

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera Edición, mayo 2007

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba (Bolivia)
Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.: (591-4) 4582716 - 4116196 • Fax (591-4) 4582716 - 4237448
E-mail: ventas@editorakipus.com
Página web: www.editorakipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, acera Sud
Telefax (556-4)4233891, teléfonos 4258803, 4544108, interno 260-261, casilla 992
E-mail: lael@hum.umss.edu.bo
Cochabamba – Bolivia

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugniot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez
Carlos Vera Vargas

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Roxana M. Arnez. Z.

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 1, número 1

Mayo de 2007

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

***Presentación* 7**

***Prólogo* 9**

INVESTIGACIÓN:

Vamos a hablar en castellano

Marbin Mosquera y Gilka Gordillo Bazán 12

Barreras sociolingüísticas que afectan la salud del paciente

María Estela Carbajal Aiza y Vanessa Fuentes Languidey 40

Tipos oracionales y variaciones de la estructura

oracional en español, quechua y alemán

Christian Buss 66

REFLEXIONES:

¿Lingüística Matemática? Aproximación teórica

Raúl Gustavo Eid Ayala 77

DIDÁCTICA

Las expresiones idiomáticas y su aprendizaje

Fernando Llanos Gutiérrez 88

CREACIÓN LITERARIA

Crítica literaria: género y diferencia sexual

Elena Ferrufino-Coqueugniot 101

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Vera, C. (2007). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 7-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10995218>

Página y Signos es el nombre de la primera Revista de Lingüística y Literatura, creada y difundida por el Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón.

Su identidad se fundamenta en la particular significación de dos términos inaugurales:

Página, entendida como el espacio virtual que provoca existencialmente a quien reflexiona sobre los hechos del mundo y de la convivencia humana; ámbito que auspicia la posibilidad de decir, de expresar mediante las palabras lo que se piensa, haciendo posible que en el diálogo sostenido con el otro se signifique la consolidación de la individualidad.

Página, como espacio concreto en el que, superando la extensión vacía y limitada por los márgenes —la página en blanco—, los pensamientos y sentimientos se expresan haciendo posible la perdurabilidad de aquellas ideas que nutren la memoria plural de quienes están en el mundo para continuar construyéndolo y sosteniéndolo con sus pensamientos y sus palabras.

Signos. Signo lingüístico, materialización en la que se cifran las posibilidades de la expresión. Signos que, gracias a las sutiles e infinitas posibilidades combinatorias a las que generosamente se brindan ellos mismos, hacen posible la construcción de las significaciones, de los sentidos.

Signos que, a partir de su fecunda relación con los otros signos, hacen posible la elaboración del texto y su textura de ideas y pensamientos. Signos que son el elemento fundamental de la escritura, ese sutil juego en el que el entramado sostiene firmemente la amalgamada sutileza de las ideas y de los sentimientos.

Página y Signos, punto de encuentro en el que los textos son el motivo suficiente para concurrir a lo que, con expresiva sencillez, Humberto Maturana denomina *conversaciones*.

Página y Signos. Cuando los lectores recorran sus páginas, la escritura provocará otra vez el humano juego de las significaciones y las significaciones de ese juego harán que lleguemos al convencimiento de que los horizontes del pensamiento son infinitos.

Así, en calidad de provocaciones, quedan estos textos.

Carlos Vera
Director de LAEL

PRÓLOGO

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2007). Prólogo. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 9-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10995229>

A pesar de que la producción intelectual debería ser la base de nuestro quehacer académico, la lógica de la Universidad, basada sobre todo en la reproducción de saberes, nos ha empujado a limitar nuestros esfuerzos al trabajo en aula. No obstante, desde hace algunos años, con las nuevas miradas de su plantel docente, enriquecidas sobre todo por teorías lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y el interés de los estudiantes, motivado por la emergencia de las lenguas indígenas y los cambios trascendentales que están transformando todos los escenarios de la vida social boliviana, la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas ha iniciado una etapa fértil de investigación y de producción de materiales didácticos, dirigidas a intentar responder a los problemas que surgen de la realidad educativa y lingüística en nuestro país. Sin embargo, estas investigaciones y propuestas, debido a la falta de políticas universitarias de difusión y de incentivo a la investigación, están quedando almacenadas en nuestras pequeñas bibliotecas.

Frente a ello, hemos visto la necesidad de contar con un espacio que nos saque del silencio y nos permita dar a conocer nuestra producción, que nos conduzca a una reflexión compartida, desde una mirada crítica y propositiva, y que nos posibilite la construcción de una identidad institucional, más acorde con los requerimientos sociales que surgen de la red compleja de relaciones, identidades y cosmovisiones de la que formamos parte y a la que, en primera instancia, estamos obligados a responder.

Página y Signos, la Revista de LAEL, entonces, nace con el objetivo central de constituirse en un espacio de reflexión, difusión e intercambio de conocimientos

en el ámbito de las lenguas y de su enseñanza. Esta Revista de publicación semestral acoge, en primer lugar, los trabajos de docentes y estudiantes de LAEL, pero está abierta a docentes y estudiantes de las carreras de Lingüística del sistema e instituciones dedicadas a la enseñanza e investigación de lenguas.

Para propiciar una comprensión integral del fenómeno lingüístico, en sus diversas manifestaciones, hemos visto por conveniente la organización de la Revista en cinco secciones: Investigación, Reflexiones, Didáctica, Creación literaria, secciones que, en lo posible, se cohesionarán en torno a un eje temático principal.

Este primer número articula sus distintos trabajos alrededor de *la variedad lingüística*, tema que se materializa en los diversos actos lingüísticos que se configuran de acuerdo con los ámbitos en los que se manifiestan y con las variadas relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores que participan de la comunicación.

Esta vez hemos priorizado la sección de Investigación, bajo la consideración de que los aportes, que surgen de las investigaciones realizadas por nuestros estudiantes, deben socializarse por su pertinencia en esta etapa de discusión de políticas nacionales que se consolidarán en una nueva Constitución Política del Estado boliviano. En este sentido, presentamos tres trabajos de investigación: dos resúmenes de tesis y un trabajo final de semestre, todos elaborados por estudiantes de nuestra Carrera. El primer trabajo *Vamos a hablar en castellano*, cuyos autores son Marbin Mosquera y Gilka Gordillo, se introduce en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe, en contextos en los que la coexistencia entre las lenguas indígenas y el castellano genera actitudes y valoraciones diversas que caracterizan las interacciones entre profesor y alumnos, dentro del aula, que no siempre colaboran con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La segunda investigación *Las barreras sociolingüísticas que afectan la salud del paciente*, de María Estela Carbajal y Vanesa Fuentes, presenta una mirada más social del uso de las lenguas, y pone en evidencia la situación de subordinación de las lenguas indígenas — y de las culturas de las que son parte —, con respecto al castellano, y la marcada discriminación que sufren los hablantes portadores de estas lenguas.

El tercer trabajo de Christian Buss, *Tipos oracionales y variaciones de la estructura oracional en español, quechua y alemán*, es un análisis circunscrito a la Lingüística contrastiva, con una mirada dirigida hacia la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, que, a partir de la demostración de la variabilidad de las estructuras oracionales, pone en evidencia la relatividad de los criterios sintácticos utilizados para caracterizar los sistemas lingüísticos, sobre todo en las clases de lenguas.

En el ámbito de la Didáctica, presentamos el trabajo de Fernando Llanos, docente de LAEL, *Las expresiones idiomáticas y su aprendizaje*; se trata de un análisis que conecta elementos de lexicología, semántica y pragmática con una reflexión metodológica, que propone enriquecer los procesos de enseñanza de lenguas mediante la inclusión del estudio de las expresiones idiomáticas, concebidas éstas como formas lingüísticas portadoras de elementos culturales, en el entendido de que la lengua es parte de la cultura y, a su vez, la expresa, la recrea y la re-produce permanentemente.

En la sección de Reflexiones, contamos con el aporte del Dr. Raúl Eid Ayala, docente del Doctorado de Educación.

Finalizamos con la sección de Creación literaria, con el ensayo *Crítica literaria: género y diferencia sexual* de Elena Ferrufino Coqueugniot, docente de LAEL y actual Decana de Humanidades, que realiza un recorrido histórico para reconocer, en el ámbito de la literatura y de la crítica literaria, voces femeninas divergentes que se rebelan frente a las instituciones sociales, políticas y culturales dominantes. Este trabajo presenta una mirada sociocognitiva del discurso, que expresa, pero a su vez cuestiona, las relaciones de poder vigentes y re-construye las identidades no solo de género, sino sociales, raciales y culturales.

Patricia Alandia Mercado
Editora Responsable

VAMOS A HABLAR EN CASTELLANO

Marbin Mosquera
Gilka Gordillo Bazán

Cómo citar: Mosquera, M., & Gordillo Bazán, G. (2007). Vamos a hablar en castellano. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 12-39.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10995232>

RESUMEN

El artículo *Vamos a hablar en castellano* es un resumen de la tesis de licenciatura *Let's talk in Spanish. Application of planning guides as a methodology to improve oral Spanish as a second language in monolingual quechua children of first Grade in the pilot schools of Agua Clara and Tomorrow*.

Esta investigación parte de la constatación de que la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha tropezado con problemas centrados, sobre todo, en la formación metodológica de los profesores, actores centrales de este importante proceso.

Los autores proponen el uso de fichas de trabajo en clases de castellano como segunda lengua, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los niños, permitirles un mejor desenvolvimiento en clases y propiciar una participación más creativa de los profesores en el proceso de enseñanza de la lengua.

Palabras clave: enseñanza de L2, fichas de trabajo, educación intercultural bilingüe, competencia comunicativa

Introducción

La realidad pluricultural y multilingüe de nuestro país es un escenario propicio para la puesta en práctica de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB); ésta tiene el objetivo de revalorizar, recuperar y desarrollar las lenguas indígenas haciendo que disminuyan las asimetrías existentes entre la lengua de prestigio social (castellano) con relación a las lenguas minoritarias (quechua, guaraní, aimara).

Para lograr estos objetivos, se plantea un bilingüismo aditivo, es decir que los niños monolingües quechuas, aimaras, guaraníes u otros, en el primer año de escolaridad, puedan desarrollar sus competencias de manejo oral, lectura y escritura en su primera lengua; paralelamente a este aprendizaje, se plantea la enseñanza del castellano como segunda lengua, es decir, el aprendizaje de una nueva lengua que los niños tienen que manejar de manera eficiente.

Durante el proceso de implementación de la EIB en nuestro país, se pudo evidenciar que los maestros atraviesan por problemas metodológicos en la enseñanza tanto de la primera lengua como de la segunda lengua, ya que hasta nuestros días se ha reducido el bilingüismo al uso de ambas lenguas dentro de la clase para enseñar un contenido del castellano (D'Emilio 1996), es decir, se continúa con un proceso de castellanización.

Ahora bien, frente a esta realidad existente en las escuelas rurales, el Ministerio de Educación y la institución PROEIB Andes realizaron dos programas: Programa de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias y el Programa Piloto en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. El primero tiene como objetivo desarrollar en los maestros competencias de lectura y escritura en lenguas originarias; el segundo focaliza el trabajo en aspectos metodológicos que permitan a los maestros organizar las clases de castellano como segunda lengua y poner en práctica diversas actividades.

La ejecución del Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, que tuvo una duración de dos años, se llevó a cabo en las tres zonas lingüísticas más grandes de Bolivia: la región Quechua, Aymará y Guaraní. Para llevar adelante este trabajo, se elaboró fichas de trabajo como base metodológica para la enseñanza del castellano como segunda

lengua, las cuales fueron validadas en las escuelas rurales con niños y profesores del primer año de escolaridad.

Los autores de esta investigación formaron parte del equipo de facilitadores, que trabajó particularmente en Agua Clara de Potosí y Tomoroco de Chuquisaca. Durante este trabajo, la inquietud fue estudiar el desarrollo de la expresión oral castellana en niños monolingües quechuas a partir de la implementación de la propuesta metodológica basada en fichas de trabajo. El resultado de esta experiencia es la concreción de este trabajo.

Problema

La educación en nuestro país es intercultural y bilingüe; se asume la lengua nacional originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua (Ley 1564 art. 9- 1994). A partir de este modelo de educación, todos los profesores deben enseñar a los niños indígenas tanto su primera lengua como la segunda.

Durante el proceso de implementación de la EIB, los maestros atraviesan por problemas metodológicos en la enseñanza de la primera lengua y de la segunda lengua, ya que, hasta nuestros días, se ha reducido el bilingüismo a la enseñanza de contenidos del castellano recurriendo a la lengua materna de los niños para su mejor comprensión, hecho que ha generado deserción escolar y bajo rendimiento académico.

En este sentido, durante el Programa Piloto se desarrolló una propuesta metodológica que pueda ayudar a los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua, y de esta manera fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe.

Este trabajo de investigación trata de comprender mejor el proceso de aprendizaje de la segunda lengua a partir de la implementación de las fichas de trabajo.

OBJETIVOS

Objetivo general

Describir cómo los niños de primer grado de educación primaria bilingüe desarrollan habilidades en expresión oral castellana a través de la propuesta metodológica basada en fichas de trabajo

Objetivos específicos

- Determinar el progreso de los niños en el manejo oral del castellano.
- Identificar las interferencias producidas por la primera lengua de los niños en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- Caracterizar la reacción de los niños a partir de la implementación de fichas de trabajo.
- Describir la participación de los profesores en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua de los niños.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, ya que está dirigido a analizar un aspecto social que es la educación, específicamente el área de aprendizaje del castellano como segunda lengua. Dentro de la investigación cualitativa, se opta por la investigación- acción que implica un proceso cíclico, sistemático y reflexivo de la información en el cual el investigador se involucra para transformar y mejorar la práctica (Cohen y Manion 1984).

La investigación - acción tiene como principales actividades la planificación, la puesta en práctica, la observación y la reflexión; estos elementos son fundamentales y pueden repetirse continuamente (Elliot 1993). Durante nuestro estudio, se realizó diferentes actividades tomando en cuenta las características centrales de la investigación-acción.

En la primera etapa de planificación se realizó:

Taller para facilitadores: se llevó a cabo por la técnica internacional en didáctica de segundas lenguas Viviana Galdames, quien inició a los facilitadores en la metodología y fundamentos teóricos para la enseñanza de segundas lenguas.

Diagnóstico: se desarrolló en los núcleos pilotos de las tres zonas lingüísticas del país: aimara, quechua y guaraní. Esta tuvo como objetivo determinar cómo enseñan los profesores la segunda lengua y cuál es el nivel de castellano de los niños.

Elaboración de fichas de trabajo: se realizó a partir de los resultados encontrados durante el diagnóstico, con el objetivo de ayudar a los profesores y niños en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En la segunda etapa de acción y observación se realizó:

Taller para profesores: se desarrolló en los núcleos pilotos, para iniciar a los profesores en la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, basada en fichas de trabajo a partir de clases demostrativas realizadas con niños y profesores.

Implementación de fichas de trabajo y reflexiones entre facilitadores y profesores: se desarrolló en las unidades educativas y tuvo como objetivo validar la funcionalidad de las fichas de trabajo directamente con niños y profesores a partir de implementaciones diarias que permitieron las reflexiones después de cada clase sobre las actividades propuestas.

En la tercera etapa de reflexión se realizó:

Taller para profesores: en el cual se analizó los avances y dificultades tanto de los profesores como de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua con la implementación de fichas de trabajo.

2da Implementación de fichas de trabajo: se llevó a cabo nuevamente en las unidades educativas pero con la reorientación y modificaciones realizadas a las fichas de trabajo que surgieron durante los talleres para profesores.

Sistematización entre coordinadores y facilitadores: se analizó los logros, dificultades y sugerencias para mejorar la propuesta metodológica.

Actividades posteriores: fueron las mismas ya que la investigación-acción se caracteriza por ser un proceso cíclico, continuo.

En todas las actividades realizadas, en el marco del Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, se encuentran los principales elementos de la investigación-acción, pero, por motivos de organización, se los clasifica de la manera realizada anteriormente.

Finalmente, las actividades desarrolladas durante el Programa Piloto permitieron la recolección de información con relación al aprendizaje del castellano como segunda lengua con la introducción e implementación de las fichas de trabajo y la participación de los profesores. Las actividades en las que se enfatizó fueron principalmente las implementaciones de fichas de trabajo en las unidades educativas, las reflexiones realizadas después de cada clase y los talleres para profesores, ya que permitieron la aplicación de los instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, conversaciones informales con los niños y profesores, grabación de clases y fichas de observación de clases. Así mismo, la permanencia en las escuelas por dos años permitió seguir de cerca la progresión de los niños en el manejo del castellano y, a su vez, los cambios actitudinales que tuvieron los niños y profesores.

POBLACIÓN

El Programa Piloto de Capacitación Docente en Castellano como Segunda Lengua estuvo destinado a los docentes que implementan el modelo educativo bilingüe en escuelas rurales. Este fue desarrollado en las tres regiones culturales más grandes de Bolivia: quechua, aimara y guaraní. Dentro de estas regiones se trabajó con ocho núcleos pilotos: Calata Grande y Colchani en la ciudad de La Paz, Eiti y Ipatimiri en Santa Cruz, Pocona y Villa Pereira en Cochabamba, Yuraq Q`asa en Potosí y Ricardo Mujía en Chuquisaca.

Se capacitó a 106 profesores que es la población global de todo el programa. De toda esta población, para realizar la investigación, se trabajó con las escuelas de Agua Clara, núcleo Yurag Q`asa y Tomoroco, núcleo Ricardo Mujía.

Se optó por trabajar con estas escuelas ya que son lejanas y tienen poco contacto con castellano hablantes; la mayoría de la población, en su comunicación cotidiana, hace uso exclusivamente del idioma quechua, por lo cual el contexto es pertinente para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

MUESTRA

En las escuelas de Agua Clara y Tomorocó, se trabajó con el primer grado de educación primaria bilingüe. La muestra, para fines de la investigación, es toda la clase, pero dentro de ésta se escogió al azar a 4 niños con algunos criterios: niños que frecuentemente van a la escuela, que tengan 6 ó 7 años de edad; esto con el fin de describir y tener ejemplos más objetivos del proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Así mismo, las profesoras de cada unidad educativa forman parte de la muestra porque fueron las directas responsables de poner en práctica las fichas de trabajo. Ellas son Martha Serrado, que trabaja en la escuela de Agua Clara, tiene 40 años de edad y tuvo a su cargo 25 niños del primer grado de escolaridad. Susana Rodríguez trabaja en la escuela de Tomoroco, tiene 43 años de edad y a su cargo estuvieron 20 niños del primer grado de escolaridad. Se optó por estas profesoras ya que ellas se encontraban motivadas para implementar la Educación Intercultural Bilingüe.

En la investigación se trabajó principalmente con niños del primer grado de escolaridad ya que ellos tienen que desarrollar primeramente sus competencias comunicativas orales en la segunda lengua, y además las fichas de trabajo fueron orientadas inicialmente para abordar la expresión oral.

FICHA DE TRABAJO

Las fichas de trabajo fueron desarrolladas con el objetivo de apoyar a los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua. La primera

parte de elementos de la ficha: título, tema, propósito, contenido y materiales son aspectos referenciales que sitúan al maestro en qué va a enseñar, qué habilidades tienen que desarrollar los niños en una clase y, finalmente, cuál es el material de apoyo que debe usar para alcanzar el propósito de la ficha.

