se recurre al sufijo direccional *-tibi* (*~-tibe*), el cual indica la trayectoria del movimiento: "hacia arriba o hacia lo alto" (14a-c).

(14)	
a. Ø- alaga -te-tibe-gi	tipigimedi
2SG-trepar/subir-ASP-DIR-LOC	cielo/arriba
'Trepas a lo alto' (lit. 'trepas hacia arriba, hacia el cielo') (Sánchez Labrador, 1917, p. 11)	
b. Ø- alaga -te-tibe-gi	niale
2SG-trepar/subir-ASP-DIR-LOC	árbol
'Trepas, súbete al árbol' (Sánchez Labrador, 1917, p. 11)	
c. d- alaga -te-tibi-gi	niale
3SG-trepar/subir-ASP-DIR-LOC	árbol
'Subió en el árbol' (Sánchez Labrador, 1917, p. 273)	

De igual modo, el verbo *-achodi* 'saltar / brincar' también lexicaliza movimiento y manera en su raíz. Por lo cual, también se recurre al sufijo direccional *-tibi* para expresar la trayectoria (15a-b).

(15)	
a. gu- acho -tibi-gi	niale
3SG-brincar/saltar-DIR-LOC	árbol
'Subióse por el palo' (lit. 'salta hacia arriba hacia el árbol') (Sánchez Labrador, 1917, p. 273)	
b. gu- acho -te-tibi-gi	tipigimedi
3SG-brincar/saltar-ASP-DIR-LOC	cielo/arriba
'Subió al cielo' (Sánchez Labrador, 1917, p. 327) ('Ascendió')	

Por último, identificamos, en el corpus, el verbo *-ani* 'caer' (el cual es irregular en la tercera persona del singular, ver Anexo). Este verbo siempre ocurre junto con el direccional *-tini* 'hacia abajo' (16).

(16)	
a. ey- ani -tini	apolicaganaga
1SG-caer-DIR(hacia_abajo)	caballo
'Caí del caballo' (Sánchez Labrador, 1971, p. 79)	
b. y- ani -tini	nilocaga
1SG-caer-DIR(hacia_abajo)	barranca
'Caí en el barranco' (Sánchez Labrador, 1971, p. 63)	
c. ninaga agáe y-an-aga-tini l-alen-aganaga ayamgigodi	
COORD NEG 1-caer-PL-DIR 3POS-engaños-NMZ diablo/demonio	
'y no nos dejes caer en los engaños del Demonio, en la tentación' (Sánchez Labrador, 1917, p. 326)	

⁷ Quizás también lexicaliza trayectoria en su raíz verbal, puesto que una de las traducciones dadas a este verbo que documentó el jesuita Sánchez Labrador es "subir". Sin embargo, en el corpus aparece generalmente junto a las "partículas" *tibigi* 'hacia arriba' y *teloco* 'sobre'.

c. *ninaga agáe y-an-aga-tini l-alen-aganaga ayamgigodi*

COORD NEG 1-caer-PL-DIR 3POS-engañar-NMZ diablo/demonio

'y no nos dejes caer en los engaños del Demonio, en la tentación' (Sánchez Labrador, 1917, p. 326)

Entonces, de acuerdo con las escenas espaciales en las que están presentes los verbos de movimiento anteriormente descriptos, podemos afirmar que existe una tendencia en esta lengua de expresar la trayectoria en elementos satélites (siguiendo la terminología propuesta por Talmy 2000b). Ellos son, principalmente, sufijos direccionales (que indican trayectoria); y, según la relación espacial figura-fondo, pueden clasificarse de la siguiente manera:

-tibo 'hacia adentro': indica trayectoria hacia el interior del fondo.
-tique 'hacia afuera': indica trayectoria hacia el exterior del fondo.
-tibi 'hacia arriba': indica trayectoria hacia arriba del fondo.
-tini 'hacia abajo': indica trayectoria hacia abajo del fondo.

Cuadro 1. Sufijos direccionales mbayá-eyiguayegui

Es preciso remarcar que la trayectoria también es lexicalizada por medio del prefijo *n-* 'hither' tal como se observó en el verbo *-aadegei ~ -adegei* 'llevar' que al ocurrir este cambia la dirección del verbo hacia un lugar próximo al hablante y oyente. A su vez, no pudimos determinar si algunos verbos codifican la trayectoria en su raíz verbal, debido a que no contamos con más información semántico-pragmática acerca de los mismos; pero evidenciamos en el corpus que el único verbo que no se documentó con sufijos direccionales es este último, es decir, *-aadegei ~ -adegei* 'llevar' (el cual lexicalizaría la noción de causa en su semántica, debido a que es caracterizado como transitivo por el jesuita Sánchez Labrador).

6. Reflexiones finales

En este trabajo abordamos verbos de posición y de movimiento en mbayá-eyiguayegui presentes en la documentación del jesuita Sánchez Labrador, elaborada a mediados del siglo XVIII, en la Misión de Belén (actual ciudad de Belén, Paraguay). Todos estos verbos ocurren, por lo general, junto a sufijos direccionales y locativos, tal como acontece en *toba/qom* (Messineo y Klein, 2005), es decir, en otra lengua perteneciente a la familia lingüística guaycurú.

En los verbos de movimiento analizados nos fue posible identificar que la trayectoria es codificada mediante los sufijos direccionales *-tibo* 'hacia adentro', *-tique* 'hacia afuera', *-tibi* 'hacia arriba' y *-tini* 'hacia abajo', por tanto, elementos satélites. Lo cual daría cuenta de que esta tendencia (la de codificar la trayectoria en un sufijo direccional o elemento satélite y no en el verbo de movimiento) es similar a las caracterizadas como de marco satelital. Distinguimos, a su vez, tres verbos que lexicalizan en su raíz verbal movimiento y manera: *-alaga* 'trepar', *-achodi* 'saltar / brincar' y *-ani* 'caer'.

En un futuro analizaremos comparativamente lo que ocurre en *caduveo* (*kadiwéu-ejiwajegui*), lengua emparentada directamente con el mbayá-eyiguayegui; así como también abordaremos verbos de posición y de movimiento presentes en la documentación jesuítica de las lenguas guaycurúes *toba/qom*, *mocoví/moqoit* y *abipón*. Nos quedaría por consultar, además, estudios de este tipo que se hayan realizado acerca de lenguas realmente afines (por ejemplo, *Juliao*,

2017).

Referencias bibliográficas

- Foreman, John y Lillehaugen, Brook Danielle (2017). Positional Verbs in Colonial Valley Zapotec. *International Journal of American Linguistics*, 83(2), 263–305.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/689846>
- Griffiths, Glyn. (2002). *Dicionário da língua Kadiwéu: Kadiwéu - Português, Português - Kadiwéu*. Cuiabá, Sociedad Internacional de Lingüística.
- Griffiths, Glyn y Griffiths, Cynthia. (1976). *Aspectos da língua Kadiwéu*. Brasília, Série Lingüística N° 6.
- Julião, Maria Risoleta. (2017). Verbos de Movimento em Línguas Tupí-Guaraní. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 8(1), 25–33.
<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/16308/14596>
- Messineo, Cristina y Klein, Harriet Manelis (2005). Expresión de la trayectoria en verbos de movimiento y posición en toba (flia. guaycurú). *Proceedings of the 2o Conference on Indigenous Languages of Latin America*, pp. 1-18.
https://www.researchgate.net/publication/242685478_Expresion_de_la_TRAYECTORIA_en_verbos_de_movimiento_y_posicion_en_Toba_flia_guaycuru
- Sánchez Labrador, José. (1910[1772]). *El Paraguay católico*. Buenos Aires, Imprenta de Coni Hermanos. Tomo I.
- Sánchez Labrador, José. (1917[1767]). *El Paraguay católico*. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco. Tomo III.
- Sánchez Labrador, José. (1971[1767]). Vocabulario Eyiguayegi. Según el manuscrito del siglo XVIII. Parte 1ra: Letra: A-LL. En Susnik, B. (ed.), *Familia Guaycurú, Lenguas Chaqueñas*, volumen II (pp. 1-102). Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Sandalo, Filomena. (1995). *A grammar of Kadiwéu* [PhD dissertation]. Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- Susnik, Branislava. (1971). Los principales verbos del vocabulario Eyiguayegi-Mbayá. Orden estructural. En *Familia Guaycurú, Lenguas Chaqueñas*, volumen II (pp. 1-34). Asunción, Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Talmy, Leonard. (1983). How language structures space. En: Pick, H. L. y Acredolo, L. P. (eds), *Spatial Orientation* (pp. 225–282). Nueva York: Plenum Press.
- Talmy, Leonard. (2000a). *Toward a cognitive semantics. Volume I: Concept Structuring Systems*. Massachusetts, MIT Press.
- Talmy, Leonard. (2000b). *Toward a cognitive semantics. Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*. Massachusetts, MIT Press.
- Viegas Barros, Pedro. (2013a). La hipótesis de parentesco Guaicurú-Mataguayo: estado actual de la cuestión. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 5(2), 293–333.
<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/16269/14557>
- Viegas Barros, Pedro. (2013b). *Protoguaicurú. Una reconstrucción fonológica, léxica y morfológica*. Múnich, LINCOM Europa Academic Publisher.

Anexo

Paradigma de -oni 'estar sentado / sentarse / estar'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	ey- <i>oni</i>	ey-on- <i>aga</i>
2	ooni	coni- <i>diguayi</i>
3	ii	ii- <i>tiguayi</i>

(Sánchez Labrador, 1917, p. 182)

Paradigma de -oguo 'estar echado / acostarse'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	ey-oguo- <i>tini</i>	ey-ogú- <i>aga-tini</i>
2	Ø-oguo- <i>tini</i>	-
3	yguo- <i>tini</i>	-

(Sánchez Labrador, 1917, p. 183)

Paradigma de -apidi 'estar de pie'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	yd- <i>apidi</i>	-
2	ad- <i>apidi</i>	-
3	d- <i>apidi</i>	-

(Sánchez Labrador, 1971, p. 28)

Paradigma de -anagi 'venir'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	y- <i>anagi</i>	-
2	Ø- <i>anagi</i>	-
3	enagi ~ eanagi	-

(Sánchez Labrador, 1971, p. 10)

Paradigma de -igo 'ir / irse'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	ey- <i>igo</i>	ey-ig- <i>aga</i> ~ yniga
2	emi	emi- <i>diguayi</i> ~ emi- <i>tiguayi</i>
3	Ø-igo ~ d-igo	Ø-igo- <i>tiguayi</i> ~ od-igo

(Sánchez Labrador, 1917, p. 182)

Paradigma de -achodi 'saltar / brincar'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	y- <i>achodi</i>	-
2	Ø- <i>achodi</i> ~ ad- <i>achodi</i>	-
3	gu- <i>achodi</i>	-

(Sánchez Labrador, 1971, p. 74)

Verbos de posición y de movimiento en mbayá-eyiguayegui (flia. guaycurú) según los registros del jesuita José Sánchez Labrador, siglo XVIII

Paradigma de <i>-ani</i> 'caer'		
Persona	Número	
	SG	PL
1	<i>y-ani-tini ~ ey-ani-tini</i>	<i>y-an-aga-tini</i>
2	<i>Ø-ani-tini ~ aani-tini</i>	-
3	<i>eni-tini</i>	-

(Sánchez Labrador, 1917, p. 21)

Herramientas de elicitación: desafíos en su implementación

Delia Noemí Peralta

Universidad Nacional de Salta - ICSOH-CONICET
deliaperalta136@hotmail.com

1. Introducción

La tipología semántica, como perspectiva teórica, estudia los parámetros semánticos que influyen en la codificación de las relaciones espaciales en las diferentes lenguas (Levinson y Wilkins, 2006). Emplea una metodología comparativa controlada a través de la aplicación de herramientas de elicitación. De este modo, es posible investigar las conceptualizaciones espaciales translingüísticamente en sus tres subdominios: topología, estasis angular y movimiento.

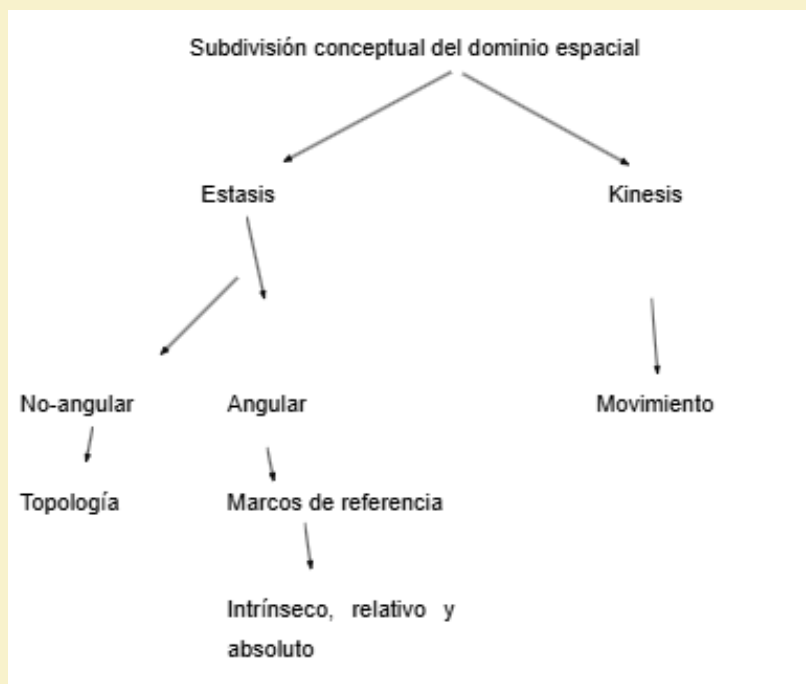
En el presente trabajo, describimos y reflexionamos sobre algunas particularidades en la implementación de la herramienta de elicitación denominada *Topological Relations Pictures Serie* (TRPS) (Bowerman y Pederson, 1992) como parte del trabajo de campo en la comunidad ava-guaraní “La Bendición” (prof. Salvador Mazza, Salta). El uso de este recurso tuvo como objetivo obtener información sobre las formas de codificación de las relaciones topológicas en el español hablado en siete consultantes, de ambos sexos, diversos grupos etarios y bilingües de español y de ava-guaraní, una de las ocho variantes de la familia tupi-guaraní.

2. Tipología semántica

La perspectiva teórica denominada “tipología semántica” se pregunta cuáles son los parámetros semánticos que estructuran el dominio espacial. Las nociones semánticas se manifiestan en las principales distinciones gramaticales que codifican los hablantes.

La compilación de Levinson y Wilkins (2006) muestra las diversas estrategias en la codificación de relaciones espaciales en doce lenguas habladas del mundo.¹ Más allá de la diversidad en las descripciones particulares de cada una, los autores identifican en el campo semántico del espacio una división conceptual entre estasis y kinesis. En el primer subdominio se distingue la estasis no angular o topología, cuando la figura y el fondo coinciden ya sea por cercanía, contacto o contención, y la estasis angular, cuando no existe tal coincidencia y la ubicación de la figura con respecto del fondo requiere de sistemas de coordenadas o marcos de referencia. Por su parte, en la kinesis puede especificarse el movimiento deíctico, el movimiento para el logro de una meta y/o la manera del movimiento.

El siguiente esquema lo grafica más claramente:



Cuadro 1. División del dominio espacial (Levinson y Wilkins, 2006, p. 3)

Levinson y Wilkins (2006) demuestran que las variaciones ocurren en los tres subdominios tanto en las distinciones conceptuales como en la manera en la que son expresadas en las lenguas. Para el desarrollo de este trabajo, sólo describiremos con detalle aspectos teóricos del subdominio topológico.

Una relación topológica se compone de la figura -tema o trayectoria- y el fondo -punto de referencia- que están en contigüidad o en gran proximidad por lo cual las distinciones angulares² no son requeridas ni relevantes. En una escena espacial estática -por ejemplo, “una taza está sobre la mesa”- podemos señalar que “algo” se encuentra ubicado en relación a “otra cosa”. Ese algo -la taza- es la figura y esa otra cosa -la mesa- es el fondo, tal como observamos en el estímulo N° 1 (Figura 1).

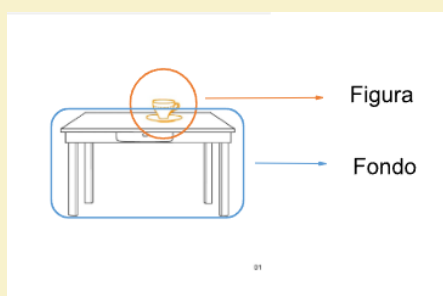


Figura 1. Estímulo N° 01 (Bowerman y Pederson, 1992)

Las diversas formas de codificar una misma relación topológica son muestra de la combinación de dos ejes, el semántico y el gramatical.

Levinson y Wilkins (2006, pp. 15-17) consideran que la descripción topológica se obtiene a partir de las respuestas a preguntas-Dónde (¿Dónde está el/la X?), como marco funcional. La construcción predominante en tales respuestas será la Construcción Locativa Básica (CLB) que expresa la función locativa básica, ya que una misma construcción puede tener otras funciones.

El estudio del dominio conceptual espacial realizado por este grupo de investigadores arroja

² Levinson y Wilkins (2006, p. 541) indican que las distinciones angulares son necesarias en escenas donde la figura y el fondo están separados en el espacio, por lo tanto, su descripción implica el uso de marcos de referencia. Éstos son sistemas de coordenadas cuya función es designar ángulos o direcciones en los que se puede encontrar una figura con respecto a un fondo.

como resultado que las diferentes lenguas tienen distintas estructuras para la CLB. Algunas no poseen preposiciones o adposiciones en general, por lo que usan marcación de caso y/o nominales espaciales. Otras lenguas no emplean verbos locativos y presentan la CLB mediante predicación nominal, mientras que hay lenguas que disponen de una serie de verbos locativos o posicionales, referidos a verbos de postura como *stand* 'pararse', *sit* 'sentarse', *lie* 'yacer' y predicados como *hang* 'colgar'.

La identificación de la CLB se basa en la noción de un tipo prototípico de escena, por ejemplo, un objeto móvil en una superficie restringida. Cuanto más contacto hay entre la figura y el fondo más probabilidades existen de que se recurra a la CLB, por el contrario, mientras hay mayor adhesión en la relación figura-fondo es menos probable que se emplee la CLB. En la siguiente escala implicacional, las dimensiones de la izquierda favorecen más directamente la codificación a través de la CLB:

1. Contacto cercano – Separación
2. Figura independiente – Figura unida – Configuración parte-todo
3. Figura contenida – Fondo contenido
4. Figura o fondo inanimado – Figura o fondo animado
5. Figura relativamente pequeña en comparación con el fondo – Figura relativamente grande
6. Relación estereotípica entre figura/fondo – Relación atípica, inusual
7. Figura canónica (objeto físico de tres dimensiones) – dos o una dimensión – espacio negativo, agujero.

A partir de esta escala, advertimos que el uso o no de la CLB no sólo depende del grado de cercanía, sino de otras dimensiones como la forma, el tamaño, la condición de animado o inanimado, etc. tanto de la figura como del fondo.

Sumado a la escala implicacional, Levinson y Wilkins (2006) presentan una jerarquía en la que enuncian aspectos que favorecen en mayor o menor grado el empleo de la CLB o construcciones contrastivas frente a la complejidad de escenas en el espacio semántico. La jerarquía es la siguiente:³

1. La figura está atravesada por el fondo.
2. La figura está adherida al fondo.
3. La figura está dañada o es un espacio negativo como un hueco o una grieta.
4. La figura es parte del todo (es decir, del fondo).
5. La figura es un adorno o una ropa.
6. La figura es inanimada, entidad móvil, en contigüidad con el fondo.

Debido a que nuestra investigación se centró en el estudio de las conceptualizaciones espaciales topológicas y las estrategias lingüísticas empleadas para su codificación, seleccionamos la técnica de elicitación *Topological Relations Pictures Serie* (TRPS) como herramienta metodológica. Este estímulo visual nos permitió obtener información sobre cómo se codifica la relación entre figura y fondo en el español hablado en la comunidad guaraní “La Bendición”.

3. *Topological Relations Pictures Serie*

El enfoque teórico expuesto requiere una metodología comparativa entre las descripciones de cada lengua con el objetivo de demostrar las diferencias en el tratamiento del dominio semántico del espacio. Levinson y Wilkins (2006) presentan resultados de investigaciones que comparten las técnicas de elicitación en el trabajo de campo como el estímulo visual TRPS y en

³ El orden ascendente de las escenas (1, 2, 3, 4, 5, 6) muestra, de mayor a menor, la probabilidad de empleo de construcciones distintas a la CLB, mientras que el orden inverso (6, 5, 4, 3, 2, 1) da cuenta de las escenas que permiten el empleo de CLB, que van de mayor a menor posibilidad de codificación mediante una CLB.

el análisis del *corpus*; esto posibilita el contraste entre las lenguas y sus formas de codificar el espacio. Al mismo tiempo, las descripciones individuales permiten construir una tipología translingüística del dominio espacial.

La herramienta de elicitación *Topological Relations Picture Serie* (TRPS) (Bowerman y Pederson, 1992) es un estímulo visual compuesto por 71 imágenes⁴ en las cuales una figura es señalada respecto de un fondo. Para cada lengua es necesario el mapeo de la codificación que realizan de diferentes escenas. Se organizan las escenas del espacio semántico y multidimensional para identificar las relaciones topológicas y la selección del tipo de construcción (CLB o contrastivas) y de los recursos u opciones dentro de la CLB.

Las escenas son estímulos visuales, herramientas de elicitación diseñadas para provocar expresiones de relaciones espaciales. Originalmente fueron construidas por Melissa Bowerman para su uso con niños pequeños, pero luego fueron desarrolladas por Bowerman en colaboración con Pederson para la comparación translingüística. Se han utilizado en sitios de campo en todo el mundo y se conoce comúnmente como "BowPed" o "TRPS" (1992). Es el resultado de los trabajos del departamento de Psicolingüística en el Instituto Max Planck de Nijmegen (Países Bajos).

Cada imagen muestra principalmente dos objetos, uno de ellos está destacado por el color amarillo-anaranjado, es la figura (por ejemplo, la pelota). El otro elemento es el fondo (por ejemplo, la silla), como en el estímulo N° 16 (Figura 2). El objetivo es que el consultante describa la escena, focalizando la relación entre la figura y el fondo.



Figura 2. Estímulo N° 16 (Bowerman y Pederson, 1992)

Para el uso de los estímulos, consideramos las instrucciones propuestas por Bowerman y Pederson (1992):

1. Para cada imagen, obtenga una o más descripciones que representen lo que los consultores consideran una respuesta natural, en el habla cotidiana, a la pregunta "¿Dónde está el [objeto señalado con una flecha]?"⁵
2. Indique siempre la ubicación del objeto que se muestra con la flecha, por ejemplo: [¿Dónde está el zapato?]. Respuesta: "Está en su pie". Trate de obtener del consultor la localización del objeto con respecto al otro objeto mostrado; por ejemplo, para "la araña en el techo", busque una descripción como "la araña está en el techo", no "la araña está en la casa", aunque "estar en el techo" también puede implicar "estar en la casa".
3. Si es posible, obtenga formas alternativas diarias de responder la pregunta "Dónde está...", para imágenes donde hay otras respuestas obvias. Es importante lograr esto con los consultores, depende en cierta medida de cuántos consultores tenga; si sólo tiene uno o dos, es mucho más importante que si tiene 20, donde aparecerán respuestas alternativas de todos modos.⁶
4. También información muy útil es lo que no puede decir. No es posible realizar tantas

⁵ Para indicarle al/a consultante el estímulo a describir empleamos el dedo anular.

⁶ La insistencia en obtener formas alternativas sólo ocurrió cuando la respuesta del consultante no daba cuenta de la relación figura-fondo porque se centraba en aclarar la identidad de uno de los elementos o se presentaban dificultades en comprender la escena debido a la poca familiaridad.

preguntas como formas espaciales hay para cada imagen, pero trate de obtener una idea general, al menos de construcciones candidatas a ser CLB.

5. Para algunas imágenes, la identidad de los objetos representados puede no ser obvia.

Los 71 estímulos abarcan la mayor cantidad de escenas que podrían ser codificados con estructuras canónicas *in-on* y otras escenas que no serían asociadas al contenido semántico de estas preposiciones. El total de imágenes incluye relaciones espaciales que responden a dimensiones que se superponen parcialmente, como algunas de las siguientes: +/-soporte horizontal, +/-soporte vertical (suspendido (*hanging*)), +/-adhesión, +/-acoplamiento de una figura saliente a un fondo, +/-envoltura, +/-vestimenta/adorno, +/-contención parcial, +/-adhesión a través de perforación, +/-espacios negativos (agujeros, rajaduras), +/-detrás de (*behind*), +/-enfrente de (*in front of*), +/-debajo de (*under*), +/-al lado (*next to*).

4. Los desafíos en el trabajo de campo

Los datos a analizar fueron recolectados mediante trabajo de campo⁷ en la comunidad guaraní “La Bendición”, en Salvador Mazza (Salta).⁸ Realizamos la investigación en terreno mediante estrategias del método etnográfico tales como: la observación participante y las entrevistas.

Llevamos a cabo el ingreso a la comunidad y contactamos a los consultantes a través de la cacique Eulalia Velázquez, quien nos autorizó el acceso al lugar y nos dio, muy amablemente, datos sobre la comunidad, sus pobladores y recomendaciones para realizar las entrevistas. En el encuentro con los consultantes, incorporamos algunas preguntas que nos arrojaron datos sobre la edad, sexo, escolaridad y conocimiento de la lengua ava-guaraní y del español.

La instancia de aplicación del estímulo TRPS se iniciaba –luego, del diálogo informal– con la pregunta “¿dónde está la figura X (la pelota, por ejemplo)?”, con el objetivo de obtener una respuesta en la que el consultante asocie la figura y el fondo que aparecen en la imagen. La muestra está conformada por las 71 respuestas de cada uno de los siete consultantes (497 en total).⁹ A continuación, describimos algunas particularidades en la implementación de TRPS.

Uno de los desafíos en el uso de TRPS ocurrió en escenas cuyos elementos resultaban poco familiares para algunos consultantes. Esto generó la necesidad de describir imágenes similares o ampliar la pregunta–dónde con otros datos de la identidad de la figura y/o el fondo. Este hecho ya es advertido por Levinson y Meira (2003, p. 487), quienes encontraron que, para algunos de los idiomas investigados, ciertos objetos representados (libros, mesas, luces) no tenían contrapartes locales; ante ellos tuvieron que esbozar verbalmente algún escenario paralelo de reemplazo.

En el estímulo N° 3 (Figura 3) se establece una relación de “adhesión” entre la figura –estampilla– y el fondo –carta–. Frente a esta imagen varios consultantes manifestaron dificultades en la descripción debido a que se trataba de una escena poco familiar en su contexto de vida por lo que entre las respuestas en (1) se identifica a la figura, mayoritariamente, como “escritura” y al fondo como *hoja*, *carpeta*, *nota*, *pizarrón*. Asimismo, se evidencia inseguridad en la codificación en determinadas expresiones: *puede ser* (1b), *parece* (1e) y *¿qué no?* (1f).

⁷ La inserción a la comunidad se inició en el encuentro con una docente bilingüe de la escuela primaria y la cacique. Seguidamente, retornamos en tres oportunidades para realizar las entrevistas durante el último trimestre de 2021.

⁸ Se encuentra a un kilómetro del ingreso a la localidad, sobre la ruta nacional N° 34. Es una comunidad rural de difícil acceso ya que se ubica detrás la Quebrada Internacional, límite Argentina-Bolivia.

⁹ Definimos como “respuesta” al conjunto de codificaciones que realizó el/la consultante ya sean estas una sola o más de una, es decir, otras formas alternativas.



Figura 3. Estímulo N° 03 (Bowerman y Pederson, 1992)

Debido al desconocimiento de la identidad de la figura y el fondo las respuestas no describen la relación topológica que representan estos elementos, es decir, las respuestas no codifican la “adhesión”. Para obtener esta información fue necesario ofrecer algunos datos sobre la escena, no tanto para darle exactitud a la nominalización de la figura y el fondo sino para que se reconozca el tipo de relación que se asociaba en la imagen. Acudimos, entonces, a comparar el estímulo con escenas similares como los *stickers*¹⁰ que se adhieren a las hojas; con tal analogía el consultante comprendió la relación que representaba el estímulo, aunque no modificó sus respuestas.

(1)

- a) En una hoja.
- b) Está escrito en una... puede ser en una carpeta.
- c) Eso está en la esquina de la nota.
- d) En el pizarrón.
- e) Ahí en el aire parece.
- f) Ahí en la hoja ¿qué no?

Similar situación ocurre en la codificación del estímulo N° 53 (Figura 4). La figura –chicle– pequeña, inanimada y el fondo –mesa– establecen dos relaciones topológicas: “adhesión” y “debajo de (*under*)”. A causa de la dificultad en identificar¹¹ a la figura, no se logra reconocer el modo en que se produce el contacto con el fondo, esto es, la unión por adhesión; por lo tanto, el consultante sólo advierte la ubicación de la figura en la parte inferior del fondo, este parámetro semántico se codifica con el empleo de la preposición *bajo* o el adverbio *abajo*, como observamos en (2a, b). Esto último se refuerza con el detalle en la descripción (2b, c) y el gesto de señalar un elemento del contexto para dar claridad a la codificación (2b).

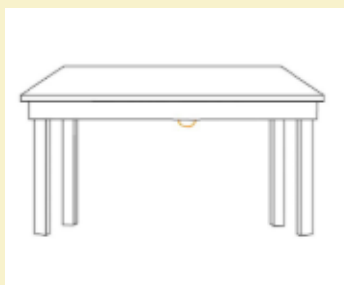


Figura 4. Estímulo N° 53 (Bowerman y Pederson, 1992)

(2)

- a) Bajo de la mesa (C1, 5, 6, 7. E53)
- b) Abajo, es un cajón de la mesa eso, está aquí en parte de esto (señala su mesa) abajo de la mesa. (C2. E53)

¹⁰ Se trata de un soporte impreso, generalmente, con motivos infantiles que sirve para embellecer cuadernos que los niños/as utilizan en las escuelas.

¹¹ Desconocemos la causa ya que podría deberse al diseño visual, al escaso consumo del “chicle” o a la poca práctica de pegar esta golosina debajo de la mesa.

c) En la mesa, póngale que sea un cajón de la mesa, al costado. (C4. E53)

Por otra parte, la falta de familiaridad en la codificación del estímulo N° 28 (Figura 5) no resultó un impedimento para identificar la relación entre la figura y el fondo ya que fueron los consultantes quienes vincularon la escena con otras con similares características. La escena N° 28 presenta la relación de la figura -imagen- graficada en el fondo -estampilla-. En (3), observamos cómo la mayoría de los consultantes la describen como una foto en un cuadro o una pintura (3a, c, d), a pesar de que los datos no son exactos, se logra codificar la relación topológica que representa, “marca en la superficie”.



Figura 5. Estímulo N° 28 (Bowerman y Pederson, 1992)

Otro aspecto que llama la atención es que uno de los consultantes relaciona la identidad correcta del fondo con una imagen -indio- conocida en su experiencia de vida (3b). Es interesante notar que son los consultantes quienes buscan alternativas, escenas usuales, que les permitan codificar ciertas escenas en las que la figura y el fondo son ajenos a su contexto.

(3)

- a) Un marco con una mujer pegado (C1. E28)
- b) Eso es una imagen de un indio que está en la estampilla (C2. E28)
- c) En el medio, dentro del cuadro (C3. E28)
- d) Encima de un cuadro, ¿es un cuadro? (C5. E28)

Otra particularidad se manifestó en escenas codificadas a través de expresiones metafóricas o “inesperadas”, no por el desconocimiento de los consultantes, ya que se trataba de escenas conocidas, sino porque no se limitaban a describir y avanzaban a una interpretación de las escenas.

En (4), el consultante codifica el estímulo N° 54 (Figura 6). Esta escena presenta la relación “plena contención” entre la figura -conejo- animada, pequeña y móvil con respecto al fondo -jaula-. La respuesta que ofrece el consultante es atípica o inesperada ya que identifica al fondo como un televisor. Esto no es un inconveniente para codificar la relación topológica.

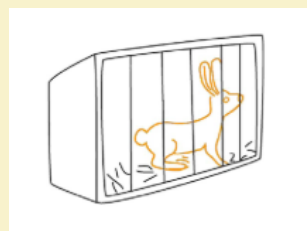


Figura 6. Estímulo N° 54 (Bowerman y Pederson, 1992)

(4)

Ese es la imagen de una liebre en una televisor, dentro de la imagen del tele. (C2. E54)

En (5), nuevamente el consultante 2 describe el estímulo N° 30 (Figura 7) a partir del significado metafórico que se le puede adjudicar a la relación entre la figura –flecha– que atraviesa o perfora al fondo –manzana–. El acoplamiento mediante perforación le habilita al consultante a emplear el participio *herido* que enfatiza la noción semántica de “figura travesada por el fondo”.

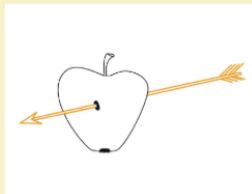


Figura 7. Estímulo N° 30 (Bowerman y Pederson, 1992)

(5)

El significado es que este es un corazón, la manzana y la flecha está bandeada ahí, este es un corazón herido, está bandeado, está herido el corazón. (C2. E30)

Por otra parte, inconvenientes en la codificación se observaron en escenas complejas debido a la superposición de dimensiones topológicas.

La principal dificultad en la codificación del estímulo N° 8 (Figura 8) se presentó en la identificación del fondo. Por un lado, para los hablantes no estaba claro si la figura –el libro– establecía relación con la pared o con la repisa y, por otro lado, les resultaba confuso si el fondo se encontraba suspendido o apoyado sobre una superficie horizontal, de allí que era identificado como estante o banco, respectivamente. Aquí fue conveniente describir la escena con más detalle, principalmente para que el consultante tenga en claro que la relación topológica a describir era la de soporte horizontal entre la figura –libro– y el fondo –repisa–.

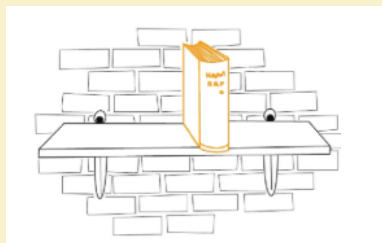


Figura 8. Estímulo N° 08 (Bowerman y Pederson, 1992)

(6)

- a) Arriba de una mesa. (C1. E8)
- b) Está contra una pared de bloc. (C2. E8)
- c) Arriba de un mesón, parece. (C3. E8)
- d) En escritorio parado, en el pizarrón. (C4. E8)
- e) En una repisa. (C5. E8)
- f) En el estante. (C6. E8)
- g) En la banca esa. (C7. E8)

El estímulo N° 14 (Figura 9) relaciona la figura –objeto– móvil, inanimado y de tamaño similar al fondo –cartera–. Hay una relación de “contención parcial” pues la figura no se encuentra completamente en el interior del fondo, sino que una parte de ella se expone hacia afuera. Si bien los consultantes distinguen dos elementos, describen la escena como una totalidad en la que la figura es parte del fondo, un componente más. En este sentido, la codificación de la escena enfatiza en el término “cartera”, es decir, el fondo es explicitado y la figura es el sujeto de la cláusula implícito, así como registramos en (7).



Figura 9. Estímulo N° 14 (Bowerman y Pederson, 1992)

(7)

- a) Es una cartera, ¿no? Está colgado sobre un arito que se pone donde colgamos la puede ser la cartera las mujeres. (C2. E14)
- b) Forma de cartera, adentro de la cartera. (C4. E14)
- c) Ahí está, en este cartera no sé. (C7. E14)

Otras escenas espaciales que provocaron dificultades en la codificación fueron aquellas en las que la figura se une al fondo como una parte de él.

En la codificación del estímulo N° 66 (Figura 10), los consultantes no expresan la relación de la figura –colgante– con respecto al fondo –cuerpo de la cartera– de manera independiente; la descripción se realiza configuración parte (figura)-todo(fondo) o genitiva: *piola de la cartera* (8a), *la orejita de la cartera* (8b), *colgante de la cartera* (8d). Este inconveniente al describir la relación topológica de “acoplamiento de una figura saliente a un fondo” se explicita en las dudas e inseguridades de los consultamos como identificamos en (8c) *no sé* y en (8e) *¿no?*



Figura 10. Estímulo N° 66 (Bowerman y Pederson, 1992)

(8)

- a) Piola de la cartera, pegada en la cartera (C1. E66)
- b) La orejita de la cartera, en la cartera (C3. E66)
- c) No sé, en la cartera (C5. E66)
- d) Colgante de la cartera, al costado de la cartera (C6. E66)
- e) Cartera, ¿no? Ahí en el cuerpo (C7. E66)

Algo semejante ocurre en la codificación del estímulo N° 61 (Figura 11). La escena establece una relación topológica doble de “acoplamiento por adhesión” y “acoplamiento de una figura saliente a un fondo” entre la figura –manija– y el fondo –puerta de la alacena–. Por un lado, los consultantes describen la relación topológica como genitiva, esto es, expresan la escena como parte-todo: *manija de puerta* (9a), *manija de armario* (9b). Por otro lado, se suma la dificultad por identificar la identidad de la figura y el fondo (64c, d).

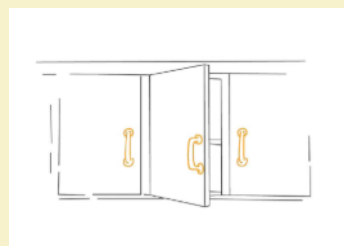


Figura 11. Estímulo N° 61 (Bowerman y Pederson, 1992)

(9)

- a) Manija de puerta, pegada en la puerta (C1. E61)
- b) Eso son manija de armario parece, en la puertita. (C3. E61)
- c) Eso debe ser ropero, en la puerta del ropero algo así. (C4. E61)
- d) Ventana o puerta. (C7. E61)

6. Conclusiones

Las observaciones realizadas en este trabajo en relación con la implementación de la herramienta de elicitación TPRS nos permiten reflexionar sobre algunos aspectos.

En primer lugar, el diseño de una serie de estímulos visuales para obtener información sobre las estrategias de codificación del espacio resulta conveniente en tanto asegura que el investigador no se desvíe de los propósitos del trabajo de campo. En otras palabras, el diseño cuidadoso y controlado de esta herramienta favorece al logro de una investigación rigurosa.

Un segundo punto es que el empleo de una misma herramienta en perspectiva translingüística posibilita la comparación entre lenguas a partir de datos obtenidos bajo las mismas técnicas de investigación.

Además, sin descuidar los aspectos positivos mencionados, es necesario pensar las herramientas metodológicas como medios de obtención de datos y no como recetas a aplicar. En este sentido, advertimos que la implementación de los TRPS no busca ser una elicitación mecánica, por esta razón en algunas escenas poco familiares o difíciles de codificar para el consultante por la presencia de objetos no habituales en su cultura, recurrimos a elementos alternativos o más claros hasta lograr un rango de respuestas de las que seleccionamos las más recurrentes.

Finalmente, consideramos que en el trabajo de campo hallaremos situaciones impredecibles, por eso, es preciso no forzar la participación ni el modo en que se expresan los consultantes. Cuando hay dificultades en la recepción es conveniente buscar alternativas que no descuiden los objetivos de la investigación o simplemente respetar las intervenciones de los hablantes.

Referencias bibliográficas

- Bowerman, Melissa y Pederson, Eric (1992). Topological relations picture series. En Stephen Levinson (ed.), *Space stimuli kit 1.2* (p. 51) Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
https://archive.mpi.nl/tla/islandora/object/lat%3A1839_3909191d_1fa8_401d_9810_f043497d68c4
- Levinson, Stephen, y Meira, Sérgio. (2003). 'Natural concepts' in the spatial topological domain - adpositional meanings in crosslinguistic perspective: An exercise in semantic typology. *Language*, 79 (3), 485-516. https://pure.mpg.de/rest/items/item_58578_2/component/file_58579/content
- Levinson, Stephen y Wilkins, David. (2006). *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Reflexiones etnográficas sobre un ejercicio a partir de un estímulo visual para el análisis del dominio conceptual del espacio en la lengua moqoit (Chaco)

Ignacio Norberto Cassola
IIGHI-CONICET/UNNE
cassolaignacio@gmail.com

1. Introducción

En el 2023 se realizó un ejercicio a partir de un estímulo visual en una comunidad moqoit del sudoeste de la provincia del Chaco (Argentina) como una primera aproximación a la descripción del dominio conceptual del espacio y, específicamente, a la codificación de relaciones espaciales no angulares. El presente trabajo reúne algunas reflexiones etnográficas realizadas alrededor de esta actividad de campo.

Las relaciones espaciales distinguen dos tipos: estasis y movimiento (Levinson y Wilkins, 2006). La finalidad de los estudios de estasis es analizar las construcciones locativas que responden a la pregunta ¿dónde está X? Principalmente, para este trabajo se hizo hincapié en el uso de los sufijos locativos *-gi* “en el interior”; *-lek* “encima” y *-ot* “abajo”.

La metodología que propone la tipología semántica contempla la utilización de estímulos visuales los cuales permiten elicitar cómo se expresan las relaciones espaciales a través de distintos recursos lingüísticos. En este caso, se utilizó un estímulo de libre acceso denominado *Topological Relations Picture Series* (Bowerman y Pederson, 1992). El corpus está compuesto por entrevistas semidirigidas realizadas a dos hablantes de la lengua moqoit y del español. El hablante 1 es de género masculino y posee el español como lengua primera y el hablante 2 es de género femenino y posee el español como lengua segunda. Esto permitió comparar dos hablantes que viven en un mismo paraje, pero cuyos conocimientos y ámbitos de uso de la lengua minorizada son muy distintos. Cabe decir que, desde el 2021, en el mismo lugar, se realizan diversas actividades de investigación desde un enfoque etnográfico con numerosas estadias de trabajo de campo en el marco de dos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (SGCyT/UNNE).¹

A continuación, en una primera parte se describirán las características sociolingüísticas del pueblo moqoit que habita en el paraje Las Tolderías, así como un breve estado de la cuestión de los estudios previos vinculados a los temas principales abordados en este trabajo. Luego se expone una sistematización del estímulo utilizado describiendo tanto el corpus como la metodología llevada a cabo junto a la transcripción y reflexión etnográfica de las interacciones con los hablantes. Por último, se sistematizan algunas conclusiones del ejercicio realizado.

2. El pueblo moqoit y el paraje Las Tolderías

El pueblo mocoví/moqoit habita la zona sur de la región chaqueña, en territorio de la República Argentina. Tradicionalmente eran grupos cazadores-recolectores que se organizaban en bandas nómades exógamas, con rasgos más o menos definidos de bilateralidad y matrilocidad (Braunstein, 1983). Con la conquista y ocupación de sus territorios por fuerzas militares a partir del siglo XX, los indígenas chaqueños fueron forzados a instalarse de forma sedentaria en comunidades agrícolas y a trabajar en obrajes madereros e ingenios azucareros

¹ Proyectos de Investigación (PI 22S002) acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, denominados Políticas y experiencias lingüístico-educativas en escuelas con población moqoit del sudoeste chaqueño (RES-2023-438-CS#UNNE) dirigido por la Dra. Mónica M. Medina y Estudio sociolingüístico de variedades de español en contacto con lenguas indígenas en el Chaco. Análisis de aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y semánticos (RES-2023-137-CS#UNNE) dirigido por la Dra. Adriana A. Zurlo.

(López y Tola, 2016).

De acuerdo con el Censo de Población, hogares y viviendas del año 2022 (INDEC), 18.231 personas se reconocen moqoit o descendientes de este pueblo y el 24,2 % expresa que habla o entiende su lengua. Viven en su gran mayoría en el norte de Santa Fe y en menor medida, en el sur del Chaco. También existe una presencia significativa de moqoit en Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires y en Santiago del Estero, aunque no siempre esta se ve reflejada en la información que emana de los censos (López y Tola, 2016).

El pueblo mocoví/moqoit pertenece al grupo étnico-lingüístico guaycurú integrado también por los pueblos toba/qom, los pilagás, los caduveos, y los ya desaparecidos abipones, y mbayás (Métraux, 1996; Gualdieri, 1998; Censabella, 1999; Messineo y Hecht, 2014). Las lenguas del pueblo toba, pilagá y mocoví presentan una tendencia a la polisíntesis y la aglutinación (Gualdieri, 1998, p. 93) y las posibilidades de inteligibilidad mutua entre hablantes de estas lenguas parecen apuntar a una relación lingüística muy estrecha (Gualdieri, 1998, p. 25).

El moqoit *la'qaatqa* es la lengua del pueblo mocoví/moqoit (López y Tola, 2016). Se trata de una lengua flexiva que no habilita raíces verbales libres, no cuenta con morfología temporal marcada en el verbo y no registra verbos copulativos (Carrió, 2015, p. 11). En mocoví, las palabras pueden ser formadas por una raíz con o sin afijos (Gualdieri, 1998, p. 88). La operación sintáctica de ensamble es altamente productiva, a través de ella se logran construcciones atributivas y ecuativas sin la mediación de otros elementos, ni léxicos, ni gramaticales. También presenta un sistema de determinantes (denominados clasificadores y demostrativos) que además de su valor funcional pueden aportar información temporal, configuracional y espacial (Carrió, Jara y Rabasedas, 2019, p. 650).

La situación sociolingüística entre los mocovíes del Chaco y de Santa Fe no es homogénea (Lorenzotti, 2020). Se puede decir que la lengua mocoví mantiene un mayor grado de vitalidad en las comunidades del Chaco, donde se documenta también mayor uso de la lengua en diversos dominios, y concomitantemente mayor bilingüismo, inclusive entre niños y jóvenes (Gualdieri, 2012). El género es una variable importante, pues son las mujeres quienes demuestran una mayor frecuencia de uso de la lengua, mientras que los hombres por su mayor contacto con la sociedad nacional a través de relaciones laborales e institucionales se desenvuelven con un mayor uso del español (Gualdieri, 1998).

Respecto específicamente al paraje Las Tolderías, esta localidad parece ser un caso excepcional. Esto se debe a que si bien una de las hipótesis más concluyentes de la bibliografía sociolingüística consiste en que los ámbitos rurales suele haber un mayor mantenimiento de la lengua minoritaria, mientras que en contextos urbanos suceden procesos de desplazamiento de la lengua (Censabella, 1999); en la localidad de Colonia General Necochea, como también se denomina al paraje Las Tolderías, a pesar de tratarse de una zona rural y aislada de centros urbanos, presenta indicios de una pérdida evidente de la lengua vernácula (Gualdieri, 1998).

Desde el 2021 se realizan diversas actividades de investigación en la localidad de Las Tolderías. Tanto los antecedentes de investigación como el trabajo de campo realizado, permiten identificar dos sectores dentro del paraje, los cuales denominaremos Santa Rosa y San Lorenzo (López, 2009; González Zugasti, 2012; Altman, 2017). Durante estas estadias de campo fue posible registrar testimonios donde las personas expresan que, en Santa Rosa, existe un menor uso de la lengua indígena, mientras que en San Lorenzo “hasta los niños hablan”. Por lo tanto, existen indicios de una disímil situación sociolingüística entre estos dos sectores.

Las Tolderías es un paraje rural ubicado en el sudoeste de la provincia del Chaco, a 22 km de la ciudad de Charata. Es un territorio de propiedad comunitaria perteneciente al pueblo moqoit que abarca aproximadamente 900 hectáreas en las que se estima viven 100 familias. Para ingresar allí se debe transitar caminos de ripio y de tierra que están dispuestos en forma de cuadrícula con intersecciones cada dos y tres kilómetros. El paisaje que se observa es de grandes extensiones de campo con cultivos predominantemente de girasol, soja y maíz. Solo en

pequeñas excepciones estos sembrados son interrumpidos por secciones de monte.

Las Tolderías es el asentamiento poblacional moqoit más antiguo dentro de la provincia del Chaco (Altman, 2017). Se estima que esta población migró desde el norte de Santa Fe hacia la provincia del Chaco a principios del siglo XX, por distintas presiones con el ámbito criollo y el ejército, instalándose en el paraje alrededor de 1920 (González, 2005).

3. Estudios previos

A lo largo del siglo XVIII, los jesuitas Florián Paucke (1942-44[1749-1767]), José Guevara (1969[1764]), Pedro Lozano (1941[1733]), Nicolás del Techo (1973[1673]) y Dobrizhoffer 1967-69[1783], con sus crónicas aportaron abundante material de la vida cotidiana de los pueblos guaycurúes, donde se incluyen diversas referencias a sus lenguas. Las primeras gramáticas y vocabularios de la lengua mocoví fueron elaborados a finales del siglo XIX, con los trabajos de Tavolini (1890) y de Lafone Quevedo (1891). Posteriormente Wernicke (1947) y Zapata Gollan (1945) confeccionan vocabularios temáticos bilingües y más recientemente, se destaca el vocabulario mocoví de Alberto Buckwalter (1995) y el de Roberto Ruiz (2017).

Gualdieri (1998) sostiene que, dentro de la familia lingüística guaycurú, el mocoví es uno de los grupos menos estudiados y que el primer trabajo lingüístico *strictu sensu* es el de Bucca (1981). En lo que respecta a la variedad chaqueña del mocoví, el hablado en la comunidad de El Pastoril es la que cuenta con mayores estudios lingüísticos (Juárez, 2013, p. 8). Entre estos se encuentran las gramáticas de Gualdieri (1998) y Grondona (1998), mientras que Juárez (2013) estudia el mocoví hablado en Colonia Aborígen.

Respecto a estudios previos sobre la locación estática en lenguas guaycurúes, estos no son numerosos (Messineo & Klein, 2007; Carrió, 2011; Payne *et al.*, 2018), pero “en las gramáticas descriptivas se incluye información acerca de la morfosintaxis de los verbos posicionales y es posible observar diferencias en la flexión pronominal y la segmentación morfema a morfema” (Carpio, 2020, pp. 52-53)

4. Sistematización del estímulo

En esta sección se describirá una situación de campo que implicó la realización de una actividad con un estímulo visual² con dos integrantes en la comunidad de Las Tolderías para el estudio de las relaciones espaciales en la lengua moqoit. Para esto se desarrollará, atendiendo al marco teórico que sustenta la temática de estudio, los aportes que otras investigaciones han realizado para el caso particular de esta lengua indígena. Luego, se definirá la metodología y el corpus utilizado. Finalmente se detallarán las situaciones de campo suscitadas para cada estímulo y su transcripción.

4.1. Relaciones espaciales topológicas no angulares

Se puede afirmar que la localización espacial es un dominio básico de conocimiento y acción en la experiencia interactiva de los seres humanos, puesto que cotidianamente realizamos intercambios de información sobre la ubicación de un objeto, ya sea señalándolo gestualmente o realizando intercambios verbales sobre su ubicación (Becerra Parra y Lizarralde Contreras, 2022). En este sentido, el dominio espacial es uno de los más importantes de la cognición humana y presenta una amplia diversidad en las formas de expresión y en las ideas que subyacen (Carpio 2022).

Levinson y Wilkins (2006, pp. 15-22, 513-519; en Carpio, 2020, p. 49) plantean que, dentro del dominio semántico del espacio, es posible establecer una primera gran distinción entre dos subdominios: estasis y kinesis. Dentro del subdominio estasis, distinguen dos tipos de relaciones estáticas: (i) no angular, cuando existe una coincidencia entre la figura y el fondo y se relacionan por proximidad, contacto o contención; y (ii) angular o marcos de referencia que funcionan como sistemas de coordenadas intrínsecos, relativos y/o absolutos, donde además de la figura y el fondo, se percibe el ancla (*anchor*) señalando el lugar a partir del cual es

calculado el vector que limita el espacio de búsqueda desde el fondo a la figura.

En *moqoit la'qaatqa*, uno de los modos de expresar las relaciones espaciales es a través de los sufijos direccionales-locativos (Gualdieri, 1998). Estos presentan propiedades de derivación, por tanto, ellos modifican y/o contribuyen, con el significado del tema verbal; no obstante, ocupan una posición morfológica periférica justo después de los morfemas flexivos (Gualdieri, 1998, p. 279). Los sufijos pueden clasificarse en direccionales o locativos-orientativos. Estos últimos expresan la ubicación relativa del proceso/estado y de la orientación del objeto en relación al sujeto y se diferencian de los direccionales en el contenido semántico y, desde el punto de vista morfológico, ocupan una clase posicional más periférica (Gualdieri, 1998, p. 288).

Para este trabajo se propone estudiar los sufijos locativos. Según Gualdieri (1998) estos se pueden clasificar del siguiente modo:

Locativos-orientativos

{ -gi } En el interior"

{ -lek }- "Encima"

{ -ot } - "Abajo"

{ -ʔot } "En el límite"

{ -aGasom } "Al agua"

Algunos ejemplos de su uso son:

1.	<i>siyogogi</i>	<i>na peget</i>	<i>lodegagat</i>	(Gualdieri 1998)
	I.Suj.cargar-LOC	CL plato	grande	
2.	<i>j</i>	"llenó la palangana (lit. la carga dentro)"		
	<i>jī</i>	<i>n-raGanaGat</i>	<i>Ø-we-ta-lek</i>	<i>a-ji lere</i>
	CL ALN-escribir-NMZ	3.SUJ-estar-ASP-LOC	F.CL	cuaderno
	"el lápiz esta encima del cuaderno"			

Figura 1. Ejemplos de sufijos locativo (Gualdieri 1998).

4.2. Corpus y metodología

Para este trabajo se aplica un estímulo visual de libre acceso denominado *Topological Relations Picture Series* (Bowerman y Pederson, 1992) para codificar situaciones en las cuales la figura y el fondo están en contigüidad o en gran proximidad y las distinciones angulares no son requeridas ni relevantes (Carpio, 2020, p.45). Este estímulo consta de una serie de 71 imágenes compuestas por dos objetos, uno de los cuales se señala con color naranja como la figura y el otro, de color negro, es el fondo.

Si bien es necesario contar con todas las imágenes elicidadas para garantizar la comparabilidad translingüística de los datos y poder acceder a los rasgos semánticos que son pertinentes en la codificación de la estasis no-angular; por razones de tiempo, para este trabajo se seleccionan 6 imágenes. El criterio de selección de estas imágenes se realizó atendiendo en primer lugar a representaciones que resulten cercanas al entorno visual y cotidiano de los hablantes con quienes se realiza la actividad. Por ejemplo, imágenes que representan un árbol, un gato, una mesa, una silla. Todos estos elementos se han identificado, durante el trabajo de campo previo, como parte de su vida cotidiana. En cambio, imágenes como la que representa un velero en el mar, si bien puede ser reconocida, no es una expresión cotidiana, ya que el mar o el río más cercano se encuentran a varios kilómetros de distancia. En segundo lugar, se eligen aquellas que mediante la pregunta ¿Dónde está x? permitan describir a través de su respuesta una relación topológica de: soporte horizontal; plena contención; debajo de (Carpio, 2022, p. 3).

El corpus analizado surge de entrevistas realizadas a hablantes adultos oriundos del paraje Las Tolderías. Cabe decir que, si bien existen lazos de confianza con estas personas producto de numerosas estadias de campo compartiendo actividades de investigación, es la primera vez que se trabaja estímulos visuales con ellos. Por lo tanto, no se encuentran familiarizados con esta dinámica de trabajo.

Esta perspectiva teórica requiere una metodología comparativa controlada a través de la aplicación de los mismos estímulos. En consonancia con ello, las variables a observar para el análisis comparativo son dos. Por un lado, la variable de género, uno de los entrevistados es varón y la otra mujer. Como se ha mencionado anteriormente, los estudios previos identifican distintas competencias de la lengua indígena y el español según el género.

Por el otro, el proceso de aprendizaje de lenguas. Si bien ambos son oriundos de la localidad de Las Tolderías, uno de los entrevistados (Gabriel) pertenece al barrio de Santa Rosa donde existen indicios de un proceso de desplazamiento de la lengua vernácula. Particularmente el entrevistado expresa que, si bien sus padres son hablantes, ellos no le transmitieron la lengua en su infancia y fue durante su formación como intérprete que aprendió a hablar con mayor fluidez la lengua. Es decir, aprendió el *moqoit la'qaatqa* como lengua segunda. La otra entrevistada (Mariela) pertenece al barrio de San Lorenzo. Ella es hablante nativa del *moqoit la'qaatqa* de Las Tolderías y aprendió el español en la escuela como segunda lengua.³

4.3. Desarrollo de la experiencia en el campo y transcripción del estímulo

La planificación del estímulo pautaba que se pudiera trabajar con los dos hablantes en momentos diferidos, las contingencias del campo impusieron que aconteciera en simultáneo. La tarea comenzó con Gabriel, pero pronto, la singular situación del trabajo con imágenes convocó tanto a Mariela como a su padre, un señor de aproximadamente 62 años llamado Roberto. Existen ciertas reservas entre los hablantes que presentan el *moqoit la'qaatqa* como lengua primera y aquellos que la aprenden cuando ya son mayores en los institutos de formación para la Educación Intercultural Bilingüe. Un reclamo continuo de los más ancianos de la comunidad y referentes comunitarios es que muchos maestros no saben hablar la lengua. Con esto, se refieren a que mucho no son hablantes nativos o utilizan el español como su lengua primera. Gabriel se desempeñó algunos años como maestro en escuelas primarias. Efectivamente entiende la lengua, pero tiene dificultades para hablarla. Estos conocimientos, producto del trabajo de campo previo, llevaron a la decisión metodológica de incluir a Mariela y a su padre a la actividad del estímulo, para evitar exponer a Gabriel a una posible mirada juiciosa.

Esta reformulación favoreció dos aspectos. En primer lugar, Gabriel ofició de intermediario entre los consultantes y los consultados. Si bien tanto Mariela como su padre son hablantes del español, fue difícil que entendieran la consigna que se les proponía. En estos momentos de interferencia, la intervención de Gabriel fue fundamental para la concreción de lo que la actividad requería. Si bien lo hacía en español, la forma de explicarlo resultaba más cercana para Mariela y su padre.

En segundo lugar, la presencia de los tres incentivó el intercambio de opiniones acerca de los modos de expresar lo que los estímulos requerían. Por ejemplo, los comentarios un poco provocativos de Mariela a Gabriel “Gabriel (ademán con la cabeza), contestá la pregunta” (Registro de campo, 19/04/2024) con la intención de poner a prueba a este; o cuando surgía la reflexión acerca del modo de escribir “ahí tienes que sumar guiones, glóticos, no sé cómo es... aquel (señalando a Gabriel) debe saber más que yo (risas)” (Registro de campo, 19/04/2024), refiriéndose al saber letrado del *moqoit la'qaatqa*. También las consultas de Gabriel al padre de Mariela acerca de la correcta forma de decir una palabra o cómo en el idioma llamaría a objetos que “son nuevos”, como la pelota.

En esta línea, es posible decir que el mayor inconveniente o sobre lo que se reflexionó más durante la experiencia del estímulo, consistió en debatir acerca del modo más acertado de

expresar elementos que no se encuentran en la lengua de los antiguos⁴ y que han sido incorporados mediante el contacto con el mundo moderno y occidental. Si bien, como ya se ha mencionado, uno de los criterios de selección de las imágenes residió en optar por aquellas que incluyeran objetos que son parte de su vida cotidiana, hubo un fuerte conflicto acerca del modo de expresar aquellos objetos *doqshe* (hombre blanco), como silla o mesa. Esto demandó la reformulación y adaptación de las imágenes de los estímulos.

El modo de resolver estos reparos derivó en tres mecanismos. En primer lugar, usar la palabra en español como en el caso de silla, pelota y manzana (opción por la cual Gabriel pareció inclinarse más). Otra opción consistió en la sustitución de los elementos de la imagen que por forma o función se asemejan a otros que existían en el tiempo de los antiguos (esta opción fue por la que más se inclinaron Mariela y su padre). En tercer lugar, los hablantes optaron por realizar préstamos de la lengua española para elementos como taza a través de la palabra en moqoit, *lataz*, y para mesa, *lames*. Resulta relevante que más allá de distinguirse distintas opciones para expresar un mismo estímulo, tanto para Mariela como para Gabriel, la última palabra o la forma correcta de decirlo era la que Roberto (el abuelo) indicaba. A continuación, se hace una descripción de lo acontecido para cada imagen del estímulo y la correspondiente traducción.


	{ ot } "Abajo"		
	<u>Moqoit de los antiguos</u>		
	<i>we-toʔ-ot</i> ⁵	<i>na</i>	<i>qaʔgan - aga- ki</i>
	3.SG-estar-LOC	DET	sentar-NML-LOC
	"está debajo de la silla"		
	<u>Moqoit actual</u>		
	<i>we-toʔ-ot</i>	<i>la</i>	silla <i>nevage</i>
	3.SG-estar-LOC	DET	silla sandía
	"la sandía está debajo de la silla"		

Figura 2. Escena 16 (Bowerman y Pederson, 1992)

En relación a la figura 2, tanto la palabra silla como pelota, son objetos "nuevos" (Registro de campo 19/04/2024). Por lo tanto, Gabriel se inclinaba a usar el español. No obstante, los hablantes de San Lorenzo propusieron el término *qaʔxanagaiqi* que se refiere al "cuero donde se sentaban los abuelos". Es decir, cumplía la función de una silla, pero que es muy distinta a las modernas y a la que aparece en la imagen propuesta en el estímulo.

Respecto a la palabra pelota, en este caso la opción resultó ser sustituirla por un objeto de forma semejante. Primero la forma de la pelota pareció sugerir la idea de un mundo o planeta, luego se propuso sustituirla por el de una piedra. Sin embargo, al realizar la pregunta ¿Dónde está la piedra? La respuesta fue en el Norte. Es decir, el lugar de la piedra en la pelota-mundo. Roberto cuenta que en el norte están las piedras y las montañas, en el sur están los bajos y "nosotros estamos (señala la imagen) en la corona de la pelota, porque todos los mares y ríos, nos quedan lejos". Si bien esto dio pie a seguir indagando sobre los puntos cardinales, los fenómenos meteorológicos y la geografía, la idea de la pelota-mundo aún estaba presente y esta había pasado a representar el fondo, en lugar de la silla como se proponía en el estímulo. Por lo tanto, se sugirió volver a comenzar y sustituir la pelota por una fruta que tuviera una forma semejante, en este caso *nevage* que significa sandía.

En esta imagen (Figura 3) hubo una primera distinción entre llamar al animal presente como lechuza o búho. Al respecto hubo una aclaración, la lechuza hace el nido debajo de la tierra y es el búho el que lo hace en los árboles. Una vez definido de qué animal se trataba en la imagen surgió otra distinción, Gabriel llama al búho *qoloqoʔq*, en cambio Roberto y Mariela *qoloqoqoʔq*. Roberto dice que ambas son correctas, pero que algunos lo acortan porque hablan más rápido.

⁴ El tiempo de los antiguos (López, 2009) corresponde al tiempo antes del contacto con los *doqshe*.

⁵ En el vocabulario de Buckwalter (1995) aparece como *Hueetoʔot*.

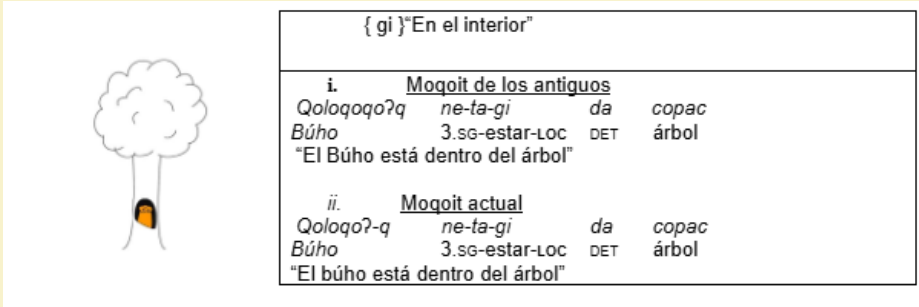


Figura 3. Escena 67 (Bowerman y Pederson, 1992).

Roberto y Mariela refieren que “antes, todo esto que estamos viendo (en la imagen 3) no había” (Registro de campo 19/04/2024). Al igual que con la silla, buscan una palabra que por función se asemeja a la mesa. En este caso *cela* y refiere a las “varillitas del monte que la gente de antes le ponía horquetitas y formaban como una mesita” (Registro de campo 19/04/2024). Si en la imagen, en lugar de la tabla lisa se identificaban varillitas, lo adecuado sería utilizar *cela*. Pero al tratarse de las mesas moderna, todos acuerdan que podría usarse el préstamo *lames*.

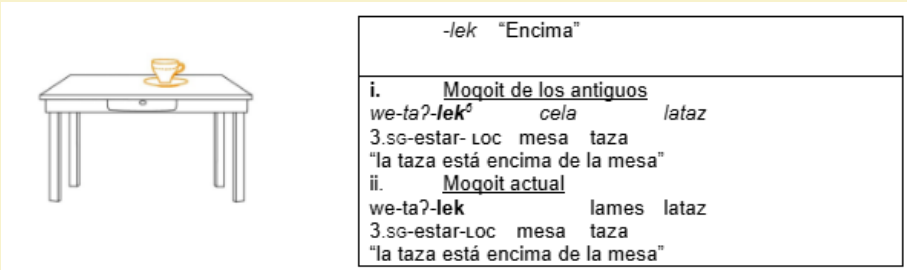


Figura 4. Escena 01 (Bowerman y Pederson, 1992).

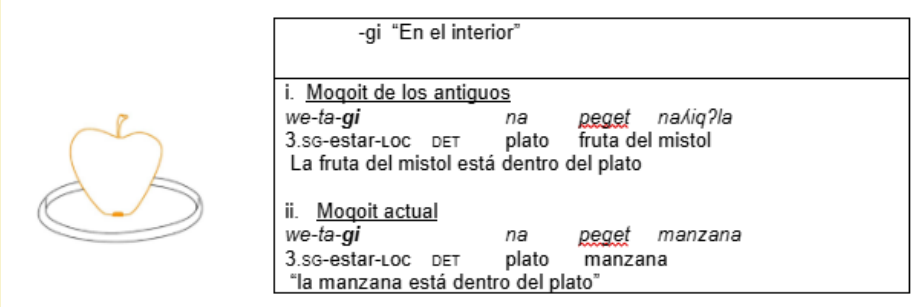


Figura 5. Escena 19 (Bowerman y Pederson, 1992).

“En esta zona no comemos manzanas (risas)” (Registro de campo 19/04/2024), comienza Mariela bromeando (Figura 5). Al no encontrar otra palabra, se sugiere cambiar por la palabra fruta. En *moqoit la'qaatqa*, los hablantes dicen que no existe una palabra para mencionar a las frutas de manera genérica, pero sí se puede decir, el fruto de determinada planta. Entonces, se propone cambiar la manzana por el fruto del mistol: *nalliq'la*. El morfema *'la*, sirve para referirse a “la fruta de...” y *nalliq* es la planta del mistol. En esta instancia también se reflexionó acerca de una palabra que “suena parecido”: *nayic* (camino), y las formas de expresarlo para diferenciar sus significados.

En la figura 6 surge una forma alternativa al locativo. En este caso Roberto menciona la posibilidad de decir también: *micholeq wetañi*. Se identifica entonces el uso morfema direccional {- ñi} y Roberto lo traduce como “el gato está en el piso”. Se observa que en este caso no se expresa de forma explícita el fondo y el hablante expresa que de esta forma no es necesario aclararlo.

Para referirse al fondo surgen varias propuestas de los consultantes para denominarlo: *bowl*, recipiente, olla. Ninguna parece convencer a los consultados hasta que Mariela dice que para

⁶ En vocabulario de Buckwalter (1995) aparece como *hueetalec*.

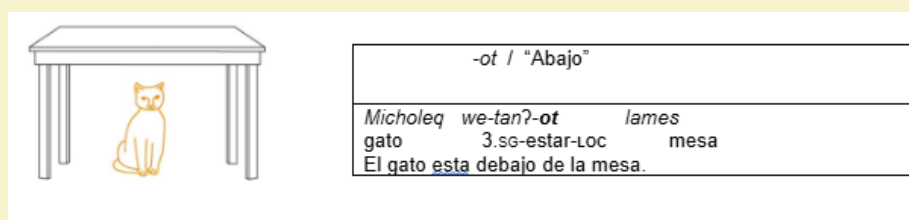


Figura 6. Escena 031 (Bowerman y Pederson, 1992).

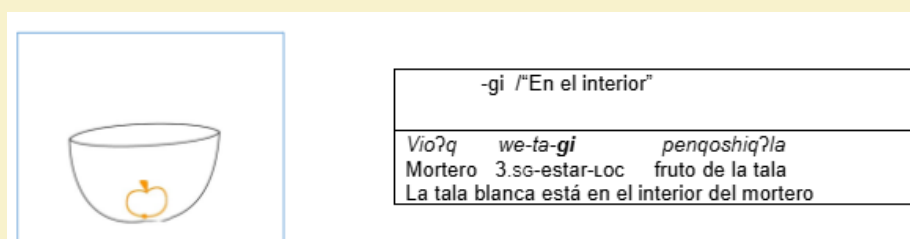


Figura 7. Escena 02 (Bowerman y Pederson, 1992).

ella es un "morterito" que en *moqoit* *la'qaatqa* es *vio'q*. Al igual que en la Figura 4, los consultados proponen un fruto del lugar, el fruto de la tala blanca: *penqoshiq'la*.

5. Conclusiones

En el marco de este trabajo se ha podido realizar una primera experiencia de estudio del dominio espacial del *moqoit la'qaatqa* hablado en el paraje Las Tolderías. De este estudio inicial se destacan dos aspectos. En primer lugar, en las 6 imágenes utilizadas se han identificado los sufijos locativos-orientativos clasificados por Gualdieri (1998) y en una de ellas, el hablante sugirió también la posibilidad del uso del direccional. Este puede ser un aspecto para seguir indagando en una próxima estadía de campo

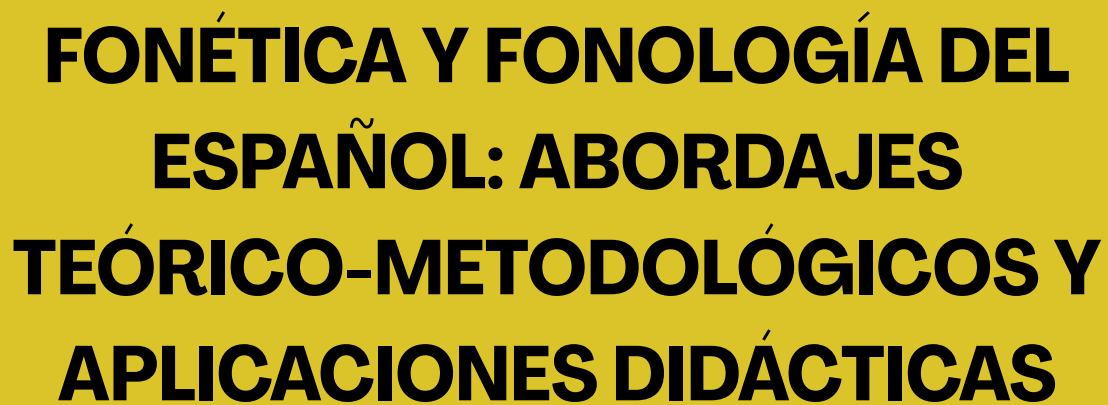
En segundo lugar, se ha considerado metodológicamente como criterio comparativo las variables de género y de aprendizaje de L1 y L2. La primera de estas, en esta ocasión, no pareció marcar una diferencia significativa. No obstante, respecto a la segunda variable, se ha identificado que existen indicios respecto a dos modos distintos de hablar (y concebir) el *moqoit la'qaatqa*. El *moqoit* de los antiguos (transmitido a nivel familiar como lengua primera) y el que enseñan en el profesorado.

En esta línea, se han identificado distintas representaciones lingüísticas en relación a estas dos variedades que en futuras estadias de campo se pretende seguir indagando. Por un lado, el *moqoit* antiguo asociado a la forma "correcta" de hablar y vinculado a la oralidad. Por el otro, el *moqoit* enseñado en el profesorado, asociado al contacto con el mundo occidental y a la escrituralidad.

Referencias bibliográficas

- Altman, Agustina (2017). *El camino del evangelio. Cristianismos y modernidades entre los mocovíes del Chaco Austral* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Becerra Parra, Rodrigo y Lizarralde Contreras, Diego (2022). Expresión de relaciones topológicas en mapudungun. *Atenea (Concepción)*, (525), 151-176. <https://doi.org/10.29393/At525-8ERRD20008>
- Bowerman, Melissa y Pederson, Eric (1992). Topological relations picture series. En Levinson, Stephen (ed.), *Space stimuli kit 1.2* Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/1992/bowped/>
- Braunstein, José (1983). Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco. Universidad de Buenos Aires.
- Bucca, Salvador (1981). Palabras y frases mocovíes de Colonia Dolores. *Cuadernos del Sur*, 14, 231-238.
- Buckwalter, Albert (1995). Vocabulario mocoví. Mennonite Board Missions.

- Carpio, María Belén (2022). Posición y orientación estática en qomlé'k/toba del oeste de Formosa (guaycurú, Argentina). *Revista Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 24(1), 1-29. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/3239/2281>.
- Carpio, María Belén (2020) Relaciones topológicas en toba del oeste (guaycurú, Formosa, Argentina). *Signo & Seña*, 36, 44-68. <https://doi.org/10.34096/sys.n36.6351>
- Carrió, Cintia, Jara, Valentina y Rabasedas, María Inés (2019). Semantics and productivity of the nominal class in Mocoví. *Revista Signos*, 52(100), 639. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200639>.
- Carrió, Cintia (2015). Alternancias verbales en Mocoví (familia guaycurú, Argentina). *Lingüística*, 31(2), 9-26. <http://hdl.handle.net/11336/55718>
- Carrió, Cintia (2011). Conflation in verbs of motion: construction of location and direction in the Mocoví language. *Suvremena lingvistika*, 71, 1-25.
- Censabella, Marisa Inés (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual*. Eudeba
- González, Silvia Alejandra (2005). *Etnicidad y discriminación en la Provincia del Chaco. La comunidad mocoví de las Tolderías en el período 1980-2002* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Formosa
- González Zugasti, Esteban (2012). *Todavía estamos vivos procesos identitarios y de resistencia étnica entre los mocovíes del suroeste chaqueño en los últimos cuarenta años* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Misiones.
- Grondona, Verónica (1998). *A Grammar of Mocoví* [Tesis de Doctorado]. University of Pittsburgh.
- Gualdieri, Beatriz (2012). Observaciones dialectológicas sobre la fonología mocoví (Guaycurú). En González, H., & Gualdieri, B (Eds.) *Lenguas indígenas de América del Sur. Fonología y procesos de formación de palabras*, 59-72.
- Gualdieri, Beatriz (1998). *Mocoví (Guaicuru). Fonología e morfossintaxe* [Tesis de doctorado]. Universidade Estadual Campin.
- Juárez, Cristian (2013). *Sistemas de alineación en el mocoví (guaycurú) hablado en Colonia Aborígen (Argentina)* [Doctoral dissertation, MA thesis]. Universidad de Sonora.
- Lafone Quevedo, Samuel Alejandro (1891). Notas ó sea principios de gramática mocoví, según ellos se desprenden de los trabajos de Tavolini, Dobrizhoffer, Bárcena y otros. *Revista del Museo de La Plata*. Vol. 1.
- Levinson, Stephen y Wilkins David (2006). The background to the study of the language of space. 14. Patterns in the data: towards a semantic typology of spatial description. En *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity* (pp. 512-552). Cambridge, Cambridge University Press.
- Lopez, Alejandro (2009) *La Virgen, el Arbol y la Serpiente. Cielos e identidades en comunidades mocovíes del Chaco* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires
- López, Alejandro y Tola Florencia (2016). Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco. En Hirsch, Silvia y Lazzari, Alejandro (Dirs.), *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación* 16. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005239.pdf>
- Lorenzotti, Micaela (2020). *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional del Litoral.
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (2014). Presentación. En Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 11-19). Eudeba
- Messineo, Cristina y Klein, Harriet Manelis (2007). Verbos de posición en toba (guaycurú). En Romero Figueroa, Andres; Fernández Garay, Ana; y Corbera, Angel (coords.) *Lenguas indígenas de América del Sur: estudios descriptivo-tipológicos y sus contribuciones para la lingüística teórica* (pp. 127-144). Universidad Católica Andrés.
- Métraux, Alfred (1996[1946]). *Etnografía del Chaco*. El Lector.
- Payne, D. L.; Vidal A. y Otero, M. A. (2018). Locative, existential and possessive predication in the Chaco: Niva'le (Mataguyan) and Pilagá (Guaykuruan). En Overall, Simon, Rosa Vallejos y Spike Gildea (eds.) *Non-verbal predication in Amazonian languages*, 263- 294. John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/tsl.122.10dor
- Ruiz, Roberto (2017). *Vocabulario mocoví*. Contexto. Colección Nuestras Voces.
- Tavolini, Fr. Francisco. "La lengua mocoví. Con introducción y notas por Samuel Lafone Quevedo". *Revista del Museo de La Plata*, 1:71-144. 1890/91.
- Wernicke, Esteban (1947). Guy amocovit (el alma mocoví). El aporte lingüístico por el P. Florian Paucke, S.J. en Santa Fe (1750-1767) con vocabularios: castellano-mocobí y mocobí-castellano. *Boletín del Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales*, 2, 167-201.
- Zapata Gollan, Agustín (1945). Nomenclatura mocobí de animales y plantas. *Boletín del Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales*, 1, 51-62.



FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL: ABORDAJES TEÓRICO-METODOLÓGICOS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

**Curso de posgrado dictado en el año 2023
por la Dra. Ana María Pacagnini**

Evaluación de la interlengua fónica en ELSE: experticia y discrepancia interevaluadores

Ana María Judith Pacagnini

Universidad Nacional de Río Negro- CELLAE- Sede Andina

Consorcio ELSE-CIN

apacagnini@unrn.edu.ar

1. Introducción: objetivos, hipótesis y metodología de trabajo

1.1. Puntos de partida: ¿Qué entendemos por discrepancia?

El presente trabajo se propone abordar la problemática de la discrepancia en un contexto de evaluación de la producción oral en L2 a través de exámenes de dominio.

Con el término discrepancia nos referimos a la diferencia (o “desviación”) en la adjudicación de puntaje sobre el nivel de desempeño de los candidatos por parte de evaluadores (jueces expertos) que han participado de un proceso de estandarización conjunto y que comparten la misma rúbrica como instrumento de evaluación.

Nos centraremos en la evaluación de la oralidad en ELSE (español como lengua segunda y extranjera), y en particular en el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso, del Consorcio ELSE-CIN), el cual certifica un nivel de desempeño que habilita al candidato para desenvolverse en ámbitos académicos y laborales.¹

Como objetivo específico, nos proponemos contribuir a las investigaciones aún incipientes en el área de la evaluación en ELSE, particularmente sobre las escalas de acreditación de niveles en el área fonético-fonológica, aspecto que constituye en gran medida un área de vacancia en los estudios acerca del español y de sus distintas variedades lingüísticas, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de estudios para el diseño y la revisión de descriptores y rúbricas de evaluación en exámenes de desempeño como el CELU, constructo al que nos referiremos con mayor detalle en el apartado 2.

Para el análisis, tomaremos en cuenta las siguientes variables, que pueden llegar a influir en este tipo de discrepancias interevaluadores (Munro, 2018):

- a. influencia del tiempo de exposición previo de los evaluadores a una determinada lengua (posible “acostumbramiento” a la interlengua de aprendices de una misma L1 [Isaacs, 2014]);
- b. relevancia del grado de experticia de los evaluadores (si bien hay acuerdo en considerar la diferencia entre jueces expertos/ no expertos, es necesario determinar el impacto de esta variable en una mayor o menor “indulgencia” hacia fallas de tipo prosódico, morfosintáctico o léxico [Isaacs y Thomson, 2020; Pacagnini, 2023a]).

En relación con esto último, procuraremos relevar la influencia/incidencia de ciertos rasgos (tanto segmentales como prosódicos) en ítems que se califican específicamente, como la pronunciación y la fluidez, analizando si los evaluadores hacen foco en el esfuerzo del interlocutor (comprensibilidad en sentido amplio) o en el esfuerzo del candidato (inteligibilidad, o comprensibilidad en sentido estricto [Pacagnini, 2021, 2023b]).

En este sentido, nos proponemos contrastar las siguientes hipótesis:

¹ El CELU es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los no hispanohablantes que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos académicos y profesionales. Asimismo, es el único examen reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano y por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina (para más información, ver www.celu.edu.ar).

1. Ciertos fenómenos prosódicos (en particular, aquellos vinculados al acento, al tempo y al ritmo²) de aprendices de español como L2 influyen más que otros aspectos de la interlengua fónica en la percepción de la fluidez por parte de interlocutores nativos.
2. Los factores que influyen en la comprensibilidad y en la fluidez percibida varían de un hablante nativo a otro, lo cual se observa al cotejar los juicios de jueces expertos y no expertos (Santamaría Busto, 2020; Pacagnini, 2023a). Esto puede influir en las discrepancias inter-evaluadores, en virtud de su grado de experticia.

Por ello, consideramos pertinente analizar el grado de impacto que este tipo de discrepancia puede tener en la validez y confiabilidad³ del constructo de evaluación (Prati, 2022).

Es importante destacar que se trata de un trabajo en desarrollo,⁴ por lo cual se presentarán los resultados obtenidos hasta el momento, principalmente en relación con la importancia de la desviación interevaluadores como valiosa fuente de información sobre un examen, no solamente en lo que hace a su implementación sino también (y fundamentalmente) a la posibilidad de realizar una revisión y mejora de los instrumentos de evaluación.

1.2. Corpus y metodología de trabajo

El análisis se basará sobre un corpus tomado del archivo CELU, consistente en videos de exámenes orales de candidatos de dos L1 (portugués e italiano) con sus correspondientes grillas de evaluación (analíticas y holísticas).

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, el CELU es una constancia de la capacidad de usar adecuadamente la lengua en ámbitos y situaciones similares a las que se enfrentan estudiantes y profesionales en general. Se trata de un único examen de uso de la lengua y de un sistema de certificación global (MCER 2001/2002, §1.5) de tareas realizadas con un enfoque centrado en la acción, el cual contempla de manera integral y superadora las cuatro destrezas (MCER, Volumen complementario, 2020, §2.4). Para una mayor especificación de las partes del examen y de los niveles certificados, véase §2.

Respecto de las razones que llevaron a la selección de las nacionalidades de la población estudiada, cabe señalar que en relevamientos realizados en análisis previos (Pacagnini, 2022; 2025) hemos determinado que en la actualidad el portugués brasileño y el italiano (este último, sobre todo a partir de 2022) son las dos L1 predominantes dentro del conjunto de candidatos que rinden el examen, como se observa en la figura 1.