La segunda parte, que comprende las estrategias metodológicas, son propuestas de actividades que el maestro puede implementar dentro de la clase de segunda lengua; así mismo, se da amplitud a los posibles cambios que se puedan dar en la misma, pero no se puede cambiar la estructura, es decir, la secuencia lúdica lingüística y práctica porque se corre el riesgo de realizar una clase tradicional.

Ahora bien, cada etapa lúdica, lingüística y práctica tiene su función dentro de la clase. La actividad lúdica consiste en presentar diferentes tipos de juegos: juego de roles, canciones, actividades físicas, poemas, crucigramas u otros que motiven a los niños a participar en la clase de manera espontánea y, a su vez, que activen sus conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. Así mismo, la actividad lúdica promueve un contexto apropiado para hacer uso de la segunda lengua y desarrollarla sin temor a equivocarse

La actividad lingüística es un espacio en el cual se introduce el vocabulario nuevo y las estructuras comunicativas en contexto para que los niños puedan interiorizarlas. Esta es flexible, porque los niños pueden empezar a hablar recurriendo a su primera lengua en la clase de la segunda lengua, ya que el mayor uso de la segunda lengua se da gradualmente en relación a las necesidades comunicativas de los niños.

La actividad práctica tiene el objetivo de motivar a los niños al uso de las estructuras comunicativas a partir de interacciones entre ellos o con el profesor. Es decir, se practica lo aprendido (la lengua) en situaciones comunicativas generadas por el profesor como, por ejemplo, pedir materiales, realizar descripciones o realizar dramatizaciones.

Finalmente, todas estas actividades — lúdica, lingüística y práctica — tienen el objetivo de crear situaciones comunicativas en las cuales los niños usen las estructuras lingüísticas y el nuevo vocabulario de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolla la comunicación. A partir de estas actividades, los niños

internalizan la función del lenguaje, que es comunicarse, y no la forma gramatical.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA DE LOS NIÑOS: DIAGNÓSTICO

Diagnóstico socioeducativo

Uso de lengua dentro de la clase

A partir de la observación de clases, se pudo determinar que los niños hacen uso más frecuente del quechua para comunicarse con el profesor, entre ellos o con la comunidad, pero dentro de esta comunicación, se encontró algunas palabras castellanas, por ejemplo:

Niño 1: Prusura, vasisuyta mana apamunichu.

Niño 2: Pero mesa patapi uqsituta kasan.

Niño 1: Ukharimusaq.

Los niños, de manera inconsciente, en sus conversaciones diarias, introducen palabras castellanas dentro de la estructura del quechua o añaden sufijos para dar sentido a la oración como en el ejemplo: *vasituyta*, *pero mesa*. Este tipo de construcciones lingüísticas se dan ya que el quechua ha estado en contacto con el castellano por muchos años, y se ha introducido varios elementos propios del castellano en el léxico quechua.

Uso de lengua del profesor dentro de la clase

Se considera el uso de lengua del profesor ya que es el principal referente que tienen los niños para aprender una segunda lengua, considerando que en la comunidad pocos hablan en castellano.

Durante el trabajo de campo se evidenció que el maestro en la clase se comunica más tiempo en quechua que en castellano cuando explica un contenido en la segunda lengua, por ejemplo:

Prof.: Pitaq munan quillquillta “p” wan yachanquichiqña ¡hi!.

¿Quién quiere salir a escribir con la letra “p”?

Niños: (los niños salen a escribir palabras)

Los maestros recurren a estrategias comunicativas, como realizar una alternancia de lenguas o enunciar traducciones literales como en el ejemplo, con el objetivo de hacer comprender a los niños el tema que se está abordando. Si bien estas estrategias ayudan a enseñar contenidos de una lengua, ya que facilitan a los niños la comprensión de la lección, si hablamos de la enseñanza del castellano como segunda lengua, se minimiza el esfuerzo del niño por comprender y hablar en la segunda lengua, reduciendo de esta manera las posibilidades de uso del castellano.

Finalmente, este uso alternado de la primera lengua y la segunda en una sola clase nos muestra que los maestros no implementan la Educación Intercultural Bilingüe, pues el bilingüismo se reduce a la enseñanza de contenidos de la segunda lengua con aspectos comunicativos de la primera lengua. Es decir que no se enseña a leer, escribir en la primera lengua y se aborda directamente contenidos de la segunda lengua.

Participación de los niños dentro de la clase

Se pudo observar que la participación de los niños dentro de la clase está en función a dos aspectos: metodológico y uso de lengua.

En el primero se pudo percibir que los profesores, como estrategias metodológicas, recurren a repeticiones mecánicas o preguntas cerradas, por ejemplo:

“A ver niños van a repetir conmigo ... a, e, i, o, u”, “¿esto es una mesa?... Siiiiiii”.

Si bien la repetición es buena cuando aprendemos una canción u otro contenido, ésta no debe ser mecánica, ya que está desprovista de un contexto o situación que permita a los niños asimilar la segunda lengua. También las preguntas cerradas restringen el uso del castellano, esto conlleva a que la participación de los niños se reduzca a repetir o dar respuestas cerradas; no

existe una ayuda para que el niño pueda expresar sus ideas, comentar sobre algún tema, dar ejemplos, etc.

El segundo elemento respecto a la participación de los niños está en relación con el uso de lengua, es decir si el profesor usa castellano o quechua, por ejemplo:

Prof.: Dile a tus compañeros qué has dibujado.

Niña: (Se dirige a la pizarra pero no habla)

Prof.: Niy a pero, imatataj ruwanky.

Niña: Juk juchuy wakita, chantary alquitutapis

En este ejemplo se puede observar que los niños participan en la clase cuando el profesor habla en quechua y no en castellano. Esta situación se da ya que los niños no tienen todavía una competencia comunicativa en la segunda lengua como para responder las preguntas del profesor, en consecuencia, el poco manejo de la segunda lengua genera inseguridad en ellos por lo cual su participación responde más al uso del quechua.

Finalmente, la participación de los niños en la clase es pasiva ya que tanto las actividades como el uso de la lengua limitan el aprendizaje de una segunda lengua.

Diagnóstico lingüístico

Comprensión y producción de los niños en castellano

A partir de las charlas informales realizadas con los niños, se pudo determinar que ellos no comprenden preguntas de información, por ejemplo:

Marbin: ¿Cómo te llamas?

Martha: ja

Marbin: ¿Dónde vives?

Martha: Sí.

Los niños no responden a preguntas de información ya que requieren más detalles como descripciones o enumeraciones de actividades. Esta situación

muestra que los niños no entienden en la segunda lengua, y que su competencia comunicativa castellana no está desarrollada aún.

También se dieron algunas órdenes, en principio con palabras que son familiares para ellos y haciendo uso de recursos paralingüísticos, como movimientos o gestos, por ejemplo:

Marbin: Pásame la almohadilla

Jacinto: (Ejecuta la acción)

Martha: (Ejecuta la acción)

Se puede observar que los niños responden positivamente a las órdenes, pero, cuando se utilizó palabras desconocidas para ellos como ser estante, archivador, y sin la ayuda de movimientos, los niños no ejecutaron la orden. Entonces, los niños son monolingües ya que tanto la producción como la comprensión de la segunda lengua son muy reducidas.

Finalmente, todos los datos que nos proporcionó el diagnóstico, como el que los niños son monolingües y que los maestros no ponen en práctica la EIB, generan un escenario propicio para poner a prueba y en práctica la propuesta metodológica para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, basado en fichas de trabajo.

PRODUCCIÓN ORAL DE LOS NIÑOS

Primera aplicación de fichas de trabajo

Durante la primera implementación de la ficha de trabajo existe una tendencia a hacer uso del quechua, aunque los niños pueden enunciar palabras sueltas en castellano, por ejemplo:

Prof.: Ah, el sol está arriba. ¿Qué más ves?

Jacinto: Plantita, lumas, wawitaqa

Prof.: A ver Martha ¿qué es esto? (señala el dibujo del sol)

Martha: Inti.

Prof.: ¡Ah! Sí el sol (articulando bien el sonido)

Martha: Sol.

En la conversación los niños, desde el inicio, enuncian palabras castellanas, como **sol, platita, luna**. Sin embargo, ellos recurren a una comunicación gestual o hacen uso de su primera lengua, como lo plantea el periodo silencioso, que es la primera reacción de los niños a la segunda lengua (Guía metodológica CL2 1997). También ya existe una producción inicial que no es larga ni compleja; en consecuencia, la teoría del periodo silencioso no implica que los niños estén en silencio, al contrario, ya existe una producción.

Entonces, se está de acuerdo con la teoría en cuanto a que los niños recurren a su L1, pero no en lo que respecta a que sea realmente un periodo silencioso.

Empezando a expresar nuestras ideas: etapa holofrásica

La primera producción en la expresión castellana de los niños, como resultado de la implementación de fichas de trabajo, fue la de expresar palabras sueltas representadas principalmente por sustantivos, por ejemplo:

Prof.: Ya, ahora van a dibujar la mañana, la tarde y la noche en sus cuadernos.

Nicanor: Lápiz.

Prof.: No tienes lápiz, ya te voy a prestar, pero me devuelves al final de la clase. ¿Quién ya ha terminado? Tienen que hacer rápido.

En el ejemplo, el niño enuncia la palabra *lápiz* a la instrucción de la profesora y ella comprende el mensaje a través del contexto. La palabra *lápiz* puede interpretarse como *“necesito un lápiz”*, entonces, ese enunciado es holofrásico, es decir, equivalente a toda una oración (López García 1991).

Si bien el periodo holofrásico fue postulado en la descripción de la adquisición de la primera lengua, el mismo fenómeno es aplicable en la segunda lengua, como se puede percibir en el ejemplo.

Ahora bien, durante el periodo holofrásico, los niños imitan, repiten las estructuras comunicativas que son introducidas por el maestro, por ejemplo:

Prof.: Le vamos a preguntar ¿cuántos años tienes?, ya, a ver Martha.

Martha: ¿Años tienes?

La niña trata de imitar la frase que su maestra le pide que repita; en ese proceso ella la simplifica *¿años tienes?* Esto se da cuando los niños tratan de repetir las frases o frase que la profesora menciona, ellos retienen tan solo aquellas palabras que les provoca sentido (Bikandi 1997). De tal manera, el maestro es el principal referente de lengua al que siguen los niños en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Hablando con dos palabras: estructuras duales

Después de un mes de implementación de las fichas de trabajo, los niños empiezan a hacer construcciones duales en sus enunciados, asociando sustantivos con artículos o verbos:

Prof.: ¿Qué hemos visto?

Nicanor: Chicos sentando.

Las primeras combinaciones en castellano empiezan del tipo agente-acción (Vila 1992), lo que lleva a los niños a ampliar su producción oral castellana apoyándose en su conocimiento previo y relacionándolo con la nueva información.

Finalmente, con la implementación de fichas de trabajo, los niños incrementaron su manejo oral del castellano y su comprensión en la misma lengua, ya que pudieron mantener una comunicación fluida.

Inclusión de sufijos quechuas en palabras castellanas

A partir del conocimiento progresivo del castellano oral, los niños empiezan a relacionar ese conocimiento con su primera lengua. Es decir que ellos construyen expresiones añadiendo sufijos quechuas en palabras castellanas.

Niños: (Asumen el rol de vendedor y comprador)

Nicanor: Cumprarime, cumprarime.

Celia: Vendeway papitasta.

Celia: Mashqa valen.

Nicanor: Cincu boliviano.

Celia: Revajaway ah!

Se puede percibir que los niños tienen una comunicación fluida, pero en sus expresiones, como *vendeway*, *rebajaway*, se observa una mezcla de palabras castellanas con sufijos quechuas, que dan sentido a la oración. Este proceso es entendido como la unión fonológica y morfosintáctica entre la L1 y la L2, que da lugar a un interlenguaje (Selinker 1975).

Como resultado, los niños, cuando hacen la unión de ambas lenguas, desarrollan estrategias comunicativas que les permiten expresar sus ideas en la L2. Es decir, el recurrir a su L1 resuelve sus limitaciones comunicativas en la L2.

Mezcla de códigos

La mezcla de códigos es otra etapa dentro del proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua. En esta etapa los niños empiezan a expresar sus ideas haciendo uso de ambas lenguas (Sichra 1996). Este aspecto es más avanzado que el anterior punto, por ejemplo:

Prof.: A ver qué estará haciendo.

Jacinto: Dintes majllakusani.

Prof.: ¡Ah! Me estoy cepillando los dientes.

Se puede observar que los niños, al enunciar las estructuras comunicativas, recurren a la primera lengua. Este fenómeno se da porque los niños no tienen suficiente manejo del castellano y, para expresar sus ideas en la segunda lengua, se apoyan en la L1 con el objetivo de interactuar con los compañeros de clase y con el profesor.

A diferencia del anterior punto, este aspecto es más avanzado ya que los niños no añaden sufijos quechuas en palabras castellanas, ellos hacen uso de la L1 y de la L2, separando palabras o frases, como **dintes majllakussani**, es decir que se va dejando el uso de sufijos quechuas en palabras castellanas. Este aspecto es una progresión muy importante ya que los sufijos llegan a ser la principal característica del quechua, lengua que a los niños les cuesta dejar de usar, pero, a partir de la exposición a la L2, ellos empiezan a asimilar la estructura castellana y sus características.

En este sentido, existe una interdependencia de lenguas ya que los niños se apoyan en su primera lengua para aprender la segunda lengua; existe una transferencia de habilidades de la L1 a la L2 (Cummins 1981).

Hablando con pocas palabras: mensajes telegráficos

A través de la continua implementación de fichas de trabajo, los niños muestran un avance sustancial en el manejo del castellano; pueden expresarse exclusivamente en castellano a partir de enunciados telegráficos.

Prof.: ¡Ah! Pero busquen pues, busquen.

Celia: Prujсора, la Arminda pizarra haciendo.

Prof.: ¿Qué? ¿Qué está haciendo?

Celia: Está en álla (señala a la niña).

Prof.: ¡Ah! ya, la Arminda está colando las letras en la pizarra, ya. Les está ganando.

En este periodo los niños hacen uso de la estructura castellana, pero ellos se expresan como si estuvieran mandando un mensaje telegráfico, por ejemplo: *Prujsора, la Arminda pizarra haciendo*. Ellos pueden expresarse en castellano sin apoyarse en su lengua materna, pero, en el momento de hablar, ellos mandan el mensaje a través del estilo telegráfico (Chomsky citado en Rives 1993).

En conclusión, los niños hacen uso del castellano en la clase con mayor frecuencia. Ellos son capaces de hablar en castellano de manera telegráfica, lo cual implica poner en un orden lógico los elementos de la gramática castellana: sujeto, verbo y complemento. También, se puede apreciar que la participación del profesor es más reducida, ya que se da lugar a la práctica de la segunda lengua.

Expresando ideas: feedback de contribución

A partir del manejo progresivo del castellano, los niños no solamente responden a preguntas del profesor, sino añaden enunciados e ideas que el maestro no necesariamente pregunta:

Prof.: ¿Qué está haciendo el mimo?

Martha: Está pasando, está parando.

Prof.: De su cama, muy bien.

Jacinto: La cara está lavando, está pinando.

En la actividad lúdica, que implica la adivinanza de actividades que realiza el mimo, los niños expresan muchas hipótesis hasta llegar a la respuesta correcta, como *Está pasando, está parando, la cara está lavando*. Estas expresiones mencionadas por los niños muestran que hacen uso del vocabulario y de las estructuras comunicativas propuestas en las fichas de trabajo, de manera espontánea, es decir que ese nuevo conocimiento ya se encuentra localizado en la zona de autorregulación (Vigotsky 1988). Esto implica que los niños tienen internalizado el vocabulario y las estructuras comunicativas hasta el nivel de usarlas sin ayuda del profesor.

Finalmente, los niños manifiestan una progresión en el manejo del castellano ya que son capaces de comentar o comunicarse de acuerdo con el contexto, haciendo uso de vocabulario y estructuras comunicativas. Este elemento significa que los niños empiezan a pensar y usar el castellano de manera espontánea.

Hablando el castellano sin ayuda del profesor: uso del castellano fuera de clases

Otro avance importante en el manejo oral del castellano en niños de las escuelas de Agua Clara y Tomoroco es que ellos pueden hacer uso del castellano fuera de clases, con otros interlocutores, como el director, padres de familia o entre ellos mismos, sin la ayuda o guía del profesor:

Martha: Jugaremos al pasará, pasará.

Jacinto: Noo, feyo es.

Niños: El lobo, lobo jugaremos.

Jacinto: Ya, voy ser el lobo.

En el ejemplo, los niños negocian el juego que van a jugar. La autonomía de negociación, haciendo uso de la segunda lengua, muestra la capacidad comunicativa desarrollada en la L2, ya que ellos son conscientes de ese avance

(Hymes 1971). Así mismo, este avance muestra que los niños van cambiando sistemáticamente la interlengua.

Aprendiendo castellano de manera autónoma

Desde el inicio, a través de las actividades lúdicas, se generó un ambiente de confianza en la clase y los niños experimentaron cambios actitudinales: pasaron de una actitud pasiva, introvertida y tímida a ser activos, extrovertidos. Esta transformación permitió a los niños crear o generar sus propias situaciones de comunicación

Marbin: Hola, ¿cómo estas?

Eugenio: Bien y tú.

Marbin: ¿Cuál es tu nombre?

Eugenio: Eugenio. ¿Y de vos?

Marbin: Marbin.

En el ejemplo se puede observar que los niños mantienen una comunicación fluida con el interlocutor y que presentan una actitud abierta para entablar una conversación. Esta situación comunicativa, que es generada por ellos, es más significativa porque ellos adquieren la fluidez en la segunda lengua a partir de su uso; éste es el principal factor que les ayuda a pasar progresivamente por los distintos estadios de la interlengua (Bikandy 1997). Así mismo, los niños se sienten motivados a aprender más expresiones lingüísticas que pueden usar en diferentes contextos de comunicación.

CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LENGUA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Aspectos fonológicos

Cambiando nuestra pronunciación: vocales /e/, /o/ y diptongos

En el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, los niños quechuahablantes normalmente tienen dificultades en pronunciar palabras que tengan las vocales /o/, /e/ o la formación de diptongos [je], [we]. Ellos reemplazan estos sonidos con elementos de su primera lengua, por ejemplo:

Prof.: A ver, ¿cómo le vamos a decir?

Jacinto: Hula María, istas.

Prof: Muy bien.

En los enunciados de los niños, como *Hula Maria istas* se percibe la dificultad en pronunciar las vocales /e/, /o/. Esto sucede porque en el conocimiento previo fonológico del quechua estas vocales son alófonos, solamente se pronuncian como resultado de las consonantes glotales.

Así mismo, los niños no pueden pronunciar los diptongos, por ejemplo:

Prof.: Ahora nuestra amiga se va ir, despedite pues de la amiga. Hasta luego señorita, dile.

Martha: Leygo señoritay.