² Por tempo nos referimos, en este caso, a la velocidad de elocución (número de segmentos o sílabas emitidos por unidad de tiempo, que dependen del hablante y del discurso: NGRALE, FyF 2011, §2.5d). El ritmo, en cambio, se define como el resultado de la combinación de la distribución de los acentos y las pausas a lo largo del enunciado; en español se percibe gracias a la recurrencia de elementos prominentes a lo largo de un enunciado” (Op.Cit., §2.5d). Como bien señala Santamaría Busto (2021, p. 36), aunque se trata de una sensación perceptiva que (a diferencia de la entonación, el acento o las pausas) no establece distinciones lingüísticamente significativas, al organizar los sonidos a partir de temporizaciones y agrupamientos específicos de cada lengua (e influir así en la articulación de los segmentos), el ritmo se constituye en un elemento prosódico fundamental que puede tener incidencia en la inteligibilidad y la comprensibilidad en contextos de aprendizaje de L2. Con acento, en el contexto de este trabajo, tomamos en cuenta los juicios de los evaluadores que (a pesar de que el constructo del CELU no lo considere así) justifican el nivel asignado en virtud del acento extranjero, concebido como el grado de diferencia que presenta el acento de un hablante de L2 con respecto al acento nativo de una comunidad lingüística determinada (Santamaría Busto, 2021, p. 56).

³ Cuando hacemos mención de la validez de un examen, queremos decir que este mide lo que efectivamente pretende; en el mismo sentido, por confiabilidad, nos referimos a la consistencia de la medición. En otras palabras, es asegurarse de que una prueba mide sistemáticamente lo que debe medir; y que, en caso de haber una variación en sus resultados, esto se debe a un aumento o disminución de las habilidades que mide y no a otros factores.

⁴ Este trabajo se ha realizado en el marco de los siguientes Proyectos de Investigación de la Universidad Nacional de Río Negro- Sede Andina (CELLAE): PI UNRN 40-B-961, *La fluidez en la comunicación académica oral y escrita de estudiantes universitarios no hispanohablantes* (Dir. Ana Pacagnini, 2022-2025) y PI UNRN 40-B-1234, *La belleza de los otros. La represen(s)ación de mundos habitados y habitables desde el Arte, la Ciencia y la Tecnología* (Dir. Patricia Dreidemie y Codir. Ana Pacagnini, 2025-2028).

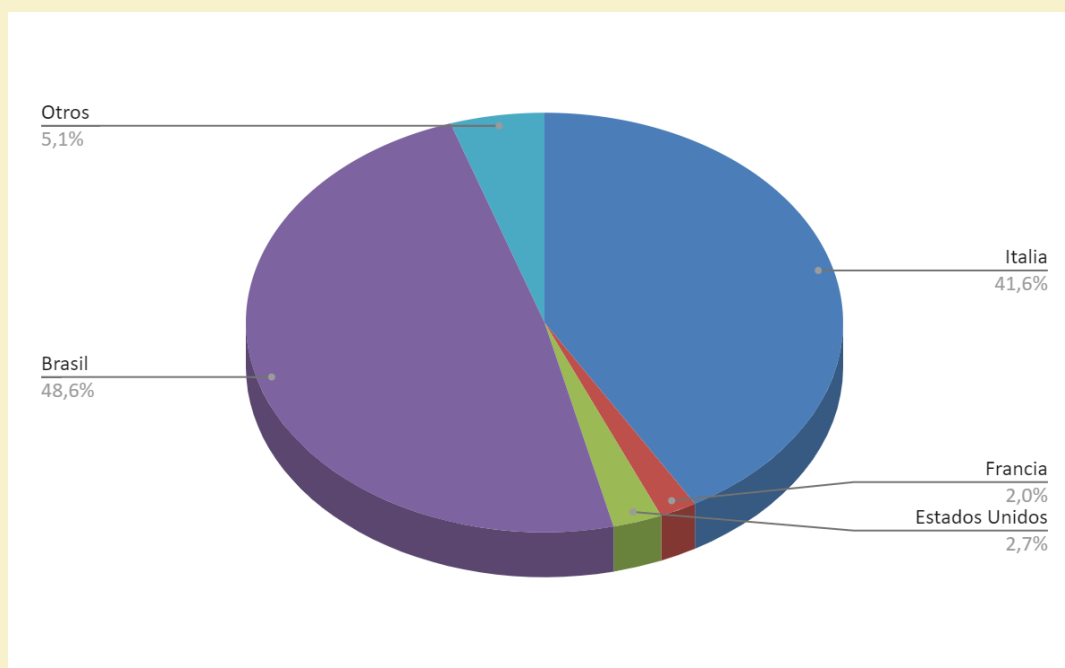


Figura 1. Nacionalidades de candidatos al examen CELU (período 2020-2024).
Fuentes: Pacagnini 2022, p. 217; Pacagnini, 2025, pp. 78 y 79; Comunicación CELU).

Para el entrecruzamiento de datos y la determinación de discrepancias por ítem hemos utilizado la herramienta *Pentaho User Console*, la cual permite la carga, consulta y estadística de los datos del examen (calificaciones, datos y flujo de candidatos y de evaluadores global y por sede, entre otros aspectos).

1.2.1 Corpus analizados: especificaciones

Se analizó un total de 600 exámenes orales del CELU Digital (CELU-D), tomados entre los años 2021 y 2024 (CELU D121, 221, 122, 222, 123, 223, 323 y 423). Para un cotejo de caso, se agregaron 3 exámenes correspondientes a una misma candidata que rindió en 2023 y 2024 (D224).

El conjunto de 600 exámenes estaba constituido por 394 producciones de candidatos de Italia y 206 de Brasil. De este grupo, hallamos un total de 48 (8%) que presentaba algún tipo de discrepancia interevaluadores, los cuales tomamos como eje para nuestro estudio.

De estos 48 exámenes, 11 correspondían a candidatos cuya L1 era el portugués brasileño (5,34% del total de muestras de exámenes de esa L1), en tanto que 37 correspondían a evaluados cuya L1 era el italiano (9,39% del total de esa L1). Para este trabajo, se relevaron las siguientes discrepancias en la asignación de niveles (se consigna en primer lugar el nivel consignado en la planilla holística, y, en segundo lugar, en la analítica):

- Básico (B)- Intermedio (I)
- Básico (B)- Intermedio Alto (IA)
- Básico (B)- Avanzado (A)
- Intermedio (I)- Avanzado (A)
- Intermedio Alto (IA)- Avanzado (A)

Al análisis de los videos, incorporamos el cotejo con las planillas holísticas y analíticas de cada uno de los exámenes (tomando en cuenta no solo los puntajes asignados sino los juicios emitidos por los evaluadores en forma de comentarios). Asimismo, y a partir del número de CUEC (Código Único de Evaluador CELU, número que se les otorga a los evaluadores, ordenado de mayor a menor antigüedad, el cual consta en los registros de cada uno de los exámenes y de las planillas), tomamos en consideración el grado de experticia (no solo en términos de antigüe-

dad, sino de exposición a candidatos de esa L1 en exámenes previos).

2. ¿Cómo es el examen CELU oral? Características relevantes para el presente estudio

En tanto examen de dominio basado en un enfoque de comunicación-acción, en el CELU el eje está puesto en la interacción y en la eficacia comunicativa; la evaluación se realiza tomando en consideración los recursos lingüísticos con los que el candidato puede desempeñarse interactuando con otros hablantes en la vida cotidiana. Por ello, para la evaluación se priorizan criterios como los de comprensibilidad y fluidez por sobre los de corrección lingüística (Pacagnini, 2023a, p. 4).

El examen consta de dos partes: una sección oral y una escrita (a la cual se accede previa aprobación del examen oral). La instancia oral, a su vez, se desarrolla en tres etapas: una en la que el candidato se presenta y brinda información sobre sí mismo (la cual no suele ser consignada en las planillas de evaluación), y dos actividades (una de descripción e interacción sobre una lámina, y un juego de roles entre evaluador y candidato: *vid.* figura 2).

La **sección oral** se desarrolla en tres partes:

1. **Presentación:** el profesor y el candidato se presentan, en un breve intercambio (2-3');
2. **Exposición:** el candidato elige una de dos láminas que se le ofrecen para hacer una breve exposición (5-7');
3. **Diálogo:** situación simulada que propone el examinador y que está relacionada con el tema de la lámina elegida (3-5').

La **sección escrita** consta de **cuatro tareas** que pueden involucrar diferentes géneros discursivos (datos y pedidos) y registros; con propósitos similares a los del uso de la lengua en la vida real.

Figura 2. Partes del examen CELU. Fuente: www.celu.edu.ar

De las dos personas que evalúan, una es interlocutora (interactúa con el candidato y a posteriori completa una planilla holística de evaluación, es decir, con una apreciación global o general sobre su desempeño), en tanto que la otra (a quien denominamos evaluadora) observa la interacción y consigna el puntaje en una planilla analítica.⁶ En el caso de la planilla analítica, hasta 2024, las dimensiones evaluadas se agrupaban en cinco criterios: a) Objetivo e Interacción (O e I), b) Fluidez, c) Pronunciación y Entonación (PyE), d) Adecuación Gramatical, e) Léxico. Cada uno de estos ítems se calificaba del 1 al 5, correspondiendo el 1 al nivel mínimo (“no alcanza”) y el 5 al nivel máximo (“avanzado”). En la planilla holística todas estas dimensiones se evalúan de manera global. Los niveles resultantes pueden ser Básico, Intermedio, Intermedio Alto o Avanzado.

Como ya hemos señalado, al tratarse de un examen de desempeño y de una certificación global (que no evalúa competencias desagregadas sino la capacidad de leer, escribir, hablar e interactuar utilizando textos orales y escritos en situaciones cotidianas, laborales y académicas), se trata de una única prueba para todos los candidatos (que permite certificar los distintos niveles de desempeño). El certificado solamente se otorga a quienes han alcanzado un nivel Intermedio (comparable con un B1+ del MCER) en adelante. Por ende, únicamente se certifican el nivel Intermedio y el Avanzado (con menciones Bueno, Muy Bueno, Excelente, para cada uno de estos niveles).⁷

⁶ Mientras que la escala holística juzga la eficacia global del candidato, “sin emitir juicios acerca de ningún aspecto en particular”, en la escala analítica “la actuación del candidato se analiza a través de distintos componentes”, cuyas descripciones se dan a niveles distintos y que pueden tener los mismos o diferentes valores de puntuación (Prati, 2007, p. 128; quien sigue a Bachman y Palmer, 1996, en la comparación de ambos tipos de escalas).

⁷ Nivel Intermedio (comparable a los niveles B1+/B2 del MCER y Advanced Low del ACTFL): El/la candidato/a puede desenvolverse oralmente y por escrito con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y

Respecto de los descriptores del examen oral (tanto de las grillas analíticas como de las bandas holísticas) previos a 2024 (es decir, con los que fueron evaluados la mayoría de los candidatos cuyos exámenes analizamos aquí) véase Pacagnini (2023a), donde se brindan las descripciones correspondientes a cada criterio, con mayor énfasis en Pronunciación y entonación y su influencia en la evaluación de la fluidez (aspecto que ampliaremos en §4). En el apartado 5 especificaremos en detalle los descriptores actuales (posteriores a las reformas de 2024), en particular los correspondientes al área fonético-fonológica.

3. ¿Qué se tiene en cuenta a la hora de adjudicar un nivel de desempeño en el área fónica? ¿Qué entendemos por fluidez?

Este trabajo surge como necesidad de dar respuesta a una serie de interrogantes surgidos a partir de análisis previos (Pacagnini, 2021, 2023a y b) sobre juicios de evaluadores acerca de dos criterios centrales para la asignación de nivel en el examen CELU oral: Pronunciación y entonación y, sobre todo, Fluidez (central para un constructo orientado a la evaluación de la lengua en uso). Como resultado de esas indagaciones, habíamos observado que en varias de las justificaciones dadas por los evaluadores se evidenciaba un entrecruzamiento entre ambos criterios, asociando la falta de fluidez a factores principalmente prosódicos, ligados fundamentalmente al tempo, al ritmo e incluso al “acento” (argumentando, entre otros aspectos, la velocidad de elocución, la presencia de pausas o silencios, y, en varios casos, marcas de la L1 que denotaban “un acento extranjero”).

Dado que consideramos que la consistencia en los descriptores se torna fundamental en términos de validez y confiabilidad del constructo de evaluación (Prati, 2022), nos hemos propuesto refinar criterios que permitan una fundamentación teórico-metodológica para profundizar en la delimitación de los descriptores correspondientes a las áreas de pronunciación y de fluidez, diferenciando:

- a. la fluidez cognoscitiva (cuantificable, más “objetiva”, y por ello, más asociable a grillas analíticas, donde se asigna un puntaje discriminado por cada criterio).
- b. la fluidez percibida (“subjetiva”, centrada en la percepción del interlocutor [Lennon, 2000; Sánchez Avendaño, 2002; Isaacs, 2014; Pacagnini, 2021, 2023a]), asociada con la comprensibilidad, y a la que es posible vincular con una evaluación holística (o global).

En lo que respecta a la complejidad de definir el concepto de fluidez, en estos trabajos anteriores hemos subrayado el hecho de que, si bien acertadamente se la suele vincular con una habilidad de procesamiento de la lengua, esta se asocia casi exclusivamente con la falta de pausas “excesivas” o de “titubeos”, y con una velocidad “constante” y “equiparable a la de un nativo” en un mismo contexto.⁸ Asimismo, hemos insistido en considerarla como una dimensión multiparamétrica, en la que confluyen factores lingüísticos (fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos, pragmáticos y discursivos), temporales y comunicativos (a menudo se la relaciona con la “soltura” o “naturalidad”: Sánchez Avendaño, 2002, p. 137). Por todo ello, se hace muy difícil llegar a un consenso (cfr. Santamaría Busto 2015, p. 184).

de servicios. También puede iniciar cursos de grado universitario. Puede tener algunas dificultades en contextos en contextos desconocidos, en el uso de matices y en la precisión. Nivel Avanzado (comparable al nivel C1 del MCER en adelante y al Superior del ACTFL): El/la candidato/a se desempeña oralmente y por escrito de manera adecuada, cómoda y espontánea en una amplia gama de situaciones familiares y sociales, tanto en el ámbito laboral como en el ámbito académico. Fuente: www.celu.edu.ar

⁸ Véase el Diccionario del CVC (Instituto Cervantes), donde se asocia la fluidez a la corrección https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccion.htm. Respecto del contraste entre la fluidez (sobre todo en lo relacionado con la presencia de pausas, tanto llenas como vacías o silenciosas) de hispanohablantes nativos y estudiantes alóglotas de español en situación de examen oral, cfr. González Blanco (2023a y b), quien sugiere que existen muchas menos diferencias de las esperadas, sobre todo en el uso de determinadas muletillas y “pausas llenas”.

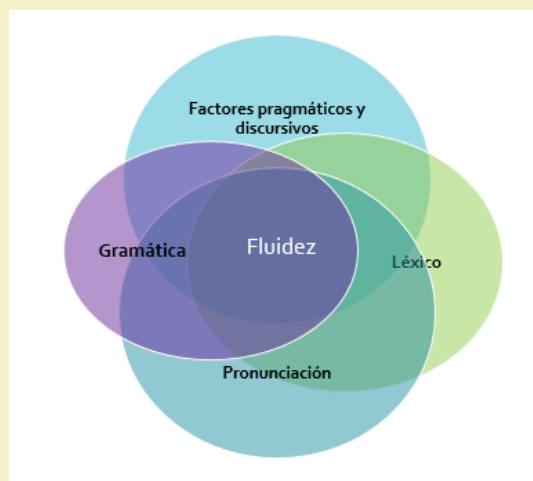


Figura 3. Fluidez como dimensión multiparamétrica. Fuente: tomada parcialmente de Pacagnini (2023a)

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que evaluar la fluidez se convierte en un proceso complejo; como ya hemos señalado, al “medirla” suelen tomarse en cuenta una multiplicidad de factores, que incluyen características del hablante-evaluado (como la entonación, la rapidez, la continuidad, etc.). Estos rasgos no siempre son medibles, pero, en tanto no escapan a la percepción y a la intuición del oyente-evaluador (fluidez percibida), muchas veces se tornan difíciles de justificar: ¿qué se entiende por “natural” o “continuo”, por ejemplo? ¿Son estos criterios válidos? De allí la importancia que adquieren los procesos de estandarización de evaluadores, ya que los criterios deben ser descriptos de manera consistente y consensuados sobre la base de estándares, de modo de garantizar la confiabilidad del examen.

Dentro del número de interrogantes que nos hemos venido planteando a medida que avanzábamos en nuestras indagaciones, cabe destacar los siguientes (Cfr. Pacagnini 2021, 2023a y b; Isaacs y Thomson 2020; Santamaría Busto, 2015; 2020), relacionados de modo directo con el tema que nos ocupa:

1. ¿En qué medida influyen las percepciones de los evaluadores sobre sus juicios (diferenciando calificaciones “globales” de aquellas analíticas) sobre el desempeño de los candidatos en L2? (Ello incluye, por ejemplo, los factores considerados relevantes para “medir” la fluidez.)
2. ¿La experticia del oyente efectivamente desempeña un rol? (Por ejemplo, un mayor o menor grado de indulgencia por parte del evaluador.)⁹
3. ¿La L1 del hablante realmente influye al oyente? (Por un posible “acostumbramiento” del evaluador a una determinada interlengua: candidatos cuya L1 es portugués o italiano, por ejemplo.)¹⁰

En nuestras investigaciones preliminares, habíamos destacado la importancia de tomar en consideración la problemática de los propios filtros fónicos del docente/ evaluador, que pueden afectar la percepción (y detección de dificultades fonético-fonológicas) de la interlengua de candidatos/ aprendices.

⁹ Santamaría Busto (2015, p. 175-199) realiza un interesante análisis en las discrepancias entre jueces expertos y no expertos en relación con la valoración perceptiva de la pronunciación del español como L2, concluyendo que el acento (entendido como “el efecto auditivo global que produce un conjunto de rasgos fónicos presentes en el mensaje oral [...] que permite identificar no solo la procedencia social y regional de una persona, sino también las variaciones fónicas resultantes de la influencia de la L1 en la L2”) es el constructo que más marca la diferencia entre ambos grupos de oyentes.

¹⁰ Según Isaacs y Thompson (2020, p. 13), quienes analizan las reacciones de los oyentes (expertos y no expertos) frente a la pronunciación de inglés como L2 por parte de hablantes de lenguas eslavas vs. hablantes de chino mandarín, la L1 de los hablantes influye más que la experticia de los jueces en la evaluación de la comprensibilidad, la fluidez y el acento extranjero.

Para ello, creemos que hay dos líneas centrales de abordaje: a) la capacitación de docentes y evaluadores (que incluye, fundamentalmente, procesos de estandarización antes de la toma de cada examen), y b) el diseño de escalas (holísticas y analíticas) que sean amigables (es decir, cuyas descripciones sean comprensibles para los evaluadores), consistentes y confiables.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando nos hallamos frente a discrepancias interevaluadores? ¿Ello implica necesariamente que hay fallas en el diseño del constructo?

Una crítica frecuente es que cuando se trata de “filtrar impresiones” subjetivas dentro de un sistema de puntaje (con descriptores) es posible que los resultados no siempre sean lo suficientemente representativos de la complejidad del desempeño real del candidato (Isaacs y Thomson, 2020, p. 2). Podemos encontrar incluso casos en los que hay discrepancia entre criterios: a veces, dos evaluadores adjudican un mismo nivel (o un mismo puntaje) final por razones distintas (es decir, con una ponderación diferente en diferentes criterios: adecuación gramatical, léxico, pronunciación, fluidez, etc.).

Ya en 1996, McNamara había insistido en el hecho de que estas divergencias entre evaluadores no necesariamente son negativas en sí mismas, sino, en realidad, inevitables, y pueden resultar hasta provechosas, en tanto aportan diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno, lo que contribuye a brindar un panorama más amplio de la habilidad manifestada por el candidato en ese texto o en esa instancia de evaluación.¹¹ Acordamos, por tanto, con Elichabe y Coscarelli (2025, p. 15-17) quienes, siguiendo a Davis (2016), resaltan la importancia de priorizar el acuerdo entre evaluadores (entendido como la existencia de criterios comunes y consensuados), por sobre la supresión de las divergencias. Ahora bien, como destacan estas autoras, si este desacuerdo supera ciertos límites, ello podría generar problemas de confiabilidad para el examen, de allí el énfasis puesto en la necesidad de mejorar la capacidad de la prueba para medir de manera justa la habilidad de los candidatos.

Esto incluye, obviamente, la necesidad de relevar y mejorar de manera continua el “nivel de entrenamiento” de quienes evalúan, sin que ello implique desconocer la existencia de estas “desviaciones interevaluadores”, resignificándolas incluso como diferentes constelaciones (Munro, 2018),¹² las cuales, agregamos, podrían resultar altamente esclarecedoras para una mejora de los instrumentos de evaluación y medición.

Como bien han señalado Isaacs y Thomson (2013), la variabilidad en la evaluación no necesariamente es una amenaza, sino una fuente de información.¹³

Bajo este principio rector, pues, analizaremos las discrepancias observadas en nuestro corpus.

4. Análisis del corpus: tendencias observadas en las discrepancias interevaluadores

En el relevamiento de los cuarenta y ocho exámenes analizados, se observaron las siguientes tendencias (las cuales iremos ilustrando con esquemas, para una mejor comprensión):

a. Discrepancias interevaluadores según L1 del candidato: como puede observarse en la figura 4, se observa un número notablemente mayor de discrepancias a la hora de evaluar a candidatos cuya L1 es el italiano (63, 75%) que a aquellos que tienen el portugués brasileño como lengua materna (36,25%).

b. Discrepancias interevaluadores según niveles asignados: al analizar las discrepancias, en líneas generales (tomando en consideración ambos grupos), se observa un mayor predominio de divergencias entre los niveles más altos, Avanzado (A) e Intermedio Alto (IA), con un 52%, seguidas del “punto de corte” que determina o no la certificación, o sea entre Básico (B) e Intermedio (I), con un 30%, como puede verse en la figura 5. Ahora bien, al realizar un análisis

¹¹ McNamara (1996, cap. 5), quien ha analizado el efecto del entrenamiento y la influencia del contexto de evaluación sobre la divergencia entre evaluadores y la consistencia de un mismo evaluador, insiste en que el objetivo no es obligar a los evaluadores a ponerse de acuerdo entre sí, forzando de esta manera un consenso interevaluador, sino exigir que cada evaluador sea coherente, generando así una consistencia intraevaluador.

¹² Isaacs y Thomson (2020, p. 3), señalan que, a pesar de las críticas, en general, las escalas más “globales” (holísticas) resultarían más ricas para este tipo de estudio de la interlengua.

¹³ Como señalan Isaacs y Thomson (2013) la variabilidad sobre determinado rasgo puede ser, incluso, hasta deseable (ya que se pueden medir diferentes niveles en diferentes habilidades del mismo candidato).

Evaluación de la interlengua fónica en ELSE: experticia y discrepancia interevaluadores

diferenciado de ambos grupos, se observan tendencias opuestas. Aun cuando siguen siendo los dos tipos de discrepancias más frecuentes, mientras que en los candidatos de L1 italiano las discrepancias A/IA superan ampliamente a las B/I (A-IA: 54,28% / B-I: 28,58%; ver figura 6),¹⁴ en los de L1 portugués la tendencia se invierte claramente, con un mayor porcentaje de discrepancias en la línea de corte (B-I: 45,5% / A-IA: 36,5%; ver figura 7).

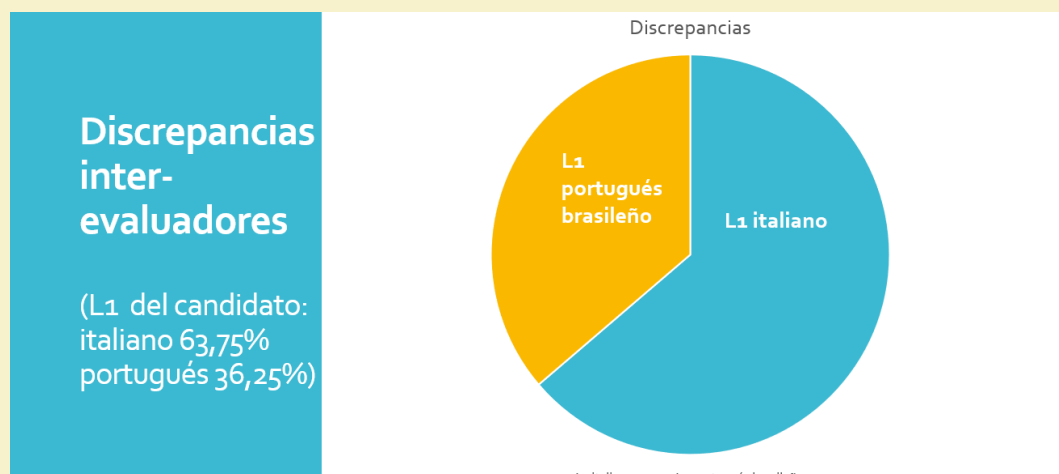


Figura 4. Discrepancias relevadas según L1 del candidato. Fuente: elaboración propia.

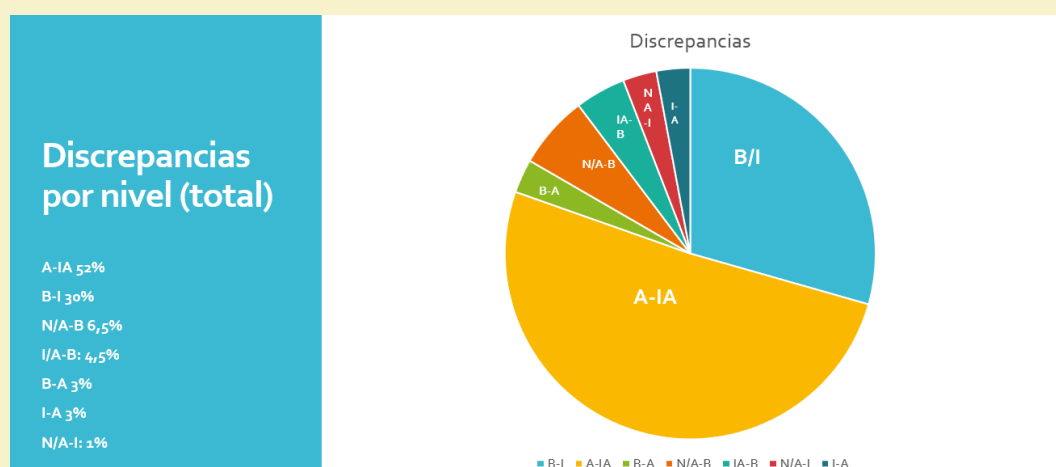


Figura 5. Total de discrepancias relevadas (divididas por nivel). Nota: N/A significa no alcanza ("el candidato no habla, o habla en otra lengua"). Para la identificación de las siglas correspondientes al resto de los niveles, ver §1.2.1. Fuente: elaboración propia.

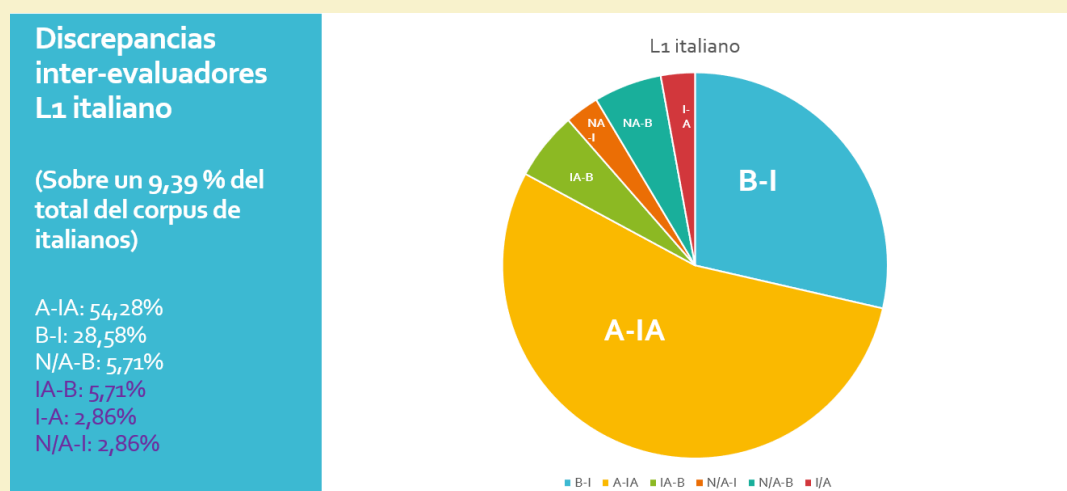


Figura 6. Discrepancias relevadas en los exámenes de candidatos L1 italiano. Fuente: elaboración propia.

¹⁴ En la evaluación de los candidatos italianos, además, se agregan otros tipos de discrepancias entre niveles (aunque más periféricas), hacia los extremos de la escala (por ejemplo, IA/B, como puede verse en la figura 6).

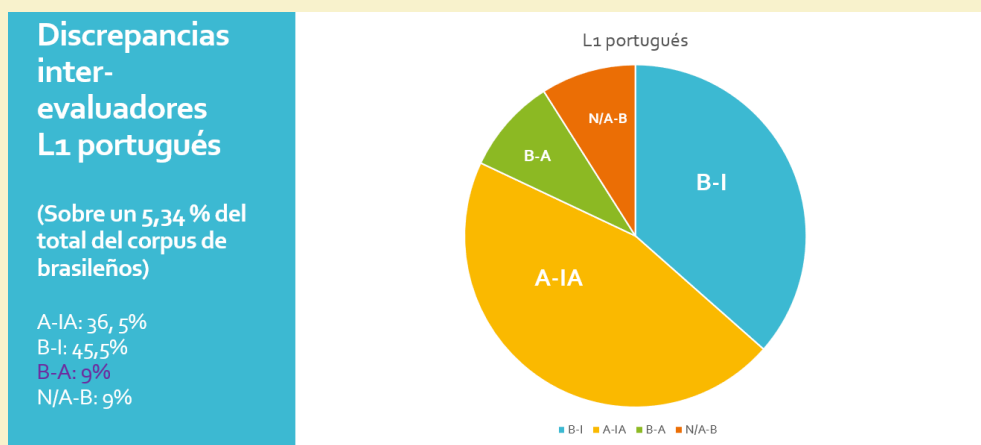


Figura 7. Discrepancias relevadas en los exámenes de candidatos L1 portugués brasileño. Fuente: elaboración propia.

c. Discrepancias entre evaluación holística y analítica: nuevamente, se observa una divergencia en lo que respecta a ambas poblaciones estudiadas: mientras que en el grupo de candidatos brasileños (con un número de discrepancias mucho menor) se evidencia una mayor indulgencia de evaluadores holísticos (72,72%) que analíticos (27,27%), en el caso de los candidatos italianos la tendencia prácticamente se invierte, con un notable aumento de la indulgencia en la evaluación analítica (75,67%, vs. 24,32% en la holística: ver figura 8).

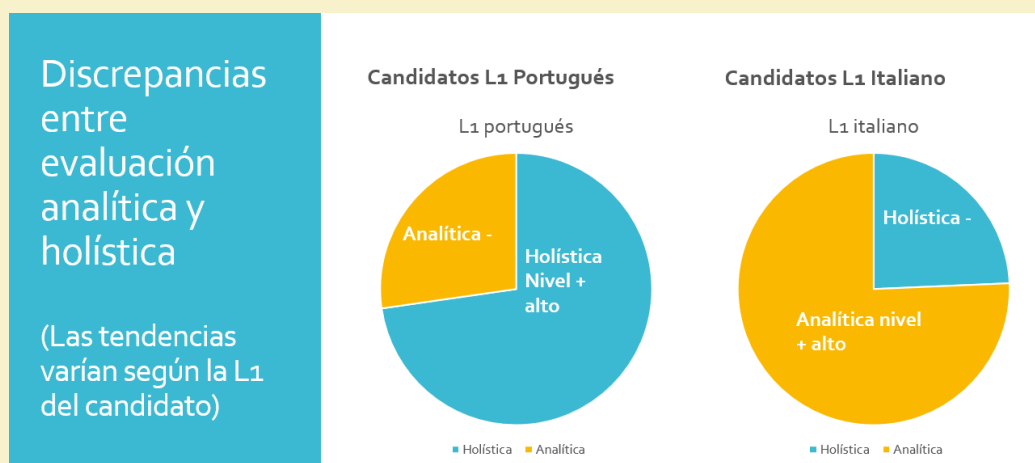


Figura 8. Discrepancias relevadas según tipo de evaluación (analítica y holística). Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que el equipo técnico CELU, al realizar la revisión de estos casos, ha resuelto los casos de discrepancia de la siguiente manera: a) a favor del nivel más alto dado por uno de los evaluadores (“sube”- 45,94%) b) a favor del más bajo (“baja”- 45,94%) c) promedia niveles (8,11%; por ejemplo, un caso de discrepancia B/A se promedia otorgando I). De este modo, como puede observarse en la figura 9, se equilibran notablemente los porcentajes:

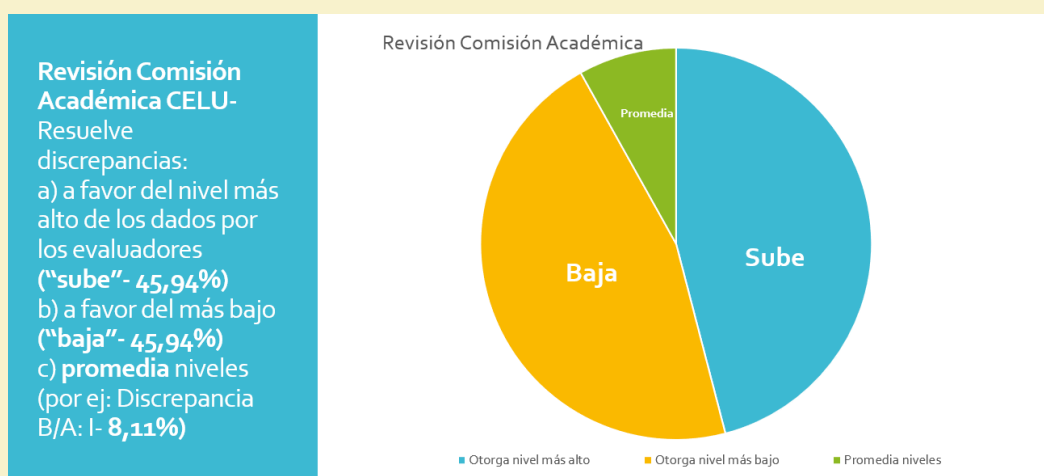


Figura 9. Revisión de las discrepancias analizadas por parte del equipo técnico-académico (Comisión Académica CELU). Fuente: elaboración propia.

d. Discrepancias en la justificación de los niveles asignados: aquí se observa un interesante entrecruzamiento entre todos los aspectos contemplados hasta ahora: tipo de escala utilizada (holística/ analítica), L1 del candidato y criterios sobre los que se sustenta la justificación que los evaluadores dan a la asignación de nivel. En general, en los comentarios de los evaluadores no se evidencian altos problemas de comprensibilidad (aun cuando se adjudique un nivel Básico), sobre todo en candidatos itáloparlantes (8,57%).

La pronunciación es el criterio predominante (tanto en evaluación holística como analítica) en los candidatos italianos (57,14%). En los brasileños, si bien la distribución es más pareja entre los criterios esgrimidos, hay un claro predominio de la fluidez (39,13%) por sobre el resto.

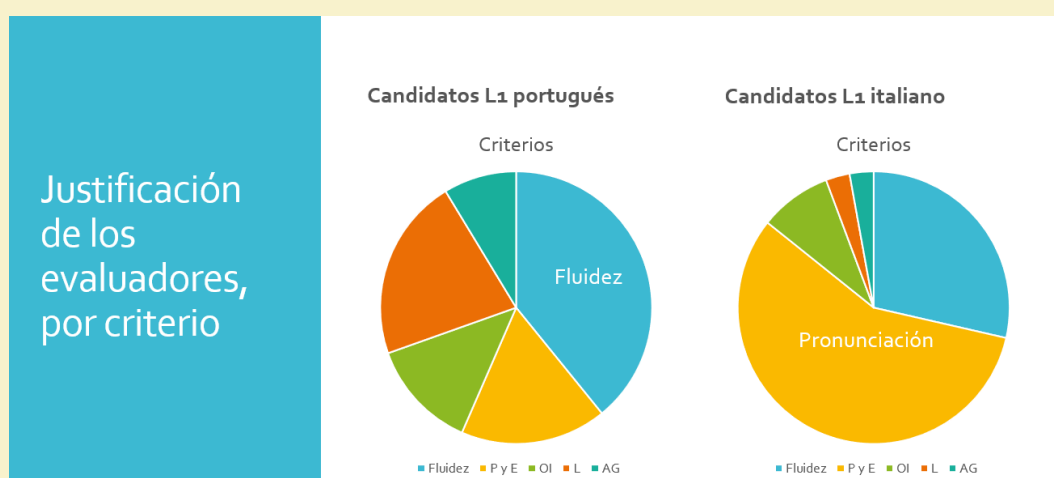


Figura 10. Justificación de los evaluadores analíticos (discriminada por criterio).¹⁵ Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que, cuando se sube el nivel en el puntaje dado por el evaluador holístico (sobre todo en candidatos brasileños), esto se justifica fundamentalmente por la *fluidez*, basada en presencia/ausencia de pausas y velocidad de elocución (sin dar demasiado detalle sobre rasgos de tipo segmental). Cuando, por el contrario, se tiende a bajar en la evaluación holística (mayormente en candidatos italianos), la justificación dada se basa principalmente en la *pronunciación*, fundamentalmente de rasgos segmentales (que se describen con mucho detalle: velar fricativa sorda [x], epéntesis vocálicas, sonorización de [s]; incluso se marca negativamente la presencia de [θ], como marca de una “pronunciación prácticamente ibérica”-sic-).

¹⁵ Por razones de espacio, aquí se amplían los porcentajes correspondientes a la figura 10, donde se especifican los criterios esgrimidos para justificar el nivel asignado. Candidatos L1 portugués brasileño: Fluidez (F): 39,13%; Pronunciación y entonación (PE): 17,39%; Objetivo e interacción (OI) 13,04%; Léxico (L): 21,73%; Adecuación gramatical (AG): 8,69%. Candidatos L1 italiano: F: 28, 57%; PE: 57,14%; OI: 8,57%; L 2,85%; AG 2,85%.

Esto ratifica tendencias observadas en trabajos previos (Pacagnini, 2023a y 2023b). Por un lado, una prioridad del factor fónico como justificación prioritaria a la hora de asignar nivel a los candidatos, aunque en este se entrecruzan los criterios *Pronunciación* y *entonación* (más ligados a los rasgos segmentales) y *Fluidez* (más vinculada con la prosodia (ver figuras 11 y 12);¹⁶ por otro, la asociación de prácticamente todos los fenómenos fónicos observados con “marcas de la L1” (aunque en los descriptores del CELU oral no se haga ninguna alusión a una perspectiva de tipo contrastivo).

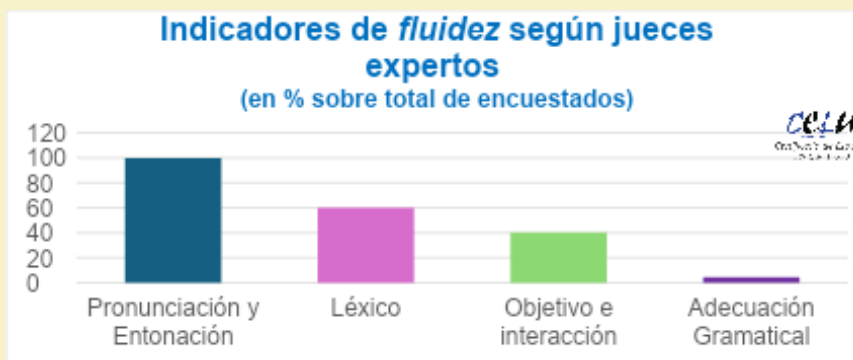


Figura 11. Indicadores de fluidez, según jueces expertos. Fuente: Pacagnini 2023a, p. 9 (Porcentajes por criterio: PE: 100%; L: 60%; OI: 40%; AG: 26,66%).

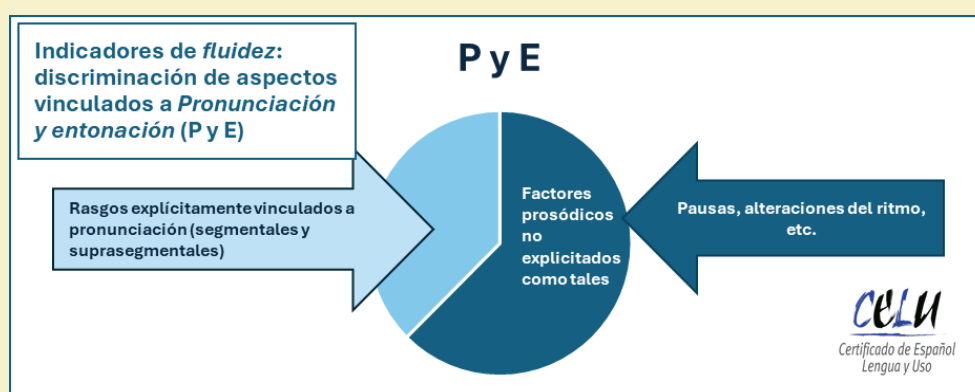


Figura 12. Indicadores de fluidez, vinculados al criterio Pronunciación y Entonación, según jueces expertos. Fuente: Pacagnini 2023a, p. 9.

En relación con estos rasgos que se entrecruzan a la hora de adjudicar un nivel de proficiencia en el ítem *Fluidez*, es importante destacar otros dos aspectos que también aparecían en varias de las encuestas a evaluadores y relevamientos analizados entre los años 2017 y 2023 (publicados en Pacagnini 2023a):

- Características personales de los candidatos (cuestiones idiosincrásicas: “personalidad del candidato”, “espontaneidad y creatividad”, “estilo personal”, “cultura de origen”, “muchos nervios”, “muy expresivo/a...” etc.).
- Influencia de la L1 del candidato (“ritmo similar al de la L1”, “pronunciación marcada por la L1”, etc., aunque en este corpus se evidencia una mayor incidencia de este tipo de observaciones en lo que se refiere a los candidatos italianos (14,28%) por sobre los brasileños (4,34%).

Respecto de la existencia de una vinculación entre la mayor o menor experticia de los evaluadores y el grado de indulgencia observado en los casos de discrepancias analizados, coincidimos con Isaacs y Thomson (2020, cfr. nota X) en que (por todo lo expuesto hasta el momento) la L1 de los hablantes parecería incluir más que la experticia de los jueces en la evaluación de la comprensibilidad, la fluidez y el llamado “acento extranjero”. En Pacagnini

¹⁶ Hay justificaciones con mucho detalle (aspectos segmentales muy detallados, curvas melódicas, acento, etc.); otros, en cambio, hablan de pausas en general, o silencios, que “afectan el ritmo”.

(2023b)¹⁷ ya habíamos observado que, si bien los evaluadores experimentados tendían a priorizar la fluidez (80%, ligada a la prosodia) por sobre el acento extranjero (59%), estos continuaban relacionando aspectos fónicos con lo que definían como “características de la L1”. En otras palabras, a pesar de la experiencia, habría una fuerte influencia de la L1 del candidato, lo cual parecería demostrarse en lo observado en este trabajo respecto de las dos poblaciones analizadas. Probablemente, esto se deba a una mayor familiaridad de los evaluadores con interlengua de candidatos de una misma L1 (aspecto ya contemplado en los estudios relevados): como hemos visto en §1.2 (y como puede ampliarse en Pacagnini 2025), desde su creación en 2004, la mayoría de los candidatos al CELU ha sido lusohablante; no fue sino hasta 2022 que el número de candidatos italófonos aumentó exponencialmente.¹⁸

En el apartado siguiente daremos cuenta de una serie de medidas tomadas a partir de 2024 por parte del equipo académico del CELU, justamente en relación con dos factores ya mencionados, centrales para la confiabilidad: a) la capacitación y estandarización de los evaluadores y, principalmente, b) la revisión de los descriptores (grillas analíticas y bandas holísticas) del examen oral (sobre todo con vistas a resolver la difícil delimitación de la *fluidez* respecto del resto de los criterios evaluados).

5. Cambios y mejoras (junio-octubre 2024)

En relación con lo expuesto hasta ahora, se torna necesario subrayar dos aspectos fundamentales: por un lado, el hecho de que el porcentaje de discrepancias relevado sobre el total de muestras analizadas está dentro de lo esperado en contexto de examen, al menos en el caso de la población brasileña; por otra parte, el rol destacable del equipo técnico, que aun en estos casos logra resolver las discrepancias de manera exitosa (*cfr.* figura 9). De todos modos, insistimos en la importancia de poder interpretar las “constelaciones” conformadas por las discrepancias, en tanto estas constituyen una valiosa fuente de información, como señalamos en §3.

Redimensionar la relevancia de las discrepancias, entonces, no implica en absoluto minimizar la importancia de la estandarización, basada en el consenso de los jueces sobre las rúbricas de evaluación. En ese sentido, seguimos a McNamara (1996, cap. 5): si bien no es necesario que todos los evaluadores asignen la misma calificación a un mismo desempeño, sí es imprescindible que compartan la misma conceptualización de la tarea de calificación, lo cual se traduce en una comprensión compartida de la estructura de las escalas (holística y analítica) de asignación de nivel.

En el caso del CELU, la consistencia en la evaluación se sustenta no solo en las rúbricas, sino sobre el proceso de corrección. Cada examen es corregido por un total de diez evaluadores como mínimo, a los que, en caso de alguna discrepancia en la asignación de nivel (para cada tarea del escrito o para el oral), pueden sumarse otros dos (que, en el caso de los exámenes analizados en este trabajo, corresponden al equipo técnico). Este proceso, aunque complejo, también tiene base en la constatación de que existen siempre aspectos relacionados con la subjetividad de cada evaluador, los cuales “deben minimizarse”, aunque “sin distorsionar la interacción natural [...] entre el interlocutor y los candidatos” (Elichabe y Coscarelli, 2025, p. 15).

Es por ello que se priorizan los siguientes objetivos para el entrenamiento de los evaluadores:¹⁹ a) que conozcan las características del examen de desempeño; b) que se capaciten en el uso de los instrumentos de evaluación para corregir o evaluar un examen de

¹⁷ En Pacagnini (2023b), buscando determinar la influencia del grado de experticia del evaluador y de la L1 del evaluado, se cotejaron reacciones de jueces de distintos grados de experticia frente a una serie de audios de hablantes alóglotas (de diez L1 diferentes, no especificadas *a priori*) en contexto de examen CELU.

¹⁸ Actualmente nos hallamos haciendo un relevamiento más detallado del corpus analizado, según el cual, en estos casos de discrepancia, parecería haber más indulgencia con candidatos de L1 portugués por parte de evaluadores más experimentados. Por el contrario, con los candidatos italianos relevados hasta el momento, ocurre lo opuesto (a mayor experticia del evaluador, menor indulgencia). Sin embargo, aún no nos atrevemos a extraer conclusiones definitivas, ya que se trata de un trabajo en proceso.

¹⁹ Si bien Elichabe y Coscarelli (2025) hacen referencia tanto a evaluadores (de la parte oral) como a correctores (para las cuatro tareas de la prueba escrita), aquí nos centramos en lo referente al examen oral, por eso priorizamos el término “evaluadores”.

modalidad directa (Prati, 2007); c) que conozcan y comprendan cómo interpretar los criterios de evaluación de manera coherente; d) que participen de discusiones en equipo para llegar a un consenso.

Este proceso (fundamental para la confiabilidad del constructo) implica no solo la elaboración sino una permanente revisión (a cargo del equipo técnico) de toda la documentación utilizada: instructivos de aplicación del examen, tutoriales, bandas holísticas, grillas analíticas y respuestas esperadas, además de la realización (como mínimo) de dos talleres de estandarización por año. En la medida en que se exige una capacitación y actualización continua del equipo de evaluadores del examen (y con el fin de garantizar una interpretación y aplicación adecuadas de los instructivos y de las rúbricas), estos talleres se han ido renovando y actualizando, sobre todo a partir de las modificaciones que, como veremos, se incorporaron a partir de 2024.

A partir de las conclusiones de encuestas previas a evaluadores CELU (Pacagnini, 2023a y b) y de un trabajo anterior sobre descriptores fonético/ fonológicos en el Volumen Complementario del Marco Europeo de Referencia (VC MCER) del año 2020 (Pacagnini, 2021), en junio de 2023 el equipo técnico ya había propuesto una primera serie de modificaciones en las rúbricas del CELU oral (Pacagnini, 2023b, p. 154). El análisis realizado de los descriptores del VC MCER había permitido relevar una serie de aspectos de alto impacto para el CELU, en particular para la formulación de estrategias de abordaje de los rasgos segmentales y prosódicos para la evaluación y asignación de nivel en términos de control e inteligibilidad (por sobre criterios como los de precisión o corrección).

En octubre de 2023, el equipo técnico-académico del Consorcio ELSE-CELU realizó un ateneo de expertos en evaluación con el objeto de continuar en la revisión y actualización de las escalas de descriptores del examen CELU oral (grillas analíticas y bandas holísticas). En relativo al área de pronunciación, se avanzó en el refinamiento de la distinción entre prosodia (dentro del criterio hasta entonces llamado Pronunciación y Entonación) y fluidez, relevando aspectos suprasegmentales considerados como indicadores de fluidez (por verse ligados al procesamiento o búsqueda de la información, fundamentalmente en virtud de los procesos de metaforización que puedan producirse a nivel discursivo [Pacagnini 2023b, p. 154]).

Como resultado de este ateneo, se formularon nuevos descriptores que se implementaron (principalmente) para la grilla analítica, en junio de 2024 (y que se incorporaron a los nuevos talleres de estandarización de evaluadores a partir de octubre de 2024). La reforma central se centró a partir de la consideración de la fluidez como un macro-criterio (en virtud de su característica “multiparamétrica”, como vimos en §3), que abarca todo el resto de los criterios del examen oral (en forma de descriptores dentro de cada uno de estos) y que, por ende, no debe tener asignada una calificación aparte del resto. Entre otros factores, se discutió la pertinencia de incorporar dentro de Pronunciación un descriptor general que hiciera referencia a los aspectos prosódicos que hasta entonces se incluían en Fluidez (pausas, ritmo, etc.), como puede verse en la figura 13.

En consecuencia, y al redimensionar la fluidez no ya como criterio separado, sino como “macrocriterio” que engloba al resto, los criterios de la grilla analítica, de cinco, se redujeron a cuatro. En la medida en que pasaron a incorporar descriptores compatibles con lo que antes era un criterio independiente, fueron renombrados, más en consonancia con el espíritu del constructo, bajo el concepto de adecuación:

- Objetivo e Interacción- Adecuación comunicativa (Antes: Objetivo e interacción)
- Pronunciación: sonidos y prosodia (Antes: Pronunciación y entonación-v. fig. 13)
- Adecuación gramatical (Se mantuvo igual)
- Adecuación léxica (Antes: Léxico)

	Criterio	Avanzado	Intermedio Alto	Intermedio	Básico	No Alcanza
Pronunciación: sonidos y prosodia (2024)	Pronunciación: Sonidos y Prosodia	Logra expresar sentido de manera fluida a través de la prosodia. Si hay pausas, obedecen a un ritmo propio. Produce los sonidos característicos del español en alguna de sus variedades, aunque algún rasgo pueda diferir sin obstaculizar la comunicación.	Logra expresar sentido a través de la prosodia, con algunas vacilaciones que pueden demandar un esfuerzo de atención por parte del interlocutor. Su pronunciación es expresiva, pero puede mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español, lo que no dificulta la comunicación.	En líneas generales, logra expresar sentido a través de la prosodia, pero en un ritmo con pausas o vacilaciones que por momentos pueden interrumpir el flujo de la conversación. Su pronunciación presenta algunos rasgos que -en ocasiones- dificultan la comunicación.	El flujo de la conversación se ve interrumpido frecuentemente por pausas que entrecortan el discurso y requieren un gran esfuerzo del interlocutor para entenderlo. Su pronunciación presenta varios rasgos que dificultan la comunicación.	Debido a vacilaciones constantes, su discurso no presenta un ritmo coherente. El interlocutor no lo entiende. Su pronunciación tiene muchos rasgos que imposibilitan la comunicación.

Figura 13. Descriptores correspondientes a Pronunciación: sonidos y prosodia (grillas analíticas examen CELU oral- versión revisada- octubre de 2024). Se incorporan dimensiones ya presentes en el VC MCER (2020), analizados en parte en Pacagnini (2021, 2023b).

A partir de la implementación de estas grillas en noviembre de 2024, ya se han realizado cuatro tomas (D324, D125, 225 y 325 -aún en proceso de corrección-) y dos talleres de estandarización de evaluadores, donde se ha focalizado, entre otros aspectos, en las nuevas grillas y bandas, en los tutoriales de administración del examen (totalmente renovados) y en los estilos de interacción de los interlocutores del examen CELU oral. En este momento nos hallamos analizando el impacto de estas modificaciones, sobre todo en relación con el grado de experticia de los evaluadores.

6. A modo de conclusión... Posibles aportes para el estudio y la evaluación de la interlengua fónica

En este trabajo hemos procurado analizar una serie de variables que inciden en las discrepancias interevaluadores en contexto de evaluación oral, en particular de un examen de desempeño como el CELU, tomando como eje las dos poblaciones mayoritarias entre los candidatos de los últimos años (italianos y brasileños). Hemos observado como variable de mayor incidencia la L1 de los candidatos, con evidente repercusión en la asignación de nivel, que tendió a ser más indulgente en el caso de los candidatos de L1 portugués brasileño, sobre todo en la evaluación holística (con una justificación principalmente centrada en la fluidez, ligada a la prosodia), y menos indulgente en los candidatos de L1 italiano, aunque la tendencia fue a asignar mayor puntaje en la evaluación analítica (tomando como criterio central la pronunciación, sobre todo de rasgos segmentales). Estos resultados corroboraron análisis previos (basados en encuestas y test a evaluadores), que revelaban un entrecruzamiento entre dos criterios centrales para la evaluación del CELU oral: la fluidez y la pronunciación. Finalmente, hemos descripto una serie de mejoras que ha llevado a cabo el equipo técnico académico del examen entre 2023 y 2024, sobre todo en relación con el entrenamiento a evaluadores y, sobre todo, con la modificación de las grillas y bandas de evaluación, a partir de un ateneo de expertos.

Coincidimos con Elichabe y Coscarelli (2025, p. 15) en que, como instrumento en sí mismo, la grilla de evaluación no es suficiente, sobre todo si consideramos que otro aspecto fundamental de una prueba es la confiabilidad de sus resultados. Esta debe garantizarse mediante el control de las variables que puedan afectar el desempeño de los candidatos, fundamentalmente la

administración de la prueba y la actuación de los evaluadores; de allí la importancia de los talleres de estandarización que, como ya señalamos, se han ido nutriendo y perfeccionando a partir de las investigaciones como la que nos ha ocupado en este trabajo, como así también de la revisión de los procesos aplicados por parte del equipo técnico. Así, la evaluación (centrada exclusivamente en los criterios expresados en la grilla) contribuye a la confiabilidad del examen, minimizando otras creencias y concepciones de los evaluadores que no necesariamente coinciden con las que fundamentan la prueba.

Aún restan varios desafíos, entre ellos profundizar el estudio sobre la influencia del tiempo de exposición de evaluadores a candidatos con una determinada interlengua (sumando muestras de candidatos de otras L1: inglés, francés, etc.). Asimismo, nos proponemos avanzar en el análisis de la relevancia de la diferencia entre jueces expertos/ no expertos, diseñando nuevos instrumentos de relevamiento y extendiendo el cotejo de los juicios que toman como eje los criterios fonético-fonológicos con otros niveles lingüísticos (léxico, morfosintaxis, etc.), en relación con el grado de experticia. Por último, esperamos poder incorporar la observación de jueces no nativos (por ejemplo, profesores/evaluadores de E/LE, que en algunas situaciones han sido evaluadores CELU).

Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la lengua española y Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Espasa, S.L.U. [Cit.: NGRALE, FyF].
- Bachman, Lyle y Palmer, Adrian. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press.
- Consejo de Europa. (2001, trad. esp. 2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya. [Cit.: MCER].
- Consejo de Europa. (2020, trad. esp. 2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe. [Cit.: VC MCER].
- Davis, Larry. (2016). The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language. *Language Testing Volume* 33, Issue 1, 117-135.
- Elichabe, Ma Alejandra y Coscarelli, Adriana. (2025). Acciones de capacitación y actualización continuas: los talleres de formación de evaluadores del CELU. En Alarcón, R. y Wingeyer, H. (Comps.) *Veinte años de CELU: Continuidades, cambios, innovaciones* (pp.14-22). Posadas, Ed. UNaM.
- González Blanco, Martina. (2023a). Marcadores discursivos y pausas llenas en contexto de examen. XII Coloquio CELU, UNaM, UNNE, Consorcio ELSE- CIN. Consultado 20/7/2025 en <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12847>
- González Blanco, Martina. (2023b). ¿Existen las pausas estratégicas?: qué nos dicen los marcadores discursivos y las pausas llenas en contexto de examen. VI Jornadas de Jóvenes Lingüistas, IL, FFyLL, UBA. Consultado 20/7/2025 en <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12845>
- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consultado 30/8/2025 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Isaacs, Talia. (2014). Assessing pronunciation. En Kunnan, J. (Ed.) *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell.
- Isaacs, Talia y Thomson, Ron. (2013). Rater Experience, Rating Scale Length, and Judgments of L2 Pronunciation: Revisiting Research Conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10 (2), 135-159.
- Isaacs, Talia y Thomson, Ron. (2020). Reactions to second language speech. Influences of discrete speech characteristics, rater experience, and speaker first language background. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6, 402-429.
- Lennon, Paul. (2000). The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. En Riggensbach, H. (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). The University of Michigan Press.
- McNamara, Tim. (1996). *Measuring second language performance*. London, Longman.
- Munro, Murray. (2018). Dimensions of pronunciation. En Kang, O et al. (Comp.) *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp.413-431). New York, Routledge.

- Pacagnini, Ana. (2021). Los descriptores fonológicos en el Volumen Complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE. En Verdú, A. et al. (Comp.) *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación*. (Capítulo 19, pp. 243-257). Gral. Roca, Ed. UNComa.
- Pacagnini, Ana. (2022). Nuevos desafíos frente a la digitalización del examen CELU: impacto en su proyección internacional. En Ávila, A. M. y Castilla, C. (Comp.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 212-219). SM de Tucumán, Humanitas.
- Pacagnini, Ana. (2023a). "Interlengua fónica y evaluación en ELSE: el examen CELU oral". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, Vol. 19, 136-160. ISSN: 1853-3256.
- Pacagnini, Ana. (2023b). Impacto de la fluidez 'percibida' en una evaluación de desempeño de ELSE: el examen CELU oral. *Bridging Cultures* 8, 1-28. ISSN: 2525-1791.
- Pacagnini, Ana. (2025). *Se hace camino al andar...* El examen CELU digital: gestión e implementación desde una perspectiva tridimensional. En Alarcón, R. y Wingeyer, H. (Comps.) *Veinte años de CELU: Continuidades, cambios, innovaciones* (pp.70-82). Posadas, Ed. UNaM.
- Prati, Silvia. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Prati, Silvia. (2022). Validar el CELU cuando es digital. En Ávila, A. M. y Castilla, C. (Comp.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 115-124). SM de Tucumán, Humanitas.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), 137-163.
- Santamaría Busto, Enrique. (2015). Percepción y evaluación de la pronunciación. *Revista Española de Lingüística*, 45 /1, 175-207.
- Santamaría Busto, Enrique. (2020). Variables lingüísticas de la comprensibilidad, el acento extranjero y la fluidez en el español como L2. *Loquens*, 7(2), e075, 1-17.
- Santamaría Busto, Enrique. (2021). Planteamientos teóricos y metodológicos en la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. En Extramiana del Olmo, E. y Centellas Rodrigo, A. *Español como Lengua Extranjera. Niveles de la lengua y actividades comunicativas* (pp.13-66). Madrid, enClave-ELE, Udima.

Estrategias inductivas para la enseñanza de la fonética histórica: análisis perceptivo del español sincrónico como herramienta didáctica para abordar procesos fonéticos diacrónicos

Jorge Alberto Castillo

IES San Fernando Rey

jorgecastillo_07@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo realizar aportes a la didáctica de la enseñanza de la historia de la lengua española en el marco de la unidad curricular ‘Lengua II. Historia de la lengua española’ de la carrera ‘Profesorado en Lengua y Literatura’ del Instituto de Formación Superior ‘San Fernando Rey’ de Resistencia-Chaco, Argentina. En tal sentido, se busca aportar a la práctica docente, sus metodologías y recursos didácticos, en lo que refiere específicamente a la enseñanza de la historia de la lengua española. En este trabajo, proponemos un enfoque metodológico basado en la inducción, en el que los estudiantes parten de datos sincrónicos para llegar a conclusiones teóricas. Para ello, se plantea combinar estas metodologías inductivas con la inclusión de tecnologías digitales (Gil Fernández, 2007). Un eje central de esta propuesta es el uso de un corpus de grabaciones de datos sincrónicos del español, específicamente de la variedad NEA (Nordeste Argentino). Dicho corpus permitirá a los estudiantes analizar fenómenos fonéticos y fonológicos contemporáneos, que luego serán contrastados con fenómenos diacrónicos estudiados en la literatura teórica. El uso de estas grabaciones busca facilitar un enfoque práctico y activo, donde los estudiantes construyan conocimiento a partir de la observación y análisis de ejemplos reales, mejorando así su comprensión de los cambios fonéticos a lo largo del tiempo. De esta manera, el trabajo apunta a superar las limitaciones de los enfoques tradicionales, que se centran principalmente en la teoría, ofreciendo un recurso que potencia el análisis práctico y el aprendizaje significativo de los futuros docentes.

1.1. Problemáticas de la enseñanza de la historia de la lengua española en torno al debate lectura teoría vs ejercitación práctica

Resulta pertinente situar al lector en el contexto de la unidad curricular que nos ocupa para comprender las problemáticas desde las cuales partimos. Esta materia se ubica en el cuarto año de la carrera de formación inicial para profesor de Lengua y Literatura. El estudiante llega a cursar la unidad curricular tras haber recorrido buena parte del campo de formación específica: *Lengua I: gramática del español*; *Lingüística I* y *Lingüística II*. Durante ese recorrido el estudiante “debería” haber incorporado saberes básicos de fonética y fonología, sobre todo en materias correlativas como ‘Lengua I, gramática del español’ y ‘Lingüística I’.

Sin embargo, esta formación conceptual, digamos “prerrequerida”, ha sido, por lo menos en los últimos años, escasa e insuficiente. Frente a esto, la literatura disponible sobre historia de la lengua española es vasta pero, como advierte Lola Pons (2014), toda esa literatura apunta a un público especializado y hay muy poco para estudiantes novatos y mucho menos para interesados o aficionados al tema. En ese mismo sentido, enfrentarse a la lectura de textos teóricos canónicos como los de Lapesa (1981), Menéndez Pidal (1941), Lloyd (1993) o Penny (1993) exige por parte del estudiante un esfuerzo extra que, según nuestra experiencia docente, no siempre está en condiciones de afrontar.

En efecto, creemos que los enfoques inductivos aplicados a la enseñanza de la historia del español, a través del análisis de material de audio y video, pueden generar un cambio que contribuiría a mejorar los aprendizajes esperados y a cumplir los propósitos que se persiguen desde esta unidad curricular. Tal y como advierte Gil Fernández (2007):

(...) uno de los factores que más ha influido en la evolución de este campo [ELSE] ha sido la posibilidad de que los sonidos y en general los enunciados queden grabados y archivados, que puedan permanecer y volverse a escuchar cuantas veces se considere oportuno. Y sí, como es obvio, todo profesor desearía contar con un mínimo equipamiento instrumental de apoyo (...) *para conseguir que las explicaciones teóricas sobre las peculiaridades fónicas de una lengua sean realmente provechosas* [énfasis agregado]. Este requerimiento se hace ineludible en el desarrollo de las nuevas estrategias, específicamente en las técnicas audiovisuales. (p 139)

Aunque esta explicación no se refiere específicamente al campo de la enseñanza de la Historia del español, sus reflexiones son completamente válidas y aplicables al campo que nos ocupa.

En línea con lo que sostiene Pacagnini (2023) respecto de la fonética y la fonología en la formación del profesor, no es necesario abundar en tecnicismos sino más bien *mejorar las estrategias* para volverlo más activo en la construcción de los aprendizajes. En consecuencia, las herramientas y recursos digitales son un instrumento imprescindible. En términos de Pacagnini (2023):

De hecho, no es necesaria una gran complejidad terminológica en el metalenguaje a utilizar con los estudiantes, *sino la utilización de recursos y estrategias que le brinden al aprendiz el lugar de sujeto activo y creativo*, [énfasis agregado] permitiéndole apropiarse del sistema fonológico de la variedad del español que está aprendiendo, de modo de pueda ser capaz de producir y entender discursos orales y espontáneos en su conjunto (Pacagnini, 2013). Sin embargo, hay una falencia importante en la formación fonético-fonológica de los profesores, sobre todo en lo que hace a un conocimiento cabal de su propia base articulatoria. (p. 47)

En nuestro caso, la propuesta didáctica parte del análisis de datos *sincrónicos del español* a través de archivos de audio, para luego, desde allí, arribar a la reflexión y a la construcción teórica de la materia con los datos que aporta la literatura sobre nuestro tema. En ese sentido, además de exponer una serie de recursos didácticos disponibles en la web, se busca producir un set de audios para la construcción de un corpus desde el cual se pueda partir para tratar los temas principales de la materia. Desde luego que completar un corpus con ejemplos de todos los fenómenos fonéticos abordados en historia de la lengua excede ampliamente las posibilidades de este trabajo; sin embargo, en el apartado 6.2 presentamos tres ejemplos de análisis de grabaciones realizadas a hablantes del español del NEA donde se pueden apreciar un fenómeno muy estudiado en la historia del español: se trata del fenómeno de la yod (glide) y sus efectos en las consonantes adyacentes.

Ahora bien, retomando la discusión sobre aspectos metodológicos, es notorio que existen prácticas muy arraigadas en la enseñanza de la historia de la lengua española sobre las cuales buscamos llamar la atención. Como observa Lola Pons (2015):

Pese a esta amplia presencia de la materia en el ámbito de la enseñanza, la reflexión sobre los modos de transmitir y evaluar la materia de Historia de la Lengua ha sido escasa y, de momento, los recursos didácticos al respecto están más enfocados al investigador que al estudiante o al interesado no especialista. (p.3)

Evidentemente, se trata de una problemática que afecta no solo la enseñanza en nuestra región. Esta observación de Pons pone de relieve que se trata de una problemática que exige

una revisión de las propuestas didácticas que necesitan adecuarse al contexto actual, pues como ella misma explica “cuando comencé a impartir clases en esta materia, percibí que, siendo muchos los recursos al alcance del estudiante (...) el repertorio de recursos sobre la aplicación práctica de esta disciplina era, en cambio, considerablemente menor.” (p. 5). Y, aunque algunos de los libros arriba mencionados incluyen ejercicios, se trata de textos donde la práctica ocupa un lugar menor en comparación con la teoría.

2. Los enfoques didácticos tradicionales en la enseñanza de la historia de la lengua: panorama general

En líneas generales, los enfoques didácticos tradicionales para la enseñanza de la historia del español se han caracterizado por plantear ciertos tipos de actividades típicas. Entre las más frecuentes se encuentran la lectura de los textos teóricos canónicos,¹ la resolución de ejercicios de fonética, fonología y morfología históricas, por lo general, acompañadas del análisis de documentos históricos: ediciones críticas de textos latinos antiguos, transcripciones de grafitis, pizarras, inscripciones, tablillas, ediciones facsimilares de códices medievales, documentos notariales y obras literarias antiguas, etc. que constituyen las evidencias más cercanas con las que se cuenta a la hora de abordar la evolución de la lengua española durante las distintas etapas de su historia.

Particularmente, los ejercicios de fonética y fonología históricas se centraron en el análisis de diversas fuentes textuales para la detección de “errores” que darían cuenta, en principio, de las vacilaciones y los cambios fonéticos acontecidos. Estos ejercicios buscan que el estudiante de historia de la lengua española identifique por ejemplo, sustituciones, omisiones o ‘intercambios’ gráficos que permitan suponer un estadio determinado de variación. Posteriormente, se trabajan ejercicios de evolución de palabras en las que el estudiante ‘reconstruye’ la cronología relativa en la que se sucedieron los cambios fonéticos desde el étimo latín vulgar hasta alcanzar su articulación actual.

2.1 Análisis de dos propuestas didácticas de manuales con ejercicios de evolución fonética de palabras

Analizamos a continuación una serie de ejercicios que suelen figurar en los diferentes manuales de historia de la lengua. Citamos dos casos que consideramos más representativos: Coloma Lleal (2000) y Nuñez Méndez (2012). Transcribimos un segmento de Lleal (2000):

Compare la forma *pariens* del grafiti pompeyano a, con los errores siguientes del Appendix Probi: *Hercules non Herculens, formosus non formunsus, ansa non asa, ocassio non occansio, tensa non tesa* (líneas 19, 68, 69, 105 y 123)

a. ¿Qué cambios fonéticos del latín vulgar revelan estos errores?

b. ¿Qué regla fonética lo formula? (p. 14)

Este tipo de ejercicios constituye una constante en la ejercitación de nuestra unidad curricular. En este caso se pide al estudiante identificar “errores” que muestren evidencias de la evolución y que permitan elaborar hipótesis sobre un determinado proceso fonético-fonológico. El principal problema que tenemos a la hora de analizar estos textos con los estudiantes es que el proceso constituye un grado de abstracción tal que no siempre podemos subsanar con explicaciones puesto que son muchos aspectos los que habría que explicar para alcanzar el objetivo que este ejercicio persigue.

Otro tipo de ejercicio frecuente de evolución fonética es el siguiente: “Analice la evolución fonética de los siguientes términos: *vetulum, capitulum, vindemiam, caelum, dictatum*” (Lleal, 2000, p. 15) y si observamos la propuesta de Núñez Méndez (2012) propone ejercicios muy similares a los de Lleal (2000). Transcribimos aquí el enunciado de las consignas y los casos-ejemplos que el estudiante debe analizar:

1. Explique la evolución de /k/ en > amigo y > poco.
4. Describa qué cambios fonéticos se han producido en las siguientes evoluciones:
1. AMĪCUM > amigo 2. CAUSAM > cosa (p. 63)

Estos ejercicios constituyen una dificultad bastante importante. Suelen ser además los tipos de ejercicios-problemas por los cuales los estudiantes se frustran a la hora de afrontar esta unidad dentro del programa de contenidos de la materia.

2.2. Análisis de un caso ejemplo: la vocalización que da lugar a la yod cuarta (KS > IS)

En el apartado siguiente, analizamos un caso particular de la evolución fonética en la historia del español: la vocalización que da lugar a la yod cuarta. Este fenómeno es relevante porque en el apartado 6.2.3 trabajamos el mismo caso, pero con actividades que lo abordan desde otros enfoques.

El caso de la vocalización de la velar aconteció según Lapesa (1981) alrededor del siglo III de nuestra era. De acuerdo con este autor: “En vez de -ct- una pizarra escribe solo t en Bitorius y Protetorato; acaso reflejen de manera imperfecta la relajación de la velar [x] o ya su ulterior transformación en [j]” (pp 119-120).

Penny (1993) lo explica en los siguientes términos:

Otros fonemas palatales del español medieval se formaron al agruparse /k/ y /g/ con la consonante siguiente en interior de palabra. En la Romania occidental (y por tanto en español) cuando estas velares estaban situadas en posición implosiva se fricativizaron (en /x/) y después se transformaron en una yod [j]. (p. 89)

Por su parte, Nuñez Mendez (2012) expone el fenómeno de evolución de la yod cuarta de la siguiente manera:

Este fonema procede de la -X- latina intervocálica pronunciada [ks]. En su evolución al castellano la /k/ vocaliza en /i/ y ésta palataliza a la /s/, resultando en la nueva consonante // que se seguirá representando ortográficamente con x durante siglos aunque tuviera otro valor. A finales del siglo XV o comienzos del XVI este fonema se velariza en /x/, escrito g, j. (p. 63)

Como se advierte aquí, la literatura no da cuenta de procesos fonológicos, simplemente los narra y los describe, pero no siempre proporciona los recursos suficientes para que el estudiante comprenda a fondo el fenómeno. Por lo tanto, el desafío del aprendizaje radica en que el estudiante debe “procurarse” las herramientas para comprender estos cambios y aplicarlos en la evolución de palabras.

2.3 Dificultades en la comprensión de los fenómenos analizados

Nuestra experiencia docente revela que las dificultades para comprender estos fenómenos surgen por varias razones. Entre las más destacadas podemos mencionar:

1. *Formación insuficiente en fonética y fonología*: los conocimientos sobre estos temas, así como sobre gramática en general, son insuficientes durante el trayecto formativo, lo que dificulta el abordaje de la fonética y fonología diacrónicas.
2. *Nivel de abstracción de los estudios teóricos*: estudiar sonidos “a partir de textos” sin ningún apoyo auditivo hace que el análisis fonético-fonológico se torne sumamente abstracto y descontextualizado. Los estudiantes deben imaginar sonidos que no se parecen a los que pronuncian en la actualidad, lo que añade complejidad al proceso de aprendizaje.

En muchos casos, la historia del español nos enfrenta con sonidos que resultan completamente

ajenos a la pronunciación actual, lo cual aumenta la dificultad de su comprensión. A esto se suma la dificultad de imaginarlos a partir de descripciones escritas que no siempre son precisas y en muchos casos dan lugar a ambigüedades. Un ejemplo de ello lo encontramos en Amado Alonso (1955): “En Sevilla, la pronunciación fricativa de la z debía estar bastante extendida, lo que originaba frecuentes confusiones con la s y también con la ç, que había empezado ya a aflojarse allí” (p. 111).

No es difícil imaginar qué quiere decir Alonso cuando habla de que la consonante había empezado a “aflojarse”, pero en un contexto de análisis diacrónico se torna complicado sin un apoyo auditivo. Aquí radica la necesidad de recursos adicionales, como grabaciones de audio que permitan ejemplificar los fenómenos. Tener acceso a grabaciones específicas sobre la evolución de la yod facilitaría la comprensión de los fenómenos, evitando que el estudiante deba imaginar completamente los sonidos y los procesos fonológicos a partir de descripciones textuales.

3. El uso de las Tics como recurso para afrontar el abordaje de temáticas complejas de fonética y fonología diacrónicas

3.1 Nuevas herramientas digitales

Durante el siglo XX y principios del siglo XXI se han realizado innumerables avances en términos técnicos y tecnológicos que mejoran notablemente la precisión con la que podemos describir y analizar los sonidos de una lengua. Como explica Gil Fernández (2007)

(...) no existen mejores medios que la grabadora, la televisión, el video o el ordenador (...) para presentar y analizar el lenguaje auténtico en su contexto real emitido por hablantes nativos de diverso origen geográfico de distintos sexos o con un nivel cultural diferente. (p. 140)

Tan así es que en la actualidad sería inconcebible enseñar fonética articulatoria, acústica o perceptiva sin echar mano de tales herramientas digitales y tecnológicas. Pero... ¿Qué ocurre con la fonética diacrónica?

En el caso que nos ocupa tropezamos con la dificultad que suponen los siglos y siglos de historia que nos separan desde el momento en que en la península ibérica aún se hablaba latín. En ese sentido, huelga decir que no podremos acceder nunca a escuchar hablar latín vulgar, ni mucho menos capturarlo en un dispositivo de audio. Sin embargo, se han hecho, con fines didácticos, producciones muy interesantes como por ejemplo la del profesor Matthew Bailey de la Universidad de Texas, quien a través del proyecto ‘The Cantar de mio Cid web’ intentó reconstruir la pronunciación medieval del texto con el objetivo de “...to understand and appreciate the oral essence of the genre and to recognize the enormous conceptual distance between an oral narrative poem and the modern textual editions used in the classroom”. Este es, a nuestro juicio, un ejemplo muy interesante de cómo pueden utilizarse recursos tecnológicos en pos de mejorar la enseñanza en el área que nos ocupa.

3.2 Otros recursos disponibles

Existen, a su vez, otros antecedentes de uso de herramientas digitales en las clases de historia del español. Por su parte, Lola Pons Rodríguez, lingüista e historiadora de la lengua española, dirige un blog titulado No solo de yod vive... en el cual expone las principales novedades y publicaciones vinculadas a la historia de la lengua y, como ella explica en un artículo reciente, el blog da lugar a ampliar el horizonte al permitir que estudiantes, aficionados e interesados en general puedan acceder a la lectura de materiales sobre el tema.

Se cuenta también con los corpus de textos digitalizados de la rae que incluyen tanto el CREA | Real Academia Española como el Real Academia Española - CORDE para realizar consultas y también las actividades de investigación en el marco de la cátedra.

Finalmente, entre los recursos didácticos más completos para trabajar fonética y fonología se encuentra el DVD que acompaña el volumen de Fonética y Fonología de la Real Academia Española. Así, 'Las voces del español',² título del material, ofrece una organización tal que permite acercar al estudiante a grabaciones del español sincrónico así como también a su descripción articulatoria y acústica. Además, ofrece una gama de recursos digitales que permiten, por ejemplo, observar el movimiento articulatorio de las consonantes y vocales a través de imágenes en formato gif que muestran los desplazamientos de los órganos articulatorios al pronunciar los diferentes sonidos del español actual.

En ese mismo sentido, proponemos aquí la construcción de un corpus que recoja en formato de audio ejemplos de procesos fonético-fonológicos del español hablado en nuestra región (variedad NEA). Esto permitirá al estudiante reflexionar sobre su lengua y no simplemente describir los fenómenos. Sin embargo, como veremos en el apartado siguiente, esta propuesta debe superar aún una serie de dificultades teóricas y metodológicas que requieren ser tratadas.

4. Pero... El abordaje de fenómenos de evolución fonético-fonológica diacrónicas a partir de audios del español sincrónico: ¿es posible?

Como explicamos antes, la dificultad obvia en el caso que nos ocupa es la inexistencia de pruebas empíricas a nivel fonético que permitan corroborar de forma definitiva las hipótesis de trabajo: es cierto que se pueden realizar suposiciones e inferencias a partir de documentación escrita, pero ello no asegura que estas resulten acertadas puesto que, a lo largo de la historia de nuestra lengua, la escritura quedaba reservada en general para el uso culto, de modo que, salvo algunas excepciones, no se tienen demasiadas noticias acerca del uso "popular" de la lengua y sus sonidos. Esta parecería ser una barrera insalvable en el estudio diacrónico del habla pero algunas investigaciones recientes han alumbrado el camino para solucionar, al menos parcialmente, este problema que llevaba a la fonética histórica hacia un callejón sin salida. A propósito de esto explica Lloyd (1993):

(...) es muy poca la investigación llevada a cabo sobre el cambio fonético *en vivo* [énfasis agregado]. La mayoría de los estudiosos de la diacronía a la hora de determinar cómo sucede el cambio fonético, se han limitado a fiarse de experimentos pasados en vez de investigar directamente la realidad de las comunidades lingüísticas. (p.16)

Entonces, ¿es posible equiparar, por ejemplo, los procesos acontecidos en los primeros siglos de nuestra era a los que ocurren en la actualidad? Sí. Parafraseando a Lloyd (1993) no hay razón para suponer que los cambios fonéticos, *mutatis mutandis*, hayan operado en el pasado de manera diferente a como se dan hoy. Claramente, las condiciones sociales, culturales, históricas no son las mismas, pero como él explica, los factores generales deben haber intervenido en todos los tiempos de manera muy similar. En efecto, en los últimos años, varios estudios multidisciplinarios han apuntado a la posibilidad de llegar a un conocimiento de los estadios antiguos del idioma a través de su análisis sincrónico en diferentes ámbitos. Citamos a continuación el trabajo de Rost Bagudanch (2011) que en su tesis doctoral estudia la yod segunda a partir de datos de la sincronía y lo fundamenta en estos términos:

De hecho, se han publicado artículos que demuestran que los cambios fonéticos descritos por la gramática histórica *se pueden rastrear sin muchas dificultades en la lengua hablada en la actualidad*, [énfasis agregado] especialmente en situaciones de informalidad en las que se hace un uso espontáneo del lenguaje, sin preocuparse por su corrección. Baste, en este sentido, mencionar el caso de la lenición de las consonantes oclusivas sordas o el del betacismo. (p. 43)

Nótese que incluso en la literatura más tradicional (de la que Lapesa (1981) sería un ejemplo más que representativo) encontramos ejemplos de análisis sincrónicos para dar cuenta de la

² Un resumen del contenido del recurso puede apreciarse en el siguiente enlace: [The Voices of the Spanish / Las voces del español](#)

diacronía. De hecho, al describir las características de los *signos especiales* que utiliza a lo largo de la obra, Lapesa (1981) recurre a comparar las articulaciones correspondientes a cada símbolo con ejemplos de sonidos de diversas lenguas de *la actualidad*; en otras palabras: a lo largo de toda su exposición, utiliza como ejemplo, la articulación sincrónica de los sonidos de diferentes lenguas asumiendo que se corresponden con los sonidos que se articularon en los distintos momentos de la historia de la lengua española. Por ejemplo, en el capítulo I, explica que alrededor del siglo III, comienzan a prevalecer una serie de cambios fonéticos en toda la romanía. El caso del fenómeno de la yod primera lo describe en los siguientes términos “El grupo /t + yod/ se asibiló en /š + yod/ o simplemente en /š/, (...) fonema dental africado sordo, como el italiano [énfasis agregado] de *forza* o el alemán de *Zeit*” (Lapesa, 1981, p. 11). Pues bien, tenemos aquí un ejemplo en el que el propio Lapesa echa mano de ejemplos de descripciones de la sincronía para acompañar sus explicaciones de la diacronía.

Por último, sería conveniente recuperar las reflexiones de la profesora Pons en cuanto a este aspecto: “la propia docencia en las clases suele nutrirse de ejemplos concretos para familiarizar al alumno con los hechos de nuestro pasado lingüístico” (Pons, 2015, p.4).

Con el análisis de estos antecedentes, podemos concluir que resulta *esclarecedor* tomar como referencia ejemplos de la sincronía para el desarrollo de nuestras explicaciones de los fenómenos diacrónicos.

5. Sobre la construcción de un corpus de grabaciones didácticas

5.1 Rastreo de los procesos fonéticos diacrónicos en el español actual

Siguiendo las pautas metodológicas de Rost Bagudanch (2011), las grabaciones que presentamos como aporte para este trabajo han sido tomadas en el contexto de una conversación espontánea. Fueron capturadas con una grabadora de voz que produce archivos en formato .mp3 que luego se convirtieron en formato .wav para ser analizadas a través del programa *Praat*.

Se entrevistó a dos hablantes de español de la variedad NEA; una estudiante de nivel superior de 33 años a la que se le solicitó que respondiera una serie de preguntas para elicitara la palabra “maxi”. Esta palabra contiene la secuencia [ks] lo que permitiría identificar el fenómeno de vocalización de la consonante velar [k] como [i] tratada en el apartado 2.2. El segundo caso corresponde a otra informante, también estudiante de nivel superior de 43 años. En la entrevista se orientaron las preguntas para que pronunciara en una conversación espontánea las palabras Emilia y nieto donde podemos observar el contexto de /l + yod + vocal/ y /n + yod + vocal/ y evaluar una posible realización palatalizada de /l/ y /n/ respectivamente.