En las clases de castellano los niños enuncian palabras que tienen diptongos: *Leygo, dintes, tines, haciendo* en vez de *luego, dientes, tienes y haciendo*, esto se da ya que en el quechua no existen los diptongos formados con esas vocales.

En ambos casos los niños no pueden articular los sonidos /e/, /o/ o diptongos porque comparando el castellano con el quechua tienen características fonológicas diferentes: [e], [o] son variaciones de /i/, /u/, y solamente aparecen antes o después de las consonantes post velares /q/, /qh/, /q`/ (Morató 1993).

Finalmente, cuando los niños escuchan el castellano lo relacionan con su primera lengua y, cuando enuncian palabras en castellano, las asocian a los esquemas fonológicos de su primera lengua (Corder 1992).

Reemplazo de los sonidos /f/ y /b/

También se pudo observar que los niños, en el proceso de aprendizaje del castellano, no pueden pronunciar las consonantes /f/ y /b/.

Prof.: Si quieren lavarse con agua calientita qué hacen.

Celia: Jusjuru asi (Mímica de prender el fósforo).

Prof.: Muy bien, ¿Después qué hacen Celia?

Celia: Lawar, cawisa, manu.

Prof.: Muy bien, te lavas la cabeza y tus manos.

En el momento de hablar la L2 los niños reemplazan los sonidos /f/ y /b/ con /x/ y /w/ es por esta razón que palabras, como *fósforo*, *lavar*, *cabeza* las pronuncian *lawar*, *cawisa*, *jusjuru*. Los niños no pueden discriminar esos sonidos ya que esas consonantes en quechua son sordas y en castellano son sonoras. En consecuencia, los niños transfieren competencias de la primera lengua a la segunda lengua. Este aspecto no es una limitación, es solamente parte del proceso de aprendizaje hasta que los niños puedan discriminar, asimilar e identificar las diferencias de ambas lenguas.

Aspectos sintácticos

Posición del verbo al final de la oración y omisión de artículos y proposiciones

En el desarrollo de la expresión oral del castellano, los niños hacen uso de la estructura quechua para expresar sus ideas en la L2.

Prof.: ¿Tiene algún sabor?

Niño: Manzanilla es.

Prof.: ¡¡Ah!!, es manzanilla, ya, muy bien, ¿y para qué tomamos la manzanilla?

Niña: Barriga...dolor.

Prof.: ¡Ah! muy bien, para el dolor de barriga.

En los enunciados *manzanilla es*, la posición del verbo está al final de la oración como en el quechua, que obedece a la regla gramatical sujeto, complemento y verbo, a diferencia del castellano: sujeto, verbo y complemento. Así mismo, en los enunciados hay una carencia del uso de preposiciones y artículos, esto se da ya que el quechua es una lengua aglutinante es decir que la construcción de oraciones se da a través de la adición de sufijos que dan sentido a la oración.

¿Hombre o mujer?: diferenciación del género y número

Los niños quechuahablantes confunden el número y el género al hablar en castellano, por ejemplo:

Marbin.: ¿Quiénes son?

Jacinto: Warmi

Marbin: ¿Y en castellano?

Jacinto: una niñu.

Marbin: ¿Qué está haciendo?

Jacinto: Un mamadera chupandu.

Los niños no pueden identificar el género y el número, ellos mencionan *una niñu o un mamadera* porque el quechua posee reglas gramaticales diferentes al castellano. El género y el número son construidos por palabras como *kuna* para pluralizar los nombres y *warmi*, *khari* para identificar el masculino y femenino, en el caso de personas.

Finalmente, todos los errores que los niños cometen durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua se deben a que ellos, en realidad, van perfeccionando las estructuras lingüísticas e incrementando su vocabulario en la L2. Entonces, la interferencia es entendida como parte del proceso de aprendizaje y no como un problema.

REACCIONES DE LOS NIÑOS A LAS ACTIVIDADES DE LAS FICHAS DE TRABAJO

Los niños se sienten más motivados con los juegos

Los juegos permitieron a los niños moverse de sus bancos, salir de la escuela, visitar la comunidad, actividades divertidas para ellos. Entonces, la situación de juego capta la atención de los niños y promueve un aprendizaje significativo en el manejo progresivo del castellano, por ejemplo:

Prof.: Nos formamos en círculo y nos agarramos de las manos, ahora brazos sueltos, vamos a cantar una canción que es de “Pin Pon”.
¿Quieren cantar?

Niños: ¡¡Si!!

A través de los juegos, los niños, por un lado, pueden interactuar con el profesor y con sus compañeros, haciendo la clase de L2 más divertida. Por otro lado, el uso del lenguaje del profesor, como conjugar el verbo en la 1ra persona plural “*vamos, nos agarramos, nos formamos*” implica que todas las personas de la clase, incluyendo el profesor, deben formar parte de la actividad. Esto genera en los niños la percepción de su maestro como un amigo más, al que deben respetar, pero con el que pueden comunicarse sin temor alguno.

Las actividades de las fichas de trabajo motivan a los niños a hacer uso del castellano interactuando con el maestro y sus compañeros, lo que genera un ambiente de confianza en el cual todos participan sin temor a equivocarse.

Las fichas de trabajo promueven la reconfiguración de la clase

En las escuelas de Agua Clara y Tomoroco existen limitaciones de infraestructura en las aulas, pero no es un impedimento para que los niños, con ayuda del maestro, puedan reconfigurar el aula de acuerdo con las actividades propuestas por las fichas de trabajo.

Prof.: Todos vamos a ordenar nuestros asientos en semicírculo... así
(mueve las mesas y sillas) y vamos a cantar una canción.

Niños:(Cumplen la orden ayudando a la profesora a ordenar las mesas)

Niña: Ajinata, chay laduman.

La situación de juego fuerza a que los niños y profesores reconfiguren el aula de acuerdo con sus necesidades. Así mismo, da lugar a que todos formen parte de la actividad sin excluir a nadie.

La constante reconfiguración y modificación del aula permite a los niños participar en la clase despertando su interés y curiosidad. Esta estrategia hace más sencillo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua porque permite a los niños centrar su atención en el aprendizaje de la lengua.

En consecuencia, se rompe la monotonía y se dinamiza la clase de segunda lengua ya que las actividades fuerzan a toda la clase a ser activa.

Motivación externa dada por el profesor para lograr la participación de los niños

La motivación externa se da por un agente externo, como el profesor, otras personas o las actividades. En este sentido, los juegos propuestos aseguran que el cerebro y el cuerpo se hallen estimulados y activos. Esto, a su vez, motiva y reta al participante, tanto a dominar lo que es familiar como a responder a lo no familiar en términos de obtención de información (Moyles 1989). De esta manera, las actividades propuestas y la participación del profesor son motivaciones externas que facilitan a los niños el mayor manejo del castellano.

Prof.: ¿Tienes colores?, ¿dónde están?, píntalo, pues...

Niño.: Sí.

Niño: Ya profesora (muestra sus dibujos).

Prof.: Uuuy está bonito.

Niño: ¿Prujsura así?

Prof.: Eso, muy bien.

En la conversación, la profesora motiva a los niños a realizar la actividad a través de palabras afectivas acompañadas de gestos, como *Uyyy, está bonito, muy bien*, ya que la información viene dada sobre todo en términos kinésicos: gestos, expresiones de la cara, proximidad física, tono de voz (Bikandi 1997). Cuando el profesor recompensa el trabajo del niño, lo motiva a usar la L2.

Finalmente, la motivación externa ayuda a los niños a consolidar su activa participación en la clase de segunda lengua, donde el trabajo colaborativo y el respeto mutuo crean un ambiente de confianza que es una condición muy importante para construir un nuevo aprendizaje.

Participamos nosotros mismos: motivación interna

En las clases de castellano, cuando los niños están expuestos a diferentes motivaciones externas, ellos llegan a ser autónomos y más participativos en su aprendizaje, por ejemplo:

Prof.:¿Quién va a ser el enfermo?

Niño: ¡¡Yo!!

Prof. : ...¿Quién va a ser la mamá?

Niña: ¡¡Yo!!

Prof.: Ya... mamá.

Niña: (Otra niña) ¡yo, yo, yo!

Prof.: Ya, vos la mamá y vos la hermana...

Se puede observar que los niños se sienten motivados a formar parte de la actividad, ya que el juego ayuda a los participantes a generar una confianza en sí mismos y en sus capacidades, esto conlleva una respuesta positiva.

Entonces, el desarrollo de una motivación interna a través de agentes externos permiten a los niños pasar de actitudes pasivas a activas, lo cual es una condición para aprender una segunda lengua, porque ellos empiezan a hablar en una lengua diferente cuando se sienten seguros y se dan cuenta de que pueden expresarse sin temor a equivocarse.

CONCLUSIONES

La evolución progresiva del castellano oral en los niños monolingües con los que trabajamos, a través de la implementación de fichas de trabajo, les permitió pasar de una dependencia del profesor a ser autónomos en su aprendizaje y uso de lengua.

Se pudo observar que todos los elementos hallados en la investigación están interrelacionados. Tanto las reacciones de los niños a las actividades propuestas que les permiten pasar de una actitud pasiva a activa dentro de la clase, como el recurrir a niveles lingüísticos de su primera lengua, los fonológicos y sintácticos, facilitaron a los niños el progreso en su manejo oral del castellano.

Esta progresión supuso, en primer lugar, la comunicación a través de holofrases y estructuras duales, la cual necesitaba la ayuda del maestro para que los niños internalicen las nuevas estructuras comunicativas y el vocabulario de la L2. Después pasaron a recurrir al conocimiento previo de su lengua materna, que los llevó a expresarse a través de una adición de sufijos en palabras castellanas o realizar una alternancia de lenguas como estrategia comunicativa para superar las limitaciones en la segunda lengua. Finalmente, pasaron a expresarse exclusivamente en castellano, a partir de mensajes telegráficos, expresando sus

ideas y generando sus propias situaciones comunicativas que les permitió comunicarse en castellano de una manera autónoma, siendo este aspecto más significativo para ellos.

En conclusión, la metodología de trabajo para la enseñanza del castellano como segunda lengua, basada en fichas de trabajo, permitió una evolución en cambios actitudinales y manejo oral del castellano de manera progresiva. Así mismo, facilitó a los maestros la estructuración de sus clases y la posibilidad de enseñar de manera eficiente la segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bikandi, Uri Ruiz

1997 **Didáctica de las segundas lenguas en educación Infantil y Primaria.** Madrid: Síntesis Educación.

Cohen, L. & Manion

1976 -1984 **Action Research. Research Methods in Education.** London: Routledge.

Corder, S. Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: LIMUSA.

Cummins, Jim

1981 **The Role Of Primary Language Development In Promouting Educational Success For Language Minority Students.** California State: Department of Education.

D`Emilio, Lucía

1996 **Voices and Processes Toward Pluralism: Indigenous Education in Bolivia.** Estockolm: division document Sweden N°9.

Galdames, Viviana

1998 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: PROEIB Andes.

Hymes, Dell

1971 **Communicative competence.** Philadelphia: University of Pennsylvania.

López, García Ángel

1991 **La sociolingüística.** Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación

1995 **Nuevo compendio de legislación sobre la reforma educativa y leyes conexas.** La Paz: Ministerio de Educación.

Morató Peña, Luis

1993 **Quechua boliviano: Curso elemental.** Cochabamba, La Paz, Bolivia: "Los Amigos del Libro."

Moyles, Janeth. R.

1989 - 1990 **El juego en la educación infantil y Primaria.** Madrid: Morata S.A.

Nunan, David

1993 **Research Method in Language Learning.** Cambrich U Press: USA.

Rivers, W.

1993 **Communicating Naturally in a Second Language.** Cambride: USA

Roth J., Elliot

1993 **El cambio educativo desde la investigación acción.** Madrid: Morata.

Selinker, Larry

1975 **The Current State of Interlanguage.** Amsterdam: Jhon Benjamins Publishing Company.

Sichra, Inge

1996 "Alternancia de Códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En: Ruth Moya (Ed.) **Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina. Pueblos Indígenas y educación** 45-46. Quito, Ecuador. 121-168.

Stephen, Krashen

1985 **The Input Hypothesis.** California: Laredo.

Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

1997 a **Guía didáctica de segundas lenguas para el primer ciclo de educación primaria y secundaria.** La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1997b **Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de educación primaria.** La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

Vigotsky, L

1988 **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós.

Vila, Ignasi

1992 **La educación bilingüe**. Barcelona: Horsori; I.C.E. Universitat de Barcelona.

BARRERAS SOCIOLINGÜÍSTICAS QUE AFECTAN LA SALUD DEL PACIENTE

María Estela Carbajal Aiza
Vanessa Fuentes Languidey

Cómo citar: Carbajal Aiza, M. E., & Fuentes Languidey, V. (2007). Barreras sociolingüísticas que afectan la salud del paciente. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 40-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10995234>

RESUMEN

Este artículo ha sido elaborado en base al trabajo de tesis de licenciatura *El lenguaje en las interacciones médico – paciente en el Hospital José de la Reza de Capinota*. Esta investigación, de tipo etnográfico cualitativo, aborda una temática muy importante para la vida del ser humano: el lenguaje y la salud; específicamente, enfoca la manera en que el lenguaje y su uso llega a constituirse en una barrera comunicativa entre médico y paciente.

El trabajo pone en evidencia las relaciones inequitativas existentes entre el castellano, lengua de la medicina occidental, y el quechua, lengua de la medicina tradicional.

Palabras clave: interacciones comunicativas, análisis *Speaking*, barrera comunicativa

Introducción

Con este estudio partimos del análisis de la realidad social boliviana relacionada con los bajos índices de demanda de la población a los servicios de prevención, curación y rehabilitación que se prestan en diversas instituciones hospitalarias y centros de salud rurales.

Esta problemática motivó la presente investigación que adquiere toda su relevancia si reflexionamos sobre todo en el rol fundamental que cumple la lengua en la comunicación en el ámbito de la salud, no sólo para ganarse la confianza del usuario demandante de servicios médicos, sino, también, a la hora de explicar la naturaleza misma de la enfermedad y su magnitud al paciente por parte del médico y los procedimientos curativos que debe seguir el enfermo.

En este sentido, la presente investigación se realizó en el marco de dos disciplinas consideradas fundamentales para nuestro estudio: La Sociolingüística y la Semiología. Ambas nos ayudaron a comprender el campo de la salud. Por una parte, por medio de la Sociolingüística, que estudia la relación lengua-sociedad, se analizó las características sociolingüísticas extraídas de los propios discursos de los participantes (médico-paciente) en consulta médica. Por otra parte, por medio de la Semiología, se estudió los significados de salud que evocaron tanto médico como paciente al momento de interactuar.

Problema

En la población objeto de estudio, Capinota (Cochabamba-Bolivia), coexisten dos modelos médicos antagónicos que en la práctica se confrontan: medicina occidental y medicina tradicional. La primera, que es designada como medicina oficial, está apoyada por un marco jurídico legal y se responsabiliza mediante su saber científico, para decidir quién está enfermo y quién no. La medicina tradicional es la medicina autóctona que “ha sido legalizada por el Estado boliviano el año 1986” (Dibbits, 1994:24). Esta medicina, con el transcurrir del tiempo, ha sido utilizada por los pueblos aimaro-quechuas, y ha incorporado nuevos e innumerables elementos o formas de prevenir y curar las enfermedades. Los conocimientos de esta medicina han sido conservados de generación en generación, es decir, de padres a hijos.

Asimismo, resaltamos que en la mayoría de los casos, ambos modelos médicos utilizan diferentes códigos. La medicina occidental o biomedicina utiliza generalmente el castellano como vehículo de comunicación; la medicina tradicional, por su parte, utiliza el quechua como lengua primordial.

De la misma forma, es común dentro de la biomedicina utilizar registros médicos especializados, es decir, técnicos. En contraposición, el lenguaje utilizado por la medicina tradicional se caracteriza por el uso de términos y palabras ligadas a los sentimientos del enfermo.

En relación con lo expuesto, en las interacciones comunicativas de consulta médica en el Hospital José de la Reza, observamos y presenciamos diversidad sociolingüística y cultural, que no sólo provoca una comunicación confusa entre el doctor y el enfermo, sino también un choque de creencias, ideologías y pensamientos que en lo posterior influye en el trato (generalmente hostil) que se le brinda al paciente que, en su discurso, manifiesta haber asistido a la medicina tradicional.

Entonces, a partir de las consideraciones presentadas, surge la siguiente pregunta de investigación, que nos guió: **¿Qué características sociolingüísticas se presentan en las interacciones comunicativas entre el personal de salud y los pacientes del Hospital José de la Reza de Capinota?**

Metodología

Para responder la pregunta de investigación fue necesario recurrir al **enfoque cualitativo** de la investigación científica que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Gil García Rodríguez 1996: 45-46).

De esta forma, no sólo pretendimos hacer una lectura esencial de la realidad sino que nos propusimos interpretarla, profundizando en los significados de salud y en las características sociolingüísticas mediante el uso de la lengua en consultas médicas y entrevistas a médicos y pacientes del Hospital José de la Reza de Capinota.

Por tanto, este tipo de investigación nos permitió hacer perceptibles las opiniones, experiencias y actitudes, tanto de los médicos como de los pacientes, con relación a la salud y a los procesos o estrategias de curación de las enfermedades.

Asimismo, y atendiendo a la tipología de los estudios de casos, en esta investigación se tomó en cuenta el diseño de casos múltiples (Rodríguez 1996: 96) en el cual se utilizó doce casos múltiples y especiales a la vez, porque cada uno de ellos nos proporcionó información relevante para estudiar, describir y evaluar el lenguaje y sus repercusiones sociolingüísticas en un contexto físico real, que se abordó desde las grabaciones de consulta de los discursos propios de los médicos y los pacientes.

De igual manera, vimos por conveniente recurrir al método de la etnografía de la comunicación o etnografía del habla creada por Dell Hymes en 1962¹, un método de la investigación social, en el campo de la comunicación, que describe, en términos culturales, los usos pautados de la lengua y el habla en un grupo, institución, comunidad o sociedad.

A partir de este método, que privilegia el uso del modelo etnográfico de análisis SPEAKING y de sus ocho componentes: Setting and Scene (lugar y escena), Participants (participantes), Ends (finalidades y objetivos del acto comunicativo), Act Sequences (secuencias del acto de habla), Key (tono de voz de los participantes), Instrumentalities (instrumentos), Norms (normas), Genre (Género), no sólo describimos culturalmente a los participantes que eran los actores principales del acto comunicativo (médicos y pacientes del Hospital José de la Reza de Capinota), sino que estudiamos, detallada y profundamente, por medio de la lengua, las características sociolingüísticas y los significados de salud que los mismos emitieron, aspectos sociolingüísticos que fueron grabados de manera fidedigna tanto en consulta médica, como de manera individual.

Además de este método, contamos con técnicas (observación natural y entrevista semiestructurada), instrumentos (guía de entrevista) y medios de investigación (grabaciones) cualitativos; cada uno de ellos formó parte

¹ De acuerdo con Sánchez García, Javier. En línea: <http://www.proel.org/articulos/sociolin.htm>

imprescindible de nuestro trabajo para la recolección de datos confiables, fidedignos y veraces.

Los criterios sobre los cuales se realizó la selección de los informantes fueron los siguientes:

- ✧ La población objeto de estudio se encontraba en la provincia de Capinota y en las localidades rurales pertenecientes a este municipio, como ser Marcavi, Apillapampa y Buen Retiro.
- ✧ En los sujetos de estudio se tomó en cuenta factores como edad, ocupación, nivel de instrucción, procedencia cultural y lengua. El rango de edad de los participantes estaba comprendido entre los 16 a los 65 años.
- ✧ Se tomó en cuenta doce casos, los cuales están divididos en tres partes: la primera en tres entrevistas realizadas a dos médicos y una licenciada enfermera; la segunda consta de entrevistas efectuadas a seis pacientes y la tercera concierne a tres grabaciones de interacción médico - paciente.

Referente a los resultados obtenidos en esta investigación, vemos necesario e importante mostrar una tabla que contiene en forma muy concisa y comprimida la aplicación del modelo de análisis: SPEAKING con sus ocho componentes en uno de los casos analizados:

COMPONENTES CASO: LUISA		
S	Setting	Consultorio de ginecología, lunes 22/9/03.
P	Participants	Dra. 27 años, delgada, estatura baja. Dña Luisa, Casada, 22 años, alta, vestía pollera y se peinaba en dos largas trenzas.
E	Ends	Control de embarazo para minimizar los riesgos del mismo / *La comunicación en la relación médico paciente (respuestas o preguntas incorrectas/explicación escasa).
A	Act Sequences	Intercambio de saludos, preguntas de diagnóstico, exploración física, receta médica.
K	Key	Pausado, tranquilo y amigable
I	Instrumentalities	El código y su uso = código algunas veces comprendido e interpretado por la paciente/algunas veces no. * Registro.
N	Norms	Nivel de educación y respeto, superioridad de la Dra./ indiferencia hacia los sentimientos y pensamientos de la paciente.
G	Genre	Preguntas terminantes y cerradas, expresiones repetitivas, sinónimos, alegría.

Es importante detenerse aquí para mencionar que los componentes del **modelo Speaking** son tan productivos y poderosos que los utilizamos de manera general e íntegra para el análisis de las interacciones comunicativas entre médico y paciente.

Sin embargo, de las entrevistas efectuadas a médicos y pacientes se tomó en cuenta dos de los ocho componentes de este modelo etnográfico de análisis: Instrumentalities (formas y estilos sociolingüísticos de los actos de habla) y Ends (finalidades / objetivos de la comunicación que apuntaban a los significados de salud).

CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Incomunicación debido al uso de códigos distintos

Para que dos o más personas se puedan comunicar, es necesario que compartan los mismos códigos, los cuales son entendidos como todo un conjunto de signos y reglas lingüísticas que permiten que un mensaje pueda ser interpretado, por ejemplo, una persona no puede entender un mensaje en español o en quechua, si no conoce el respectivo código de esas respectivas lenguas.

Ante este contexto, afirmamos que el uso de dos códigos diferentes, tanto en el médico como en el paciente, crea un clima de frustración e inseguridad en ambos, pues generalmente, en esta situación, el galeno no puede comprender lo que su paciente le expresa; y lo mismo pasa con el demandante de servicios médicos que no consigue captar el mensaje del médico o lo hace a medias:

Doctora: ¿O no se siente?, echada está tu wawa, ya tienes que sacarte una ecografía porque **creo** que vas a tener gemelos... ya echate ya..... ¿Quieres escuchar el corazón de tu wawita?"

Luisa: Ajá, tiyan sunqu i?... 'Sí, tiene corazón ¿no?'

Luisa: Killapaqchari chay pilduritasqa, juk killapaqchari quwanchik, nichkayki kay tumanata, machkha diañacha mana jamunichu, machkaña atrasakuni?. 'Esas píldoras son para todo el mes, ¿no?, para un mes nomás me vas a dar, ¿no?, te estoy diciendo que esto

he tomado, ¿cuántos días será que no he venido?, ¿cuántos ya me habré atrasado?’.

Doctora: Ay, si te atrasas igual ps, vas a, el chiste es que tomes, tienes que terminar todito, ¿ya?

De esta manera, en esta consulta médica, las dificultades en la comunicación por el uso de códigos diferentes (quechua – español) hacen que la entrevista clínica no sea exhaustiva y siga un marco lógico, así, por esta razón, no se agota o resuelve el tema del embarazo gemelar y la necesidad de una ecografía, debido a que se trata de un embarazo de alto riesgo; tampoco se aclara las dudas que la paciente tiene con relación a la receta médica prescrita. Ante estas situaciones, advertimos que al marcharse la paciente, sin haber resuelto este aspecto de su embarazo, se pone en un riesgo muy grande de salud, especialmente si se atiende en su casa.

Finalmente, para lograr la confianza del paciente es fundamental que el médico, utilizando el idioma del paciente, le explique las causas de su enfermedad y los procedimientos curativos a seguir, obviando las palabras técnicas y/o científicas, ya que de lo contrario el enfermo, por vergüenza o temor, no va a preguntar; en otras palabras, la explicación debe darse de la manera más sencilla posible, hablando despacio y tratando de comprender y usar palabras de la gente cuando sea necesario, sin que por esto el discurso se vea forzado.

Incomunicación generada por el uso de terminología científica

En el campo de la salud, es muy importante que exista una buena comunicación entre médico y paciente, sin embargo, en la práctica encontramos que la información que se da a la población es compleja, técnica y corre el riesgo de desorientar. Todo esto se explica debido a que la formación universitaria del profesional de salud está basada en aspectos médicos asistenciales y con énfasis en lo curativo y muy pocos contenidos en el área de tipo social, como la comunicación apropiada con los pacientes. De esta manera, consideremos los siguientes ejemplos extractados de los propios discursos de los médicos del Hospital José de la Reza de Capinota que se caracteriza principalmente por el uso de registros especializados de la lengua, los mismos que fueron utilizados tanto con las entrevistadoras en primera instancia como con los pacientes en situación de consulta médica:

Doctor Alberto: "...me dieron 5 diagnósticos distintos, el primero me dijo que era una *enterocolitis*, el segundo que probablemente una *parasitosis*, el tercero que era una.....*gastroenteritis* solamente alimentaria, el otro me dio de que era una *apendicitis* y el me mandó para operarme y cuando llegó mi médico que me dijo no, esto es una *fiebre tifoidea* y que se estaba complicando, ¿ya entiendes?".

Doctor Alberto: ".....le voy a dar un tratamiento adecuado con un *antibiótico*, un *antiparásito* de acuerdo al caso". (Caso Doctor Alberto)

Doctora: "Mañana... hay está bastante *edematizada* inclusive la *mucosa oral* está con sangre apenas le ha salido.....ya acartonada está, ¿no?"

Doctora: "Sí, según a la diarrea que tenía le han dado *cotromizazol* y le han debido dar *suerito*". (Caso Doña Valeriana-grabación de consulta médica)

Los recortes precedentes nos muestran términos médicos como *parasitosis* alimentaria, *apendicitis*, *fiebre tifoidea*, *sífilis*, *antipirético*, *antiparasitario*, *antibiótico*, *cotromizazol*, *rubéola*. Estas palabras, como puede evidenciarse, son vocablos difíciles y científicos que los médicos en su mayoría están acostumbrados a utilizar; en estos casos, cada uno de los doctores utilizó una palabra científica para diagnosticar, referirse a la enfermedad o simplemente a los medicamentos.

De acuerdo con lo expuesto, se constató que este vocabulario, aparentemente sencillo desde el punto de vista médico, al ser usado en consulta médica, y al no ser explicado con detalles sobre qué es y para qué es, genera dudas en el paciente, por el mismo hecho de que no llega a entender a cabalidad este tipo de vocabulario exclusivo del ámbito médico que, en vez de comunicar, incomunica.

Registro médico que ocasiona resistencia

Como ya lo habíamos adelantado, es en el ámbito médico que generalmente escuchamos terminología científica respecto a medicamentos o simplemente tratamientos médicos. El uso de estos términos no sólo genera dudas y desconfianza en el paciente, sino también ocasiona resistencia hacia los tratamientos curativos occidentales. Desde esta mirada, consideramos oportunos los siguientes ejemplos extractados a través de grabación de consulta médica:

Doctor: (Acercándose a la enfermera) Lucita hay que colocarle vía, por favor

Doña Valeriana: Uhm.

Doctor: Vía

Doña Valeriana: Mana waway... Quillacollo (llora la bebé). 'No mi bebé... Quillacollo'

Doctor: (Ve a la bebé delgada y cansada de tanto llorar) ¿Cuánto pesa?

Doña Valeriana: Está pesando 8 kilitos, 50 por 8 igual 400

Doctora: La Licenciada le va a poner suero, nicoglicerina, ¿no ves? (Pregunta a los doctores quienes responden "sí" moviendo la cabeza de arriba abajo). (Caso Doña Valeriana)

Doctora: Uhm... está un poco hinchado, uhm... probablemente tengas un orzuelo.

Sofía: ¿Sí?

Doctora: Sí, no lo vas hurgar, no lo vas hacer nada, porque si lo vas hurgar se va ir creciendo más te vamos a dar unos antiinflamatorios, te pones paños calientes, pones un ratito, y luego lo retiras.

Sofía: Ah. ¿con agua o qué? (Caso Sofía)

En el primer caso, observamos que, al no entender la madre el término vía, se niega a que le coloquen suero a su pequeña hijita, y ante esta negativa, la doctora le dice que la licenciada le iba a colocar suero a su hija, lo que en sus palabras técnicas es "nicoglicerina" para luego decirle ¿no ves? Como queriendo decir: no dudes, sólo es suero.

En el segundo ejemplo, no sabemos con exactitud si Sofía entendió claramente la palabra antiinflamatorios, lo más probable es que haya entendido que le iban a dar medicamentos, pero no de qué tipo pues en esta parte no pregunta a la Doctora qué significa esta palabra.

Por otra parte, el siguiente recorte nos muestra las palabras conducto, ursuelo, gastritis:

Doctora: Vas a tomar amoxicilina, más de quinientos, ¿ya?.

Sofía: ¿Y eso para qué?

Doctora: Eso es para que te ayude a que no se te hinche tanto, el otro te va ayudar a desinflamar, es como... el orzuelo te aparece cuando uno de tus conductos se tapa entonces ahí los microbios van a proliferar, y se va formar como un... un mochito, algo así, ¿ya? entonces eso es para evitar que se te... infecte.

Doctora: Este, primero... vas a comer siempre algo antes de tomar, sino te va dar una gastritis.

Sofía: Tengo que comer cada dos después de... si no...

Doctora: Sí, comes algo y, luego tomas medicamentos, ¿ya? aquí está (la doctora le entrega la receta).

A través de este recorte, observamos que Sofía no escuchó antes el término, ni sabía sobre el uso de la amoxicilina, por esta razón ella pregunta a la Doctora “¿eso para qué?”. Posteriormente, la Doctora, ante la pregunta de la paciente, recién le explica sobre la función de este fármaco y principalmente sobre las características que tiene su enfermedad (ursuelo). Luego le dice que, antes de tomar este medicamento, debía comer, porque de lo contrario le iba a dar gastritis, término que no fue entendido por la paciente, ya que ella responde “tengo que comer después de...sino”; con esto dio a entender que no entendió lo que la doctora le explicó y con la palabra “sino” no sólo reflejó duda sino que también pidió una explicación al respecto.

En este sentido, el médico debe y tiene que explicar al paciente en términos sencillos cosa que él entienda lo que se le está diciendo. Por ejemplo, si el doctor le dijera a su paciente “tienes sífilis” probablemente éste se quedaría callado como señal de que no entendió lo que le dijo el doctor, pero si el doctor le dijera “*qan jatun onqho tian*”, entonces el paciente entendería y preguntaría

sobre ello para hacerse un tratamiento a fin de curarse. En este contexto, consideramos el siguiente ejemplo:

“... no puedo decirte sífilis porque hay mucha gente que viene por esa producción de infección de transmisión sexual, pero por ejemplo, jatun onqho, lo que sería la traducción más acercada gran enfermedad”. (Caso Doctor Alberto Terceros)

De acuerdo con este cuadro, Dibbits (1994: 43-44) afirma que:

“... muchas veces se tiene miedo de expresar las dudas sobre los exámenes o tratamientos que el médico considera necesarios... por el riesgo de que sea percibido como falta de fe en la autoridad o de ignorancia. Entonces, aparentemente se acepta, sin que éstos perciban “que están hablando solitos”. Entonces el paciente prefiere no volver donde éste mismo médico por no tener que confrontarse con una reprimenda que a veces linda en un juicio moral.”

Ante todo lo expuesto, creemos que la parte más importante entre este encuentro cultural lo tiene el médico, quien, vale la pena reiterar, debe emplear en todo el tiempo que dura la consulta o el procedimiento médico el lenguaje más sencillo posible, obviando términos propios de la medicina occidental. De lo contrario, el paciente, al no haber estudiado medicina, percibirá, al escuchar este tipo de vocabulario, tan solo sonidos y, al no evocar el significado, es decir lo que realmente quiso decir el médico, por temor o vergüenza, no repreguntará; si no tiene tampoco, la plena confianza en la medicina occidental puede no comprar el medicamento y así descartar el tratamiento, recurriendo a otro tipo de medicina, que es, a saber, la medicina tradicional. Entonces, en este caso encontramos un problema de comunicación muy serio que afecta en gran medida la salud del paciente: aunque las palabras parezcan simples, en caso de ser usadas con los pacientes, necesitan de una explicación en cuanto a su uso.

SIGNIFICADOS DE SALUD

Falta de explicación médica

La información recolectada revela y pone en evidencia que la explicación inapropiada o escasa que da el médico a su paciente, respecto de su enfermedad o sobre el respectivo tratamiento médico, posteriormente se transforma en inseguridad, dudas, temor y desconfianza en el paciente hacia el médico o la medicina occidental. De esta manera, es oportuno el siguiente aporte de uno de los médicos del Hospital José de la Reza:

“... por ejemplo: hay algunas personas que hablan quechua que dicen: “si el doctor no me entiende, entonces no me puede ayudar”, y se van a un médico tradicional, o a otro médico que le entienda, que hable quechua. Hay algunas no... son pocas las personas...” .
(Caso Doctor Alberto)

Una muestra de ello la encontramos en el caso de Luisa, quien no entendió a cabalidad la información transmitida por la galeno respecto a la receta médica prescrita.

Luisa: Killapaqchari chay pilduritasqa, juk killapaqchari quwanchik, nichkayki kay tumanata, machkha diañacha mana jamunichu, machkaña atrasakuni? ‘Esas píldoras son para todo el mes ¿no?, para un mes nomás me vas a dar ¿no?, te estoy diciendo que esto he tomado, ¿cuántos días será que no he venido, cuántos ya me habré atrasado?’

Doctora: Ay, si te atrasas igual ps, vas a, el chiste es que tomes, tienes que terminar todito, ¿ya? (Caso: Luisa)

De la misma forma, por medio de los siguientes recortes observamos que la escasa información que brinda el médico a su paciente produce desconocimiento sobre la enfermedad y su magnitud; esto trae como consecuencia que el paciente descuide los procedimientos y estrategias médicas a seguir, y tan sólo se da cuenta de la gravedad de su enfermedad cuando ya éste ha evolucionado y ya casi nada se puede hacer para intentar salvar su vida. En la vida de don Eduardo vemos que, debido a la escasa información y

explicación que el médico le dio sobre el origen del cáncer que padecía su madre, dedujo que ella tenía este mal porque comía mucha grasa de choncho, pues el único y escaso informe que él recibió del Doctor, con relación a la enfermedad de su madre, se refería a que ella padecía de cáncer porque antes tomaba chicha.

Entrevistadora: ¿De qué le dijeron que tenía cáncer?

Eduardo: Tal vez, no sé... de que será ps el... cáncer, tal vez ha comido mucho grasa ps, con grasa, hay vez comía cerdo de grasa, hay vez, tal vez de eso ps, seguro es esto.

Entrevistadora: ¿No le han explicado por qué tenía cáncer?

Eduardo: No, nada, antes tomaba chicha de eso nomás nos dice pues, más antes tomaba mi mamá... (Caso Eduardo)

En la misma línea, el siguiente extracto de grabación de entrevista señala que el paciente (padre de la Doctora) fue a consultar inicialmente por una úlcera gástrica sin saber que tenía cáncer, el cual fue detectado en la última etapa de su enfermedad que en corto tiempo lo llevó a la muerte.

Doctora: En la caja le consultó primeramente por una úlcera gástrica y posteriormente había evolucionado el cáncer

Entrevistadora: ¿No sabían qué tenía?

Doctora: No ehh... como no sabíamos, prácticamente se le descubrió en la etapa terminal... Ha estado como... se le detectó en enero y 3 meses después falleció. (Caso Doctora Inés)

Además, el desconocimiento de los procedimientos médicos occidentales provoca en el paciente no sólo inseguridad y temor por lo que se le vaya a hacer con instrumentos que en definitiva no conoce y que empeora cuando tiene que pasar por ciertos exámenes médicos, sino que también provoca el deseo de no culminar con el respectivo tratamiento.

Entrevistadoras: ¿Le han llevado aquí al Centro médico?

Eduardo: Sí en hospital no podía atender bien pues porque, ellos muy enojados son hay vez, las doctoritas también, porque quiería hacer con jierros así, con juerza... sacan sus estos, después... eh

sacan sangre pucha yo me enojado pues ese día porque... para que hacen esos... para sentir eso dolor, porque ellos... no sé qué pensarán ps, tal vez, no va doler así pensaban ellos, pero mi mamá lloraba hartó, mi mamá no quería ni llegar ps en allá, para qué me llevan, mejor morerme ha dicho pues. (Caso Eduardo)

Asimismo, queda también demostrado que el poco conocimiento que tienen sobre los tratamientos de salud occidentales se limita al uso de pastillas, inyecciones, sueros y otros fármacos, lo que en lo posterior también influye en su determinación de culminar con el proceso curativo.

“Ñuqata paykuna (médicos) inyecciones ni peldora ni ima ayudawani imanallawampis...”. ‘Ellos (médicos) a mí ni con inyecciones, ni con píldoras no me ayudan, no me hacen nada...’.
(Caso Lucía)

De esta manera, observamos que la profesionalidad del doctor, los tratamientos e instrumentos curativos de la medicina occidental no gozan de la confianza de los pobladores de la comunidad de Capinota, quienes sienten duda o temor por un posible mal resultado de los procedimientos curativos de esta medicina.

Por lo anteriormente expuesto, y en palabras de Dibbits (1994: 45), “...los médicos no explican, o lo hacen muy resumidamente, el diagnóstico y el tratamiento que proponen, sin tomar en cuenta que todos necesitamos entender lo que nos pasa para tener la confianza en el proceso de curación”. Debido a esto, concluye que los pacientes en los hospitales manifiestan “una notable desconfianza hacia la profesionalidad médica. Una forma bastante común de expresar esto es: tengo miedo que me hagan peor. Estas dudas son muy corrientes y... a todos nos invade esta incertidumbre cuando estamos ante un problema de salud más o menos grave” (Ibid: 52).

Asimismo, los instrumentos médicos y las prácticas curativas de la medicina occidental producen a los enfermos “miedo, incertidumbre y angustia...” (2003: 31).