5.2 Análisis acústico de las grabaciones ejemplos que forman parte del corpus

En los apartados que siguen vamos a describir y analizar acústicamente los archivos de audio que forman parte del corpus; posteriormente, en el apartado 6 desarrollamos la propuesta didáctica con las actividades y las consignas que acompañarán su tratamiento en las clases de historia del español.

5.2.1 Audio 1: el caso de la vocalización de la velar

El primer archivo de audio que presentamos es un ejemplo de vocalización tratada en el apartado 2.2. Para escuchar el audio ingresar aquí: [Articulación tiomaxi AC.mp3](#)

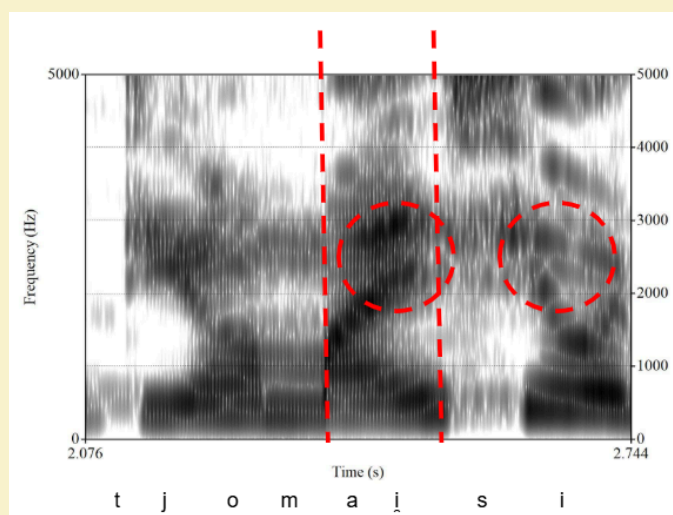


Figura 1. Espectrograma de la secuencia 'tio maxi'

En este caso el espectrograma de la secuencia 'tio maxi' muestra la vocalización de la velar oclusiva /k/ en [i]. En los círculos rojos se puede apreciar la altura de F2 y F3 que corresponden a los valores relativos de las vocales agudas (RAE, 2011) pero su duración es relativamente menor. Según sus mediciones, el segundo formante de la [i] alcanza los 2188 Hz tal y como se muestra en los círculos rojos marcados en la figura 1. Es posible apreciar que ambos formantes, F2 y F3, se ubican entre los 2000 Hz y 3000 Hz. Estos datos permiten demostrar que el segmento que se percibe como [i] muestra los valores correspondientes a las articulaciones palatales y se trata efectivamente de una articulación semivocálica.

5.2.2 Audio 2: la palatalización de la lateral Articulación laemilia LC.mp3 en el contexto de la yod segunda

El segundo archivo de audio que presenta un caso de articulación palatalizada en el contexto de /l + yod + vocal/. Aquí el enlace para acceder al audio:

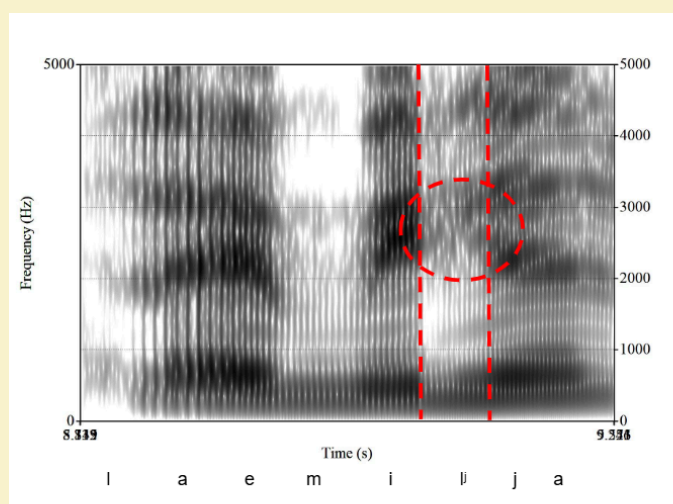


Figura 2. Muestra el espectrograma de la secuencia 'la Emilia'

Para el análisis del segundo audio, consultamos además de las mediciones que aporta RAE (2011), las investigaciones de Rost Bagudanch (2009; 2011) sobre la yod segunda. Según sus conclusiones, es posible detectar un continuum de 5 articulaciones posibles de /l/ en el contexto de /l + yod + vocal/. Estas variantes van desde las que presentan menos rasgos de palatalización hasta las que presentan una palatalización completa de la lateral. Veamos la

figura 2 que muestra los valores correspondientes a la secuencia “la Emilia”.

En el caso del audio que analizamos, el espectrograma del segmento /l/ muestra valores de F2 que superan lo esperado para la consonante lateral alveolar en un contexto de /l + vocal/. Aquí el F2 se encuentra alrededor de los 2300 Hz mientras que, según las mediciones de RAE (2011), en /l + vocal/ se ubica en torno a los 1900 Hz. Por su parte, Rost Bagudanch (2011) registra para la variante palatalizada [ɭ] valores de F1 en 337,04 Hz, F2 en 2064,26 Hz, y F3 en 2878,66 Hz (p.240). Como puede observarse en la Figura 2, los valores que se muestran son cercanos a los registrados por Rost Bagudanch, confirmando que se trata de una variante palatalizada de /l/.

5.2.3 Audio 3. La palatalización de la nasal en el contexto de la yod segunda

El tercer audio que aportamos es el corresponde al consonante /n/ seguida de la yod segunda. Aquí el enlace a la grabación: [Articulación_nieto_LC.wav](#)

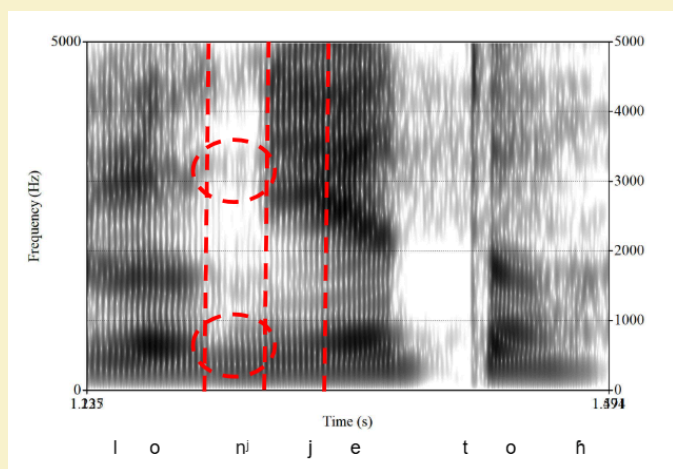


Figura 3. Espectrograma de la secuencia “los nietos” en el caso de la segunda informante

Como se explica en RAE (2011) “En el espectrograma, las realizaciones nasales se caracterizan por una estructura formántica de menor intensidad que la de las vocales y por un formante específico denominado formante nasal que refleja la resonancia producida en la cavidad nasal” (p. 236).

En el caso que analizamos, se puede apreciar en las frecuencias bajas lo que RAE (2011) denomina “formante nasal”. Sin embargo, es notorio que el F2 se ubica alrededor de los 1600 Hz lo que coincide con las mediciones de Rost Bagudanch (2009) para [n + glide] pero el F3 supera ampliamente los 3100 Hz. En el caso de F3 sus valores coinciden con las mediciones de Rost Bagudanch (2009) para la nasal palatal que registra 3164 Hz como valor promedio (p. 174).

Podemos sugerir entonces que el rango de frecuencia de F2 se mantiene en lo esperable para [n + glide]. En cambio, el F3 se ubica en valores que corresponden a la articulación palatal, lo cual permite suponer que se trata de una variante palatalizada.

En resumen, el análisis acústico de los espectrogramas presentados permitió identificar con claridad los fenómenos fonético-fonológicos que ilustran la evolución de ciertos sonidos en el español, tanto en el caso de la *vocalización de la velar* como en las *palatalizaciones* de las consonantes lateral y nasal en el contexto de la yod. Los valores formánticos obtenidos a partir de las grabaciones de hablantes de la variedad NEA coinciden con los descritos en la bibliografía, lo que nos permitió validar estos recursos y a la postre utilizarlos para ilustrar procesos diacrónicos complejos.

6. Nuestra propuesta didáctica

El análisis detallado de los espectrogramas ha proporcionado una comprensión clara de los

fenómenos fonéticos estudiados, como la vocalización y la palatalización. Estos resultados no solo confirman la relevancia de los procesos diacrónicos en la evolución del español, sino que también evidencian la utilidad del análisis acústico como herramienta pedagógico-didáctica.

Por lo antes expuesto, proponemos una secuencia que integra el uso de estas grabaciones y análisis fonéticos en actividades inductivas.

6.1 Las metodologías inductivas en nuestra secuencia didáctica

Siguiendo las propuestas didácticas de Horno Chelíz (2022), presentamos una serie de actividades basadas en metodologías inductivas. Este enfoque promueve un aprendizaje activo, donde los estudiantes, en lugar de comenzar con textos teóricos, parten de la observación de datos del español actual. El objetivo es que descubran patrones lingüísticos, formulen hipótesis y, a partir de estos, se acerquen a las teorías más complejas de manera progresiva.

En los términos de Prieto, Díaz y Santiago (2015) “las metodologías de enseñanza inductiva consisten en pedir a los alumnos que hagan cosas (*learning by doing*) con los conocimientos *antes de que se los expliquemos* [énfasis agregado]” (p.14). Para ello les planteamos situaciones concretas, en las que deben encontrar por sí mismos una explicación, una respuesta, una solución. A partir de ese proceso de respuesta, los estudiantes perciben la necesidad de información, tratan de obtenerla por sus propios medios y llegan a la propuesta de soluciones, y también a su defensa en discusión oral.

El objetivo es que a partir de situaciones concretas los alumnos realicen un proceso de inducción que les lleve a indagar y descubrir sobre principios, conceptos, teorías y leyes esenciales que queremos que aprendan.

6.2 Una secuencia didáctica para abordar la yod y la palatalización en latín vulgar

La siguiente es una secuencia didáctica en la que proponemos el análisis de grabaciones de audio de español sincrónico con ejemplo de fenómenos fonéticos y fonológicos.

6.2.1 Ejes de contenidos

El concepto de Yod. La yod segunda LJ y NJ y los procesos de palatalización. Cronología relativa del cambio. La yod cuarta KS > IS. Procesos fonéticos: asimilación; palatalización, vocalización. Cronología relativa del cambio según Menéndez Pidal (1941). Su rastreo en la actualidad.

6.2.2 Objetivos

- Comprender el fenómeno de la yod y sus efectos en la evolución fonético-fonológica del latín al español.
- Extraer conclusiones a partir del análisis de grabaciones de audio del español sincrónico.
- Establecer relaciones entre la lectura del material teórico de los autores de referencia y las conclusiones extraídas del análisis de los datos del español sincrónico.
- Aplicar los conceptos teóricos tratados para identificar en los textos del corpus escrito en los que tales fenómenos tienen lugar.

6.2.3 Actividades

Primera parte: escucha y análisis acústico

1. Ahora les proponemos escuchar atentamente los siguientes audios correspondientes al español actual variedad NEA en los que se articula la secuencia “el tío Maxi” disponible en el siguiente enlace: [Articulación tiomaxi AC.mp3](#)

Proponemos una actividad que propone partir de la *percepción* del fenómeno de vocalización de la consonante velar [k] en posición de coda silábica en un registro de audio oral de un idiolecto de la variedad de español NEA.

2. Reparen específicamente en la pronunciación de *Maxi* en el audio anterior e intente describir la articulación que percibe: ¿qué ocurre con la articulación de la secuencia [ks]?
3. Buscar evidencias que apoyen lo que percibe con el oído: procese el archivo de audio con el programa Praat y busque identificar los parámetros del segmento para determinar si se trata de una articulación vocálica.

Con ayuda del docente, los estudiantes podrán comprobar que se trata de una articulación semivocálica.

Segunda parte: lectura y reflexión teórica

4. Lectura del material bibliográfico vinculado con el fenómeno en cuestión a partir de las siguientes consignas guías:
 - a. Relacione sus conclusiones con lo que plantea Lapesa (1981) en el capítulo 4 sobre el estado del romance en la época visigoda y la situación del grupo *cs, ct, c'l, g'l*.
 - b. ¿Cuál es el proceso que se describe en la literatura sobre el tema?
 - c. Investigue en la bibliografía de referencia cuál es el origen de la yod, ¿cuáles fueron los cambios fonéticos, fonológicos y/o morfológicos que pueden explicar su origen?
5. Investigue ¿qué otros fenómenos se pueden vincular con el proceso descrito?, ¿qué efectos produce la yod en las consonantes adyacentes?

Tercera parte: análisis de otros audios

Ahora les proponemos escuchar atentamente otros audios correspondientes al español actual variedad NEA en los que se articulan [l] y [n] en el contexto de /yod + vocal/ disponible en los siguientes enlaces:

- [Articulación laemilia LC.mp3](#)
- [Articulación nieto LC.wav](#)

¿Qué ocurre con la consonante lateral cuando se encuentra seguida de una yod?
¿Cómo se articula la consonante nasal en el audio que se presenta como ejemplo? ¿Percibe diferencias entre esa pronunciación? ¿Qué tan próximas se encuentran estas articulaciones de [ʎ] y [ɲ] según RAE (2011)?

Con ayuda del docente, los estudiantes podrán comprobar que se trata de una articulación palatalizada de las consonantes. Esta familiaridad con el fenómeno de la yod permite luego leer los textos teóricos de manera más significativa.

Cuarta parte: justificación escrita

6. Identifique en el corpus de textos que ofrece Lleal (2000) “errores gráficos” que se relacionen con el fenómeno que venimos analizando.
7. Ahora escribamos una justificación que permita vincular lo que proponen los autores de referencia con los errores que identificamos en la actividad anterior.

Otras posibles actividades para el español medieval con el uso de grabaciones reconstruidas

Los estudiantes escuchan la grabación citada en el apartado 3.1 [Cantar de mio Cid](#). con la pronunciación histórica reconstruida.

Estrategias inductivas para la enseñanza de la fonética histórica: análisis perceptivo del español sincrónico como herramienta didáctica para abordar procesos fonéticos diacrónicos

1. Escuche los primeros 10 versos de la Partida del Cid e identifique diferencias y similitudes con la pronunciación actual.
2. Repare en la pronunciación de palabras como “cabeça” y “vazias”, ¿suenan de la misma manera en que la pronunciamos hoy?
3. Investigue en la bibliografía cuál es el origen de esta pronunciación y relacione con los resultados medievales de la yod primera.

6.5 Resumen de los pasos didácticos

La siguiente tabla presenta los pasos didácticos de nuestra secuencia en detalle, indicando los objetivos específicos de cada etapa y los recursos necesarios para su implementación. Esta estructura metodológica no solo busca aportar a la enseñanza de la historia de la lengua, sino también hacer que el contenido sea más accesible y relevante para los futuros docentes de lengua y literatura.

Resumen del proceso didáctico descrito			
Paso	Descripción	Objetivo	Recursos
1. Escucha activa	Los estudiantes escuchan grabaciones del español sincrónico (variedad NEA) para identificar fenómenos fonéticos como la vocalización o la palatalización.	Desarrollar la capacidad de percibir fenómenos fonéticos a partir de ejemplos auditivos reales.	Corpus de grabaciones de hablantes del NEA.
2. Análisis perceptivo	Los estudiantes describen oralmente o por escrito los fenómenos que perciben en las grabaciones.	Promover la observación y el análisis inicial de los sonidos sin intervención teórica directa.	Grabaciones de audio, guías de observación y software (Praat).
3. Análisis de grabaciones	Usando software como Praat, los estudiantes visualizan espectrogramas de las grabaciones para identificar parámetros acústicos específicos de los sonidos.	Familiarizarse con el análisis acústico de los sonidos, reforzando lo percibido auditivamente.	Software Praat, espectrogramas y guías de análisis.
4. Lectura teórica	Se introduce a los estudiantes en los textos teóricos que explican los fenómenos observados (en este caso, la evolución de la yod o la palatalización en latín vulgar).	Relacionar los fenómenos percibidos con conceptos teóricos para construir una base explicativa.	Textos teóricos: Lapesa, Penny, Núñez Méndez, etc.
5. Comparación de los fenómenos sincrónicos y diacrónicos	Los estudiantes comparan los fenómenos sincrónicos observados con su evolución histórica, entendiendo los cambios fonético-fonológicos a lo largo del tiempo.	Conectar los fenómenos actuales con su evolución diacrónica para una comprensión integral.	Corpus de textos históricos y ejercicios de evolución fonética.

6. Reflexión y construcción teórica	Los estudiantes redactan sus conclusiones sobre los fenómenos estudiados, justificando sus observaciones con base en la teoría y el análisis práctico.	Fomentar la construcción activa del conocimiento y la capacidad explicativa de los estudiantes.	Guías de reflexión, discusiones en grupo y actividades escritas.
7. Aplicación y evaluación	Los estudiantes realizan ejercicios prácticos de evolución fonética a partir de ejemplos concretos, relacionando teoría y práctica.	Evaluar el nivel de comprensión alcanzado y la capacidad de aplicar lo aprendido.	Ejercicios de evolución de palabras, análisis comparativos.

Tabla 1. Resumen de las etapas de trabajo con las grabaciones. Fuente: producción propia.

7. A modo de cierre

A lo largo de este trabajo se han abordado algunas de las principales problemáticas relacionadas con la enseñanza de la historia de la lengua española, con especial atención a las dificultades que enfrentan los estudiantes al tratar fenómenos fonético-fonológicos complejos desde una perspectiva teórica y, en efecto, se ha propuesto un enfoque didáctico que combina metodologías inductivas con el uso de herramientas digitales, como el análisis de un corpus de grabaciones del español sincrónico.

El panorama sobre las propuestas más tradicionales descritas en los manuales que transcribimos nos permitió enfocar cuáles son los aspectos con los cuales los estudiantes tropiezan a la hora de cursar nuestra unidad curricular.

Consideramos que los beneficios específicos de esta propuesta son múltiples. En primer lugar, facilita una mayor participación activa por parte del estudiante, quien no solo recibe información teórica, sino que se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Al analizar datos reales y observar fenómenos fonéticos contemporáneos, el estudiante desarrolla habilidades de análisis lingüístico más profundas y significativas (vinculadas con su contexto y con su propia base articulatoria). Esta metodología también reduce las distancias entre teoría y práctica, permitiendo que los fenómenos históricos sean abordados desde ejemplos actuales, lo cual enriquece la comprensión de los cambios fonético-fonológicos. La construcción de este corpus no solo apoya la enseñanza de la fonética diacrónica, sino que también ofrece un modelo replicable para futuras investigaciones y prácticas docentes.

Con este enfoque, se pretende que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una mayor capacidad crítica y analítica sobre los fenómenos lingüísticos de la lengua española. Así, se pretende no solo mejorar la comprensión teórica, sino también incentivar una participación más activa de los estudiantes. Ofrecimos aquí un camino alternativo que enriquece el trabajo de las metodologías tradicionales, tratando de volver la historia de la lengua una unidad curricular más accesible y comprensible para los futuros profesores de lengua y literatura en el contexto de nuestro instituto de formación superior.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Amado. (1955). *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. Madrid, Gredos.
- Castillo, Jorge Alberto. (2024) Articulación tío maxi.mp3 https://drive.google.com/file/d/1GfKm3Cqs1XEDTd6xAtqLjLq55Ec3Pnzn/view?usp=drive_link
- Castillo, Jorge Alberto. (2024) Articulación la emilia.mp3. https://drive.google.com/file/d/1ZvQ_er9Pbj-CbOn68Ww6E1Gqb12Yyfla/view?usp=drivesdk
- Castillo, Jorge Alberto. (2024) Articulación nieto.wav https://drive.google.com/file/d/1I_tk-CGwJL_H8dV1MtczSo2CsFBMrBrU/view?usp=drivesdk

Department of Romance Languages, Washington and Lee University. (s.f.). *Cantar de mio Cid*. <https://miocid.wlu.edu/>

Gil Fernández, Juan (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid, Arco Libros.

Horno Chelíz, María del Carmen (2022). Enseñar morfología en educación secundaria de un modo inductivo: El humor como herramienta del análisis morfológico. *Tejuelo*, 35(1), 137-174. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/13329/1/1988-8430_35_1_137.pdf

Lapesa, Rafael (1981). *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.

Lleal Galcerán, Colloma (2000). *Historia de la lengua española I*. Barcelona, Walduther.

Lloyd, Paul (1993). *Del latín al español: Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid, Gredos.

Menéndez Pidal, Ramón (1911). *Cantar de Mio Cid: Texto, gramática y vocabulario*. Espasa-Calpe.

Menéndez Pidal, Ramón (1941). *Manual de gramática histórica española*. Madrid, Espasa Calpe.

Núñez Méndez, Eva (2012). *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española*. España, Yale University Press.

Pacagnini, Ana (2023). Didáctica de la prosodia en ELSE: Desafíos y estrategias. *Letras*, 79, 44-61. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9619/1/letras79.pdf>

Penny, Ralph (1993). *Gramática histórica del español*. Madrid, Gredos.

Pons Rodríguez, Lola (2014). Comentario y redes en la enseñanza de la historia de la lengua española. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente* (pp. 20-21). Universidad Pablo de Olavide, España.

Pons Rodríguez, Lola (s.f.). No solo de yod vive... [Blog]. Recuperado el 5 de septiembre de 2024, de <https://nosolodeyod.blogspot.com/>

Pons Rodríguez, Lola (2015). Procesos y métodos innovadores para la docencia de historia de la lengua. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 136-149. https://www.researchgate.net/publication/344860491_2015b_Procesos_y_metodos_innovadores_para_la_docencia_de_historia_de_la_lengua_International_Journal_of_Educational_Research_and_Innovation_4_II_136-149

Prieto, Alfredo, Díaz, David, & Santiago, Raul (2015). *Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona, Océano.

Real Academia Española. (2011). *Fonética y fonología de la lengua española*. Madrid, Espasa Libros.

Real Academia Española. Banco de datos [en línea]. *Corpus de referencia del español actual* (CREA). <<http://www.rae.es>> 3 de junio de 2024

Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> 10 julio de 2024

Rost Bagudanch, Assumpció (2009). *La evolución de NJ. Consideraciones diacrónicas en el marco de la fonología evolutiva*. <https://core.ac.uk/download/pdf/132551654.pdf>

Rost Bagudanch, Assumpció (2011). *Variación en los procesos de palatalización de yod segunda (o cómo la sincronía permite la explicación de la diacronía)* [Tesis doctoral]. Universidad de Girona. <https://core.ac.uk/download/pdf/132551654.pdf>

Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia fónica en español L2: el caso de los grupos consonánticos

Martina Paz González Blanco

CELLAE, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina
martinapg2@gmail.com

1. Diagnóstico y fundamentación del trabajo

En el presente trabajo se desarrollará una secuencia didáctica que pretende abordar uno de los aspectos presentes en la interlengua (Alexopolou, 2017) de una estudiante de español. La aprendiz, de nacionalidad china, presenta un desempeño en L2 que corresponde a un nivel A1, según los lineamientos de nivelación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002). Si bien se trata de un fragmento breve de audio que registra la producción oral de la estudiante, es posible observar varios fenómenos, de los cuales nos centraremos puntualmente en la pronunciación de grupos consonánticos¹ con oclusiva y vibrante simple [pr]. De esta manera, nuestra secuencia didáctica se extenderá a su vez al abordaje de la pronunciación de otra variante de este fenómeno, en este caso de la combinación de los fonos [tr], así como la realización de sílabas trabadas con dos consonantes, compuesta por grupos consonánticos en coda silábica (constituidos por prefijos cultos), como los presentes en la palabra transporte.

En este marco, es preciso mencionar que se considera crucial el trabajo con la pronunciación y la percepción, es decir, con la competencia fónica, desde los niveles iniciales. Diversas investigaciones han demostrado que en la adquisición de la fonología se observa una mayor fosilización, dado que el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia más cercana a la de la lengua meta, en general, como consecuencia de la falta de trabajo con los y las estudiantes en esta área (Pacagnini, 2020). A partir de esto, es necesario considerar la importancia del trabajo más allá de, como indica Pacagnini (2020, p. 16): “una ‘corrección’ añadida a posteriori, aplicándose en ejercicios de lectura en voz alta (con corrección simultánea), y ejercicios conductistas de repetición de audios artificiales de palabras o frases aisladas”.

Por lo anterior, la secuencia didáctica propuesta sigue los presupuestos planteados por el enfoque por tareas, cuya perspectiva busca unir las tres nociones básicas de forma (gramática y léxico), significado en contexto, y uso de la lengua en la vida real con la secuenciación de actividades y contenidos lingüísticos culturales o estratégicos (Zanón, 1999 en Muñoz Bassols et al., 2019). Para este enfoque, la tarea se diferencia de las actividades y los ejercicios, considerando la tarea final como un producto –oral y/o escrito– que constituye la “meta a alcanzar” de la secuencia. Asimismo, dentro de esta perspectiva se reconocen como tareas posibilitadoras o pasos intermedios a aquellos trabajos previos que contribuyen a la realización del objetivo comunicativo que constituye la tarea final (Ellis, 2005). Las tareas, de esta forma, “cuentan con una meta comunicativa explícita y se llevan a cabo a través de la interacción, que presupone poner en juego estrategias de aprendizaje y de comunicación, es decir, los recursos para lograr los objetivos” (Muñoz Bassols et al., 2019, p. 19). Según Pacagnini (2017) es fundamental que las actividades (orientadas a la tarea final) sean alternadas entre cerradas, semiabiertas y abiertas –en términos del control que ejerce el/a docente sobre la producción de los/as estudiantes–, siempre priorizando la autonomía de los y las aprendices, estimulando

¹ Acerca de la recurrencia de grupos consonánticos con vibrante simple en español (sobre todo en posición de inicio o ataque silábico), ver Asociación de Academias (2011, pp. 309-310).

su capacidad de autoevaluarse y monitorear su propio desempeño así como el feedback recibido por otros hablantes.

Con todo esto, en el audio analizado de la sinohablante, es posible identificar una epéntesis o inserción vocálica que, según Lleó (1997), constituye uno de los procesos más recurrentes en la adquisición de L2. Así, en fragmentos como [aβelæ'dere'spaɲo'] (aprender español), la estudiante inserta una [e] entre los fonos consonánticos, suponemos, con el objetivo de "simplificar" la estructura silábica y seguir el patrón consonante-vocal. Hacia el final, su prosodia también hace que se perciba unificada la última vocal con el inicio de la palabra español, sin embargo, esto podría ser no necesariamente una nueva inserción vocálica, sino el efecto provocado por el énfasis o la prominencia en la sílaba posterior (acentuada), lo que la hace sonar más fuerte o enfatizada en comparación con las otras sílabas.²

Asimismo, observamos sustituciones, es decir, el reemplazo de ciertos sonidos por otros, como por ejemplo en el caso anterior, donde se cambia [p] por [β] y [l] por [r]. Por último, observamos elisión de grupos de fonos en la producción de[es'daɲte] (estudiante), donde se suprime la segunda sílaba, al tiempo que se omite el diptongo [ja]

Todos estos fenómenos inciden en el nivel fonológico, es decir, en el significado, alterando y afectando la comprensión del mensaje. Una posible causa podría estar relacionada con lo que Dupoux (2008; 2010a y 2010b) reconoce como "sordera fonológica" que consiste en la dificultad de percibir sonidos que no pertenecen a la lengua nativa del hablante. Según este autor y su grupo de investigación, esto provoca que dos sonidos de la L2 sean asimilados a una única categoría fonológica de la L1 (en este caso, la estructura consonante-vocal o la sustitución de fonos). El origen de este mecanismo se encuentra en la adquisición de la L1 durante los primeros años de vida, la cual determina la existencia de un aparato de procesamiento específico para la lengua materna de los oyentes. Siguiendo enfoques más actuales (Pacagnini, 2014), lo que Dupoux reconoce como "sordera fonológica" –y por ende, el proceso de transferencia–, no es más que una estrategia para la competencia en evolución.

En este sentido, si bien afirmamos que los fenómenos observados en la interlengua de esta estudiante intervienen en el nivel fonológico, es interesante señalar que en gran medida el mensaje es inteligible, aunque precisa de un notable esfuerzo del interlocutor para ser comprendido. Levis (2005, p. 370) refirió a la existencia de dos "principios contradictorios", entre los cuales está el "principio del acento nativo" que sostiene que el objetivo de aprender una lengua segunda es ayudar a los hablantes a alcanzar un acento nativo y erradicar cualquier marca de su lengua materna o de origen; y, por otro lado, el "principio de la inteligibilidad" que hace énfasis en que los hablantes de lengua segunda deben priorizar establecer una comunicación exitosa con sus interlocutores. En este sentido, al hacer mención a la inteligibilidad (medida en que el mensaje del hablante se comprende realmente), también sostiene la relevancia de la comprensibilidad (dificultad que experimenta el oyente para comprender dicho mensaje), ya que este aspecto también es determinante para que el intercambio lingüístico sea exitoso. A partir de esto, Levis (2005) destaca que un hablante cuya pronunciación presenta "rasgos" diferentes a la L2 en cuestión no necesariamente es menos inteligible, dado que no todos los "errores" de pronunciación son igualmente importantes y por ende la eliminación de cualquiera de ellos no implica, en la misma medida, una mejora en la inteligibilidad o de la comprensibilidad.

Con todo esto, como ya mencionamos, si bien los fenómenos son diversos y variados, en la secuencia didáctica a continuación trabajaremos en la epéntesis, persiguiendo el objetivo de lograr la percepción y posterior producción de palabras con presencia de grupos consonánticos con las oclusivas [p] y [t] y la vibrante simple[r], así como también con las sílabas trabadas en palabras como transporte, en relación a su importancia con el campo semántico elegido para esta unidad.

² En fonética, el stress (o acento tónico) se refiere al énfasis o prominencia relativa que se da a una sílaba dentro de una palabra o a una palabra dentro de una oración. Las sílabas tónicas se pronuncian con mayor fuerza, volumen, duración o un tono más agudo en comparación con las sílabas no acentuadas (Hualde, 2005).

2. Modalidad de trabajo

Esta propuesta está pensada para trabajar en el aula, realizando, en principio, puestas en común con actividades de precalentamiento grupal, y luego en parejas. Se espera que los estudiantes puedan inferir a través del input las reglas de pronunciación y agudizar su percepción, lo que les permitirá la adecuada pronunciación de los fenómenos trabajados.

2.1. Secuencia didáctica

UNA TRAVESÍA EN TREN

En esta unidad vamos a conocer una de las formas de viajar en la Argentina.

Para eso, vamos a:

- Trabajar vocabulario básico sobre transportes y ciudades turísticas de Argentina.
- Reconocer y practicar la pronunciación de palabras con los sonidos *PR* y *TR* en conjunto.
- Expresar existencia y ubicación.

En esta unidad realizaremos un viaje imaginario en **tren**, una alternativa turística de bajo costo para recorrer Argentina. Durante este viaje, vamos a conocer algunas de las principales ciudades del país, incorporaremos nuevo vocabulario y trabajaremos en la pronunciación de los sonidos **PR** y **TR** presentes en muchas palabras del español.

Como primera actividad de precalentamiento, observaremos las siguientes imágenes de algunas de las ciudades más importantes de nuestro país. De esta forma, buscaremos iniciar una conversación sobre las ciudades turísticas y medios de transporte.



Consigna para los y las estudiantes

¿Conocen alguna de estas ciudades? ¿Viajaron a alguna de ellas?



Luego continuaremos con la secuencia didáctica a través de un video disparador que muestra una breve indicación para realizar un paseo en tren. Con el objetivo de constatar la comprensión y comenzar a llamar la atención a determinados sonidos, colocamos una serie de preguntas donde hay que marcar la opción correcta.



Primera estación



En Argentina, podemos viajar a todas estas ciudades en...



¿De qué transporte se trata?



1. Mirá el siguiente video con indicaciones para viajar en el Tren de la Costa:



Existe una red de trenes llamada **Trenes argentinos** que puede llevarte a muchos lugares.

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=cLJq_SFVYY

Los trenes viajan a 320 km/h en algunos tramos, y a no más de 160 km/h en los accesos a Buenos Aires, Rosario y Córdoba.





2. Marcá una cruz en la opción correcta como en el modelo:

a. El tren de la Costa sale de la estación:

- Retiro, la línea Mitre ☒
- Maipú ☐
- Libertador ☐

b. La primera parada lleva a:

- El paseo gastronómico ☐
- El paseo de la Costa ☐
- Una capilla ☐

c. El objetivo del video es:

- Mostrar los atractivos del viaje ☐
- Vender pasajes ☐
- Hacer un sorteo ☐



3. Nuevamente vemos el video, pero ahora prestamos atención especial a la pronunciación de las siguientes palabras y a los sonidos resaltados:

Mostramos - nuestro tren - primera - encontrar

ATENCIÓN: ¿Cómo se pronuncian los sonidos P + R o T + R? ¿Juntos o separados?

¿La R suena fuerte o suave? _____



4. Escribe más palabras en el video con los sonidos PR y TR juntos como en el modelo.

Encontramos - _____



5. Grabá un audio con una frase sobre tu transporte diario. Usá alguna palabra del video u otra con los sonidos pr o tr. Por ejemplo: *En mi primera parada compro un café y voy al trabajo...*

ACLARACIÓN: En esta unidad buscamos centrarnos en los sonidos de grupos consonánticos, con lo cual se presenta como un trabajo posterior al de la pronunciación de los fonemas [r] y [r]. De esta manera, en la regla previamente enunciada, retomamos un ejemplo que se supone los y las estudiantes ya han abordado con anterioridad.



Conocemos a nuestros/as compañeros/as de clase

6. **Pequeña entrevista:** realizá cuatro (4) de las siguientes preguntas a tu compañero sobre su rutina de transporte diaria:

Preguntas guía:

- a. ¿Qué transporte usás todos los días? e. ¿Salís muy temprano de tu casa?
- b. ¿Trabajás cerca o lejos de tu casa? f. ¿Preferís caminar o ir en transporte público?
- c. ¿Hacés distintas paradas? g. ¿Tenés en cuenta el precio del transporte?
- d. ¿Encontrás conocidos en transporte? h. ¿Hay trenes en tu ciudad?

Seguiremos trabajando en la pronunciación y percepción, por lo que ahora enfocaremos nuestros esfuerzos de forma explícita en la producción y articulación de fonemas utilizando el propio sistema fonador de los y las estudiantes. Para esto, contaremos con el apoyo visual y sonoro de los recursos del sitio web de la Universidad de Iowa con el objetivo de mostrar cómo se pronuncian juntos. Asimismo, se proyectará esta información hacia la descripción de una situación puntual a partir de un disparador visual.

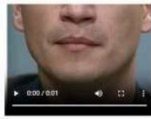
Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia fónica en español L2: el caso de los grupos consonánticos



7. Escuchá con atención la siguiente explicación:

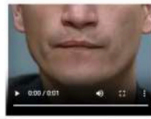
<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/>

Video



⊞ p ⊞ [p̄a.ʁe] | pa.ʁe ⊞ [p̄a.ʁe] | pa.ʁe
⊞ [m̄a.ʁe] | ma.ʁe ⊞ [ka.ʁe] | ca.ʁe

Video



⊞ t ⊞ [ʁa.ʁe] | ta.ʁe ⊞ [ʁa.ʁe] | ta.ʁe
⊞ [m̄a.ʁe] | ma.ʁe ⊞ [ka.ʁe] | ca.ʁe

r
Vibrantes, Coronal, Sonoras
Alveolar

Animation
Video

⊞ r ⊞ [m̄a.ʁe] | ca.ʁe ⊞ [a.ma.ʁe] | amar
⊞ [ʁa.ʁe] | ta.ʁe ⊞ [ka.ʁe] | ca.ʁe



7. b. Mirá el siguiente **video** desde el minuto 1.15 hasta el final, de la película argentina *El secreto de sus ojos*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3WlqqMgPFE4>



c. Conversá con tus compañeros ¿por qué muestra un momento *triste*?

d. Describí en una frase la **tristeza** de alguno de los personajes.

Mediante las siguientes actividades, el objetivo es que los y las estudiantes continúen practicando y desarrollando su percepción y producción, así como el reconocimiento escrito del fenómeno abordado.



8. Clasificá las siguientes palabras como en el modelo:

- Privado / parada/ tren / precio / termo / práctica / mostrar / travesía / primera / terminal / pared.

Palabras con los sonidos PR y TR <u>juntos</u>	Palabras con P o T y R <u>separados por vocales</u>
privado	parada



9. Completamos las reglas para pronunciar los sonidos juntos **PR** y **TR**:

✓ En español es común pronunciar **sonidos** como P + R o T + R, sin **VOCALES** (vocales/ consonantes) en medio.

✓ En otras palabras como *parada* o *termo* sí, hay vocales entre las , y .

- ✓ En palabras como *tren* o *primera*, el sonido *R* suena ____ (*fuerte/ suave*) y los sonidos se pronuncian ____ (*juntos/ separados*).
- ✓ En cambio, en palabras como *recorrido* o *riel*, el sonido de la *R* suena ____ (*fuerte/ suave*).



10. ¡ATENCIÓN! Hay un problema:

SITUACIÓN: Por error, tomás un tren equivocado. **Llamá a Trenes argentinos** y **preguntá** sobre horarios de trenes y paradas (grabá un audio de *Whats App*).
Por ejemplo: “*Buenas tardes, tengo un problema. Tomé el tren equivocado...*”



10.b. Mostrá el audio a tus compañeros/as y profesor/a.



Segunda y última estación



1. ¿Cuál fue tu primer viaje en Argentina? ¿En qué transporte viajaste?

Mi primer viaje en Argentina fue _____.

El transporte que usé fue _____.

En última parte de la secuencia, el objetivo se orienta a la realización de la tarea final, sumando un texto relacionado con lo trabajado en la primera parte. Se espera que los y las estudiantes puedan llevar a cabo la tarea final, en la que se propone poder trabajar con los fonos y realizar una actividad con, primero soporte escrito y luego oral. Con el objetivo de que los estudiantes tomen consciencia de su pronunciación propia y su recorrido de aprendizaje, durante este trabajo se abordarán procesos de escritura y reescritura, así como grabación y regrabación.



2. a. Leé la siguiente información sobre la venta de los tickets de tren:

Comienza la venta de pasajes para la temporada 2025 en trenes de larga distancia

Ya está disponible la posibilidad de comprar tickets para viajar en este medio de transporte en la temporada de vacaciones 2025.

Desde este lunes 25 de noviembre están disponibles los pasajes de trenes de larga distancia para los meses de diciembre, enero, febrero y hasta el 4 de marzo — que incluye los feriados por Carnaval—. Ya se puede ver filas de personas en los distintos puntos de venta tratando de conseguir su ticket para irse de vacaciones a un destino nacional durante la temporada de verano. De todos modos, es posible conseguirlos de forma online. En ese sentido, muchas personas se preguntan cómo pueden sacar los pasajes a través de la web.

Muchos quieren aprovechar viajar en este medio de transporte por los bajos precios. Por ejemplo, un viaje de Buenos Aires a Mar del Plata a partir del 16 de diciembre en adelante sale \$35.000 en Primera y \$42.000 en Pullman.

Fragmento: Fuente: La Nación.

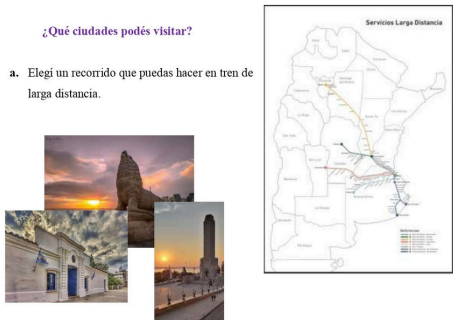
Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia fónica en español L2: el caso de los grupos consonánticos

3. Mirá el siguiente mapa, disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mapa_serv_larga_distancia_para_web_2352024_3_0.pdf

¿Qué ciudades podés visitar?

a. Elegí un recorrido que puedas hacer en tren de larga distancia.



b. Ahora, escribí un breve relato de un viaje realizado el verano pasado en tren.

- ✓ Agregá información del texto sobre cómo compraste el pasaje o cuánto costó.
- ✓ Usá algunas de las palabras trabajadas en esta unidad.

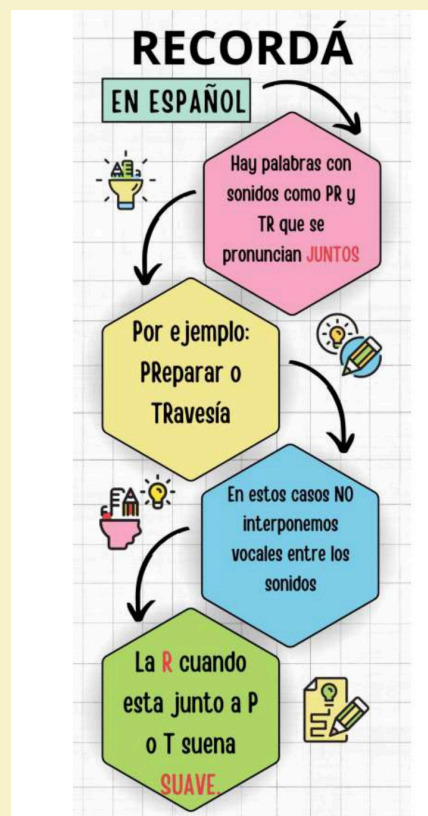
EJEMPLO: Podés empezar de la siguiente forma

"En diciembre del año pasado, viajé en Trenes Argentinos desde Córdoba a Buenos Aires. Fue mi primera experiencia en ese transporte. El precio del ticket fue de..."

c. Para terminar, contamos la experiencia.