En cuanto a este punto, si bien el estado trata de educar a la población en forma impositiva a través de los medios de comunicación, tanto orales como escritos,

éstos no llegan hasta la población que tiene, desde hace siglos, sus propias formas de significar la salud, la enfermedad y que, además, tiene sus propias formas de curarse.

Todos estos aspectos nos llevan a concluir, una vez más, que la información que dé el médico a su paciente es fundamental; y la misma debe de ser completa, explicada de manera sencilla, tomando en cuenta que los pacientes “muchas veces no expresan dudas sobre el tratamiento o los exámenes que el médico sugiere, por el riesgo de que sea percibido como falta de fe en la autoridad o de ignorancia”.

De lo contrario, se corren riesgos que pueden llegar a constituirse en barreras que afectan la salud y que, en la mayoría de los casos, vienen acompañadas de consecuencias tristes y lamentables, esto debido a que el paciente no concluye satisfactoriamente sus respectivos tratamientos biomédicos.

Ejercicio de poder a través del lenguaje

A través del lenguaje, podemos expresar lo que sentimos, lo que queremos y lo que pensamos sobre el mundo y las cosas. Sin embargo, observamos, en el campo de la salud, que el lenguaje es también sinónimo de confrontación entre dos pensamientos pertenecientes a dos sistemas médicos distintos (medicina occidental y medicina tradicional).

Ante esta realidad, y en consulta médica intercultural, resalta la lucha por el poder en la que se ve enfrascada la Doctora, como agente de la biomedicina, quien no acepta de ninguna manera el diagnóstico brindado por el médico tradicional llamado Jampiri. De esta manera, vemos que, a la respuesta de doña Valeriana, la Doctora dice: “¿Quién es ése que sabe, qué sabe ése...yo no sé? ” como queriendo decir quién es ese que se cree superior a mí en conocimientos de salud; luego expresa despectivamente “qué sabe ese”, lo que en otras palabras sería qué sabe él si no ha estudiado y finalmente “yo no sé?”, porque fuiste donde él y no viniste donde mí; no comprendiendo que, según el saber popular, el susto no es una enfermedad que cure el doctor, por ser competencia de los yatiris, jampiris, curanderos, etc.

Doctora: Imayraku chanta mana apamurqankichu? ‘¿Y por qué no le has traído?’

Valeriana: Doctoresman ancha mana apay niwarqanku... rirqani q’ala pasasqaña, mancharispa nispa niwanku. ‘A los doctores no lleven mucho me dijeron... he ido bien pasado está, asustado está me han dicho’

Doctora: Pitaq chay yachaq imataq chay yachaq... (habla despacio) mana yachanichu. ‘¿Quién es ese que sabe, qué sabe ese... (habla despacio) yo no sé?’

Valeriana: Ehh... (piensa)

Doctora: Jampiris? ‘¿Los curanderos?’

Madre de la niña enferma: Ari. ‘Sí’

De acuerdo con este panorama, advertimos, por medio de la voz, no sólo una actitud de superioridad de parte de la doctora sobre el curandero o jampiri, sino sobre la madre de la bebita y sus familiares, especialmente cuando dice “*a ustedes les voy a hacer entender... así no se hace enfermar a esta bebita*”; deja traslucir que ellos son ignorantes, aprovechando hasta el mínimo detalle para censurar a la madre de diferentes maneras. Establece claramente que si ella no la hubiera llevado donde los curanderos, ya la niña hubiera estado recuperada, tal y como lo ilustraremos con los siguientes y posteriores recortes y fragmentos de la entrevista.

Licenciada y Jefa de enfermeras: Chay sueritu churasunchik... chaymanta ñuqa defensoriaman willamusaq, jamunqanku paykunatin qamkunachik ya entiendiwankichik i... mana ajinata unqunkichikchu kay wawita, sumaq firmasqata... porque imapis pasanqa ñuqataq... ‘Ese suerito le vamos a poner... por eso yo a la defensoría les voy a avisar cuando vengan ellos y a ustedes les voy hacer entender... así no se hace enfermar a esta bebita... bien firmada... porque algo le pasa yo ya también....’

Doctor: Llamaremos a los policías.

Asimismo, en este estudio, queda una vez más puesto en evidencia que, así como no se aceptan los diagnósticos médicos tradicionales, tampoco se admiten los elementos curativos que caracterizan a esta medicina tradicional, pues son considerados sucios y dañinos. De esta forma, a los ojos de los biomédicos y/o

enfermeras, el excremento de vaca usado como parte de un procedimiento curativo tradicional en el cuerpo de la bebita enferma es totalmente rechazado, reprochado y calificado como más que sucio y repugnante

Doctora: (Le informa a otro doctor que acaba de ingresar al consultorio) Lo ha llevado jampiris, lo ha traído con lleno de caca de vaca aquí yo estoy viendo todo eso, estas señoras también, acabamos de bañar han preferido llevar al jampiri...

Doctora: Paymanqa suerito yaykunan tiyan... Kay... llimphitu jap'ina mana waka akaswan ruwanachu, mana chay jampichu, mana chaywanñachu jampinachu. 'Suerito le tiene que entrar... *Esto... limpiquito hay que agarrar, ya no le vas a curar con esas cosas.*'

Doctora: *Qam qhawakamullanki chaypi qhawamunki*, pichamuq chaymanta qamta ni imata cobrasunqankuchu. *'Tu miras nomás, en ahí, vas a mirar limpiar desde ahí no te van a cobrar nada.'*

Entonces, a la luz de estos recortes, podemos ver que, si bien todo este proceso de curación es parte importante de la medicina tradicional, para la medicina occidental es todo lo opuesto; no toma en cuenta que el excremento de vaca es muy importante para la cultura quechua, pues no solo ven en él un abono natural para la producción de sus sembradíos, sino que también como elemento mágico imprescindible para la curación de enfermedades mágicas.

De esta manera, en palabras de Aguiló (1983: 47) diremos que:

“...una de las cosas más notables es la capacidad de utilización funcional de muchas cosas que son menospreciadas y aún rechazadas por la sociedad civil, exprimiendo toda su virtud real o mágica. El uso de lodo, kerosén, cenizas, qopajira entre los minerales; la sangre, *sebo*, orines, lana sucia, pelos, *entre los animales*; resinas, tabaco, vinagre, etc, entre los vegetales. Y peor aún, usar la propia saliva, orines, olores, etc., *produce una reacción extraña desde una perspectiva extrínseca a la cultura agraria*” (Ibid: 66);

Dibbits (1994: 44) complementa esta afirmación diciendo que “es sorprendente cómo no se permite la duda ni la divergencia frente “al saber médico”, situación que es bastante frecuente también en Occidente en la relación médico - paciente”

Con todo lo anteriormente expuesto, señalamos que, si bien los médicos conocen sobre estos significados de salud culturales, no los aceptan, pues cuando se enteran de que un paciente acudió a la medicina tradicional antes que a ellos, se enojan y le reprochan tal como lo pudimos comprobar en nuestro campo de estudio. En este sentido, concluimos que, en vez de buscar oportunidades de interculturalidad en cuestión de salud, lo que se hace es descalificar la medicina tradicional por considerarla no científica y rudimentaria.

❖ **Experiencias de salud y desconfianza**

En el campo de la salud ocurren muchas experiencias que marcan la confianza o la desconfianza de los usuarios hacia los tratamientos médicos occidentales. En la mayoría de los casos, las experiencias tristes y desagradables, a causa de los resultados poco exitosos o fatales que obtuvieron algunos pacientes en sus tratamientos o prácticas médicas, influyeron en la decisión de asistir al hospital. Tal es el caso de doña Lucía, quien aceptó y depositó su confianza, de manera íntegra, en la medicina tradicional, después de haber pasado por experiencias muy desagradables durante su parto en el hospital donde, al margen de la mala atención, los médicos le asistieron en estado de ebriedad, provocando así la muerte del bebé que llevaba en su vientre, el cual no pudieron extraerle.

“...munarqa ñuqa tutas jaywarikunku jinapiqa mana jaywarinkuchu yakitutaq munanchu, ni rabiawan discutinakuni ah, dolor grave awantay atiniñachu ah payman, macharikamunku ah. ‘... quería que me levante en las noches así nomás no querían alcanzarme agua, con la rabia me he discutido pues, el dolor era grave no podía pues aguantar a él, se emborracharon pues’”.

De esta manera, para evitar una denuncia, el personal de salud que la asistió durante su parto le suplicó que no los denuncie y que aguante el dolor ya que

le iban a hacer un tratamiento, situación que no se efectuó puesto que una partera la curó. Es así que la entrevistada llegó a desconfiar y rechazar rotundamente los procesos curativos de la medicina occidental indicando que la partera sabía más que los médicos, quienes sólo querían dinero.

Por otra parte, una lectura del siguiente caso nos muestra otro hecho no menos dramático que el anterior, ocurrido el viernes 16 de abril del 2004. En esta oportunidad, el personal médico no previó ni cumplió las reglas y procedimientos de utilización de vacunas, ya que en lugar de preparar las dosis de las vacunas con agua destilada, emplearon otros medicamentos (relajantes musculares), los cuales provocaron la muerte casi instantánea de tres niñas de tan solo 11, 14 y 15 meses de edad, siendo una de ellas la hija de doña Zulma, quien afirmó que su bebé falleció cuando la estaban vacunando:

Zulma: ...chaypi waway vacunaptinga may wañurqapun ‘...en allí mi hija cuando la vacunaron, se ha muerto’

Zulma: ...jampita pantanku ninku no si imachus i.... anastasia churayuskanku ninku... ‘...medicamento equivocado dicen no sé que... anestesia le habían puesto dice...’ (Caso Zulma)

De acuerdo con todo lo expuesto, los siguientes aportes teóricos son oportunos:

Goic, por una parte, alude que, entre las responsabilidades del personal de salud en las prácticas médicas, está la de:

“...prestar ayuda y tener como única meta el bien del enfermo... De hecho, en cada momento de su actuación profesional, el médico está adoptando comportamiento y decisiones... al responsabilizarse del tratamiento de un enfermo o derivarlo a otro médico; al ejecutar u omitir determinados procedimientos; al prescribir la actividad o reposo...” (1987: 210).

Y el Grupo de Solidaridad (GS) y el Tahipamu afirman que entre las causas que adjudican al servicio médico mismo están: “Falta de interés a nivel humano, casos de negligencia, etc, en fin, no se daba un ambiente de confianza” (Dibbits 1994: 15).

De la misma manera, el Instituto Nacional de Seguros de Salud (Inase) que, entre otras atribuciones, fiscaliza los servicios médicos técnicos, operativos y la práctica del ejercicio médico en todos los niveles de salud del país, ha observado que:

“...el fenómeno de la negligencia médica es un problema mundial y Bolivia no está al margen de la epidemia de casos. Pero eso no es un justificativo para que cada vez se registren más casos de víctimas de malas prácticas en la prestación de salud. Y es debido a ese mismo aspecto que existe una marcada entronización de la desconfianza en los servicios médicos, una peligrosa ruptura en la relación médico-paciente”².

Las dos últimas referencias teóricas aluden a la desconfianza de la población y comunidades aledañas, en cuanto a asistencia a los servicios médicos, generada por casos de negligencia médica, lo cual no es para menos, sobre todo cuando uno se pone a pensar que este tipo de error humano termina en una tragedia. Y si bien en la mayoría de los casos no existe una sanción para los médicos que incumplen con sus responsabilidades, se levanta con esto una barrera que viene acompañada de desconfianza, rechazo, resistencia y el temor ante prácticas curativas de la biomedicina. Por lo tanto, es necesario crear una política de reflexión y de mucha cautela en los médicos y enfermeras a fin de evitar, en posteriores casos, situaciones como las que observamos en los discursos de los entrevistados.

CONCLUSIONES

- ✓ El uso de registros médicos, así como también la fluidez del idioma en la comunicación M-P son aspectos determinantes para la afluencia de las personas hacia la medicina occidental.
- ✓ El uso de dos códigos en consulta médica genera dudas e incomprendiones, tanto en el médico como en el paciente, afectando, de esta manera, la salud del enfermo.

² En línea: <http://www.boliviahoy.com/modules/news/article.php?storyid=6911&sb=y> (con acceso 20 de abril de 2004)

- ✓ Algunos médicos del Hospital José de la Reza rechazan el uso de elementos curativos de la medicina tradicional por considerarlos repugnantes.
- ✓ Los mensajes emitidos por la medicina occidental, como producto de experiencias negativas, provocan desconfianza en los usuarios demandantes de servicios médicos. Por lo tanto, algunos pobladores acuden tardíamente al médico, y generalmente cuando ya es demasiado tarde.
- ✓ Existe un conflicto de poderes entre ambos modelos médicos que se encuentra muy por encima de la razón.
- ✓ Al no estar de acuerdo con el diagnóstico y los procedimientos médicos tradicionales, el quechua es usado por los médicos para emitir reproches, discriminaciones y llamadas de atención. Fruto de estos maltratos verbales, se levanta una barrera de desconfianza y resistencia hacia la biomedicina por parte de los pacientes.
- ✓ El personal médico del Hospital José de la Reza de Capinota expresa, a través del uso que hace de la lengua, ausencia de un pensamiento intercultural de salud.

A partir de estas conclusiones, sugerimos las siguientes recomendaciones:

A los médicos:

- ✓ Que eviten durante la consulta o el procedimiento médico el uso de términos científicos, propios de la medicina occidental; más bien deben comunicarse con el paciente en términos sencillos y ligados a sus sentimientos, impidiendo, de esta manera, la sensación de frialdad e indiferencia hacia su enfermedad.
- ✓ Que trabajen en zonas rurales donde aún se practica la medicina tradicional, que aprendan la lengua originaria de los pobladores para que, de esta manera, puedan comunicarse positivamente y así evitar dudas o malos entendidos que en lo posterior influyen y determinan la

percepción negativa de los pacientes con respecto a los hospitales médicos occidentales, por lo que optan por acudir al curandero quien sí tiene dominio de su lengua, y, por lo tanto, tiene conocimiento del medio en que vive.

- ✓ Que conozcan los aspectos culturales, sociales y los diferentes significados o concepciones de salud, enfermedad y procesos de curación que tienen sus pacientes, a fin de establecer un acercamiento intercultural entre la medicina occidental y tradicional para así beneficiar y mejorar la calidad de vida de la población.
- ✓ Que no sólo tengan mucho cuidado con los diagnósticos, procedimientos y tratamientos médicos que proponen, sino también con el uso de medicamentos; de lo contrario, se corre el riesgo de incurrir en un acto de negligencia médica que pone en juego la salud y la vida de una persona, atrayendo con esto desgracia, dolor y, consecuentemente, rechazo, resistencia y temor hacia las prácticas biomédicas.
- ✓ Que no impongan los tratamientos curativos a los pacientes de comunidades rurales, ya que pueden repercutir negativamente en estas poblaciones ocasionando confusiones, mal entendidos y rechazos hacia el personal médico y enfermeras de la medicina occidental.

A los pacientes:

- ✧ Que en lo posible traten de concluir su tratamiento médico para de esta manera mejorar su salud y poner una barrera al avance de su enfermedad.
- ✧ Que no permitan que su enfermedad avance, aguantándose y obviando que están enfermos, sino que acudan al médico lo más pronto posible.

Al Gobierno:

- ✧ Que aplique en forma real y tangible una política de salud intercultural que integre ambas medicinas (tradicional y occidental), las cuales

deben contar con la posibilidad de ser practicadas en igualdad de condiciones y con recursos y espacios para el intercambio de conocimientos, de saberes, dones y prácticas que aseguren su desarrollo y revitalización (Cunningham 2002); esto quiere decir que tanto la medicina tradicional como la occidental se unan y se acepten mutuamente aprovechando lo mejor que cada una de ellas tiene, con la mirada hacia un solo objetivo: la salud de la población.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, Federico

1983 **Enfermedad y salud según la concepción Aymaro-quechua.** Sucre: Q'ori Llama

Almaguer, José Alejandro y otros

2003 **El enfoque intercultural: Herramienta para apoyar la calidad de los servicios de salud.** En línea: http://216.239.51.104/search?q=cache:VJHLP1appScJ:www.salud.gob.mx/s_archivos/02_manual_medicina_tradicional.doc+significados+de+salud+tradicional+y+occidental+en+consulta+medica&hl=es
(Consulta: 19 de noviembre de 2004)

Alpire, Peregrin

2001 **Semiología general.** Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

Ávila, Raúl

1991 **La lengua y los hablantes.** México: Trillas.

Bayón, Nelly y Ángela Vargas

2002 **La Representación Social de las mujeres de Ucuchi respecto a la enfermedad, procesos / estrategias de curación y género.** Tesis en Psicología. U.M.S.S. Cochabamba.

Cea D'ancona, María Ángeles

1998 **Metodología cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación social.** Madrid: Síntesis.

Corder, Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: Limusa.

Cunningham, Mirna

2002 **Etnia, Cultura y Salud: La experiencia de la salud intercultural como herramienta para la equidad en las regiones autónomas de Nicaragua.** Día Mundial de la salud. OPS / OMS. Washington, D.C.

Delgado, Juan Manuel y Juan Gutierrez

1999 **Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.** Madrid: Síntesis. S.A.

Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe

1997 **Salud, enfermedad y muerte.** La Paz: Amanecer

Dibbits, Ineke

1994 **Lo que puede el Sentimiento. La temática de la Salud a partir de un trabajo con mujeres de el Alto Sur.** La Paz: Tahipamu

Fumero, Francisca

1994 **La lingüística y los métodos cualitativos de Investigación.** En línea: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma971/Art2.htm>
(Consulta: 4 de Enero de 2004)

Gómez, Domingo y otros

2004 **Salud y medicina tradicional.** En línea: http://www.serindigena.cl/index/medicina/medicina_quechua.htm
(Consulta: 22 de marzo de 2004)

Goic, A.

1987 **Semiología médica.** Santiago de Chile: Publicaciones Técnicas Mediterráneo.

Gumperz, Jhonn y Dell Hymes

1989 **Directions of sociolinguistics. The ethnography of communication.** Oxford: Basil Blackwell.

Halliday, Michael

1994 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** México, DF: FFCE.

Hymes, Dell

1974 **Foundations of sociolinguistics: an ethnographic approach.** Philadelphia. University of Pennsylvania Press. En línea: <http://www.acs.appstate.edu/~mcgowant/hymes.htm> (Consulta: 8 de abril de 2004)

Lacaze, Didier

2003 **Experiencias en medicina tradicional y salud intercultural en la amazonía.** En línea:
http://www.hum.gu.se/ibero/publikationer/anales5/pdf_artiklar/lacaze.pdf (Consulta: 6 de julio del 2004)

López, Luis Enrique

1993 **Lengua 2. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz: UNICEF.

Lowenstein, Carlos Daniel

2001 **Comunicación médico-paciente.** En línea:
<http://estudiantes.medicinatv.com/apuntes/muestra.asp?id=4>.
(Consulta: 5 de mayo de 2004)

Marcellesi J.B., Gardin B.

1973 **Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale.** Paris: Larousse.

Mejía Ibáñez, Raúl L.

2002 **Metodología de la investigación.** La Paz: Sagitario

Pérez Serrano, Gloria

1999 **Investigación Cualitativa, Retos e interrogantes II, Técnicas y análisis de datos.** Madrid: Morata.