Grabá un audio de *WhatsApp* leyendo el texto que escribiste.

Escuchálo y mostrálo a tus compañeros/as haciendo las pruebas necesarias.



Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la lengua española y Real Academia Española (2011) *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Espasa, S.L.U.
- Alexopoulou, Angélica (2017) *Fundamentos de lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Atenas: Ed. συμμετρία.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- Dupoux, Emmanuel, Sebastián-Gallés, Núria, Navarrete, Eduardo, Peperkamp, Sharon (2008) Persistent stress 'deafness': the case of French learners of Spanish. *Cognition*, 106, 682-706. 10.1016/j.cognition.2007.04.001
- Dupoux, Emmanuel, Sebastián-Gallés, Núria, Peperkamp, Sharon (2010a) Limits on bilingualism revisited: Stress 'deafness' in simultaneous French-Spanish bilinguals. *Cognition*, 11, 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.10.001>
- Dupoux, Emmanuel (2010b) Phonological "deafnesses": summary of research. http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf
- Ellis, Rod (2005) Enfoques pedagógicos y teorías generales sobre el aprendizaje de lenguas. En *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Universidad de Auckland.
- Hualde, José Ignacio (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Levis, John (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377
- https://www.researchgate.net/publication/260354363_Changing_Contexts_and_Shifting_Paradigms_in_Pronunciation_Teaching
- Lleó, Conxita (1997) "Capítulo 1: Adquisición de la fonología de L1" y "Capítulo 2: Adquisición de la fonología de L2" en *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Muñoz-Basols, Javier, Gironzetti, Elisa, Lacorte, Manel (2018). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. London, Routledge.
- Pacagnini, Ana María Judith (2014) Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL*, 2013, 63-80 <https://biblat.unam.mx/hevila/RASALlinguistica/2013/4.pdf>
- Pacagnini, Ana María Judith (2017). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. *Signos ELE*, (11). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4121/5143>
- Pacagnini, Ana María Judith (2020). ¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU. En A. Cádiz y V. Raffaelli (coords.), *Exploraciones Fonolingüísticas* (pp. 587-596). Libros de la Fahce. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4481/pm.4481.pdf>

Palatalización del alófono [ð] en el español hablado por un inmigrante zambiano en Paraguay

Juan Manuel González Breard

Instituto de Investigaciones Geohistóricas
gbjm@hum.unne.edu.ar

1. Introducción

En este trabajo, nos interesa dar cuenta de un proceso de palatalización del alófono fricativo dental sonoro [ð] del fonema dental sonoro /d/, en posición intermedia, que se identifica en el español hablado por un inmigrante zambiano radicado en Paraguay desde el 2006. Tal realización ocurre delante de los diptongos /ie/ y /io/, lo cual favorece a que dicho alófono se palatalice ocasionalmente, pues la vocal alta anterior /i/, en este tipo de diptongos crecientes, se realiza como una semiconsonante [j]: [je] y [jo].

En este sentido, es posible advertir que dicho fenómeno se refuerza debido a que, en la lengua materna del hablante, el bemba (flia. nigerocongolesa), tales diptongos crecientes suelen realizarse frecuentemente como [je:] y [jo:], es decir, también como variantes semiconsonantes, pero con alargamiento vocálico en las vocales /e/ y /o/. A su vez, es preciso observar que este idioma africano posee en su sistema fonético-fonológico sólo un fonema dental sonoro prenasalizado /nd/ y un alófono¹ dental oclusivo sonoro [d] del fonema alveolar lateral sonoro /l/. Por lo tanto, el hecho de que [ð] se palatalice ([ðj] ~ [j]) ante los diptongos /ie/ y /io/ no es otra cosa que un fenómeno de interlengua fónica.

Entonces, en nuestra aproximación al español hablado por nuestro consultante, expondremos una breve información acerca del mismo y sobre su lengua materna: el bemba. Después, contextualizaremos el audio que abordamos, para explicitar, luego, otros fenómenos identificados en él. Por último, analizaremos la palatalización ocasional del alófono [ð] cuando ocurre delante de los diptongos crecientes /ie/ y /io/.

2. Información acerca del hablante

Nuestro consultante tiene 40 años, es sacerdote, y nació en Kabwe, Zambia. Vive hace 19 años en Asunción, Paraguay, y formalizó diversos estudios universitarios y teológicos tanto en África cuanto en Sudamérica. Desde pequeño habló y aprendió tres lenguas bantúes: el bemba, el lala y el nyanja, en el entorno familiar; y, el inglés, en un contexto de escolarización posterior. A su vez, efectuó cursos de francés que le sirvieron para la lectura de distintos tipos de textos escritos en dicha lengua romance.

El español constituiría su sexta lengua, la cual aprendió en Zambia, pero que, posteriormente, se instruyó mejor en él en una academia² de Asunción. Nuestro consultante también tiene mucho interés en aprender el guaraní paraguayo y ya conoce algunas expresiones útiles en esta lengua para comunicarse y desenvolverse en su día a día en la ciudad capital paraguaya.

Por otro lado, este hablante se comunica en bemba e inglés, todos los días, con su familia, la cual vive en Zambia; lo hace a través de WhatsApp, Facebook o Instagram, por mensajes de textos o videollamadas. El lala lo suele usar con sus tíos maternos (y es un idioma muy “cercano” o relacionado con el bemba); mientras que el nyanja lo usa muy poco, salvo cuando viaja de regreso a su país (aunque aún lo recuerda porque es el “idioma paterno”).

3. Información acerca del bemba

¹ Este alófono [d] ocurre muy ocasionalmente, es de baja frecuencia y fue registrado por Spitulnik Vidali & Kashoki (2001, p. 82). En estudios más actuales como los de Hamann & Kula (2015) no se registra.

² En las entrevistas menciona acerca de una “escuela de español” pero no hace explícito el nombre de la misma.

El bemba es una lengua bantú, nigerocongolesa, hablada especialmente en Zambia. Es utilizada como lengua vehicular en dicho país; por tanto, también se comprende como un habla regional de gran estatus (aunque no tanto como el inglés). Es un idioma que posee un complejo sistema de consonantes prenasalizadas (ver Imagen 1).

		Bilabial	Labial-dental	Alveolar	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Labial-velar
Obstruents	Plosive	p		t			k	
	Fricative	(β)	f	s	ʃ			
	Affricate				tʃ			
Prenasalized obstruents	Plosive	mp mb		nt nd			ŋk ŋg	
	Fricative		mf	ns	nʃ			
	Affricate				ntʃ ndʒ			
Sonorants	Nasal	m		n		ɲ	ŋ	
	Approximant	(β)				j		w
	Lateral			l				

Imagen 1. Consonantes del bemba (Hamann & Kula, 2015, p. 62).

A su vez, posee vocales alargadas (ver Imagen 2) que, según Hamann & Kula (2015, p. 64), se realizan, sobre todo, antes de dichas consonantes prenasalizadas. Esta lengua es tonal, posee un tono alto y un tono bajo. Además, el tono alto se marca con acento agudo y el bajo, con grave.

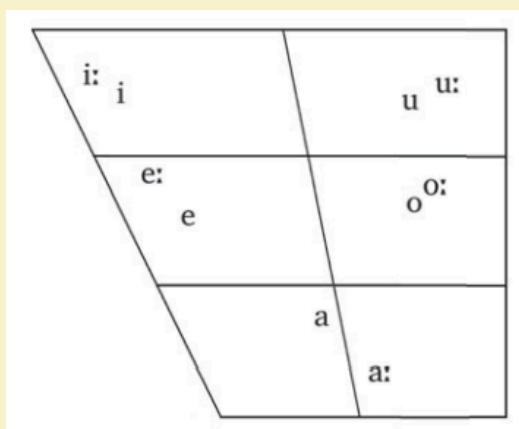


Imagen 2. Vocales del bemba (Hamann & Kula, 2015, p. 65).

Lo relevante del bemba para nuestro análisis es que cuando ocurren las vocales /e/ y /o/ después de la /i/ estas se realizan en [je:] y [jo:]³ (ver Imagen 3). Es decir, la /i/ se expresa como una semiconsonante que, a veces, se realiza como una aproximante central palatal fricativa [j], en posición intermedia (como suele ocurrir en español).

	V ₂				
V ₁	i	e	a	o	u
i	i :	je:	ja:	jo:	ju:
e	e:	e:	ja:	jo:	jo:
a	e:	e:	a:	o:	o:
o	we:	we:	wa:	o:	o:
u	wi:	we:	wa:	o:	u:

Imagen 3. Tabla de fusión vocálica en bemba de Hamann & Kula (2015, p. 65), basados en Kashoki (1969).

³ Además de dicho alargamiento vocálico, de acuerdo con Pacagnini (en comunicación personal), es posible que ocurra una apertura vocálica cuando nuestro consultante se expresa en español, sobre todo, en las situaciones en las cuales el diptongo porta el acento principal del segmento. Por ejemplo, en “idioma”: [ˈdjp:].

4. Audio abordado: corpus

Seleccionamos una grabación de las tres que nos ha enviado nuestro consultante con el fin de explicar mejor la palatalización del alófono [ð] delante de los diptongos [je] y [jo] y después de vocal. Este audio dura 9 min 44 s, del mismo decidimos elegir sólo dos fragmentos para ser transcriptos: uno de 18 s y otro de 8 s, respectivamente.

5. Fenómenos identificados en el corpus no transcripto

En nuestro corpus, además del fenómeno que se abordará posteriormente, identificamos los siguientes:

- Africación (fricación inicial y oclusión posterior) y palatalización del fonema oclusivo dental sordo /t/ ante /i/ y el diptongo creciente /ie/ en español (y ante /i/ alargada /i:/ en inglés): [tʃ]. Ejemplos: [infiniˈtʃi:vo] y [ˈtʃiene] (y en inglés: [ˈtʃi:ʃa:] en lugar de [ˈti:tʃə]).
- Ensondecimiento del fonema bilabial sonoro /b/ en posición inicial ([b̥] ~ [p]). Ejemplo: [ˈb̥riˈta:niko].
- Velarización del fonema interdental sordo /θ/ en posición intermedia ([θ̠] ~ [k]). Ejemplo: [akˈsento]. (O tal vez: velarización y oclusión anterior al fonema alveolar fricativo sordo /s/ en posición intermedia o, simplemente, pronunciación de una velar oclusiva sorda antes de /s/; aunque este fenómeno se puede explicar en este lexema por su similitud en la escritura con la palabra inglesa accent [ˈæksənt]).
- Realización de vibrante simple [r] en lugar de la múltiple /r/. Ejemplo: [eˈrores].
- Realización de vibrante simple [r] en lugar del fonema lateral alveolar /l/. Ejemplo: [ploraˈrisa].
- Alargamiento vocálico; algunas veces, acompañado de apertura.

Todos ellos también son ocasionales y ocurren con baja frecuencia en el audio analizado; pero es preciso mencionarlos, pues son fenómenos de interlengua fónica.

6. Transcripción de los fragmentos seleccionados para el análisis

Fragmento n° 1:

[eːˈnoˈtjeneːeːlˈxeːnero. eːˈno se konˈxuyaː losˈverβos. ˈno se ploraˈriza los aːjeːkˈtivosː .ˈtoðo eso ˈno. enˈtonses aːl eːˈuna difeˈrensia ˈmuj ˈgrande ˈkon el inˈyles. iːˈese. ˈjo diˈrja ˈke ˈesa ˈes la ˈparte ˈmas diˈfisil ˈno]

En el programa Praat se visualiza:

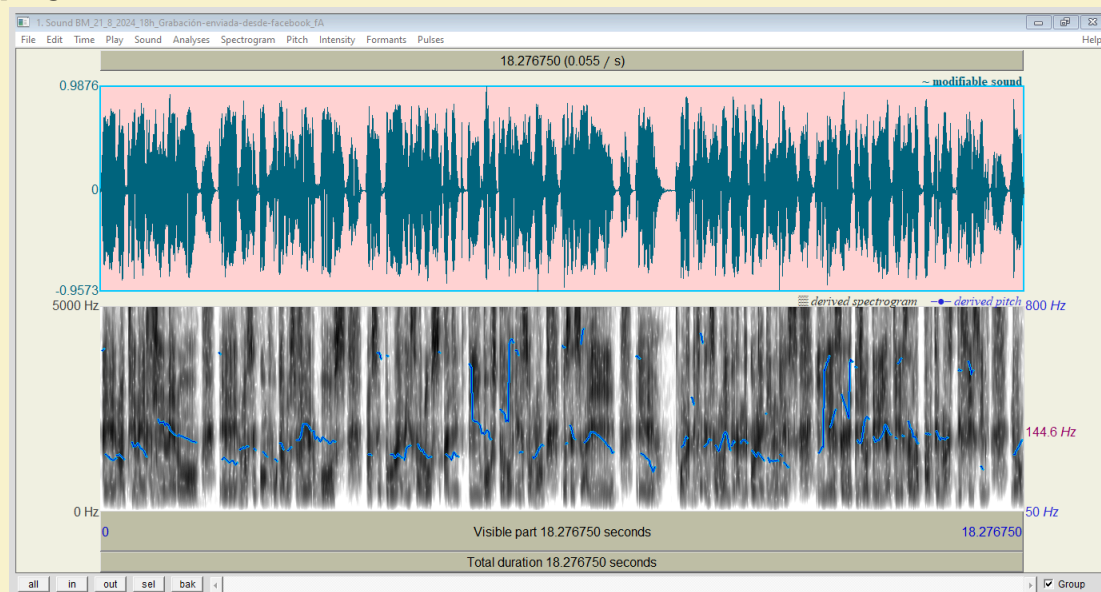


Imagen 4. Fragmento n° 1 trabajado en Praat.

Fragmento n° 2:

[en`tonses el espa`ɲol `es el i`ðjoma `ke: . se`ɣundo i:`jo:ma `ke: `pweðo ðe`sir `ke `si. estu`ðje: .
prakti`ke: . komen`se: a: aβlar]

En la aplicación Praat se visualiza:

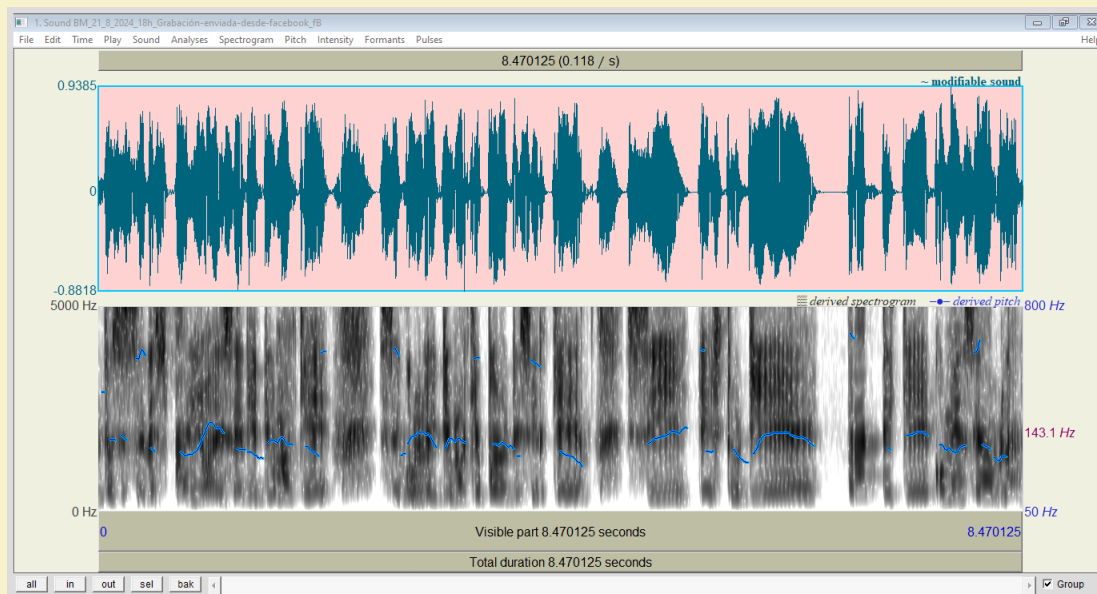


Imagen 5. Fragmento n° 2 trabajado en Praat.

7. Palatalización ocasional del alófono [ð] delante de los diptongos [je] y [jo]

Este proceso ocurre ocasionalmente en la pronunciación de las palabras “estudié” e “idioma” de acuerdo con lo que identificamos en el audio escuchado. En este sentido, un ejemplo que nos permite observar mejor dicho fenómeno de palatalización de [ð] es cuando el hablante pronuncia la palabra “adjetivos” de esta manera: [a:je:k`tivos:]; y, tal como se demuestra en el espectrograma del primer y segundo tramo funcional de dicho lexema (muestra tomada gracias al Praat), evidenciamos que se realiza un fonema fricativo palatal sonoro [j] en lugar de uno fricativo dental sonoro [ð] en el fragmento seleccionado n° 1:

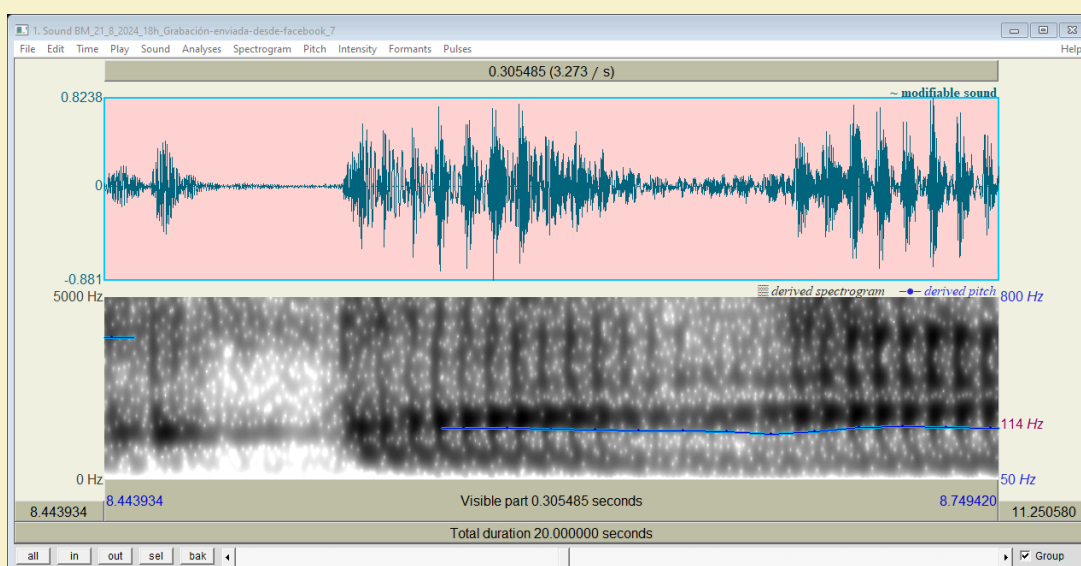


Imagen 6. Primer y segundo tramo funcional de [a:je:k`tivos:] trabajados en Praat más transcripción.

No obstante, esta realización puede deberse también a que en inglés dicha palabra se pronuncia [ædʒɪktɪk]. El hablante quizás pudo asociar ambas si consideramos el hecho de que significan lo mismo y no son “falsos amigos”.

La palatalización puede ser débil tal como ocurre en la pronunciación de “estudié” en el fragmento seleccionado n° 2: [ˈestuðje:]. Identificamos que es probable que la consonante se palatalice por la realización [je:] del diptongo creciente:

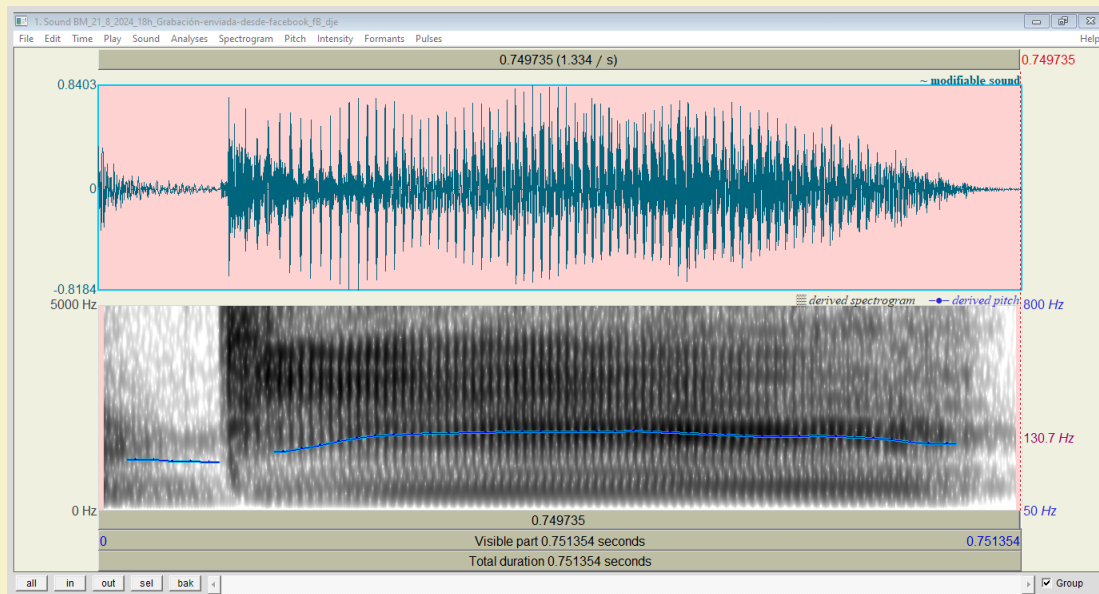


Imagen 7. Último tramo funcional de [ˈestuðje:] trabajado en Praat más transcripción.

Ahora bien, en la segunda realización de la palabra “idioma” del fragmento seleccionado n° 2, logramos identificar una fricativa palatal sonora y, posteriormente, un alargamiento vocálico de la /o/. La realización es: [iːjo:ma]. De esta forma, en el segundo tramo funcional de la palabra, podemos apreciar la palatalización completa de la fricativa dental sonora:

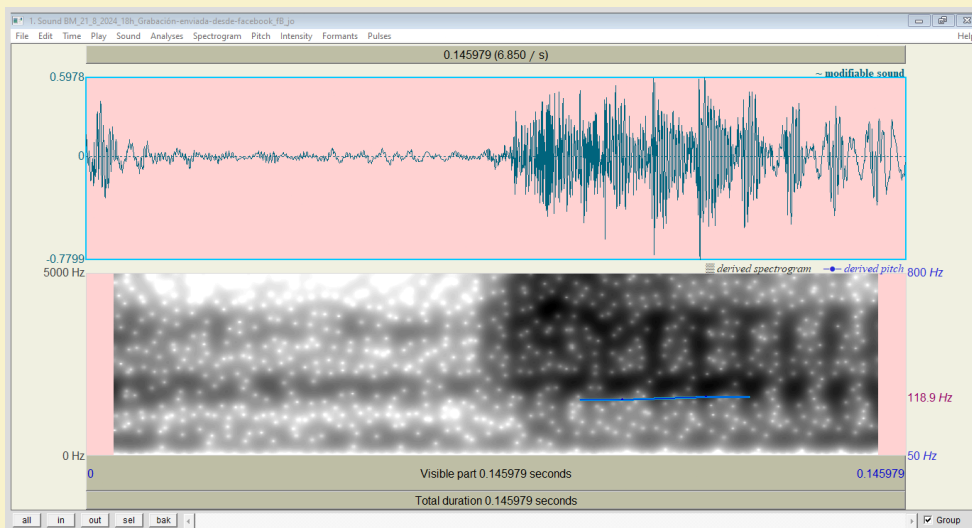


Imagen 8. Segundo tramo funcional de [iːjo:ma] trabajado en Praat más transcripción.

La palatalización en ambos ejemplos es propiciada o favorecida por los sonidos [je:] y [jo:] del bamba, lengua materna de nuestro consultante, que se realizan cuando se pronuncian los diptongos crecientes /ie/ e /io/, propios del español (Quilis, 1997, p. 41). Este fenómeno de palatalización del sonido inicial del diptongo en particular, entonces, se produce por influencia de rasgos de la L1 (el bamba). Además, esta secuencia de vocal alta /i/ más las vocales media /e/ u /o/, causa que la vocal alta se realice, a veces, como semiconsonante o como una aproxi-

mante palatal central sonora [j], lo cual también ocurre en español, pues el alófono de /i/ en posición inicial de diptongo se realiza como una semiconsonante [j]. En consecuencia, dicho favorecimiento a un proceso de palatalización ocasional de [ð] resulta de un fenómeno de interlengua fónica; pero este no afecta a la mutua inteligibilidad con otros hablantes de español.

En otro orden de cosas, en portugués brasileño existe el fenómeno de la palatalización de los fonemas oclusivos dentales /t/ (sordo) y /d/ (sonoro) delante de vocal alta anterior /i/ (Monaretto et al., 2001, p. 221). Proceso que, si bien pudo deberse a cuestiones de funcionamiento interno del sistema fonético-fonológico, ahora no podemos evitar pensar en factores externos, en especial, de contacto con lenguas africanas, las cuales se hablaron en los grandes centros urbanos, tales como Río de Janeiro o San Pablo.

Por último, es importante notar que las realizaciones de los diptongos crecientes /ie/ y /io/ como [je:] y [jo:] se comprenderían, siguiendo a Pacagnini (2014), como sonidos similares al español (en este caso) con diferente distribución en la lengua bamba (primera lengua del inmigrante zambiano), aunque el alargamiento vocálico que ocurre corresponda a un sonido propio de este idioma africano. La correlación es parecida porque, según Hamann & Kula (2015, p. 65), en bamba, cuando la vocal alta /i/ se expresa antes de /e/ o de /o/, se realiza como una aproximante palatal central sonora [j] y las vocales medias se alargan ([e:], [o:]).

8. Reflexiones finales

En este abordaje, intentamos dar cuenta de un proceso de palatalización ocasional del alófono fricativo dental sonoro [ð] en posición intermedia y delante de los diptongos crecientes /ie/ y /io/ en el español hablado por un inmigrante zambiano que vive hace 19 años en Asunción, Paraguay. Dicho fenómeno, lo entendemos como favorecido por sonidos de la lengua materna de este hablante que se asemejan a los del español, pues tales diptongos se pueden realizar [je] y [jo], realizaciones parecidas a las fusiones vocálicas: /je:/ y /jo:/, propias del idioma bamba.

Si bien no pudimos analizar mejor estas cuestiones, al menos, nos aproximamos a distintos fenómenos de interlengua fónica identificados y presentes en el español hablado por nuestro consultante, quien, además, es multilingüe. Nos queda por reconsiderar este hecho en futuros análisis, pues el inglés y el francés (entre otras lenguas que conoce dicho hablante) poseen procesos de palatalización similares.

En relación con esto último, esta primera aproximación nos sirvió para pensar también en el fenómeno de palatalización de las consonantes oclusivas del portugués brasileño, el cual podría deberse al contacto con lenguas africanas que se hablaron en las grandes urbes de ese país y, luego, tales realizaciones fueron extendidas quizás al “habla nacional” (o convergieron en el “habla nacional”). Nos servirá, entonces, el presente trabajo como un pequeño antecedente para seguir indagando en ello y en otras cuestiones referidas al contacto de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Hamann, Silke & Kula, Nancy. (2015). “Bemba”. *Journal of the International Phonetic Association*, 45, 61-69. https://www.fon.hum.uva.nl/silke/articles/Hamann&Kula_2015.pdf
- Monaretto, Valeria; Quednau, Laura & Da Hora, Dermeval. (2001). “Cap. 5. As consoantes do português”. En Leda Bisol (org.), *Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro* (pp. 195-228), EDIPUCRS.
- Pacagnini, Ana. (2014). “La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: El caso del CELU”. V *Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7499/ev.7499.pdf
- Quilis, Antonio. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid, Arco Libros.
- Spitulnik Vidali, Debra & Kashoki, Mubanga. (2001). “Bemba”. En Jane Garry & Carl Rubino (eds.), *Facts about the World's Languages: An Encyclopedia of the World's Major Languages, Past and Present* (pp. 81-85). New York and Dublin: H. W. Wilson.

Prácticas de lenguaje para explorar fonos del español (L1) en variedades locales¹

Adriana A. Zurlo

Universidad Nacional del Nordeste
adrianazurlo@comunidad.unne.edu.ar

Es imposible pensar un trabajo escolar sobre la lengua que no presuponga la dimensión dialectal (...). En otras palabras, cualquier trabajo sobre la gramática, ya sea en relación con la práctica de lectura/escritura o la reflexión sobre el sistema, se gestiona siempre desde alguna localización geográfica, histórica y político lingüística, independientemente de que este posicionamiento sea consciente o sea considerado por el hablante, el docente o el estudiante como “sentido común”.
(López García, 2023, p.169)

1. Introducción

Este artículo, enmarcado en la perspectiva glotopolítica,² pretende por un lado, delinear una propuesta didáctica diseñada para el nivel superior, específicamente para segundo año del profesorado y licenciatura en Letras; y, por otro, revisar qué impacto tienen dichas intervenciones al momento de orientar la reflexión en torno al lenguaje durante un proceso situado de enseñanza-aprendizaje de español (L1).

Nuestra propuesta parte de observar algunas problemáticas recurrentes en el aula de gramática. En primer lugar, el abordaje general de esta asignatura, cuyo interés es describir el sistema de la lengua española, recurre a lecturas introductorias y fundacionales de la lingüística moderna y desatiende la situación del español sincrónico regional, los rasgos característicos de esta variedad. En segundo lugar, en relación a los conceptos disciplinares de Fonética y Fonología que son objeto de interés en la propuesta didáctica, detectamos problemáticas como la ausencia de una reflexión sistemática desde la dimensión material-fónica del lenguaje, sobre cómo estudiar y representar fonos y diferenciarlos de unidades de la lengua escrita (letras o grafemas). Estas dificultades se acrecientan debido al prestigio de la norma culta, al predominio de prácticas de escritura en el ámbito académico y de enfoques normativos o prescriptivos, que desde la escolarización temprana difunden y se basan en un estándar transnacional o transregional y, por último, la escasez de materiales didácticos especializados, situados, que problematicen estas cuestiones. En resumen, observamos que el estudio de elementos fónicos del español, el entrenamiento fonético para la escucha atenta y la producción de fonos, tomando conciencia del cuerpo (los órganos articulatorios), la curiosidad por los fenómenos de variación fonética-fonológica en el habla regional están relegados a un plano marginal quizás por la primacía de otras preocupaciones como la correcta escritura y pronunciación de palabras como valla, valla, haya, halla, calló, cayó, etc.

Sin embargo, creemos que trabajar a partir de la materialidad fónica en la formación de futuros profesores de Lengua y Literatura puede enriquecer la formación profesional, también

¹ Este capítulo ha nacido como trabajo final para el “Curso de Posgrado Fonética y Fonología del Español: Abordajes teórico-metodológicos y aplicaciones didácticas”, dictado por la Dra Ana María Pacagnini en el marco del Doctorado de la Universidad Nacional del Nordeste en Letras. Agradezco profundamente sus comentarios, que han mejorado notablemente la formulación de la propuesta y nutrido el proceso de reflexividad iniciado en mi práctica áulica. Una versión preliminar de esta experiencia pedagógica ha sido publicada en Cuadernos De Literatura (Zurlo, 2025).

² La Glotopolítica estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes –colectivos o individuales– que podemos identificar, o producidas “espontáneamente” sin mediadores claramente identificables. Estas intervenciones se ejercen tanto sobre las lenguas, sus variedades y registros como sobre los discursos o las diversas articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos (Arnoux, 2016, p. 19). Para Del Valle (2021) se trata de una perspectiva interdisciplinaria, en la que la sociolingüística crítica busca activamente establecer relaciones dialógicas con disciplinas tales como la antropología, la filosofía, la historiografía o la sociología.

la propia competencia fónica y lingüística, es decir, su capacidad de producir y percibir fonos, de habilitar la escucha atenta hacia esos “otros valores” asociados al habla; también puede motivar la reflexión metalingüística y la curiosidad o el interés por indagar fenómenos de variación lingüística en una región caracterizada por el plurilingüismo y el contacto de lenguas (§2.1).

La propuesta didáctica que aquí presentaremos tuvo un propósito ambicioso. Por un lado, articular distintos tipos de saberes: el saber-saber (conceptos teórico-metodológicos de la fonética y la fonología, dos disciplinas lingüísticas complementarias en el sentido de que el estudio fonético de los sonidos materiales o fonos es un punto de partida para establecer las oposiciones distintivas en un sistema); saber-hacer (cómo reconocer fonos entendidos como haces de rasgos, qué implica el reconocimiento perceptivo, el cotejo con el símbolo fonético, cómo planificamos y llevamos adelante una pequeña investigación sobre fonos palatales a partir de muestras orales de español local) y saber-ser (cómo describir e interpretar la pronunciación percibida y posibles fenómenos de variación, especialmente en contextos de gran diversidad lingüístico-cultural). A partir del registro y descripción de muestras de habla pertenecientes al español del Nordeste argentino, los estudiantes han experimentado el desafío de escuchar, percibir, describir, transcribir fonéticamente, interpretar, analizar y comparar las pronunciaciones de sonidos prepalatales y palatales. Por otro lado, este proceso de investigación buscó generar un diálogo reflexivo sobre representaciones y actitudes lingüísticas de docentes y estudiantes en torno a fenómenos vinculados a la variación (las diferentes posibilidades de pronunciación/ las diferentes realizaciones) muchas veces subrepresentada por normas y prácticas escritas escolares y académicas más prestigiosas que fijan y regulan la lengua. En este sentido, adherimos a la reflexión de López García (2023, p.169), plasmada en el epígrafe, acerca de la imposibilidad de *pensar un trabajo escolar sobre la lengua que no presuponga la dimensión dialectal (...)*. La propuesta que aquí presentamos intenta articular un diálogo entre los saberes sobre el sistema lingüístico y la experiencia de escucha y percepción de formas de habla locales. Esta experiencia de investigación y trabajo colaborativo desencadenó aprendizajes diversos y actualizó o resignificó representaciones y valoraciones en torno a fenómenos de variación fonética y también en torno a la correspondencia entre escritura y pronunciación, habilitando nuevas preguntas o viejas preocupaciones.

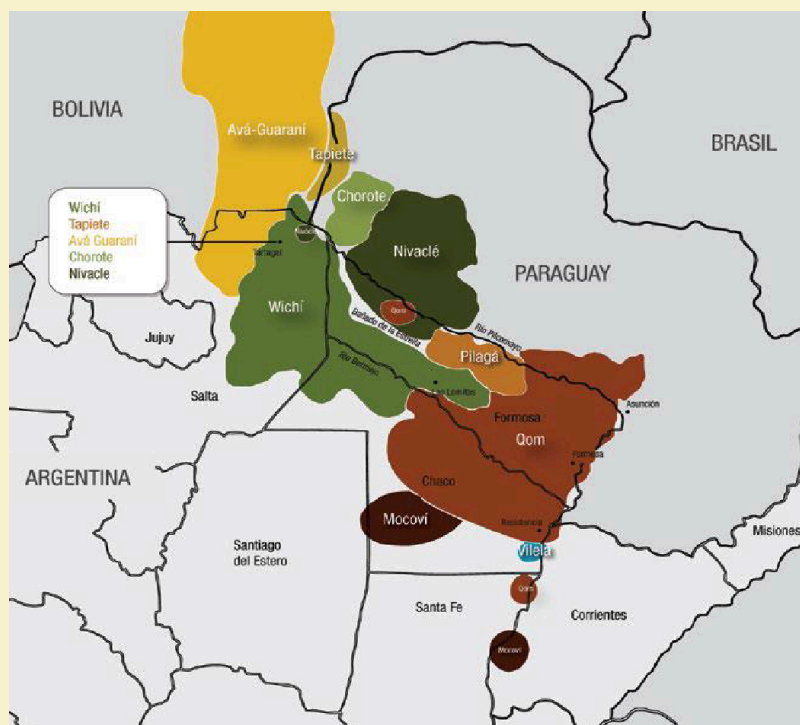
El corpus está conformado por los registros *in situ* y ampliado de las clases, los materiales didácticos elaborados (cuestionarios, plantillas de presentación, síntesis, instructivos y tutoriales) y las producciones -versión borrador y reescrituras- de los estudiantes que han brindado su consentimiento en el marco de esta investigación.

El trabajo se organiza en las siguientes secciones: en §2.1 realizamos una breve contextualización del español hablado en el nordeste argentino, teniendo en cuenta la diversidad lingüística de la región y las primeras descripciones de dicha variedad. En §2.2 planteamos algunos presupuestos teórico-metodológicos necesarios para pensar la secuencia didáctica como una intervención destinada a regular prácticas del lenguaje. En §3, relatamos la experiencia de su puesta en marcha y, en particular, analizamos el instrumento denominado TPN°2. Finalmente sistematizamos los principales aportes de nuestro proceso de escritura y reflexividad en §4.

2.1 El español del nordeste de Argentina

Aunque no se la designa como lengua oficial en la Constitución Nacional de la República Argentina, el español funciona como tal, ya que es la lengua dominante o de uso mayoritario en el ámbito público (la administración pública, en hospitales y centros de salud, en todos los niveles educativos, cartelería y difusión, en medios audiovisuales, etc.). En algunas provincias, coexiste con otras lenguas cooficiales, como el guaraní en Corrientes (Ley provincial 5.598/2004) y las lenguas *qom*, *moqoit* y *wichí* en Chaco (Ley provincial N° 6604/2010).

Precisamente, en la parte argentina del Gran Chaco sudamericano (mapa 1) se concentra una gran diversidad de culturas y lenguas vernáculas habladas por población indígena y criolla. Censabella (2009) señala que viven en esta región 14 pueblos indígenas que hablan no menos de 11 lenguas indígenas. Esta diversidad lingüístico-cultural comprende lenguas como el vilela, las mataguayas (*wichí*, *chorote* y *nivacle*) y guaycurúes (*moqoit*, *qom* y *pilagá*), lenguas habladas por criollos (quichua santiagueño y guaraní correntino y paraguayo) y también por diversas variedades de lenguas de inmigración temprana y reciente (Censabella, 1999; 2009), además del español.



Mapa 1. Lenguas indígenas en la parte argentina del Gran Chaco
(Biblioteca Nacional, 2012).

Cabe destacar que los pueblos *wichí*, *qom* y *moqoit* tienen una presencia sostenida especialmente en la provincia del Chaco. Además, la mayoría de los miembros de estos pueblos indígenas son bilingües y algunos plurilingües, con diversos niveles de competencia en la lengua indígena respectiva, según diversas variables como edad, localización geográfica (enclave rural o urbano) y nivel de escolaridad. De acuerdo con Censabella (2009, p. 163):

[...] cada una de estas lenguas tiene y ha tenido una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, cuyos rastros son observables en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa. Las lenguas indígenas, a su vez, han influido considerablemente (en esos mismos aspectos) en las variedades de castellano utilizadas en la región.

Este sucinto panorama sociolingüístico de la diversidad lingüística local, permitirá vislumbrar la heterogeneidad del español hablado en el Nordeste argentino (en adelante NEA).

En estudios previos sobre variedades de español en Argentina, de corte dialectológico, descriptivo o sociolingüístico, se ha caracterizado esta región como zona de contacto con guaraní (Vidal de Battini, 1964; Fontanella de Weinberg, 2000; Abadía de Quant, 1990, 2000, 2003) y como región fronteriza con Brasil y Paraguay (Martínez, 2008). En consonancia con las primeras propuestas de regionalización lingüística dentro del territorio nacional (véase Vidal de Battini, 1964 y Fontanella de Weinberg, 2000), Abadía de Quant (2003, 2000 y 1996) señala los siguientes fenómenos como característicos de la región Nordeste:

1. En el plano fonológico y prosódico: mantenimiento de hiato vocálico *peor* (en lugar de la diptongación *pior*), aspiración y elisión de /s/ en interior o final de palabra, mantenimiento de la oposición ll~y (representados con los símbolos /λ/ e /y/, respectivamente) o reestructuración de las palatales con tendencia a deslateralizar.³
2. En el plano morfo-fonológico: arcaísmos como *haiga*, acentuación verbal por analogía *váyamos*, prótesis vocálica en derivados verbales y verboides *ajubilarse*, *amejorar*, entre otros.
3. En el plano léxico: mantenimiento de expresiones tradicionales (*argel* 'quisquilloso', *argelarse* 'molestarse') o préstamos del guaraní (*angá* 'probrecito, qué pena'; *che señora*, posesivo de 1ra. persona 'mi'; ¡*Chaque!*, interjección ¡cuidado!), entre otros fenómenos.
4. En el plano morfosintáctico: se realiza una triple distinción entre: (i) situaciones del español general, por ej. oraciones impersonales cuasirreflejas concordantes con el OD (*se atienden a los pacientes*) y pasivas cuasirreflejas no concordantes con el S (*se suspende los subsidios*), uso personal de verbos impersonales *haber* y *hacer*, entre otros fenómenos; (ii) Modalidades conservadoras (por ej. adjetivo demostrativo+ posesivo+sustantivo *Esa mi hija*) y (iii) *interferencia guaraní*, grupo que incluye, fenómenos diversos como elisión de OD pronominal [+/- animado], leísmo, modificación del régimen preposicional de ciertos verbos (*reírse por*, *prenderse por*, *ir/venirse/llevar traer en*), discordancia de número entre sujeto y verbo y discordancia de género entre el sustantivo y sus modificadores, la elisión de clítico reflexivo junto a verbos que lo requieren (*bueno, ponéØ tu ropa que nos vamos*, *le parece a la hermana del papá*), entre otros fenómenos.