Rodríguez, Gregorio y otros

1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Edición Aljibe.

Rutaetxe, Karmele

1990 **Sociolingüística. Textos de apoyo.** Lingüística 13. Madrid: Síntesis.

Taylor, S.J. y R. Bogdan

1977 **El habla en los medios de Comunicación.** México: Alambra

Torres, Bardales

1997 **Orientaciones básicas de metodología de la investigación científica.** Lima: San Marcos.

TIPOS ORACIONALES Y VARIACIONES DE LA ESTRUCTURA ORACIONAL EN ESPAÑOL, QUECHUA Y ALEMÁN

Christian Buss

Cómo citar: Buss, C. (2007). Tipos oracionales y variaciones de la estructura oracional en español, quechua y alemán. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 66-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10995238>

RESUMEN

El presente artículo presenta el análisis contrastivo de los tipos oracionales de tres lenguas de características estructurales distintas —el español, el alemán y el quechua— mediante el cual pone en evidencia la relatividad de los criterios sintácticos utilizados para definir tipos de lenguas.

Este análisis incorpora aspectos pragmáticos que generalmente están ausentes en los estudios gramaticales, pero que son imprescindibles en el momento de intentar una comprensión integral de la lengua en su verdadera dimensión: la comunicativa.

Palabras clave: tipo oracional, intuitiva, asertiva, expresiva

Introducción

Este trabajo ha sido realizado con el fin de reconocer los cuatro tipos oracionales (declarativo, interrogativo, imperativo y exclamativo) dentro de la sintaxis de tres lenguas de orígenes distintos, español, quechua y alemán, e identificar las posibles variaciones que existen en lo referente al orden de las palabras cuando se pasa de una lengua a otra, así como cuando se pasa de un tipo oracional a otro dentro de una misma lengua.

Se ha tomado el castellano como lengua de origen latino, el quechua como lengua de origen andino o preincaico y el alemán como lengua de origen germánico. Como estas tres lenguas funcionan sintácticamente de formas distintas y tienen, por lo tanto y lógicamente, estructuras distintas, se ha considerado pertinente analizarlas en conjunto.

En el caso del quechua y el español, se trata de dos lenguas que son estudiadas dentro de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En cuanto al alemán, se ha elegido esta lengua aprovechando conocimientos adquiridos previamente y fuera de la Carrera.

Este trabajo surge del deseo por describir y analizar científicamente lenguas habladas dentro y fuera del territorio boliviano como estudiante boliviano de Lingüística, cosa que desgraciadamente rara vez ocurre en nuestro medio. Se considera, por ende, que este trabajo vendrá a ser un aporte a la lingüística descriptiva boliviana.

Objetivos

El objetivo central de este análisis es comparar las estructuras oracionales y sus variaciones en quechua, en español y en alemán en función de los distintos tipos oracionales. Para lograrlo, se establecerá un concepto claro acerca de los tipos oracionales, se presentará las diferencias entre las estructuras oracionales de las tres lenguas dentro de un solo tipo oracional, se identificará variaciones en el orden de palabras al pasar de un tipo oracional a otro, para concluir con la explicación de dichas variaciones y diferencias estructurales.

Marco teórico

Es importante, antes que todo, mencionar que este marco teórico, destinado a orientar nuestro análisis dentro del campo sintáctico de la Lingüística, está basado en la lectura de la obra “Lingüística” del español Ángel Alonso-Cortés (2002), quien desarrolla en ella sus teorías y percepciones de la sintaxis. Para las explicaciones acerca de la estructura oracional, también se ha utilizado *Teach yourself LINGUISTICS* de Jean Aitchison (1987) como referencia bibliográfica.

Empecemos contestando a la pregunta “¿Qué es la sintaxis?”: la sintaxis es uno de los niveles de análisis de la lengua. La sintaxis es, por lo tanto, parte de la lingüística. Las categorías, las funciones y las estructuras de las frases constituyen el objeto de estudio de la sintaxis.

Según Ángel Alonso-Cortés, existen cuatro categorías sintácticas principales a ser analizadas dentro de la sintaxis: la oración, las categorías gramaticales, las categorías léxicas y, por último, las categorías frásticas. Dentro del estudio de la oración (como categoría sintáctica), está el estudio de los tipos oracionales.

Para entender lo que es un tipo oracional, es necesario familiarizarse con el término de *fuerza ilocutiva*, puesto que el tipo oracional se define en función de la misma. La fuerza ilocutiva consiste en la parte de un acto verbal en que está expresado el contenido comunicativo del hablante. Este contenido comunicativo puede ser asertivo, instativo y expresivo. Las fuerzas ilocutivas asertiva e instativa están configuradas en todas las lenguas del mundo.

Ahora bien, si la fuerza ilocutiva del hablante es asertiva, el tipo oracional resultará ser declarativo, en el cual la función comunicativa dominante será la de informar, afirmar o declarar acerca de un estado de cosas. Si la fuerza ilocutiva es instantiva, el tipo oracional podrá ser interrogativo o bien imperativo. En ambos casos, el tipo oracional tendrá como función comunicativa dominante la de apelar. En el primer caso, de apelar al oyente para que responda; y, en el segundo, de apelar al oyente para que obedezca ante una orden. Por último, si la fuerza ilocutiva es expresiva, el tipo oracional será exclamativo y tendrá como función comunicativa dominante la de expresar un estado de afectación del hablante.

En otras palabras, un tipo oracional es una categoría que clasifica las oraciones según el contenido comunicativo dirigidas con algún propósito determinado a otro hablante.

Para entender mejor lo que se acaba de explicar a grandes rasgos acerca de los tipos oracionales, se considera pertinente exponer el siguiente cuadro¹:

Fuerza ilocutiva	Tipo de oración	Función comunicativa dominante
Asertiva	Declarativa	Informar de un estado de cosas
Instantiva	Interrogativa	Apelar al oyente para responder
Instantiva	Imperativa	Apelar al oyente para que haga algo
Expresiva	Exclamativa	Expresar un estado de afectación del hablante

Antes de empezar con el análisis, es importante también definir a qué nos referimos cuando hablamos de estructura oracional. Nos referiremos, en este trabajo, a la disposición regulada de las palabras dentro de una oración, que permite la comprensión del mensaje que se quiere transmitir en dicha oración.

El orden de las palabras está frecuentemente estructurado en base a tres elementos básicos: El sujeto (que es aquello que desarrolla la acción dentro de la oración), el verbo (la acción en sí) y el objeto (aquello que recibe la acción de forma directa o indirecta). Basándonos en esta estructura, es entonces lógico que existan seis distintas posibilidades de ordenar las palabras en una oración: SVO, SOV, VSO, VOS, OVS y OSV.

Veremos también, a medida que vayamos avanzando en el análisis, que todas estas estructuras son muy inestables ya que varían con mucha facilidad cuando se pasa de una lengua a otra, e incluso dentro de una misma lengua cuando se pasa de un tipo oracional a otro.

¹ El cuadro ha sido extraído de la obra *Lingüística* de Ángel Alonso-Cortés 2000: 247.

Análisis

A continuación veremos detalladamente cada tipo oracional en español, quechua y alemán e identificaremos el orden de palabras en cada lengua apoyándonos en la estructura básica que acabamos de explicar: **S - V - O**. En algunos casos y por necesidad, introduciremos otros elementos a parte del sujeto, verbo y objeto.

Tipo oracional declarativo (con fuerza ilocutiva asertiva):

Español: Mi hermano está muy enfermo.

S V O (o atributo)

Quechua: Wawqiy ancha unqusqa kachkan.

S O (o atributo) V

(hermano(mi) muy enfermo está)

Alemán: Mein Bruder ist sehr krank.

S V O (o atributo)

(Mi hermano es muy enfermo)

Como podemos ver, el español y el alemán comparten en este tipo oracional la misma estructura: **sujeto – verbo – objeto (o atributo** en este caso). El quechua, en cambio, presenta otro tipo de estructura en la cual el verbo conjugado ocupa el último lugar (**S – O – V**).

Tipo oracional interrogativo (con fuerza ilocutiva instativa):

Según Alonso-Cortés, existen dos formas de pregunta: la pregunta polar (en la cual se espera un si o un no como respuesta) y la pregunta informativa (en la cual se espera alguna información y se hace uso de una palabra interrogativa):

Pregunta polar:

Español: ¿Está muy enfermo mi hermano?

V O S

Quechua: Wawqiy ancha unqusqachu kachkan?

S O V

(¿Hermano(mi) muy enfermo está?)

Alemán: Ist mein Bruder sehr krank?

V S O

(¿Es mi hermano muy enfermo?)

Podemos ver que, en el tipo oracional interrogativo polar, las tres lenguas tienen una estructura distinta. En español, cuando el tipo oracional es declarativo, la estructura es la siguiente: **S - V - O**. Al cambiar del tipo oracional declarativo al tipo oracional interrogativo, la estructura cambia (si bien puede mantenerse la del tipo oracional declarativo) y nos quedamos con la siguiente estructura: **V - O - S**.

En quechua, la estructura de la oración no varía entre los tipos oracionales declarativo e interrogativo, se mantiene el orden **S - O - V**. Sin embargo, se da un cambio de orden morfológico: a la palabra “unqusqa” (enfermo) se le agrega el sufijo “-chu”, el cual está destinado a marcar justamente el tipo oracional interrogativo y la fuerza ilocutiva instantiva que lo define.

En el caso del alemán, la estructura también cambia de un tipo oracional a otro. En el tipo oracional declarativo, la estructura oracional se presenta así: **S - V - O**. Al pasar al tipo oracional interrogativo, el verbo viene en primer lugar: **V - S - O**.

Si observamos las estructuras detenidamente, podremos ver un hecho muy interesante: el sujeto ocupa tres lugares distintos dentro de la estructura oracional pasando de una lengua a otra. El primer lugar en quechua, el segundo lugar en alemán y el tercer lugar en español.

Ahora veamos qué ocurre en el caso de preguntas informativas:

Pregunta informativa:

Español: ¿Cuántas personas quieren venir?

P(i) S V

Quechua: Machkha runakuna jamuyta munanku?

P(i) S V

(¿Cuánto personas venir quieren?)

Alemán: Wie viele Leute wollen kommen?

P(i) S V

(¿Cómo tantas personas quieren venir?)

En las tres lenguas, como vemos, la **palabra interrogativa** ocupa el primer lugar en la oración (en el caso del alemán son dos palabras las que se juntan para la interrogación). También en las tres lenguas, inmediatamente después de la palabra interrogativa, se encuentra el sujeto; y el verbo (en el caso de las tres lenguas, la perífrasis verbal) ocupa el último lugar en la oración. Tenemos entonces la siguiente estructura en las tres lenguas: **P(i) - S - V**.

Sin embargo, es importante destacar que, en la perífrasis verbal del quechua, primero viene el verbo en infinitivo y luego el verbo conjugado, contrariamente al alemán y al español donde primero viene el verbo conjugado y luego el verbo en infinitivo.

También vale la pena mencionar que el sufijo “-chu” no es utilizado en esta oración interrogativa puesto que la palabra interrogativa “machkha” (“cuántas” en este caso) ya denota una fuerza ilocutiva instantiva y el tipo de oración interrogativo.

Tipo oracional imperativo (con fuerza ilocutiva instantiva):

Español: ¡Llévame a mi casa!

 V O CCL

Quechua: Wasiyman apaway!

 CCL V O

(¡Casa(mi)a llevarme!)

Alemán: Bring mich Heim!

 V O CCL

(¡Lleva me casa!)

En español la estructura oracional varía cuando el tipo oracional es imperativo. Cuando la oración es de tipo declarativo (“Tú me llevas a mi casa”), la estructura es la siguiente **S - O - V**. En cambio, cuando la oración es imperativa, el verbo y el objeto cambian de lugar y nos quedamos con la siguiente estructura: **V - O - S** (“Llévame (tú) a mi casa”). En cuanto al complemento de lugar, éste ocupa el último lugar de la oración, al igual que lo haría en una oración de tipo declarativo.

En quechua la estructura oracional no varía. El verbo ocupa el último lugar, al igual que en el tipo oracional declarativo e interrogativo. En este caso, y contrariamente al español y al alemán (como veremos a continuación), el **complemento de lugar** se encuentra antes del verbo. Además, observamos que toda la frase “a mi casa” se expresa como una sola palabra *wasiyman*, donde el sufijo –y expresa la idea de posesión para la primera persona singular y –man expresa direccionalidad (hacia o a). Éste es un ejemplo que ilustra el carácter aglutinante del quechua.

En alemán la estructura se asemeja mucho a la del español: primero está el verbo precediendo el objeto. Contrariamente a lo que ocurre en este caso en español, el verbo y el objeto mantienen el mismo lugar tanto en la oración imperativa como en la declarativa (primero el verbo, luego el objeto). Por otro

lado, en alemán, el verbo y el objeto están morfológicamente separados, mientras que en español y en quechua el verbo y el objeto forman una sola palabra.

Cabe también destacar que, en alemán y en español, el verbo está en imperativo (es decir que hay una forma específica de conjugar el verbo para tipos oracionales imperativos), mientras que, en quechua, se recurre al infinitivo del verbo.

Tipo oracional exclamativo (con fuerza ilocutiva expresiva):

Español: ¡Viva Bolivia!

V S

Quechua: Qhallalla Bulibiya!

V S

(¡Viva Bolivia!)

Alemán: Es lebe Bolivien!

V S

(¡Que viva Bolivia!)

Vemos que en las tres lenguas el sujeto viene después del verbo (en este caso hablamos de “Bolivia” como sujeto). Es el primer caso en el que se puede ver que el verbo no ocupa el último lugar en quechua y, también, el primer caso en el que las estructuras de las tres lenguas son prácticamente idénticas.

También en los tres casos podemos hablar de una inversión entre verbo y sujeto (en las tres lenguas está primero el sujeto y luego el verbo en oraciones declarativas).

Conclusión

Llegar a una conclusión resulta difícil, ya que no solo el tipo oracional es aquello que define las variaciones de las estructuras oracionales. Existen también otros factores que lo hacen, como ser la flexibilidad de las estructuras en una lengua determinada: en español, por ejemplo, las estructuras de la oración pueden variar más fácilmente incluso dentro de un mismo tipo oracional.

Por otro lado, vemos que la estructura básica **S - V - O**, a la cual muchos profesores de lenguas se remiten, no es una estructura confiable. Es muy inestable y varía mucho de lengua a lengua, así como de tipo oracional a otro.

Para entender el funcionamiento de las estructuras oracionales de una lengua no basta con crear “fórmulas” como ser “S-V-O”, sino intentar entender cuál es la hermenéutica de cada lengua y reconocer que cada una tiene su propia lógica, la cual no puede ser simplificada como algunos tienden a hacerlo.

Lo que muestra este trabajo es apenas un esbozo de la inestabilidad de las estructuras que puede existir en absolutamente todas las lenguas con tres lenguas de orígenes distintos como ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Cortés, Ángel
2002 **Lingüística**. Madrid: Cátedra.

Aitchison, Jean
1987 **Teach yourself LINGUISTICS**. London: Stoughton.

¿LINGÜÍSTICA MATEMÁTICA? APROXIMACIÓN TEÓRICA

Raúl Gustavo Eid Ayala

Cómo citar: Eid Ayala, R. G. (2007). ¿Lingüística Matemática? Aproximación teórica. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 77-87.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10995242>

RESUMEN

El presente ensayo es, como lo enuncia el título, una aproximación teórica a la lingüística matemática, una disciplina que se desarrolla de la mano de la tecnología informática, que ha requerido la creación de lenguajes artificiales contruidos a partir de las lenguas artificiales.

El autor muestra el campo común de estas dos disciplinas: los procesos lógico – matemáticos que son característicos del funcionamiento de la lengua.

Palabras clave: lingüística matemática, abstracción numérica, abstracción cualitativa precisa, computabilidad formal

Introducción

La Lingüística Matemática es una rama especializada, derivada y conjuncionada de la Matemática y de la Lingüística, cuyo cometido es el análisis y desarrollo de las gramáticas generativo – transformacionales que, en directa relación con la teoría de la información, pretenden alcanzar los niveles más eficientes de la traducción manual y electrónica, para lo cual su desarrollo depende fundamentalmente de la Lingüística Computacional.

Sus fundamentos epistemológicos se remontan a la tesis iniciada por Alan Mathison Turing, matemático, científico de la informática, criptógrafo y filósofo inglés. Se lo considera uno de los padres de la Ingeniería informática y precursor de la informática moderna. Proporcionó una influyente formalización de los conceptos de algoritmo y computación: **la máquina de Turing**.

La Lingüística Matemática considera que el desarrollo de la lengua obedece necesariamente a procesos de carácter lógico – matemático que suceden en el cerebro humano, al nivel de las sinapsis cerebrales, de manera que toda idea, concepto, pensamiento, etc. no es otra cosa que un resultado causal de la forma en la que la mente ha podido configurar una visión de la realidad, visión que resulta de la resolución matemático – lógica de las ideas y pensamientos. El cerebro no lo sabe y no necesita saberlo, sin embargo, cualquier pensamiento obedece a estructuras matemáticas y lógicas sumamente elaboradas y optimizadas mediante la adquisición de conocimiento.

A continuación intentaremos responder dos preguntas fundamentales de la Lingüística Matemática:

1. ¿Qué es?

El dibujo no es la forma, es la manera de ver la forma.

Edgar Degas

Para que una “medida” sea de utilidad en un entorno dado, debe existir una gran correlación entre los valores observados (las mediciones) y los juicios subjetivos sobre cuáles deberían ser tales mediciones (si un procedimiento de

medida hace que deduzca que la distancia de la puerta de mi casa a la puerta de la casa de mi vecino de enfrente es de 1km, seguro que no me es de utilidad).

Esta correlación expresa la *cohesión*, *coherencia* y *consistencia*, que existe entre su representación (*sintaxis*) y su interpretación (*semántica*). Lo cierto es que se trata de un problema muy difícil: aunar la expresividad y significación subjetiva con la propiedad de ser matemáticamente tratable (esto es, y por ahora, sintácticamente representable). Las soluciones de compromiso son inevitables. Asimismo, el problema se agrava por lo subjetivo del propio acto de aunamiento. Entonces, ¿por qué no emplear la lengua natural desde el principio?

Algo muy recurrido en las demostraciones matemáticas, en las derivaciones formales o en los procedimientos de verificación, es imponer desde un principio conclusiones, tesis (o pre-tesis) como hipótesis (“*guíese por la conclusión*”, suele ser la máxima).

Lo característico del ser humano es el lenguaje. Entonces, ¿por qué no ir tras, o partir de, una matemática humana, una *matemática lingüística*, en la que la base del razonamiento sea el lenguaje y el significado, la semántica y no la sintaxis? Porque resulta realmente bastante dificultoso.

Actualmente, aunque la guía más importante sea semántica, no deja de ser un lazarillo, pues el final expresivo es sintáctico. Piense amig@ lector(a), que todo lo que lee, perteneciente a cualquier ámbito que imagine, está expresado sintácticamente. En otras palabras, una máquina podría hacerlo (en los modelos teóricos, la memoria de la máquina y el tiempo de que dispone para computar son infinitamente extensibles): es mera sintaxis, la semántica surge porque existe una unidad (entidad, objeto) con capacidad para generarla y otra unidad —que puede ser ella misma— que la observa.