Es interesante observar que en la mayoría de los primeros estudios sobre el español local (Vidal de Battini, 1964; Abadía de Quant e Irigoyen, 1980; Abadía de Quant, 1990) parten de la hipótesis del contacto con el guaraní como principal o única lengua de sustrato en la región del Nordeste, quizás generalizando los rasgos dialectales del español de Corrientes. Sin embargo, podemos observar que en este territorio coexisten pueblos que hablan otras lenguas vernáculas, y, por otra parte, se ha caracterizado por la intensa movilidad de sus pobladores originarios y de migrantes de provincias y países vecinos reclutados como mano de obra para ingenios, obrajes y, más tarde como cosecheros y jornaleros. En este sentido, el español del Nordeste puede ser comprendido como un continuum de variedades de español/castellano, habladas en las provincias argentinas de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones. Se vuelve necesario, entonces, habilitar la pregunta acerca de cómo es, en términos de diversidad y heterogeneidad interna, qué particularidades presenta cada una de esas variedades.

En el aula universitaria de gramática del español (L1) donde se ha desplegado la intervención didáctica, esta diversidad lingüística también está presente ya que asisten regularmente estu-

³ En la documentación histórica consultada, de los SXVI a XIX, Abadía de Quant (2003, p. 42) observa en el español histórico de Corrientes el mantenimiento de ll-y. La autora argumenta que las distinciones o el mantenimiento de los grafemas ll-y sugiere que en el área palatal los escribas mantenían la oposición entre palatal lateral /λ/ y la palatal central fricativa /y/. Desde el s. XIX los documentos históricos muestran unos pocos casos de enmiendas o ultracorrecciones (se haya ausente... halla llegado) que son consideradas manifestaciones indicadoras de desfonologización o deslateralización ocasional en favor de la /y/ (Abadía de Quant, 2003, p. 45). Por otra parte, la autora observa en el habla sincrónica de los nativos de Corrientes el avance paulatino de una tendencia de cambio hacia la deslateralización, es decir, la pérdida del fonema lateral /λ/ en favor de la palatal central /j/, que se realiza de diversas maneras según la edad, escolarización de los hablantes y su contacto con el guaraní. Abadía de Quant (2003) observa en el habla sincrónica de los nativos de Corrientes, una progresiva desfonologización de la oposición lateral/central a favor de la palatal central fricativa sonora que puede realizarse como palatal africada sonora, representado [dʒ] y, con mayor frecuencia en hablantes jóvenes y universitarios, como fricativa sonora [ʒ]. La autora atribuye a los medios de comunicación la influencia y difusión del modelo porteño de yeísmo. Wingeyer y Trevisán (2016) confirman esta tendencia de cambio en el habla sincrónica de nativos de Corrientes, observando también una progresiva desfonologización de la oposición lateral /λ/ vs central /j/ en favor de la palatal fricativa sonora que puede realizarse como palatal africada sonora [dʒ] o como palatal fricativa sonora [ʒ]. Algunas variantes fónicas documentadas incorporan un "rehilamiento" (Navarro Tomás, 1934), es decir, un sonido que se produce con una doble vibración, es decir, vibración de las cuerdas vocales y la generada por los órganos en el tracto vocal que intervienen provocando una pequeña turbulencia, fricción o rozamiento, percibidos en la palatal africada sonora [dʒ] o prepalatal fricativa sonora [ʒ].

diantes de las capitales o interior de Chaco, Corrientes, Misiones y Formosa y, con menor frecuencia del norte de Santa Fe. Pero esta diversidad lingüística no es objeto de reflexión sistemática o, al menos, queda mucho trabajo para articular de manera sistemática la reflexión sobre usos lingüísticos locales y enseñanza gramatical de español (L1). El programa de la asignatura aborda de manera general contenidos referidos al sistema de la lengua española desde una perspectiva sincrónica; si bien los contenidos a desarrollar, los enfoques de análisis y la bibliografía son eclécticos, predomina una perspectiva sistémica funcional y/o estructuralista, en el tratamiento de conceptos básicos de fonética y fonología (Quilis 1997) y morfosintaxis del español (Barrenechea, 1980; Giammatteo y Albano, 2006; Di Tullio, 2014). La bibliografía reúne manuales y estudios gramaticales donde el objeto de análisis privilegiado es la lengua representada a través de variedades cultas, no locales, esto es, el estándar rioplatense o el peninsular, también llamado español general y, excepcionalmente se mencionan fenómenos de variación del mundo hispano (por ejemplo, sobre yeísmo, alternancias de la transitividad).

La escasez de materiales didácticos actualizados sobre la variedad regional, sobre las particularidades locales, dificulta la reflexión y el trabajo metalingüístico para percibir y comprender las distancias entre las formas lingüísticas locales y las no locales, la distancia con respecto a las variedades de español que gozan de mayor prestigio -o que cuentan con mayor número de instrumentos normativos tales como diccionarios, gramáticas y manuales. Asimismo se dificulta comprender las dinámicas y la cercanía del español local con otras lenguas en contacto. Pensamos que el aula de gramática puede ser un espacio propicio para indagar y reflexionar sobre estas problemáticas.

A continuación, presentaremos una propuesta didáctica pensada como una intervención y como una herramienta que busca construir una articulación posible entre la reflexión teórica sobre el sistema de la lengua y la descripción y análisis de usos lingüísticos, esta vez, estudiando elementos fónicos.

2.2. Secuencias didácticas como instrumentos lingüísticos

Las secuencias didácticas con frecuencia, son definidas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón *et al.*, 2010, p. 20).

Más allá de los saberes a enseñar-aprender, nos interesa prestar atención al carácter regulador, la dimensión performativa de este tipo de dispositivo pedagógico-didáctico. Los docentes con el fin de promover ciertos aprendizajes tomamos decisiones y seleccionamos determinados contenidos, bibliografía, recursos, prácticas lingüísticas que serán objeto de reflexión y análisis y que dan como resultado diferentes producciones discursivas académicas. Estas intervenciones orientan, regulan, prescriben, sancionan o promueven ciertas prácticas lingüístico-educativas -excluyendo otras-, determinadas maneras de leer, de escribir, de hablar, de conceptualizar y de analizar fenómenos del lenguaje. En este sentido, entenderemos las secuencias didácticas como instrumentos lingüísticos es decir:

[...] dispositivos normativos, como los diccionarios, las gramáticas o las retóricas que describen y prescriben al mismo tiempo, no solo exponen un saber destinado a incidir en las prácticas comunicativas disciplinándolas, sino que también establecen jerarquías entre aquellos sometidos a las normas y los que son ajenos o se desvían de ellas (Arnoux, 2016, pp. 28-29).

En el ámbito universitario, otros instrumentos lingüísticos como las retóricas, las gramáticas (estructuralistas, descriptivas, pedagógicas, para el aula, etc.), los manuales, las planificaciones y programas de las asignaturas, los programas de estudio, entre otras tantas materialidades discursivas incidieron y continúan regulando prácticas verbales y determinando -de manera explícita o implícita- qué, cómo y para qué enseñar.

Al respecto, López García (2023, p. 171) señala las dificultades en algunas regiones que no cuenta con las condiciones materiales e infraestructura necesaria para producir y/o difundir instrumentos normativos y herramientas de divulgación adecuados para describir y prescribir los rasgos propios de su variedad en un estándar y, en consecuencia, sus hablantes acuden a una norma exocéntrica en diccionarios, gramáticas y manuales de estilo que no presentan usos lingüísticos de su región.

(...) no es usual que la escuela encare la diversidad lingüística desde una perspectiva atenta al hecho de que todas las variedades tienen estatuto gramatical y norma propia. (...) Lo que ocurre frecuentemente es que, a su realidad lingüística, a los usos propios y frecuentes en su región, los hablantes les oponen una referencia externa (generalmente tomada de los instrumentos normativos) para interpretarlos como errores o desvíos. (López García, 2023, p. 171)

Tomando como referencia la bibliografía de lectura obligatoria de la asignatura en esta SD se trabaja especialmente con una selección de capítulos de Quilis (1997) y de Trubetzkoy ([1939] 1973). Estas lecturas permiten conocer qué estudia la fonética y la fonología, cómo son definidas y descritas sus respectivas unidades de análisis y cómo se complementan y auxilian ambas disciplinas.

Para concluir este apartado, recordamos que la propuesta didáctica será conceptualizada como *instrumento lingüístico en el sentido de que esta intervención plantea un modo de conceptualizar, describir y analizar prácticas de lenguaje a través de la selección de contenidos, tareas y recursos* (Zurlo, 2023). A continuación describiremos la secuencia didáctica implementada para estudiar fonos de español (L1).

3.1 Secuencia didáctica: una experiencia de trabajo con fonos

La primera puesta en marcha de esta secuencia didáctica (SD) se realizó durante el ciclo lectivo 2020, es decir, en pandemia por COVID-19 y en el marco de la política sanitaria denominada, en Argentina, “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio” (ASPO). En consecuencia, ese año la cursada de esta materia anual se realizó de manera remota/virtual, a través de actividades asincrónicas (guías y actividades disponibles en el aula virtual de la asignatura alojada en el campus virtual de la universidad) y también a través de encuentros sincrónicos (clases y tutorías por videoconferencia). Ese año se inscribieron 70 estudiantes. El equipo de cátedra integrado por dos docentes –adjunta y auxiliar–, ese año tuvo la suerte de contar con la colaboración de dos estudiantes tutoras.

En este contexto las docentes tuvimos que adecuar los modos tradicionales de dictado de clases y, en particular, aprender a usar herramientas digitales para mediar, con una modalidad de trabajo remoto, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para acompañar las lecturas obligatorias de clásicos de la fonética y fonología (Trubetzkoy, 1973; Quilis, 1997) y como responsable de Trabajos Prácticos, mi desafío fue diseñar actividades y materiales que facilitaran la articulación y reflexión teórica-práctica, que permitieran articular contenidos conceptuales (qué se entiende por fonema, alófono, oposición fonológica, conmutación, etc.) y otros saberes (cómo identificar y trabajar estas unidades del análisis, cómo vincular estos saberes con el entorno, las variedades locales).

Antes de avanzar en la presentación de los principales ejes temáticos trabajados por encuentro, conviene mencionar que el primer bloque del programa –eje transversal– de la asignatura aborda conceptos introductorios de la Lingüística moderna para luego trabajar, en el segundo bloque, las unidades de la segunda articulación y, en los siguientes tres bloques, unidades de la primera articulación del lenguaje. El último tema de esa primera unidad introductoria corresponde a la teoría saussureana del valor lingüístico, cuya formulación en relación a la parte material del signo, anticipa el concepto de fonema:

Si la parte conceptual del valor está constituida únicamente por sus conexiones y diferencias con los otros términos de la lengua, otro tanto se puede decir de su parte material. Lo que importa en la palabra no es el sonido por sí mismo, sino las diferencias fónicas que permiten distinguir una palabra de todas las demás (...). (De Saussure, 1945, p. 22)

La secuencia didáctica dedicada a unidades de la segunda articulación comenzó con un primer encuentro sincrónico (Clase 1, 24/8), cuyo objetivo central era comprender qué se entiende por fonema y cuál es el objeto de estudio de la Fonología, según la propuesta de Quilis, 1997 (Capítulo 1). De este modo hicimos un ejercicio de pronunciación y (auto) percepción para llevar la atención a los elementos sonoros involucrados en dos palabras semejantes (Figura 1).

¿Qué estudia la Fonología?

Antes de responder esta pregunta, resolveremos algunas actividades.

1. Pronuncien en voz alta las siguientes palabras; luego (auto)perciban los sonidos pronunciados en (1a/b)
 - a. peso
 - b. beso
2. Después de escuchar estas palabras, comparen las formas de (1a) y (1b).
3. ¿Existe alguna diferencia entre (1a) y (1b)? ¿Las palabras de (1a) y (1b) tienen el mismo significado?
4. ¿Cuál es el elemento que permite diferenciar el significado entre (1a) y (1b)?
5. ¿Cómo se denomina en lingüística ese elemento sonoro distintivo?

Figura 1. Práctica introductoria al concepto de fonema (elaboración propia).

La respuesta unánime identificaba esa diferencia en términos de *pe* y *be*, con los nombres de las consonantes aprendidos en la escolarización temprana, durante el proceso de alfabetización. Al analizar el par mínimo *peso/beso* podemos identificar qué *elemento sonoro* desencadenaba un cambio de significado entre ambas palabras. Aquí, el uso sistemático del procedimiento denominado *conmutación* permitía detectar, en secuencias idénticas o semejantes, estas unidades distintivas o fonemas, elementos no significativos, capaces de distinguir significados. Es decir, nos permitió introducir la definición del fonema entendido como *la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos*. (Quilis, 1997, p. 10).

El siguiente paso fue pronunciar *p* y *b*, exagerando la articulación aislada de estos fonos para tomar conciencia en cada caso del acto de fonación involucrado, de sus rasgos fónicos. En nuestro par mínimo los elementos sonoros que desencadenan el cambio de significado, comparten algunos rasgos y se distinguen por uno –sonoridad–:

/p/: fonema consonántico, oclusivo, bilabial, sordo.

/b/: fonema consonántico, oclusivo, bilabial, sonoro.

Este rasgo distintivo –determinado por la vibración de las cuerdas vocales– permite diferenciar el significado en: /peso/ peso - /beso/ beso y también en otros pares como /kasa/ casa - /gasa/ gasa; /dos/ dos vs /tos/ tos. Además, señala el autor que los rasgos distintivos aparecen siempre combinados con otros, simultáneamente, en un haz, el fonema, cuya realización lleva consigo otros rasgos no distintivos (Quilis, 1997, p. 11). Esta definición dio pie para introducir aportes de la Fonética articulatoria que permiten describir y caracterizar fonos teniendo en cuenta sus rasgos articulatorios, cómo se producen los sonidos y cómo se modifica la corriente de aire proveniente de los pulmones hasta su salida. Algunos ejercicios de (auto)percepción y pronunciación permitieron identificar –y experimentar en el propio cuerpo– estos pequeños

movimientos articulatorios que pasan desapercibidos en el habla cotidiana. Por ejemplo: pronunciar l con la nariz tapada/destapada; luego pronunciar n con la nariz tapada/destapada, prestar atención a qué pasa dentro de la boca, qué articuladores se aproximan, por dónde sale el aire, si vibran las cuerdas vocales.

En este encuentro anticipamos la realización del TPN°2 (ver más adelante 3.2), una acotada experiencia de investigación que implicaba la recopilación de muestras de habla, realización de una breve entrevista estructurada a distancia y grabación de un breve cuestionario a 3 hablantes de español del NEA y que además involucraría tareas de escucha atenta, identificación de alófonos y transcripción fonética de las muestras de habla registradas –con especial atención a los sonidos del área palatal– y, por último, la comparación de los datos obtenidos con las realizaciones documentadas en los estudios previos.

En el encuentro siguiente (Clase 2, 31/8) la reflexión giró en torno al concepto de alófono, prestando especial atención a los alófonos del área palatal documentados en el español del Nordeste. Para esto la estrategia inicial fue retomar el procedimiento y los conceptos ya trabajados en el encuentro previo, esta vez con el análisis del par mínimo *polo* - *pollo*. (Figura 2).

Actividad inicial: reflexión fonético-fonológica

1. Pronunciar en voz alta las palabras de (1a) y (1b), grabar/se con el celular.
 - a. *polo*
 - b. *pollo*
2. Luego, escuchar atentamente el audio registrado y responder las siguientes preguntas:
 - a. ¿Las palabras de (1a) y (1b) tienen el mismo significado?
 - b. ¿Cuál es el elemento que permite diferenciar el significado entre (1a) y (1b)?
 - c. ¿Cómo se denomina ese elemento sonoro distintivo?
 - d. ¿Existen diferentes formas de pronunciar la palabra *pollo*?¿Cómo se pronuncia la palabra *pollo* en 3 muestras orales? ¿Qué sonidos perciben?
¿Son pronunciaciones idénticas? ¿Cómo podemos “representar” fielmente esas pronunciaciones?

Figura 2. Actividad inicial para aproximarse al concepto de alófono
(elaboración propia, 2020).

Aquí ampliamos la actividad inicial, de conmutación, con la presencia de un fono del área palatal que presenta distintas realizaciones en la región nordeste de Argentina, con la intención de orientar la reflexión hacia la comprensión del concepto de *alófono* o variante de realización de un fonema. Las diferentes realizaciones de un fonema, denominadas alófonos o variantes de pronunciación, constituyen el objeto de estudio de la fonética, cuya tarea será *responder a la pregunta cómo se pronuncia esto o aquello*, tal como lo señala Trubetzkoy (1973, p. 8). Aquellas *variantes* o diferentes manifestaciones de un fonema no permiten distinguir significado pero sí aportan otro tipo de información (sobre la procedencia del hablante, la edad, el contacto con otra lengua, etc.). Por ejemplo: podemos pronunciar la palabra *pollo* con una palatal lateral [pólo], una palatal central [pójo], una prepalatal fricativa sonora [pózo], prepalatal fricativa sorda [pófo], prepalatal africada sonora [pódzo], entre las posibilidades documentadas. Muchos estudiantes, especialmente de Corrientes, al escuchar la pronunciación de la palabra *pollo* con la palatal fricativa sorda [f], la asociaban a un hablante porteño, mientras que los estudiantes del interior del Chaco, lo asociaban al sudoeste de dicha provincia.

Para evitar la dispersión de la atención durante el encuentro sincrónico a través de la plataforma de videoconferencia y orientar mejor el trabajo de percepción decidimos presentar audios con diferentes realizaciones de la palabra *pollo*. Así, pedimos a tres hablantes de español L1, oriundos del Chaco, con trayectorias, edades y procedencia diferentes que pronuncien la palabra, se graben y envíen un mensaje de audio a través de WhatsApp. La reflexión en torno a los alófonos del área palatal, estuvo centrada en la escucha atenta, percepción y transcripción de

esos tres audios breves, en la cual los hablantes de español local repetían pausadamente, tres veces, la palabra *pollo*. Estas diferentes pronunciaciones, e incluso las fluctuaciones en un mismo hablante, permitieron reflexionar sobre dos cuestiones centrales: 1) que esas diferentes “pronunciaciones” no desencadenaba cambios de significado ya que todos entendíamos que se aludía a un mismo referente y, 2) que las grafías o letras *ll*-y del alfabeto ortográfico no permitían representar de manera adecuada esas diferentes pronunciaciones.

En relación a la primera cuestión, conviene señalar que en todos los casos, el único sentido asociado a la pronunciación de la palabra *pollo* era ‘el de gallo o gallina joven, carne de este animal’.⁴ En ningún momento, surgió el término *poyo* registrado en el Diccionario de la Real Academia Española con el significado de ‘banco de piedra u otra materia arrimado a las paredes, ordinariamente a la puerta de las casas de zonas rurales’.⁵ Al respecto, recuperamos el concepto *desfonologización* que se produce cuando dos fonemas dejan de oponerse en todos los contornos en los que pueden aparecer (Quilis, 1997, p.15). Agrega que en algunas zonas del español, la oposición entre /k/, o /l/, *ll* y /j/ o /y/, y ha desaparecido, dando como resultado un solo fonema /j/, o /y/; de este modo, *pollo* y *poyo* son /pójo/, o /póyo/. Para hablantes de la variedad rioplatense -y del nordeste argentino-, actualmente no se documenta distinción entre *pollo* y *poyo*, incluso no se registra el uso de este último término con el sentido documentado en DRAE (cfr. nota 5). Es decir, se podría hablar de desfonologización o pérdida de la oposición entre las unidades distintivas /k/ -/j/, y cuyo resultado es una tendencia a deslateralizar tal como se plantea en estudios previos sobre la variedad local (Abadía de Quant, 2003; Wingeyer y Trevisán, 2016, nota N°3, pág 5). Este fenómeno también se conoce como *yeísmo*.

En relación a la segunda cuestión, se trabajaron las diferencias entre los alfabetos (ortográfico y fonético) y entre los tipos de transcripciones (ortográficas y fonéticas o fonológicas). Partimos de la necesidad de diferenciar pronunciación (sonido) y escritura (grafía) para entender cómo y qué busca representar cada tipo de transcripción.⁶ En el caso analizado, el par mínimo *polo-pollo*, pudimos observar que en la palabra *polo* la correspondencia entre grafía ‘polo’ y símbolo fonético es unívoca [polo], es decir, cada símbolo fonético se corresponde con una sola grafía. Sin embargo, en la palabra *pollo* la correspondencia entre la transcripción ortográfica (‘pollo’) y la transcripción fonética es problemática, ya que el alfabeto ortográfico resulta inadecuado, oculta posibles realizaciones o alófonos palatales. En este sentido, es necesario contar con una herramienta para captar la complejidad de la cadena fónica y por eso acordamos utilizar un alfabeto especial como el *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI, en inglés IPA). Aquí visualizamos recursos como el cuadro fonético de IPA (International Phonetic Association, 2022),⁷ y videos de la aplicación de *Sounds of Speech* (Universidad de Iowa) con animaciones, símbolos fonéticos y descripciones fonéticas de sonidos del español y elaboré un cuadro fonológico del español con símbolos fonéticos AFI (Figura 3) para poder copiarlos al momento de transcribir.

Para finalizar, la resolución de las actividades permitió anticipar las tareas y etapas del TPN2, cuya guía orientada ya se encontraba disponible en el aula virtual desde el encuentro anterior y también les permitió a los estudiantes visualizar una manera de organizar y presentar los datos sonoros. Algunos grupos ya contaban con los audios recopilados y, uno me había enviado su borrador y con su autorización, pude mostrar a partir de ese ejemplo cómo sistematizar los datos y organizar la presentación.

⁴ Véase Real Academia Española (s/f-a).

⁵ Véase Real Academia Española (s/f-b).

⁶ Transcribir es representar por medio de ciertos símbolos, signos alfabéticos (o de otro tipo) la complejidad de la cadena hablada (Gil, 2007). Esa complejidad puede ser representada mediante distintos tipos de transcripción: (i) Fonológica: refleja la expresión en el plano de la lengua, es decir, se ocupa de los sonidos distintivos, que permiten diferenciar el significado. Ej: /poso/ vs /polo/, /pomo/, etc.; (ii) Fonética: refleja la expresión en el plano del habla, es decir, las variantes pronunciadas por el hablante, sin valor distintivo. Ej: [póso] - [póso] ‘pozo’ y, (iii) ortográfica: busca asociar los sonidos distintivos de una lengua con determinadas grafías o letras que se utilizan para la escritura, aunque esta correspondencia no siempre se logra (Raventos, 2009).

⁷ Véase International Phonetic Association Chart (IPA 2022).

Cuadro fonológico del español (AFI)									
CONSONANTES									
		Labial		Dental		Alveolar	Palatal	Velar	
Oclusivas		p	b	t	d			k	g
Fricativas		f		(θ)*		s	j	x	
Africadas							c		
Nasal		m				n	ɲ		
Laterales						l	(λ)*		
Vibrantes	Simple					r			
	Múltiple					rr			

VOCALES			
	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

Sistema consonántico y vocálico del español (basado en Hualde 2014, citado en Cayré Baito 2017:32-33; se reemplazó el símbolo de la palatal africada sorda tʃ por el símbolo c)
 *Entre paréntesis se colocan los fonemas que sólo ocurren en algunas variedades de español.
 Para escuchar el sonido asociado a estos símbolos fonéticos, ver: <https://www.ipachart.com/>

Figura 3. Cuadro fonológico del español (elaboración propia en basado en IPA/AFI 2022)⁸

En el tercer encuentro sincrónico (Clase 3 7/9), invitamos a una especialista en fonología, autora de un manual introductorio a la fonología (Cayré Baito, 2017), para que nos brinde una aproximación a la compleja tarea de transcribir los sonidos del habla y nos cuente cuáles son las tareas del fonetista y del fonólogo, cómo hace éste último para decidir cuál/es alófono/s integrarán el sistema fonológico de la variedad estudiada. Los objetivos de la conferencia fueron brindar una breve introducción a la Fonética e identificar las propiedades acústicas de las consonantes palatales del español: [ʃ] [ʒ] [ç] [ʝ] (AFI)/ [ʃ̥] [ʃ̨] [ç̥] [ç̨] (Revista Filológica Española). La charla con la especialista permitió retomar los conceptos dados, integrar conceptos de fonética y fonología, brindó ejemplos muy concretos de cómo ambas disciplinas se auxilian al momento de definir cuáles son los sonidos distintivos de una lengua y cuál es el rango de realizaciones posibles de un fonema para que no pierda su capacidad distintiva. A partir del uso de espectrogramas la especialista mostró cómo algunas herramientas de la Fonética acústica (Praat) pueden contribuir a diferenciar y caracterizar la realización de distintos alófonos prepalatales (sordo y sonoro) (Figura 4).



Figura 4. Espectrograma de [pófo] (Cayré Baito, 2020).

⁸ Cabe aclarar que, si bien decidimos realizar las transcripciones con los símbolos AFI, también se trabajó con el cotejo de los alfabetos de la Asociación Fonética Internacional (AFI) y de la Revista Filológica Española, (RFE), recuperando especialmente los símbolos documentados para el área palatal disponibles en Quilis (1997) –cfr. Tabla 2, más adelante–.

En los siguientes encuentros sincrónicos (clases y tutorías) y espacios de interacción (foro, chat en aula virtual) nos dedicamos a revisar colaborativamente los borradores y las versiones definitivas de las presentaciones y a resolver las diversas dificultades del proceso de investigación. A continuación presentamos un esquema de la secuencia didáctica implementada, explicitando sus objetivos, materiales, actividades (Figura 5), para luego analizar las características del TPN°2, principal dispositivo de acercamiento a la materialidad fónica (§3.2.).

SECUENCIA DIDÁCTICA: Aproximación al estudio de fonos en el español (L1)			2020
Encuentro 1 24/8 (1,30h)	Objetivo/contenidos: -Comprender la diferencia entre fonema y alófono; -Conocer conceptos teórico-metodológicos de la fonología y fonética, qué estudia cada disciplina, cómo lo hace y cómo ambas se complementan.	Actividad sincrónica en A.V Cuestionario a partir del par mínimo peso/beso ejercicio de conmutación y explicación de conceptos teóricos. Actividad asincrónica en A.V Síntesis de conceptos de Fonología y Fonética con actividades para completar.	Retroalimentación: Intercambio de opiniones y respuestas a preguntas sobre qué sonidos permiten diferenciar esas palabras, cómo “nombrar” y cómo representar esas unidades sonoras. Materiales de trabajo: -Presentación y video de clase. -Cuadro fonológico del español (AFI) - Síntesis de conceptos de Fonología y Fonética (Quillis, 1997) con actividades para completar.
Encuentro 2 31/8 (1,30h)	Objetivo/contenidos: -Identificar fonemas (unidades distintivas) y alófonos (realizaciones de unidades distintivas) a partir de la conmutación; -Escuchar, percibir diferentes realizaciones de sonidos palatales. -Identificar problemas en la representación y el estudio de fonos (diferencias entre alfabetos ortográfico y fonético)	Actividad Cuestionario a partir del par mínimo polo/pollo y escucha de 3 audios breves con distintas pronunciaciones de la palabra pollo. Se anticipa el tema del TPN°2: una investigación sobre realizaciones de palatales y prepalatales en una pequeña muestra de habla de español regional. Actividad asincrónica en A.V Guía para la elaboración del TPN°2	Retroalimentación Diálogo, intercambio de opiniones y respuestas a preguntas sobre: ¿Hay diferencia de significado en el par de palabras polo-pollo? ¿Cómo se pronuncia la palabra pollo en 3 muestras orales? ¿Qué sonidos perciben? ¿Son pronunciaciones idénticas? ¿Cómo podemos “representar” fielmente esas pronunciaciones? Materiales de trabajo: -Video con orientaciones sobre cómo realizar el TPN°2 (conformación del corpus, síntesis de estudios previos sobre español regional, análisis y transcripción fonética) -Cuadro Síntesis de fonos prepalatales y palatales; su representación según AFI y RFE. -Plantilla de PPT con pautas formales y de contenido para comunicar oralmente los resultados de la investigación. -Videos de consonantes y vocales de español (<i>Sounds of Speech</i>)
Encuentro 3 7/9 (1,30h)	Objetivo/contenidos: -Conocer propiedades articulatorias y acústicas de algunos fonos del español, en especial, palatales y prepalatales.	Actividad Charla-conferencia a cargo de especialista en fonética y fonología.	Retroalimentación Diálogo, intercambio de opiniones y respuestas a preguntas sobre la producción de fonos desde el punto de vista articulatorio y acústico. Ejercicios de escucha, articulación y autopercepción de fonos, visualización de espectrogramas. Materiales: -Grabación de la charla.
Encuentro 4 14/9 (1,30h)	Objetivo/contenidos: -Comprender las características estilísticas, de estructura y contenido del género discursivo solicitado (texto expositivo oral con soporte audiovisual)	Actividad Visualización de una plantilla modelo y de un borrador de presentación; Orientaciones sobre el género discursivo: pautas de organización, contenido y extensión de la presentación.	Retroalimentación Preguntas diversas: sobre cómo hacer la transcripción en casos que resultaban dudosos, cómo presentar o agrupar los datos para respetar la extensión solicitada, etc. Materiales: -Síntesis de fonos prepalatales y palatales y símbolos AFI y RFE. -Plantilla modelo de PPT -Micro video con orientaciones.

Trabajo asincrónico remoto	Objetivo/contenidos: - Aprender a usar el programa de <i>Slide</i> , PPT. - Aprender a insertar el audio en la presentación. - Revisión de transcripciones con símbolos AFL. - Revisión de borradores del trabajo expositivo.	Actividad del TPN°2 1. Conformación del corpus a partir de la aplicación de un breve cuestionario 2. Registro de audios 3. Transcripciones fonéticas con AFL 4. Identificación y descripción fonética de los sonidos palatales y prepalatales de la muestra. 5. Comparación con las variantes documentadas en estudios previos (Abadía de Quant 2003; Wingeyer y Trevisán 2016)	Evaluación Entrega del primer borrador de la presentación (7/9). Devolución del borrador revisado y con comentarios (14/9). Reescritura y entrega de la versión final de la presentación (3/10).
Tutorías	Objetivo/contenidos: - Aprender a usar el programa de <i>Slide</i> /PPT. - Conocer y manipular formatos de audio (ogg, mp3, WAV). - Aprender a insertar el audio en la presentación. - Escucha y revisión de transcripciones fonética con AFL. - Uso de tipografías adecuadas para transcripción fonética. - Consulta de recursos auxiliares para el uso del Alfabético Fonético Internacional (IPAHelps, IPAchart) y para la identificación de fonos del español (<i>Sounds of Speech</i>)	Actividad - Diálogo con estudiantes organizado a partir de las preguntas: cómo resolver dificultades de formatos de audio, programas para reproducir y transcribir, compatibilidades de archivos, tipografías y caracteres, cómo organizar la información reunida y rasgos articulatorios de fonos predominantes o cómo analizar las alternancias y fluctuaciones en las muestras reunidas, etc.).	Autoevaluación - Identificación y enunciación de las dificultades en el proceso de investigación. - Reflexiones sobre el proceso realizado: qué les pareció la realización del TPN°2, cómo trabajaron, qué dificultades tuvieron y cómo intentaron resolverlas - Resolución cooperativa. - Identificación de alófonos palatales y prepalatales desde la fonética articulatoria; - Comparación de los datos de la muestra con los resultados documentados en estudios previos.

Figura 5. Esquema de la SD “Aproximación al estudio de fonos en español (L1)” (elaboración propia, 2020).

3.2. Trabajo Práctico N°2 como instrumento lingüístico: aciertos y dificultades

Este TPN°2 tenía el objetivo de generar una experiencia de investigación acotada en la que los estudiantes pudieran aproximarse al estudio de fonos, realizando varias tareas: escucha atenta, identificación, descripción articulatoria de sonidos pronunciados por hablantes de español regional (con especial atención a sonidos palatales) y transcripción fonética a partir de una muestra de habla registrada y recopilada por ellos mismos. Puntualmente, debían trabajar con muestras orales de español del NEA y describir las realizaciones de fonos prepalatales y palatales documentados a partir de un breve cuestionario con palabra suelta y un enunciado (Tabla 1). La modalidad de trabajo era domiciliaria, en parejas o grupos. El tiempo de elaboración fue de un mes y medio aproximadamente.

<p style="text-align: center;">Cuestionario guía</p> <p style="text-align: center;">CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO: Información personal</p> <ol style="list-style-type: none"> Año y lugar de nacimiento Lugar de residencia durante los últimos 5 años ¿A qué se dedica? ¿Estudia? (ocupación, trayectoria escolar) Lengua/s que habla, escucha, conoce. Lengua/s de los padres y abuelos. <p style="text-align: center;">CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: palabras sueltas y oración</p> <ol style="list-style-type: none"> POLLO (Repetir 3 veces de manera pausada) Ayer yo comí arroz con pollo y mucho queso rallado.

Tabla 1. Cuestionario guía para el estudio de palatales en el español del NEA (elaboración propia).

3.2.1 Dificultades planteadas y trabajo colaborativo de reescritura

Durante el proceso de producción y reescritura del TPN°2 pudimos resolver colaborativamente diversas dificultades: técnicas, analítico-descriptivas, conceptuales y discursivas.

La producción solicitada inicialmente a los estudiantes consistía en la realización de un breve informe con un procesador de texto –2 carillas– que debía contener el objetivo del trabajo, el análisis de los datos recopilados –esto es, la transcripción fonética de la palabra pollo y enunciado, la descripción fonética de los segmentos palatales identificados, la comparación de las muestras para detectar cuál/es alófonos predominaban y por último, la autoevaluación y reflexión acerca de la experiencia de trabajo–. Esta producción rápidamente fue reemplazada por el formato presentación por problemas técnicos que dificultaban la manipulación de los archivos sonoros –el procesador de textos no permitía incorporar los audios recopilados–. En este sentido, sustituimos el informe por una plantilla-modelo de presentación con pautas de estructura y organización, contenido y extensión máxima (10 diapositivas). La modalidad de trabajo consistió en incorporar los audios y el análisis de los datos a esa plantilla. La estructura de la presentación debía contener: portada, introducción, desarrollo (síntesis de estudios previos, presentación de los datos, análisis y agrupamiento de casos), conclusiones y referencias bibliográficas. Se trabajó con una carpeta de drive en la que me enviaban sus versiones preliminares y recibían la devolución con comentarios para reenviar la versión final.

Algunos grupos tuvieron inconvenientes técnicos con la compatibilidad de audios. Se trabajó con programas gratuitos de reproducción de audio y con convertidor online de formatos de audio. Muchos no tenían las tipografías adecuadas accesibles o los símbolos fonéticos del área palatal para realizar las transcripciones. Además de facilitarles los enlaces para descargar las tipografías gratuitas, también confeccioné un listado de posibles alófonos en formatos doc. y pdf para que pudieran copiar y pegar los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional (Tabla 2).

SONIDOS PALATALES EN ESPAÑOL			
Alófonos AFI	Sonidos	Ejemplo	Otros símbolos y sus referencias
[ʃ]	Fricativa alveo-palatal sorda (prepalatal)	[ʃáma] ‘llama’	[ʃ] RFE
[ʒ]	Fricativa alveo-palatal sonora (prepalatal)	[ʒáma] ‘llama’	[ʒ] RFE
[j]	Fricativa palatal sonora -central-	[káje] ‘calle’	[j] (Quilis, 1993) [y]
[tʃ]	Africada alveo-palatal sorda (prepalatal)	[tʃiko] ‘chico’ [ciko] ⁹	[tʃ] RFE
[dʒ]	Africada alveo-palatal sonora (prepalatal)	[dʒo] ‘yo’	
[ʎ]	Lateral palatal sonora	[máʎa] ‘malla’	[ʎ] RFE
[j]	Semiconsonante palatal sonora- aproximante-	[bjéne] ‘viene’	

Tabla 2. Símbolos fonéticos de AFI para alófonos prepalatales y palatales del español (elaboración propia).

⁹ Durante la etapa de producción y puesta en marcha de esta propuesta didáctica habíamos utilizado las transcripciones fonéticas el símbolo [tʃ], tal como aparece en una versión preliminar de este trabajo; actualmente, hemos reemplazado dicho símbolo por [c].

Prácticas de lenguaje para explorar fonos del español (L1) en variedades locales

Varios grupos tuvieron dificultades en cómo organizar la información y el análisis de los datos en la presentación, las cuales fueron trabajadas en tutorías personalizadas. A continuación mostramos captura de pantalla de algunas producciones estudiantiles. En estas reescrituras se observan sugerencias y comentarios indicados mediante distinto color de letra o recuadros.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo consiste en escuchar, comparar y analizar la pronunciación de **les 4** hablantes de español perteneciente a la variedad nordeste (NEA).

Nuestros **hipótesis** **propósito/objetivo** consiste, básicamente, en confrontar la pronunciación de los hablantes seleccionados para el presente trabajo uno con otro para así distinguir las diferencias y semejanzas entre ellos. (Una hipótesis es una idea o suposición que uno tiene sobre el problema y que espera confirmar con los datos registrados)

El corpus de este trabajo **investigación** presentamos cinco muestras del habla de 4 hablantes **distintos** (es de esperar) de español utilizado en el nordeste de nuestro país. Para recopilar los datos, nos basamos en aplicar un cuestionario para **registrar** datos sociolingüísticos en donde **procedimos a interrogar e cada** hablante **en base a los mismos** preguntas para **analizar y** **comparar sus respuestas**. Luego, hicimos **uso de un cuestionario** lingüístico; **con este instrumento** en donde pedíamos a **dichos** cada hablante **pronunciar** una palabra suelta tres veces y de manera pausada y una oración, esto con el fin de percibir las variantes de pronunciación de los fonos **palatales** en **cada uno** y **realizar su** transcripción **fonética**.

El trabajo se organiza de **acuerdo a** en, una introducción, un desarrollo donde se presentan **figuras** fragmentos de estudios bibliográficos sobre el tema, la **presentación de** las muestras de audio y la descripción de los datos recopilados, **con su** correspondiente la transcripción **fonética correspondiente y**, finalmente, la conclusión final.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

- Cinco hablantes del español en la región del NEA fueron entrevistados y las preguntas fueron de carácter sociolingüístico (lugar y año de nacimiento, lugar de residencia, ocupación, lenguas habladas) y un breve cuestionario lingüístico (con una palabra suelta y una oración).
- Se les pidió repetir un enunciado, de forma pausada, para capturar las formas de pronunciación de cada uno.
- Las encuestas se realizaron a través de WhatsApp, con el fin de respetar el distanciamiento social.
- La utilización de dicha aplicación de mensajería instantánea dificultó el trabajo de captación de sonidos por la diferencia de calidad entre los audios.
- Todos los entrevistados residen actualmente en la provincia de Corrientes, Argentina. Dos de ellos nacieron en el sur de la provincia.
- Cuatro de cinco hablantes son estudiantes universitarios.
- Las edades comprenden desde los 20 hasta los 52 años de edad.

"POLLO"

Hablante N° 3

- Más comentarios: incluir la transcripción fonética de la oración (ahí se puede ver si tiene una **e** más variada palatales).
- El hablante N°3 pronuncia de manera similar "pollo" y "pollo", ya que "hablando" aquí no se observa distinción fonológica (con una variación que puede asociarse a una fonética sonora [d] a diferencia de la hablante 1 y del hablante 2. Comparar realizaciones, no hay fluctuación).
- Así se puede hablar de deslateralización (depende de la lateral), en esos casos se resuelve a favor de una fonética sonora.

Cuestionario sociolingüístico	Respuesta
Año y lugar de nacimiento	1992. Corrientes Capital.
Lugar de residencia durante los últimos 5 años	Corrientes Capital.
¿A qué se dedica? ¿Estudia?	Estudiante de Arquitectura
Lenguas/a que habla, escucha, conoce	Español
Lenguas/a de los padres y abuelos	Español

Transcripción ortográfica	Transcripción fonética	Observaciones
Pollo	[Pʰɔɫo]	Palatal fricativa central sonora

RESULTADOS: YEISMO DE PALATAL FRICATIVA SONORA

El hablante elegido no es representativo para todos los casos de esta diacronía. Dicho algo otro, por ejemplo de lateralización (así se opone a la diacronía anterior). Porque tienen en común eso, pero no todos tienen la misma variante de pronunciación.

	HABLANTE N°1	HABLANTE N°2	HABLANTE N°3	Hablante N°4
Transcripción ortográfica	"Ayer yo comí arroz con pollo y mucho queso rallado."	"Ayer yo comí arroz con pollo y mucho queso rallado."	"Ayer yo comí arroz con pollo y mucho queso rallado."	"Ayer yo comí arroz con pollo y mucho queso rallado."
Transcripción fonética	"[Póɫo] y "[Póɫo]" "[Aɾ] lo komi aɾos kom pɔlo i musfo keso rajáo]"	"[Póɫo]" "[Aɾ] lo komi aɾos kom pɔlo i musfo keso rajáo]"	"[Póɫo]" "[Aɾ] lo komi aɾos kom pɔlo i musfo keso rajáo]"	"[Póɫo]" "[Aɾ] lo komi aɾos kom pɔlo i musfo keso rajáo]"
Observaciones	Variaciones de lateralización: uso de palatal fricativa central sonora y africada sonora. No hace distinción entre palatal lateral y central.	Uso de palatal fricativa central sonora. No marca oposición de palatal central-lateral.	Uso de palatal fricativa central sonora. No marca oposición de palatal central-lateral.	Uso de palatal fricativa central sonora. No marca oposición de palatal central-lateral.