El fundamento de cualquier teoría es el ejercicio social.

Isaac Newton

2. ¿Para qué es?

Dicen las malas lenguas que las ocasiones de utilizar en la vida real los conocimientos matemáticos adquiridos son muy raras y que, fuera de las cuatro reglas y la noción de proporcionalidad (regla de tres), el adulto normal no tiene apenas ocasión de, por ejemplo, calcular la longitud de una circunferencia o el volumen de un cono. Por otro lado, algunos de los que han llegado a profesionales, grandes empresarios u hombres de Estado, se jactan de no haber comprendido en absoluto la Matemática.

Para triunfar en el mundo de los negocios no se precisa título académico alguno. Las escuelas y las facultades preparan a gentes subalternas para desempeñar funciones rutinarias. No producen, desde luego, empresarios; no se puede fabricar empresarios. El hombre deviene empresario sabiendo aprovechar oportunidades y llenando vacíos. El certero juicio, la previsión y la energía que la función empresarial requiere no se consigue en las aulas.

Ludwig Von Mises (1984), vía Javier Fernández Aguado (1999)

«***Que nadie entre aquí si no es geómetra***» (entiéndase matemático) decía Platón. Y es que estos altaneros amantes de lo formal no comprenden que su analfabetismo matemático no es tal, sino que han conseguido sobrepasar la matemática concreta traduciéndola a una nueva lengua depurada, más abstracta, si cabe, pero que conserva los principios de la matemática, expandiendo su, ya de por sí, gran potencia de razonamiento y permitiendo simplificar de alguna forma su visión del mundo para dar a su acción más fuerza y eficacia.

La realidad es que en muchísimas ocasiones la persona se siente obligada a la precisión, rechaza lo vago, se asusta de lo impreciso, pese a que, con toda seguridad, nuestra lengua es el medio más frecuente de ejecutar actos de comunicación; y... ¿no es verdad que nuestra lengua está entre las cosas más imprecisas que posee el ser humano?

No obstante, hay ocasiones en las que no queda más remedio que exigir tal precisión: por ejemplo, ahora que tan de actualidad, por desgracia, está el

término de “armas inteligentes”, las armas no han de ser inteligentes, han de ser precisas. No podemos permitir la imprecisión a la hora de construir puentes, edificios o peraltar las curvas de una carretera.

Usamos una matemática precisa para responder de nuestras cuentas ante el Estado. Pero muchos de nosotros seríamos partidarios de una menor precisión, de una burocracia más flexible. Quizás sea éste un término con connotaciones no tan dramáticas como “vagos”. Por ello, algunos prefieren calificar de flexible a lo vago y de inflexible a lo no-vago.

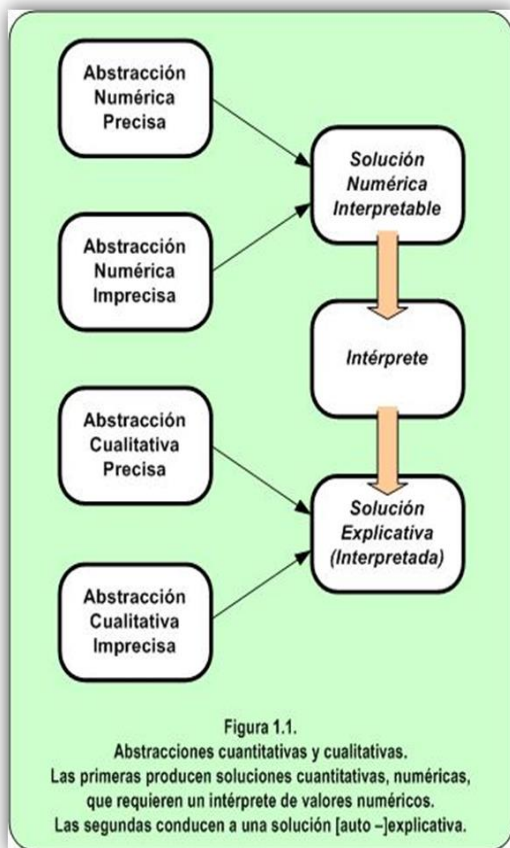
Pero por mucho que hayamos sido educados en la sobriedad y precisión del lenguaje matemático, preferimos razonar, en nuestro interactuar social, con palabras y no con “matemáticas”. Preferimos decir gris oscuro que RGB (60,60,60). Quizás sea Bart Kosko el más pertinaz defensor de la introducción de los razonamientos con palabras en el quehacer social cotidiano (*Kosko 1995; 2000*).

Una situación muy conocida por todos es el cálculo del túnel de la carretera Cotapata – Santa Bárbara en el Departamento de La Paz; hace poco tiempo atrás se constató un “pequeñísimo” error de cálculo en las dos bocas de túnel que deberían unirse justo en la mitad de una montaña; “apenas un poquito” según los ingenieros de la obra; se podría hacer los cálculos necesarios para demostrar que la diferencia no iba a afectar a la estructura del túnel, pero que no merecía la pena: la probabilidad de verse afectada era bajísima, prácticamente nula.

Lo que se hizo no fue otra cosa que una previsión bayesiana sobre datos no precisos, que valoró borrosamente (con palabras). Bayesiana, porque su dilatada experiencia como ingenieros les proporciona un vasto conocimiento a priori, que creyeron poder aprovechar para realizar su inferencia. Sobre datos no precisos, porque en ningún momento midió la diferencia de ángulos del corte del cerro, se limitó a utilizar una palabra para valorar tal diferencia: “ligeramente”. Y, finalmente, valoró borrosamente una probabilidad: no proporcionó un valor numérico, sino que emitió un juicio sobre ella con palabras, la probabilidad es “bajísima”, “prácticamente nula” — y no sólo borrosamente, sino que empleó dos palabras, dudaba entre ellas; en realidad, la valoración borrosa era también imprecisa. La realidad demostró que en el punto

de encuentro había cerca de dos metros de cerro sólido entre perforación y perforación.

En el esquema de la Fig. 1.1, nuestro caso se sitúa en el último eslabón: se trata de una abstracción cualitativa imprecisa — la culpa, de los calificativos de la distorsión: “ligeramente”, “un poquito sólo”—, a partir de la cual, el proceso de inferencia nos proporciona una solución (auto –) explicativa. Es decir, se ha sido capaz de generar una explicación a partir de una abstracción de la realidad, sin tener que recurrir a un intérprete de valores numéricos (Forbus 1986), sean estos precisos (números) o no (intervalos). Y ello, ¿por qué? Porque se ha trabajado con términos similares a los que emplea el razonamiento humano, términos cualitativos frente a cuantitativos.



Esto nos trae a la memoria el modelado y razonamiento cualitativo, en todas y cada una de sus tres principales aproximaciones: la basada en restricciones (Kuipers 1986); la centrada en componentes (De Kleer y Bobrow 1984; Williams 1984) y la centrada en procesos (Forbus 1984).

Un modelo cualitativo es una abstracción del modelo formal, basado en relaciones de causalidad y direcciones de cambio de los parámetros, sin prestar mayor atención a los valores numéricos. Del mismo modo, razonar en base a cualidades, sin prestar la menor atención a las cantidades,

corresponde al razonamiento cualitativo (Vadillo 1991).

En general, modelar un problema surgido en un campo específico significa traducir su percepción, su “modelo mental”, su computabilidad intuitiva, en un modelo formal, en computabilidad formal, abstrayendo las propiedades reales de los objetos, usando variables y relaciones matemáticas, y, de manera infaltable, la tesis de Alonzo Church y Alan Mathison Turing, es decir, creyendo, confiando en nuestra intuición.

Un modelo matemático es cualquier sistema completo y compatible de ecuaciones matemáticas, diseñadas para que se correspondan con alguna otra entidad, su prototipo. Tal prototipo puede ser una entidad física, biológica, social, psicológica o conceptual, tal vez, incluso, otro modelo matemático.

Rutherford Aris (1978), via Philip J. Davis y Reuben Hersh (1989)

Philip J. Davis y Reuben Hersh (1989) apuntan que el término “ecuaciones”, en la cita precedente, podría reemplazarse por “estructura”, pues no siempre se trabaja con modelos numéricos.

Tras elegir, descubrir o inventar el modelo, y una vez resuelto el problema,

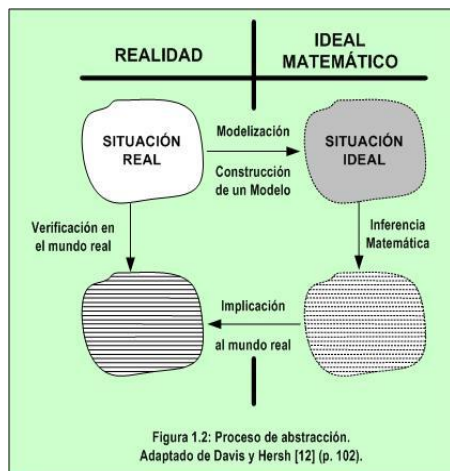


Figura 1.2: Proceso de abstracción.
Adaptado de Davis y Hersh [12] (p. 102).

exacta o aproximadamente, sólo hay que trasladar el resultado matemático al campo de aplicación, traduciendo inversamente. Un esquema de este proceso podría ser el que aparece en la Fig. 1.2.

En todo caso, la elección de un modelo no es tarea fácil. Sea como fuere, es preciso decidir si el modelo matemático proporciona una descripción aceptable del problema en estudio. Para ello, parece necesario estudiar cada uno de ellos, con el carácter de una realidad

distinta dotada de propiedades peculiares. El estudio del modelo matemático se efectúa utilizando matemáticas rigurosas hasta donde es posible, con matemáticas formales o no rigurosas hasta donde se puede, y con muchos tipos de cálculo realizados con ayuda de ordenadores: simulaciones, truncamientos, discretizaciones, etc. El estudio del problema quizás pueda realizarse en laboratorio; o bien, si existe en la naturaleza alguna aproximación a él, podrá ser estudiado donde las condiciones más se parezcan a las ideales; incluso podríamos simularlo por ordenador, si es que imaginamos poder decir a la máquina lo suficiente acerca de cómo se comportaría nuestro problema. En este último caso, lo que en realidad se está haciendo es comparar dos modelos matemáticos distintos (Davis y Hersh 1989).

Howard S. Becker (1940), con su tipología constructivista, afirmaba que el tipo construido, como tal construcción, no se encuentra en la naturaleza, sino en la mente del observador, y que ninguna de estas imágenes, propiedad del observador, tiene una correspondencia “exacta” en la realidad.

Anteriormente, Max Weber ya habló de tipo, en el sentido kantiano de ideal, pese a que se distinguen “dos Webers”, el primero, para el que el tipo es meramente heurístico, y el segundo, para el que el tipo necesita ser explicativo:

«Constituye éste un cuadro conceptual que no es la realidad histórica, al menos no la «verdadera», y que mucho menos está destinado a servir como esquema bajo el cual debiera subsumirse la realidad como espécimen, sino que, en cambio, tiene el significado de un concepto límite puramente ideal, respecto del cual la realidad es medida y comparada a fin de esclarecer determinados elementos significativos de su contenido empírico.»

Max Weber (1982), via Anna Estany (1982)

John C. McKinney introduce nuevos matices en las concepciones de Weber y Becker:

«El tipo construido no se refiere necesariamente a la forma más común de un fenómeno, sino en general a la forma más significativamente representativa.

El tipo construido no es un estereotipo, en cuanto el estereotipo carece con frecuencia de un referente empírico y constituye una exageración afectiva impremeditada que no es empíricamente útil porque le faltan criterios explícitos que la hagan comparable a casos concretos.»

John C. McKinney (1968), via Anna Estany (1968)

Carl G. Hempel (1979) distingue entre tipos clasificatorios, extremos u ordenadores e ideales. En particular, según Hempel, los tipos extremos u ordenadores no admiten como instancia un caso individual, sino que éste puede clasificarse como dicho tipo en base a una aproximación: no podremos decir que x es T o no- T , si T es un tipo extremo, sino que x es más o menos T . Hempel insiste en que este “más o menos” no puede caracterizarse numéricamente, sino comparativamente. La distinción, que hace Hempel, con los tipos ideales, es que estos últimos son aquellos que están englobados en un modelo teórico más general.

Personalmente no considero la distinción última de Hempel entre tipos extremos e ideales, si bien estoy de acuerdo con él — y de paso con Becker y McKinney — en la característica de aproximación de la realidad al tipo. Los tipos extremos o ideales (prototipos, arquetipos, estereotipos o ideales) que consideramos son abstracciones de ejemplos que, desde el punto de vista empírico – observacional, son los más comunes.

BIBLIOGRAFÍA

Aris, R.

1978 **Mathematical Modelling Techniques**. San Francisco, CA, USA : Pitman.

Becker, H. S.

1940 "Constructive typology in the Social Sciences". En **American Sociological Review**, 5(1).40–55

Davis, P. J. y R. Hersh

1989 **Experiencia Matemática. Ministerio de Educación y Ciencia**. Madrid – Barcelona: Ed. Labor.

De Kleer, J. y D. G. Bobrow

1984 "Qualitative reasoning with higher-order derivatives". En **Proceedings of AAAI-84**. Austin, Texas, USA. 86–91

Estany, A.

1994 "El papel de las tipologías en la explicación de la dinámica científica". En E. De Bustos, J. C. García-Bermejo, E. Pérez Sedeño, A. Rivadulla, J. Urrutia, y J. L. Zofío (Eds.), **Perspectivas Actuales de Lógica y Filosofía de la Ciencia**. Madrid: Siglo Veintiuno. 317–331

Fernández Aguado, J.

1999 **Sobre el Hombre y la Empresa. La Dirección de Recursos Humanos y la Ética en la Empresa**. Madrid: Instituto Superior de Técnicas y Prácticas Bancarias.

Forbus, K. D.

1984 **Qualitative process theory**. *Artificial Intelligence*, 24. 85–168.

1986 "Interpreting Measurements of Physical Systems". En **Proceedings of AAAI-86**. Los Altos, CA, USA. 113–117

Hempel, C. G.

1979 **La Explicación Científica. Estudios sobre la Filosofía de la Ciencia.** Buenos Aires: Paidós.

Kosko, B.

1995 **Pensamiento borroso. Crítica.** Barcelona: Grijalbo Mondadori, S. A.

2000 **El Futuro Borroso o el Cielo en un Chip. Crítica.** Barcelona: Grijalbo Mondadori, S. A.

Kuipers, B.

1986 **Qualitative simulation. Artificial Intelligence**, sl: se

McKinney, J. C.

1968 **Tipología Constructiva y Teoría Social.** Buenos Aires: Amorrortu.

Vadillo Zorita, J. Á.

1991 **Razonamiento Cualitativo.** San Sebastián, Guipúzcoa: Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos. Facultad de Informática. Universidad del País Vasco.

Von Mises, L.

1984 **La Acción Humana. Tratado de Economía.** Madrid : Unión Editorial.

Weber, M.

1982 **Ensayos sobre Metodología Sociológica.** Buenos Aires: Amorrortu.

Williams, B. C.

1984 "The use of continuity in a qualitative physics". En **Proc. AAAI.**

LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS Y SU APRENDIZAJE

Fernando Llanos Gutiérrez¹

Cómo citar: Llanos Gutiérrez, F. (2007). Las expresiones idiomáticas y su aprendizaje. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 88-100.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10995244>

RESUMEN

El ensayo *Las expresiones idiomáticas y su aprendizaje* parte de la afirmación de que los métodos y manuales de enseñanza de lenguas, como L2 o lengua extranjera, no otorgan la debida importancia a las expresiones idiomáticas, a pesar de su frecuente uso en una situación de interacción comunicativa. Frente a este descuido, el autor propone que el aprendizaje de estas expresiones implica el conocimiento de lo más íntimo del lenguaje de cada cultura en su manera de percibir el mundo.

Este análisis establece, como punto de partida, la elaboración de un concepto entendible de lo que son estas expresiones, confundidas, a menudo, con otras unidades léxicas. También constata que las expresiones idiomáticas están presentes en todas las variantes de la lengua y no solamente en la estándar, que es en la que se centran los métodos. Posteriormente, el autor hace una revisión de la metodología para su enseñanza, en cuanto a los distintos enfoques empleados y algunos criterios para seleccionarlas. El trabajo concluye enfatizando que las expresiones idiomáticas deberían ocupar un sitio especial en cualquier proceso de enseñanza de una nueva lengua.

Palabras clave: expresiones idiomáticas, variantes de lengua, enseñanza de lenguas.

¹ Docente de Semiología y Lengua Francesa de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba - Bolivia.

En el presente artículo se propone una serie de reflexiones sobre las expresiones idiomáticas y su aprendizaje en una segunda lengua, L2 o lengua extranjera, cualquiera que ésta sea, como producto de la experiencia de enseñar español a extranjeros de diferentes nacionalidades y el francés como lengua extranjera durante varios años; por lo que, a lo largo del trabajo, se empleará ejemplos en estas dos lenguas, principalmente, aunque intentamos variar los ejemplos con expresiones de otras lenguas romances.

A pesar del frecuente uso de las expresiones idiomáticas en una situación de interacción comunicativa, los métodos o manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras no les otorgan la importancia debida al centrarse, éstos, en la variante estándar, lo que impide un mayor y mejor conocimiento de las expresiones idiomáticas empleadas también en las otras variantes. La importancia del aprendizaje de estas expresiones surge de la mera necesidad de comunicación entre los individuos en un mundo globalizado donde la movilidad física es cada vez mayor y el fenómeno migración resulta una actividad cotidiana, además de las múltiples formas de comunicación que hoy en día se tiene, entre ellas la del Internet, donde se percibe, en múltiples lenguas, variantes empleadas ya en el chateo ya en la literatura existente. La importancia reside, también, en la urgencia cada vez mayor de conocer la cultura de la segunda lengua que se aprende, partiendo del convencimiento de que el lenguaje refleja, de una u otra forma, la manera de ver el mundo o cosmovisión de cada cultura, recordemos las tesis de Sapir y Worf.

Por otro lado, tratamos de elaborar un concepto más o menos comprensible de lo que son las expresiones idiomáticas, que no siempre son clara y netamente diferentes de otras unidades léxicas; además, insistimos en el hecho de que ellas están regadas desde la variante culta hasta la popular pasando por la estándar y la coloquial, por lo que su aprendizaje supone el agrandamiento y enriquecimiento del registro de quien aprende una segunda lengua. También nos animamos a sugerir, al final y a grandes rasgos, algunos criterios para ser tomados en cuenta a la hora de enseñar y aprender las expresiones idiomáticas en el aula, no sin antes probar que, a través de lo lingüístico, la mejor manera de conocer lo íntimo de las culturas ajenas, cuyas lenguas aprendemos, es a través, precisamente, de sus expresiones idiomáticas.