Figura 6. Captura de pantalla de las reescrituras en el marco de la SD “Aproximación al estudio de fonos en español L1” (2020)

Las principales dificultades fueron la confusión de niveles de análisis, tal como lo vemos en la formulación “diferentes variantes de alófonos” y en la captura adyacente, con la representación entre barras oblicuas de grafías.

Conclusión

- Este trabajo me llevoó a ampliar mi concepto sobre la pronunciación de los hablantes y la percepción de las diferentes variantes de alófonos.
- Logré comprender la manera en que se desarrolla la desfonologización en nuestra región y las posibles causas de este fenómeno.
- En conclusión, he logrado diferenciar avances muy significativos (explicar cuáles) en el proceso de cambio del área palatal de los hablantes de la zona del NEA.

Conclusión

- Nuestra conclusión es que el fenómeno del yeísmo depende totalmente del año de nacimiento de cada hablante, el lugar donde vive, el tiempo que reside allí y muy posiblemente las lenguas que aprendió además de la nativa. Se trata de un fenómeno cada vez más vigente y por lo tanto es muy raro encontrar adolescentes o niños que no utilicen el los alófonos [d̪s̪] o [ʒ] en vez de [λ.ʃ].

Podemos decir que cada vez es mas notable en las nuevas generaciones esta diferencia entre alófonos, ya que predomina en su mayoría en los adultos. Y con esta investigación nos preguntamos si: ¿Este fenómeno podría ocasionar la desaparición de la distinción entre /y/ y /ll/ en unos años?

Figura 7. Captura de pantalla de reescrituras, conclusiones del trabajo exploratorio con fonos palatales en español local (2020)

3.2.2 Aciertos y logros de la experiencia

Durante el proceso de escucha atenta, transcripción y descripción de los sonidos registrados los estudiantes tomaron conciencia de las diferentes formas de pronunciar los sonidos palatales en hablantes de la misma región, algo que por ser tan familiar, pasaba desapercibido. Tal como lo señalaron dos grupos en sus conclusiones:

Cabe destacar que la realización de este trabajo sin duda, no fue un proceso para nada fácil, ya que no estábamos habituadas a la identificación de los alófonos. Pero que a pesar de las dificultades, ha resultado interesante y nos ha ayudado a la toma de consciencia con respecto a la manera en la que pronunciamos ciertas palabras. (Estudiantes del Profesorado en Letras, 2020).

De acuerdo a los datos analizados en el presente trabajo, se pudo concluir lo siguiente (...) se observan variantes importantes en el uso de las palatales en concordancia con el lugar de origen y residencia de los sujetos estudiados (...). A falta de una conclusión determinante sólo queda preguntarnos: ¿esto sucede en otras regiones? ¿se podría dar otro significado a una palabra al cambiar los alófonos? Y de ser posible, ¿provocaría algún malentendido? (Estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Letras, 2020)

Si bien la mayoría logró comprender y utilizar correctamente los conceptos de alófono y fonema en las primeras escrituras hubo confusión de niveles (fonético y fonológico). Por otro lado, identificaron y emplearon de manera adecuada diferentes símbolos fonéticos del AFI en las transcripciones realizadas y los pudieron diferenciar de símbolos fonéticos adaptados de estudios previos entre los que prevalecen símbolos de la Revista Filológica española. Finalmente, los estudiantes pudieron organizar y comunicar de manera adecuada los resultados del análisis de datos en una presentación breve y ordenada siguiendo las pautas formales, estilísticas y de contenido solicitadas. Es decir, en simultáneo con el aprendizaje de contenido disciplinar especializado se apropiaron de un nuevo género discursivo del ámbito académico que no habían trabajado con anterioridad: la explicación académica en formato audiovisual.

La implementación de esta secuencia didáctica resultó una experiencia innovadora y observé el interés y el involucramiento de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo foco principal estuvo en el desafío de escuchar, percibir, registrar y transcribir lo más fielmente posible las formas de pronunciación de fonos del área palatal con las herramientas conceptuales y metodológicas de la fonética articulatoria. Si bien podrían haberse analizado las realizaciones documentadas en términos del tipo de variantes (variantes en distribución complementaria o variantes libres, facultativas), se pudo escuchar, percibir y reflexionar sobre las variadas formas de pronunciar la palabra pollo en hablantes de la misma región.

4. A modo de cierre: reflexividad a partir de la experiencia

Tras la puesta en práctica de esta secuencia didáctica de Fonética y de Fonología, habilitamos en estas líneas un espacio de reflexividad, entendido como momento de extrañamiento y de indagación, en el que buscamos comprender los sentidos de las prácticas desplegadas durante la experiencia narrada.

En primer lugar, vislumbro la vigencia de representaciones de docente- transmisor de saberes disciplinares. La práctica docente desplegada en las primeras actividades exhibe un modo de enseñar centrado en la transmisión de contenido disciplinar: enseñar conceptos, definiciones de procedimientos y unidades. En este sentido, los registros a posteriori (los materiales alojados en el aula, las intervenciones en el chat y foros habilitados en el aula virtual) documentan la centralidad de la voz, de las intervenciones docentes. En cambio, la realización del TPNº2, habilitó espacios más dialógicos, menos asimétricos en los que pudieron plantear las dificultades del trabajo, pudimos reflexionar y formular preguntas de manera colaborativa.

En segundo lugar, identifico algunas problemáticas respecto de los dos ejes temáticos trabajados que son por un lado, la distinción entre niveles (fonético fonológico y ortográfico) y, por otro, la diferencia entre fono y grafía y la necesidad de contar con un instrumento adecuado para representar la complejidad fónica de la cadena hablada.

Si bien el foco del TPNº2 y de la segunda unidad del programa, estuvo puesto en el estudio de la materialidad fónica del lenguaje, el recorrido por este segundo eje actualizó la tensión entre

representaciones acerca de la materia fónica-la emisión oral caracterizada como compleja, efímera y evanescente- y de la escritura, percibida como algo concreto y uniforme. Creemos que estas representaciones en tensión sobre escritura/oralidad enlazan, polarizando, otros significantes por ejemplo, la cuestión de lo correcto o incorrecto: ¿Profe, hay una pronunciación correcta? Estas representaciones pueden contribuir a la confusión, por demás frecuente, entre niveles fonético-fonológico y ortográfico, tal como lo visualizamos en el siguiente fragmento formulado por un grupo de estudiantes como conclusiones del TPN°2, donde convergen preocupaciones sobre la desaparición de las grafías ll-y debido al yeísmo:

Y con esta investigación nos preguntamos si: ¿Este fenómeno podría ocasionar la desaparición de la distinción entre /y/ y /ll/ en unos años?

El objetivo del TPN°2 era el registro, percepción, transcripción y descripción de fonos del área palatal, en términos de Trubetzkoy (1973), el interrogante central fue cómo se pronuncia *pollo* en cada acto de habla registrado. Pero, ¿buscábamos una oposición ll-y en las muestras recopiladas? En parte no, en parte sí.

El cuestionario aplicado no permitía relevar pares mínimos, es decir, no posibilitaba indagar sobre la existencia o pérdida de la oposición entre palatal lateral y central (Tabla 1). Sí permitía indagar acerca de las realizaciones o fonos palatales disponibles en los repertorios de los hablantes consultados y un acercamiento intuitivo al rango de realizaciones del área palatal en una muestra muy acotada.

El TPN°2 no involucraba las tareas de la Fonología, es decir, “investigar cuáles son las diferencias fónicas que en una lengua dada están ligadas a las diferencias de significación, cómo se comportan unos con respecto a otros los elementos de diferenciación (o marcas), de acuerdo con qué reglas pueden combinarse para formar palabras y oraciones” (Trubetzkoy (1973, pp. 9-10).

En el proceso de investigación y escritura, contábamos con instrumentos lingüísticos (Abadía de Quant, 2003; Wingeyer y Trevisán, 2016; Quilis, 1997; Cayré Baito, 2017) que orientaron el análisis y la identificación de alófonos, en el siguiente rango de posibilidades:

- Palatal lateral /ʎ/ → realizaciones o alófonos: [ʎ], [j], [j̞], [j̠], [dʒ], [j]
- Palatal central /j/~[j̞]/ → realizaciones o alófonos: [j], [j̞], [j̠], [j̡], [dʒ], [tʃ]/[c]:[j]

Además, los estudios previos orientaron nuestra indagación a partir de la hipótesis de una desfonologización y una tendencia a perder la lateral en favor de la palatal central, fenómeno denominado yeísmo. Es decir, los estudios previos orientaron la búsqueda partiendo de una oposición que en esta variedad dejó de ser fonológica o distintiva o al menos se encuentra en proceso de cambio. Ahora bien ¿nuestros saberes previos -adquiridos durante la escolarización temprana-, asociaron inconscientemente esa oposición con las grafías ll e y? Durante las distintas etapas del proceso investigativo -el diseño y aplicación del instrumento cuestionario-, el registro, descripción y análisis de las muestras- ¿estuvo activa la representación de una correspondencia entre /ʎ/ ll - /j/ y, tal como nos enseñaron en la escuela primaria, en el sentido de que las palabras que se escriben con ll *deberían* pronunciarse con la palatal lateral?

Aquí, es importante recuperar la reflexión de Trubetzkoy (1973) sobre la falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera, según la cual el sistema fonológico de la lengua materna funciona como una criba, un “filtro perceptivo” (Pacagnini, 2013). El autor desarrolla esta analogía:

[el] sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. Todo lo demás cae en otra criba; donde quedan las particularidades fónicas pertinentes en el plano apelativo, más abajo otra criba en la que se seleccionan los rasgos característicos del locutor, etc. (...) Toda

persona se acostumbra desde la niñez a analizar de este modo lo que se dice (...) en forma totalmente automática e inconsciente. Pero el sistema de <cribas> que posibilita este análisis, en cada lengua está constituido diferentemente. Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua, emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen, la criba fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna.” (1973, p. 46).

Siguiendo la argumentación del autor, nos preguntamos: ¿qué sucede con esa criba fonológica moldeada a partir de la lengua materna (oral) de la primera infancia, cuando se inicia la alfabetización, es decir, la adquisición del código escrito de la L1?; ¿Cómo interactúa esa primera variedad oral de la lengua materna con la variedad adquirida en la alfabetización temprana? Respecto de una primera variedad escrita –estándar caracterizado por su prestigio y uniformidad–, adquirida en la escuela primaria de la mano del docente de 1er grado o primer ciclo ¿puede también modificar la criba fonológica de la L1, en tanto orienta la interpretación y valoración de lo dicho/percibido en función de las grafías respectivas?

La experiencia permitió a través del trabajo colaborativo una aproximación intuitiva al estudio de los fonos, también experimentar las dificultades de trabajar con sonidos articulados, a diferenciar entre unidades distintivas (invariantes, fonemas) y unidades no distintivas (variantes o alófonos), identificar el problema de representar elementos sonoros con el alfabeto ortográfico. El foco de la investigación estuvo puesto en el trabajo con material fónico, percepción auditiva y la descripción de las diversas pronunciaciones, incluso de fluctuaciones y alternancias en un mismo hablante y un mismo acto de emisión, todo esto tamizado por nuestras representaciones, creencias y actitudes lingüísticas.. Aun así, estas fueron experiencias significativas para movilizar preguntas y poner entre paréntesis, por un instante, el saber escolar cristalizado desde la alfabetización temprana que nos predispone a buscar/esperar una cierta correspondencia entre grafías (ll/y) y fonos.

La propuesta presentada intentó articular un diálogo entre los saberes sobre el sistema lingüístico y la experiencia de escucha y percepción de formas de habla locales. Esta experiencia de investigación y trabajo colaborativo desencadenó aprendizajes diversos y actualizó o resignificó representaciones y valoraciones en torno a fenómenos de variación fonética y también en torno a la correspondencia entre escritura y pronunciación, habilitando nuevas preguntas o viejas preocupaciones.

Referencias bibliográficas

- Abadía de Quant, Inés. (1990). Las áreas dialectales en el nordeste. *Cuadernos de Geohistoria regional*, 22, 93-106.
- Abadía de Quant, Inés. (1996) Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino. *Signo y Seña*, 6, 197-234.
- Abadía de Quant, Inés. (2000). El español del nordeste. En Beatriz Fontanella de Weinberg y Nélida de Mirande (coords.), *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 101-137). Buenos Aires, Edicial.
- Abadía de Quant, Inés. (2003[1993]). Aspectos del español coloquial sincrónico de los nativos de la capital de Corrientes (Argentina). *Revista Nordeste –Investigación y ensayos–*, (21). <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/5530/5203>
- Abadía de Quant, Inés e Irigoyen, José. (1980). *Interferencia guaraní en la morfosintaxis y léxico del español subestándar de Resistencia*. Resistencia, Instituto de Letras, UNNE.
- Arnoux, Elvira. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38, 18-42. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/20196>.
- Barrenechea, Ana M. (1980). Las clases de palabras en español como clases funcionales. En Ana M. Barrenechea y Mabel Manacorda de Rosetti, *Estudios de gramática estructural* (pp. 9-26). Buenos Aires, Paidós.

- Biblioteca Nacional Mariano Moreno (Argentina). (2012). *Chacu: multitud de naciones: lenguas indígenas del Gran Chaco argentino*. Buenos Aires; Biblioteca Nacional
https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/f5f07c28af24291a6b40c860d6926d76.pdf
- Boersma, Paul & Weenink, David. (2024). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.4.23. <http://www.praat.org/>
- Cayré Baito, Lorena. (2017). *Introducción al análisis fonológico funcional. Principios y conceptos básicos*. Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/51167/RIUNNE_FHUM_AR_Cayre_Baito_L.pdf?sequence=1
- Censabella, Marisa. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, Eudeba.
- Censabella, Marisa. (2009). Capítulo 4: Chaco ampliado. En Inge Sichra (ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Tomo I (pp. 143-169). Cochabamba, UNICEF/FUNDPROEIB Andes.
- De Saussure, Ferdinand. (1945[1916]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- Del Valle, José. (2021). Notas para una teoría glotopolítica *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 11-20. <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6900>
- Di Tullio, Ángela. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter Editores.
- Fonética: Los sonidos del español (Universidad de Iowa). <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>
- Fontanella de Weinberg, Beatriz. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires, Edicial.
- Giammatteo, Mabel y Albano, Hilda. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires, Littera.
- Gil, Juana. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros.
- International Phonetic Association. (2022). *International Phonetic Alphabet (IPA) Chart With Sounds*. International Phonetic Alphabet (IPA) Chart With Sounds
- International Phonetic Association Chart. (s/f). *Interactive IPA Chart*. <https://www.ipachart.com/>
- Ley provincial N° 5.598/2004 establece el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes. Corrientes, 28 de septiembre del 2004. Boletín Oficial, 22 de octubre de 2004. Disponible en: <https://share.google/mIRYSJ2rpNc2F0LhE> <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5598.pdf>
- Ley provincial N°6604/2010, declara lenguas oficiales de la Pcia. a las de los pueblos Qom, Moqoit y Wichi además del español. RESISTENCIA, 14 de Julio de 2010, Boletín Oficial, 28 de Julio de 2010. Disponible en: <https://share.google/c9cqpGzwtBVvMqyz7>
<https://www.saij.gob.ar/6604-local-chaco-declara-lenguas-oficiales-provincia-ademas-castellano-espanol-pueblos-preexistentes-qom-moqoit-wichi-lph0006604-2010-07-14/123456789-0abc-defg-406-6000hvorpyel>
- López García, María. (2023). Variedades del español en enseñanza L1: entre la actitud sociolingüística y la gramática. *Revista Abehache*, 23, 167-189.
<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/449>
- Martínez, Angelita. (2008). Argentina. En Aucena Palacios (coord), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 255-278). Barcelona, Ariel.
- Navarro Tomás, Tomás. (1934). Rehilamiento. *Revista de Filología Española*, XXI, pp. 274-279.
- Pacagnini, Ana María. (2013). La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos. En Soledad Alén y Julián Martínez Vázquez (comps.), *Estudios del español como lengua segunda y extranjera* (pp. 82-115). Usal.
- Quilis, Antonio. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid, Arco Libros.
- Raventos, Marta. (2009). Cómo se escriben las palabras. En Mabel Giammatteo y Hilda Albano (comp.), *Lengua. Léxico, Gramática y Texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* (pp. 67-90). Buenos Aires, Biblos.
- Real Academia Española. (s/f-a). Pollo. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/pollo?m=form>
- Real Academia Española. (s/f-b). Poyo. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/poyo?m=form>

Tobon, Sergio; Pimienta, Prieto; y García, Juan. (2010). *Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México, Pearson.

Trubetzkoy, Nikolai S. (1973[1939]). *Principios de fonología*. Madrid, Cincel.

Vidal De Battini, Berta. (1964[1954]). *El Español de la Argentina*. Buenos Aires, Consejo Central de Educación.

Wingeyer, Hugo y Trevisán, Natalia. (2016). Procesos de cambio en el área palatal de hablantes nativos de la ciudad de Corrientes. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (30), 93-100.

<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/317/286>

Zurlo, Adriana A. (2025). Una propuesta didáctica para explorar fonos de español en la clase de gramática (L1). *Cuadernos De Literatura*, (25). <https://doi.org/10.30972/clt.256646>

Zurlo, Adriana A (2023) “La variación en las clases de gramática. Propuesta Didáctica a Partir de la construcción existencial HABER + SN”. En: *Traslaciones Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.

Vol. 10 Núm. 20 (2023): Regulación de la discursividad. Vol. 10 (20)- ISSN 2362- 6194. Págs 146-169.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/7385>

Descripción de la vibrante múltiple en una muestra de hablantes nativos de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, Argentina

Fernando Yamil Cristaldo Hidalgo

Universidad Nacional del Nordeste - CONICET

fernandoyamilch@hum.unne.edu.ar

1. Introducción

En este trabajo se analiza la situación actual del fonema vibrante múltiple en hablantes nativos de una de las cuatro capitales de la región NEA de Argentina, la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco. El objetivo principal es describir las realizaciones del fonema alveolar vibrante múltiple /r/ y examinar sus posibles variantes en la referida comunidad.

Como señala Hualde (2014, p.181), el español cuenta con dos fonemas róticos: la vibrante simple o percusiva /r/, como en *caro* /káro/, y la vibrante múltiple /r̄/, como en *carro* /káro/ o *roca* /r̄óka/, caracterizados ambos, en su forma canónica, por ser sonoros y alveolares, aunque existen realizaciones alternativas en diferentes zonas dialectales. En este marco, el interés del presente estudio se centra en las variantes del fonema vibrante múltiple que tienden a presentar mayor inestabilidad según el contexto fonético. Los róticos, además, constituyen marcadores dialectales relevantes y, desde una perspectiva diacrónica, resultan particularmente significativos por conservar el contraste de cantidad propio del latín (Colantoni y Rafat, 2013, p. 83).

En lo que respecta a la región NEA, Abadía de Quant (2000) describió tres realizaciones principales del fonema /r/: la vibrante múltiple, la variante fricativa asibilada sonora (a veces ensordecida) y la fricativa retrofleja sonora. Según esta autora, dichas variantes muestran una distribución diastrática y alternan en el habla individual de los sujetos. Asimismo, señala que en Resistencia la adhesión a las realizaciones asibilada y retrofleja resultaba menor en comparación con otras ciudades de la región.

El presente estudio busca actualizar esa descripción, atendiendo a las probables transformaciones que haya experimentado el fonema en las últimas décadas. La hipótesis de trabajo sostiene que, en la actualidad, la vibrante múltiple tiende a perder vitalidad y es reemplazada por realizaciones retroflejas y aproximantes, lo que marcaría una diferencia respecto de lo documentado por Abadía de Quant (2000). En este sentido, de acuerdo con nuestros registros, los hablantes de Resistencia alternan entre la [r] alveolar vibrante múltiple, la [ɹ] alveolar aproximante, la [ʃ] retrofleja fricativa sorda, la [ɹ̥] retrofleja aproximante y, en los grupos más jóvenes, la [ʒ] retrofleja fricativa sonora.

2. El ámbito de la investigación. La capital de Chaco

Para la clasificación dialectal del español en Argentina adoptamos la propuesta de Fontanella de Weinberg (2000, pp. 33-4), quien, retomando los estudios pioneros de Vidal de Battini, distingue cinco grandes regiones lingüísticas: a) el Litoral, con centro en Buenos Aires; b) la zona guaraníca o Nordeste; c) el Noroeste; d) la región Central, y e) la región Cuyana. Dentro de esta división, nuestro objeto de estudio se sitúa en la región Nordeste, donde se encuentra la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco.

En relación con esta área, Abadía de Quant (2000, p.104) señala que la provincia del Chaco, organizada como territorio nacional en 1872 y convertida en provincia en 1951, recibió desde sus inicios una fuerte corriente inmigratoria europea —principalmente italiana y española—, a la que se sumó un influjo decisivo de población correntina y, en menor medida, paraguaya. Estos

movimientos se intensificaron entre las décadas de 1920 y 1950, en el marco de la explotación agrícola y forestal de las tierras centrales, por la demanda abundante de mano de obra. De acuerdo con esta investigadora la ciudad de Resistencia constituye un espacio sociolingüístico marcado por la convergencia de diversos grupos: descendientes de inmigrantes europeos, criollos de provincias vecinas (especialmente de Corrientes), migración paraguaya y comunidades originarias, entre ellas los pueblos qom, wichí y mocoví. Esta composición ha generado condiciones de contacto lingüístico prolongado que se manifiestan en rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y en la variación dialectal local. En relación con esto, el influjo lingüístico indígena en el español del nordeste de Argentina —Corrientes, Misiones y Resistencia— de grupos hablantes de guaraní, como de otros grupos más pequeños en esta región ha aportado al español numerosas palabras, además de rasgos fonéticos y gramaticales (Lipski, 1996).

En esta dirección, Klee y Lynch (2009), quienes ofrecen una panorámica extensa del español en contacto en Hispanoamérica, mencionan que las lenguas indígenas (como el guaraní) y las lenguas europeas de inmigración influyen en la fonología de las variedades regionales. En el Cono Sur, por ejemplo, según estos autores, las migraciones europeas y los contactos fronterizos, además del legado indígena, explican buena parte de la diversidad fonética, incluyendo variaciones en algunos fonemas y sus realizaciones.

En este marco, la presente investigación pretende, además de describir las realizaciones del fonema vibrante múltiple /r/ en Resistencia, situarlas en relación con los procesos de contacto lingüístico identificados con especial atención a las maneras en que estos procesos pueden favorecer la aparición de realizaciones no vibrantes o modificadas fonéticamente.

3. Trabajos previos

Los primeros antecedentes sobre el estudio del fonema vibrante múltiple en la región en estudio corresponden a Abadía de Quant (2000), quien describe tres variantes básicas documentadas en las provincias de Corrientes, Misiones, Santa Fe, Formosa y Chaco. Según su análisis, el fonema /r̄/ se realiza como vibrante múltiple en algunos hablantes, como fricativa asibilada sonora —ocasionalmente ensordecida— en otros, y como fricativa retrofleja sonora en un tercer grupo. La autora observa que estas variantes alternan en los idiolectos y que la menor adhesión a las formas asibilada y retrofleja se registra en los hablantes nativos de Resistencia (2000, p. 106).

En un trabajo posterior, centrado en los hablantes de Corrientes, Abadía de Quant (2003, p. 41) señala que el fonema vibrante múltiple constituye “el de mayor polimorfismo en ambos niveles” del sistema fonológico y que esta variabilidad requiere un abordaje detallado que incluya factores extralingüísticos múltiples para arribar a conclusiones sólidas sobre el habla sincrónica de la región. Asimismo, destaca un comportamiento divergente entre los distintos grupos de hablantes, lo que refuerza la necesidad de estudios de carácter integral (2003, p. 41).

En un estudio más reciente, Colantoni y Rafat (2013) retoman el análisis de los fonemas vibrantes en distintas zonas de la Argentina con el propósito de documentar procesos de variación y de cambio en la realización de la vibrante múltiple, así como de establecer relaciones con el comportamiento de la vibrante simple. Las autoras enfatizan que, desde un punto de vista diacrónico, los fonemas vibrantes son las únicas consonantes que conservan el contraste de cantidad que existía en el latín y que esta distinción no se mantuvo en todas las lenguas romances: mientras que en español, portugués e italiano observamos una oposición entre la vibrante simple (*pero*) y la múltiple (*perro*), en otras lenguas como el francés o el rumano hallamos solo un fonema vibrante (2013, p. 83).

Para la región de Corrientes, las autoras que estamos refiriendo señalan que la pérdida de la asibilación no conduce a una vibrante múltiple, sino a una aproximante, y atribuyen estos procesos tanto a factores internos de la lengua como a influencias externas derivadas de los

modelos prestigiosos del país. En este sentido, la presencia de la asibilación puede funcionar como marcador sociolingüístico que distingue a los hablantes del centro y norte de la Argentina frente a la comunidad porteña (2013, p. 97).

De manera complementaria, aunque su investigación no se centra específicamente en el Nordeste argentino, Coloma (2022, p. 20) observa que la principal diferencia entre los acentos del noreste y noroeste y los de la zona de Buenos Aires radica en la asibilación y fricativización del fonema /r/. En dichas regiones, este fonema suele pronunciarse como fricativa alveopalatal sonora [ʒ], en lugar de como vibrante [r].

En síntesis, si bien los estudios sobre los fonemas vibrantes en distintas regiones del país son relativamente abundantes, la investigación focalizada en el NEA —y particularmente en Resistencia— sigue siendo escasa y no ha sido actualizada en las últimas décadas. Esta carencia refuerza la pertinencia de indagar el estado actual del fonema vibrante múltiple en la zona, atendiendo a las transformaciones fonéticas que puedan estar ocurriendo en el marco del contacto lingüístico y de los cambios sociolingüísticos más generales.

4. Sobre la muestra

En este trabajo se analiza un corpus de lengua oral conformado por entrevistas realizadas a ocho hablantes nativos de la ciudad de Resistencia en 2024. El corpus alcanza un total de aproximadamente ochenta minutos de grabación, con una media de diez minutos de conversación por participante.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante interacciones sociales participativas, en las que los investigadores adoptaron un rol de observadores en situaciones de conversación espontánea, orientadas a partir de preguntas disparadoras que favorecieron la fluidez del intercambio.

La muestra, para un estudio exploratorio del fenómeno, se organizó según tres factores extralingüísticos: nivel educativo (todos los informantes son estudiantes de nivel superior, tanto terciario como universitario), rango etario (entre 18 y 37 años) y sexo (masculino y femenino). Cabe señalar que, dado el carácter preliminar de esta investigación y su objetivo de ofrecer un primer acercamiento a la descripción del fonema en la región, no se incluyeron otras variables de carácter sociolingüístico o contextual.

5. Análisis de la muestra

5.1. Consideraciones generales

5.1.1. Observaciones sobre el procesamiento de las entrevistas

Cabe señalar, en primer lugar, que tanto las grabaciones de las entrevistas como el análisis perceptivo fueron realizados por el autor de este trabajo, hablante nativo del español de la región NEA, oriundo de del interior de la provincia de Corrientes, con conocimientos de la lengua guaraní. Asimismo, las entrevistas fueron procesadas y analizadas por medio del programa *Praat*.

En segundo lugar, para la identificación de oposiciones fonológicas se recurrió a los principios de conmutación propios del análisis fonológico y funcional (Akamatsu, 1992; Trubetzkoy, 1973), con el fin de examinar los sonidos en función de su valor distintivo dentro del sistema lingüístico. Asimismo, para la descripción de los mecanismos implicados en la producción y percepción de los sonidos se adoptaron los lineamientos de la fonética articulatoria, acústica y perceptiva (Llisterri, 1996).

En relación con el tratamiento del fonema en estudio, se consideraron tanto aportes generales sobre el sistema del español (Hualde, 2014) como los estudios específicos sobre la vibrante múltiple en el NEA, particularmente los de Abadía (2000, 2003) y Colantoni y Rafat (2013).

Los resultados preliminares muestran que la vibrante múltiple se conserva en algunas producciones, aunque en un porcentaje reducido. Además, se observa que estas realizaciones

alternan según el contexto fonético, lo que sugiere la coexistencia de variantes en el habla de los informantes.

5.1.2. Unidades de análisis

En las transcripciones¹ obtenidas de los informantes de la ciudad de Resistencia se identificaron las siguientes variantes en la realización del fonema vibrante múltiple:

- [r] alveolar vibrante múltiple, considerada la realización prototípica del español;
- [ɹ] alveolar aproximante, con menor grado de constricción;
- [ʂ] retrofleja fricativa sorda, caracterizada por un punto de articulación más posterior;
- [ʐ] retrofleja fricativa sonora, de articulación semejante, pero con vibración de las cuerdas vocales;
- [ɻ] retrofleja aproximante, con desplazamiento del ápice lingual hacia atrás;

Asimismo, destacamos que en el proceso de análisis hallamos algunos sonidos que se aproximan al timbre de la vibrante múltiple propiamente dicha, pero con una vibración más relajada.

5.2. Análisis del fenómeno en estudio

De acuerdo con las muestras analizadas, fue posible identificar cinco realizaciones principales del fonema vibrante múltiple en los hablantes de la ciudad de Resistencia. En primer lugar, cabe señalar que las variables extralingüísticas consideradas no resultaron igualmente relevantes para explicar la variación observada. La variable sexo no mostró incidencia significativa en los resultados: tanto los hablantes masculinos como los femeninos alternan de manera semejante entre las distintas realizaciones.

En segundo lugar, la variable nivel de instrucción, homogénea en la muestra dado que todos los informantes cursan estudios superiores (terciarios o universitarios), tampoco se presenta como un factor diferenciador. En este sentido, el nivel educativo considerado no condiciona de forma visible la alternancia entre variantes.

En cuanto a la variable etaria (ver Cuadro 1), el corpus incluye un hablante mayor de 30 años, un hablante menor de 20 años y seis hablantes de entre 20 y 30 años. El análisis permite observar algunos patrones preliminares:

De un total de 45 realizaciones del fonema vibrante múltiple, el hablante mayor de 30 años alterna fundamentalmente entre tres realizaciones:

1. la [r] alveolar vibrante múltiple en inicio de palabra ante vocales /o/ y /e/: [ro.ke] - [re.ã'liðah] - [re.sih'tɛn.sja]
2. [ɹ] alveolar aproximante en interior de palabra ante /i/: [ko'ɹjɛn.tes]; y en inicio de palabra ante /o/ y /u/: [ɹo.sjo] [ɹwi.ðo]
3. [ʂ] retrofleja fricativa sorda, ante /i/ en interior de palabra: [ba.ʂjo]; en inicio de palabra ante /a/: [ʂa.sjo.nas]

Por su parte, cinco hablantes de entre 20 y 30 años presentan un repertorio más amplio, con más de 70 realizaciones alternan entre las siguientes:

1. [r] vibrante múltiple, interior de palabra ante vocal /a/ y vocal /i/: [a.βu'ɹir] - [ba.raŋ'ke.rah]
2. [ɹ] aproximante alveolar, en interior de palabra ante vocal /e/: [a'βu.ɹe]
3. [ʂ] fricativa retrofleja sorda, en inicio de palabra ante vocal /e/: [ʂe.sih'tɛn.sja]
4. [ɻ] aproximante retrofleja, en inicio de palabra ante vocal /u/: [ɻwi.ðo]

Finalmente, en el hablante menor de 20 años y en un hablante de 21 años se percibe la presen-

Descripción de la vibrante múltiple en una muestra de hablantes nativos de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, Argentina

cia adicional de la variante [z] fricativa retrofleja sonora, que aparece en alternancia con las demás realizaciones antes mencionadas. En ambos casos, con 65 realizaciones en total, esta realización retrofleja sonora se da en dos situaciones:

1. En inicio de palabra ante vocal /o/: [zo'me.o] (Figura 1)
2. En inicio de palabra ante vocal /e/: [ze.sih'ten.sja] (Figura 2)

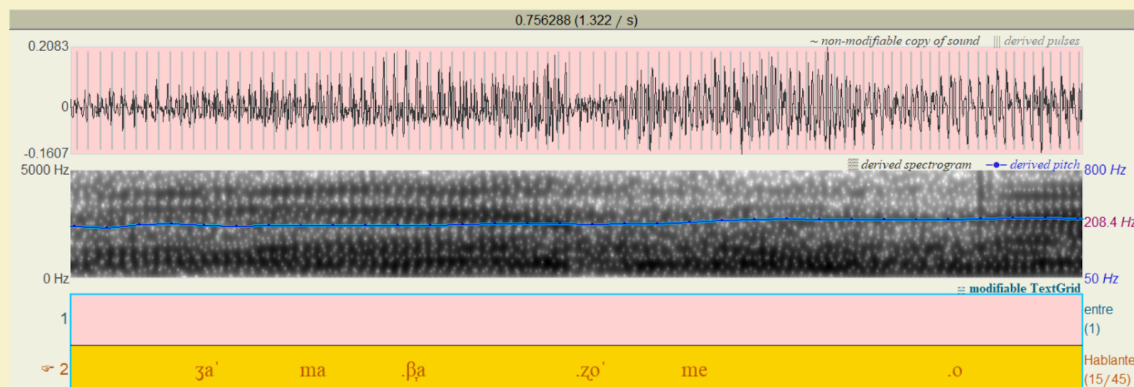


Figura 1. Espectrograma de la secuencia [za'ma.βa .zo'me.o]

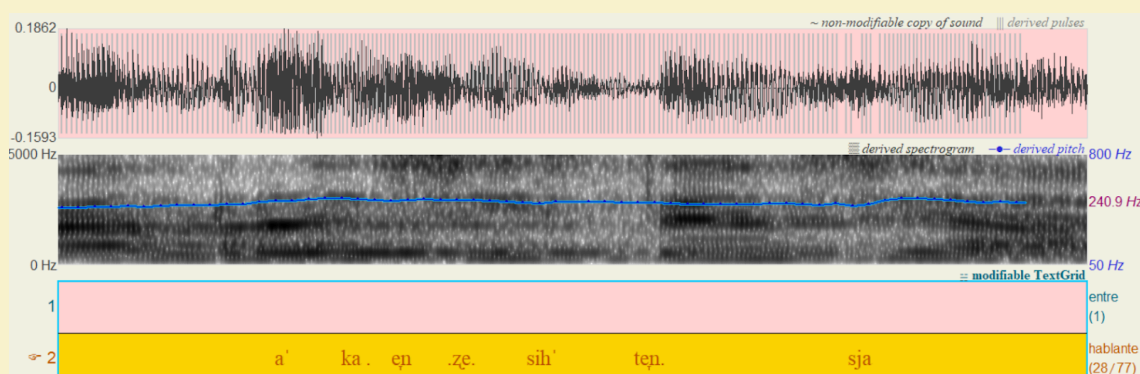
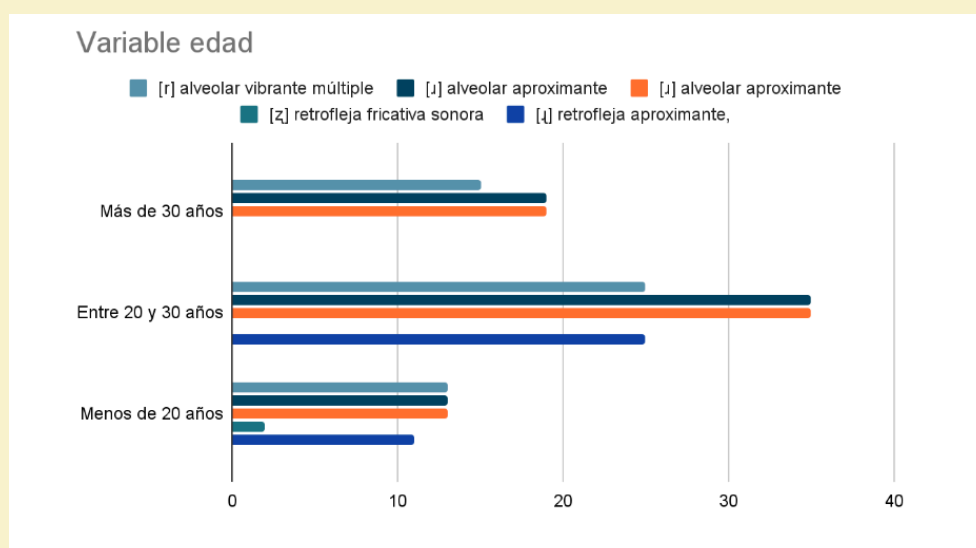


Figura 2. Espectrograma de la secuencia [a'ka.ən.ze.sih'ten.sja]

Estos resultados permiten formular una hipótesis preliminar: la incorporación de la variante [z] podría estar asociada a los hablantes más jóvenes. Sin embargo, la coexistencia de todas las realizaciones en el repertorio individual indica que ninguna de ellas ha desplazado por completo a las demás, sino que funcionan en alternancia condicionada por factores lingüísticos (posición en la palabra, contexto vocálico, coarticulación) y posiblemente extralingüísticos (edad, pertenencia a redes sociales específicas, influencia de modelos dialectales externos). En consecuencia, este fenómeno puede inscribirse dentro de las observaciones más generales sobre la naturaleza variable de las vibrantes en español, tal como señala Hualde:

Todo hablante de español puede producir fonemas vibrantes sin que llegue a haber oclusión total, es decir, como aproximantes o fricativas. La frecuencia de estos alófonos puede depender de preferencias tanto dialectales como individuales y estilísticas. La vibrante múltiple, las exigencias de la coarticulación en la cadena hablada hacen que no siempre se produzcan las condiciones aerodinámicas que permitan la vibración múltiple del ápice. Además de este tipo de variación, existen pronunciaciones dialectales diferentes de las prototípicas. (2014, pp. 186-7)

En este marco, la variación documentada en Resistencia se articula con fenómenos más amplios de debilitamiento y asibilación de la vibrante múltiple en el español del noreste y noroeste argentino (Colantoni y Rafat, 2013; Coloma, 2022).



Cuadro 1. Resistencia. Hablantes nativos de entre 18-40 años. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas grabadas en 2024.

6. Consideraciones finales

Tal como hemos expuesto en este trabajo, en consonancia con los aportes de la bibliografía especializada, los resultados obtenidos permiten sostener que el fonema vibrante múltiple en el habla de los nativos de Resistencia ya no se manifiesta predominantemente en su realización prototípica [r], sino que tiende a desplazarse hacia variantes aproximantes y retroflejas. Este comportamiento contrasta con lo documentado en los estudios pioneros de Abadía (2000, 2003), quien había señalado la presencia mayoritaria de la vibrante múltiple alveolar, acompañada solo de variantes asibiladas de uso más restringido.

De acuerdo con nuestros datos, las realizaciones más frecuentes en la comunidad son la [ɹ] alveolar aproximante y la [ɻ] retrofleja fricativa sorda, a las que se suman la [ʎ] retrofleja aproximante y, en los hablantes más jóvenes, la [z] retrofleja fricativa sonora. La vibrante múltiple alveolar [r] se mantiene en ciertos contextos, pero con una frecuencia mucho menor a la esperada en el patrón canónico del español. Esta diversificación del inventario alofónico sugiere un proceso de reestructuración interna del sistema fonológico local.

Asimismo, la aparición de la variante [z] en los hablantes más jóvenes podría interpretarse como un indicio de cambio en progreso. Tal proceso no implica la desaparición inmediata de las demás realizaciones, sino que se manifiesta como una ampliación del repertorio de posibilidades articulatorias, con alternancia condicionada tanto por factores fonéticos (posición, entorno vocálico, coarticulación) como sociolingüísticos (edad, redes de pertenencia).

En este sentido, la situación de Resistencia se inscribe en un fenómeno más amplio de debilitamiento y asibilación de la vibrante múltiple, que ha sido documentado para otras regiones del norte argentino (Colantoni y Rafat, 2013; Coloma, 2022). Sin embargo, la coexistencia de múltiples variantes en un mismo repertorio idiolectal indica que aún no puede hablarse de un reemplazo definitivo de la vibrante múltiple, sino de un estadio intermedio en el que conviven diversas realizaciones.

Finalmente, consideramos que el probable avance de la [z] retrofleja fricativa sonora merece especial atención en futuras investigaciones, en las que, para corroborar si se trata efectivamente de un cambio en curso dentro de la comunidad de Resistencia, será necesario ampliar la muestra a un número mayor de hablantes y contemplar nuevas variables extralingüísticas (nivel educativo, redes sociales, estilos de habla).

Referencias bibliográficas

Abadía de Quant, Inés. (2003). *Aspectos del español coloquial sincrónico de los nativos de la capital de*

Descripción de la vibrante múltiple en una muestra de hablantes nativos de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, Argentina

- Corrientes (Argentina). Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.
- Abadía de Quant, Inés. (2000). *El español del Nordeste*. En: Fontanella de Weinberg (Ed.), *El español de Argentina y sus variedades regionales* (pp.101-137). Buenos Aires, Edical.
- Akamatsu, Tsutomu. (1992). *Essentials of functional phonology*. Louvain-la-neuve, Peeters.
- Colantoni, Laura y Rafat, Yasaman. (2013). *Capítulo 4. Las consonantes róticas en el español argentino*. En: Colantoni, L. y Louro C. (Ed.). *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina* (pp. 83-98). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954871971-006>
- Coloma, Germán. (2022). *La fonología del español argentino*. Serie de trabajos. Buenos Aires, Universidad del CEMA.
- Fontanella de Weinberg, María B. (Ed.). (2000). *El español de Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires, Edical.
- Hualde, José I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge, CUP.
- Klee, Carol. y Lynch, Andrew. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, Georgetown University Press.
- Lipski, John. (1996). *El español de América*. Madrid, Cátedra.
- Llisterri, Joaquim. (1996). *Los sonidos del habla*. En C. Martín Vide (Ed.), *Elementos de lingüística*. (pp. 67-128). Barcelona, Octaedro.
- Trubetzkoy, Nikolái S.(1973). *Principios de Fonología*. Madrid, Cincel.