Aprender una segunda lengua, extranjera o no, supone el empleo de un método que, en general, prioriza la lengua estándar. Ello significa avocarse a las reglas morfo-sintácticas, fonético-fonológicas, principalmente; de este modo, se descuida las otras variantes como la coloquial o la popular. Aunque el lenguaje coloquial es oral y espontáneo y flexibiliza las “reglas”, propias del estándar, éste no se realiza de la misma manera en todos los hablantes ya que intervienen factores socioculturales que pueden observarse en diferentes niveles como en los usos regionales y dialectales, además de la edad, sexo, nivel social y la situación comunicativa concreta. Por esto, su aprendizaje resulta más complejo en comparación con el estándar y, aparentemente, menos “práctico” para la comunicación, ya que el estándar nos permite comunicarnos en cualquier país donde se hable la lengua que se aprende, mientras que con las otras variantes no sucede lo mismo, pues tendríamos que conocer, sobre todo, el léxico coloquial y popular propio de cada país, región, donde, sin embargo, se habla la misma lengua.

Aunque aprendamos el estándar de una segunda lengua, la comunicación no siempre resulta fácil. Esto lo comprobamos, por ejemplo, cuando viajamos a cualquier país extranjero cuya lengua aprendimos, y comprobamos en situaciones “reales”, en la calle, lo poco que sabemos; o cuando necesitamos extender un significado más allá de su sentido literal como lo hacemos con la lengua materna.

En las clases de lengua extranjera, los estudiantes que poseen un nivel más o menos avanzado de lengua suelen sentir la necesidad de expresar secuencias, de ideas o sentimientos, cuyas estructuras lingüísticas desconocen en el idioma que están adquiriendo y no las encuentran, con frecuencia, en los métodos. Entonces, ocurren dos fenómenos: el estudiante “corre el riesgo” y traduce, literalmente, la expresión de la lengua materna; o es más cauto y pregunta al profesor por su equivalente. Luego aprende que por más que las expresiones sean muy parecidas, no siempre son iguales: *être blanc comme neige* (francés), “ser blanco como la nieve”. Así, descubre que una misma idea puede expresarse de manera muy diferente, dependiendo del contexto, en una segunda lengua: “no ser ni chicha ni limonada”, en francés se diría *n’être bon à rien* (no ser bueno para nada) y en italiano *non essere né carne né pesce* (no ser ni carne ni pez). Al intentar traducir, literalmente, *quand les poules auront des dents*, como “cuando las gallinas tengan dientes”, sabrá que es una expresión inexistente en

su variante dialectal y que tiene el equivalente a “cuando el higo florezca” o en el dialecto español “cuando las gallinas meen”. Incluso, aprenderá que la idea que quiere expresar tiene su equivalente contrario en la otra lengua, tal es el caso, en español, de “perderse” en la argumentación, que en inglés sería el sentido inverso **buy the way** a propósito, literalmente por el camino.

Sea como fuere, no todos los estudiantes tienen conciencia de la importancia de incorporar en su léxico lo que, frecuentemente, solemos llamar como “expresiones idiomáticas”, que son particularidades del idioma que atingen a la fraseología, y que han existido desde los comienzos del lenguaje. A diario, empleamos expresiones desde hace centenares de años, fosilizadas, y, al mismo tiempo, muchas de ellas que pertenecen al pasado no se utilizan hoy día. Vivimos creando constantemente expresiones que reflejan el mundo en el que habitamos, exigidos por los avances tecnológicos, económicos y políticos de un mundo “globalizado”.

Georges Mounin (1979) define la fraseología, en general, como “el conjunto de los tipos de oraciones propias de una determinada lengua. Como existe en cada lengua una diferenciación social e individual del lenguaje, se suele hablar de la fraseología de un grupo social o de una persona”. Entendemos, en otras palabras, que la fraseología se ocupa del sistema de particularidades expresivas ligadas a las condiciones sociales en las cuales la lengua es actualizada.

Estas particularidades son indispensables en la idea corriente, concreta, práctica que tenemos del lenguaje. Profesor, ¿cómo digo “vivo donde el diablo perdió el poncho”? ¿Se puede traducir? A pesar de que la traducción literal puede aproximarnos, en ciertos casos, a la expresión en el otro idioma, conviene conocer la construcción original, ya que ésta puede ser imprevisiblemente diferente, como ya lo comprobamos; de otro modo, ¿cómo traducir “*llueve paraguas*” (coreano), “*llueve bastones*” (sueco) o “*llueve perros y gatos*” (inglés)? Y, ¿cómo traducir **papa wayk’u** al francés? En este último caso, las opciones variarán: si consideramos que en quechua la expresión es llana y significa, solamente, papa cocida, en la lengua de Molière **pomme de terre cuite** no guardaría el sentido del quechua, por lo que habría que recurrir a la expresión metafórica, “original”, **pomme de terre en robe de champ**, (papa con vestido de campo).

Entre los elementos de la lengua que se deben adquirir para expresarse, no solamente figuran las palabras, sino también grupos de palabras, como ya dijimos, más o menos imprevisibles en su forma, algunas veces, y siempre en su valor. Esto lo constatan los extranjeros que aprenden el francés, por ejemplo. Conocer el sentido de las palabras **avoir**, **chat** y **gorge**, y las reglas de sintaxis que permiten juntarlas o combinarlas, no es suficiente para comprender y, con mayor razón, para emplear correctamente: **“avoir un chat dans la gorge”** (estar muy ronco). Podremos decir que se trata de un “galicismo” en la medida en que la traducción castellana de las palabras *avoir*, *chat* y *gorge*, con la gramática adecuada, no producirán, forzosamente, equivalentes de la locución francesa. Lo mismo pasa, lo sabemos, con la formación de palabras derivadas y compuestas. Allá donde el francés construye *téléphone* con elementos extraídos del griego y *pomme de terre*, con palabras ya existentes en la lengua, otras lenguas recurrirán a la composición, *fernsprecher* (alemán), o utilizarán un signo simple e inanalizable como *potato* (inglés).

Así, un léxico no se define únicamente por elementos mínimos ni por palabras, simples y complejas, sino también por secuencias de palabras convenidas, fijadas, que reflejan la manera de ver el mundo de una cultura, cuyo sentido, muchas veces, es apenas previsible: “vivir donde el diablo perdió el poncho” no es, precisamente, vivir allá donde el rey de las tinieblas perdió una prenda de vestir abrigada; o **“envoyer sur les roses”** (francés) no es *mandar a alguien sobre las rosas*, cuando queremos significar “deshacernos de alguien”. Estas secuencias son llamadas, generalmente, **expresiones**, como la primera y **locuciones**, en el caso de la segunda.

Aunque los dos términos recubren dos aspectos de una misma realidad y, frecuentemente, son empleados como sinónimos, conviene aclarar que locución es exactamente “manera de decir”, manera de formar el discurso, de organizar los elementos disponibles de la lengua para producir una forma funcional; es por eso que podemos hablar de locuciones adverbiales, exclamativas o prepositivas. Por su parte, la expresión, si bien es, también, una manera de expresar algo, implica una retórica y una estilística; supone el uso de un tropo o “figura”, principalmente metáfora, metonimia, sinécdoque, etc.

La metáfora, base de la expresión idiomática, en palabras de Lakoff y Johnson (1998) no es sólo el embellecimiento retórico, sino una parte del lenguaje

cotidiano que afecta al modo en que percibimos, pensamos y actuamos. Las metáforas impregnan nuestra lengua hasta el extremo de que la familiaridad con ellas impide, con frecuencia, que sean percibidas como tales. Como ocurre a menudo con las actividades experiencialmente próximas al hablante, las que se convierten en metáforas de otras más abstractas, así la metaforización va apareciendo poco a poco: **leí bastante a Borges**, (por las obras); **25 mil almas asistieron al estádium** (por personas), **me tomé dos botellas** (por el contenido); **ella no tiene corazón** (por los sentimientos).

La explicación de la metáfora, como recurso de significación, está inseparablemente vinculada al proceso por el cual la lengua se refiere a aquella parte de la realidad que es necesaria para la cultura. Willam Hurtado de Mendoza Santander (2001) afirma que esta capacidad de significar, tanto la realidad noológica (correspondiente al dominio del espíritu), como la cosmológica, e inmersa en ella, la de la propia sociedad usuaria de la lengua, se sujeta a una racionalidad o lógica particular de cada cultura. En este entendido, el proceso de metaforización no puede explicarse desde una incompatibilidad lógica. Aunque el lenguaje de toda persona razonable pretende ser lógico, la metáfora no lo es. La aceptación de la ruptura de la lógica es lo que permite su correcta interpretación por parte del destinatario del mensaje; sólo de este modo podemos significar en inglés ***It rains cats and dogs***, “llueve gatos y perros”, para referirnos a una lluvia torrencial. Ahora bien, cabe recordar que esta interpretación es dada en el nivel pragmático, encargado de estudiar las diversas maneras que tiene la lengua de funcionar en el proceso de comunicación.

Desde la perspectiva pragmática, entonces, las metáforas son usos del lenguaje, en tanto expresiones de uso generalizado, validados al interior de una sociedad y de una cultura, en la que los usuarios de la lengua correspondiente asumen el principio de la cooperatividad y, gracias a una capacidad cognoscitiva general que es la de razonar analógicamente sobre la estructura y el uso del lenguaje, convierten en pertinente aquello que era impertinente o, inclusive, incoherente; es decir que se da el sentido requerido a la expresión. Tomando una expresión idiomática en quechua, propuesta por Willam Hurtado (2003), podemos ilustrar la reflexión hecha: ***Wayranmi chay warmita, chaymi chayta rimashan*** (el viento ha entrado en esa mujer, por eso está hablando de tal manera).

La metáfora campea en todas las variantes de una lengua. Aunque, en palabras de Raúl Bueno Chávez (1987), el lenguaje coloquial normalmente fija su referencia en la realidad inmediata, empírica, y en el desempeño práctico, mientras que el culto o poético instaura su propio referente, funda una realidad con distintos grados de extensión y autonomía, evoca algo que no tiene que ver con la realidad inmediatamente constatable por lo que, como ya lo manifestamos, no siempre estamos conscientes de sus metáforas; así, su empleo resulta ser muy “natural”. Pensemos, a manera de ilustración, en la expresión francesa ***lancer la balle***, en español “lanzar la pelota”, en ambas lenguas el término “lanzar” resulta ser la metáfora de la lanza; así como la expresión “atenazar” que utiliza Luís Espinal en *Gastar la Vida*, “un terrible instinto de conservación nos atenaza...” (nos sujeta, firmemente, como con tenazas).

Cuando nos referimos a alguien que habla incoherencias, porque está con fiebre “alta”, y habla incoherencias, solemos decir que “delira”, término que viene del latín ***delirare*** que ya es la metáfora de “salirse del surco” (el buey deliraba), de lo recto, de lo correcto, de lo lógico, alejarse de la realidad. Recordemos que *delirar* bien podría emplearse en la variante culta, que J. Luís Fuentes (1996) llama lenguaje especializado, en el lenguaje literario o en el científico de cualquier lengua romance. Lo mismo ocurre con “ilustre” que empleamos, como término de la variante culta, para referirnos por ejemplo a “un ilustre personaje” al que jamás le diríamos “personaje de buenos rebaños”, que es lo que la palabra en cuestión significa.

Términos como “pecuniario”, tomando el ejemplo de Félix Restrepo (1974), del lenguaje culto, equivalente a “dinero”, del estándar, viene de la metáfora ***pecus*** (latín) que es “res”, o sea que se habla de riqueza en reses o ganado. De todas formas, cuando empleamos estas expresiones metafóricas del lenguaje culto, no necesitamos recurrir al principio de cooperatividad, anteriormente explicado, puesto que no se tiene conciencia de su carácter metafórico, precisamente. No sucede lo mismo con expresiones como “poner todas las carnes en el asador”, que podría emplearse en el lenguaje popular, en general, o en alguna jerga como la futbolera, cuando nos referimos a que el técnico emplea a sus mejores jugadores en la disputa. Esta suma de metáforas constituye ya una alegoría, tan igual a “negros nubarrones invadieron su mente” o “desvían los sueños por canales falsos”, aunque estas últimas “suenen” más poéticas y más cultas.

De esta manera, las metáforas empleadas en las expresiones idiomáticas forman parte cotidiana del lenguaje en todos sus niveles. Algunas caerán en desuso, otras permanecerán vivas por siglos, así las empleemos como si no lo fueran, y veremos nacer nuevas, constantemente: lo que hace poco era un auto “chuto” porque no poseía papeles legales de importación, hoy puede ser uno “trucho” porque no es original, ya que el volante fue cambiado de lado, o “transformer”. Y todo lo que no es original en el comercio resulta ser “trucho”.

Ahora bien, a la hora de hablar de expresiones ponemos todo en el mismo saco sin importarnos el problema terminológico y conceptual, entonces resulta que los modismos, idiotismos, locuciones, timos, muletillas, clichés, giros, frases hechas, dichos, refranes e incluso los proverbios, son expresiones. Sin embargo, conviene aclarar que aunque todas son unidades léxicas, los autores suelen diferenciarlas aunque no siempre de manera clara y neta, como lo manifestamos anteriormente. A pesar de la variedad de términos existentes para referirse a las expresiones idiomáticas, muchos autores, entre ellos Sevilla Muñoz (1993), coinciden en que éstas son expresiones de dos o más palabras que comparten las características de **estabilidad** e **idiomaticidad**.

La primera se referiría a que las expresiones idiomáticas no permiten cambios en el orden de sus elementos, ni alteración en el número de sus componentes, ni conversiones a pasivas, ni derivaciones u otros procesos de formación de palabras, ni sustitución por sinónimos, ni cambios en la gradación del adjetivo. La segunda implicaría que el sentido de estas expresiones idiomáticas no pueden establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar un enunciado.

En cuanto a la metodología empleada para la enseñanza y aprendizaje de las expresiones idiomáticas, el aprendizaje del léxico entre 1941 y 1970 pasó a un segundo plano en los programas de estudio de segundas lenguas, según Alicia de la Peña (2005), época en la que se enfatizó la enseñanza de la gramática, pues se argumentaba que en épocas anteriores muchos pensaban que el vocabulario era la única herramienta necesaria para aprender una lengua extranjera, incluso los estudiantes creían que solo necesitaban “munirse” de un gran número de palabras en la lengua que aprendían. Lo que sucedió entonces es que se pasó de un extremo a otro, en principio priorización del léxico y

olvido de la gramática para, luego, priorizar ésta en desmedro del léxico. De todos modos, desde finales de los setenta vuelve el interés por la enseñanza del léxico a través de diversas técnicas y se fundamenta la importancia de su estudio sobre todo en el enfoque comunicativo.

Se avanza grandemente no sólo en el aspecto de su enseñanza sino también del aprendizaje de este componente lingüístico. Un aspecto importante, por ejemplo, se refiere a la evolución de las teorías lingüísticas que tratan del almacenamiento de los elementos lingüísticos en nuestro “lexicón mental”.

La gran mayoría de las teorías lingüísticas actuales sugieren que los elementos léxicos que añadimos a nuestro lexicón mental están agrupados como series de opciones semánticamente relacionadas a partir de las cuales se puede construir un texto coherente. La existencia de estas series o conjuntos léxicos nos permite ver la estructura del lexicón mental como agrupamientos incluidos en patrones de referencia normalmente relacionados con un único tema. De la Peña explica que la noción de conjunto léxico se entiende mejor si hacemos referencia a un campo específico. Se entiende por campo la actividad concreta, la característica cultural, la institución social o el tema que se suele incluir en un determinado conjunto de elementos léxicos semánticamente relacionados. Lo que quiere decir que el almacén de palabras de una lengua se organiza alrededor de un número de áreas de significado, entonces el vocabulario se almacena de manera redundante, no sólo como morfemas individuales, sino también como parte de frases, o incluso como cadenas de habla más largas ya memorizadas. Las ventajas de esta prefabricación del discurso son, primero, que los elementos se encuentran de una forma más eficaz y por lo tanto rápida, lo cual mejora enormemente la fluidez del hablante, decir, casi “sin pensar”, *je ne suis pas né de la dernière pluie* (no nací ayer), cuando nos defendemos de una presunta ingenuidad que se nos atribuye, resulta tan fácil como decir *comment allez-vous*. En segundo lugar, permiten a los hablantes dirigir la atención a la estructura del discurso (más amplia) y no solo centrarse en las palabras individuales que producen.

Considerando que lo que importa al momento de aprender una segunda lengua es que se la pueda usar para comunicarse, el enfoque que se emplea es precisamente el Comunicativo, en el que el lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado, como discurso o como texto, por lo que el estudiante trabaja

en el aula a nivel supraoracional o discursivo, aprendiendo sobre cohesión y coherencia. Aquí lo que importa es el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interactúan, entonces la gramática y el vocabulario que se presenta a los estudiantes deriva de la función, el contexto situacional y el papel de los interlocutores. Es más importante el significado y no así la forma lingüística, por lo que el estudiante sabrá que puede cometer, por ejemplo, errores fonéticos o de pronunciación al hablar, y no será inmediatamente corregido o sancionado puesto que el objetivo es “hacerse entender”: lo que quiero decir prima sobre cómo lo estoy diciendo, así el aprendizaje resulta más “natural”. Con esto no se quiere afirmar que la competencia de producción y comprensión oral es lo único que se trabaja, también se trabaja expresión y comprensión lectora.

Las ventajas de enseñar las expresiones idiomáticas a través del enfoque léxico son muchas, entre ellas, De la Peña indica que su aprendizaje mejora la comprensión del alumno ya que son semánticamente opacas y no todas se encuentran en los diccionarios; su estabilidad facilita su memorización; su utilización mejora la expresión tanto oral como escrita, pues al estar lexicalizadas y al ser memorizadas como único bloque agilizan la comunicación ya que no es necesario que el estudiante componga o cree una oración completa en cada caso, sino que recurra a la utilización de estos bloques más extensos.

Tanto para quienes enseñan una segunda lengua como para los que la aprenden, conviene organizarse al momento de ocuparse del aprendizaje de las expresiones idiomáticas. Para esto existen variadas propuestas técnicas entre las que se puede destacar la de Sevilla Muñoz (1993) quien sugiere algunos criterios para seleccionar las expresiones idiomáticas, como el de la **utilidad**, que implica que la expresión enseñada será útil y provechosa para el estudiante por lo que vale la pena aprenderla; adecuar las expresiones idiomáticas, que de por sí presentan una dificultad intrínseca debido a su idiomatidad, al nivel de los estudiantes; otro criterio es el de las **necesidades** de los estudiantes que sería el más importante, ya que es él quien decide qué unidades necesita o quiere aprender.

El aspecto de cómo clasificar las expresiones idiomáticas también resulta importante para obtener mejores resultados en el aprendizaje; para esto, la

misma autora propone el criterio **gramatical**, que consiste en agrupar las expresiones según su estructura y elementos sintácticos, por ejemplo, expresiones que contienen verbos seguidos de un complemento directo, aunque este criterio no parece el mejor; otro es por **una palabra clave**, se selecciona una palabra importante y se facilitan todas las expresiones idiomáticas en las que ésta se incluye ; otro es el de los **campos semánticos** donde se selecciona las expresiones que contiene una palabra que pertenece a un determinado campo semántico como las partes del cuerpo o los colores; otro es por **temas**, por ejemplo, “el trabajo” y se presentan las expresiones relacionadas con él; éste es un criterio válido puesto que se pueden practicar en el mismo contexto significativo y el estudiante tendrá más fácil la tarea de recuperarlas durante una conversación sobre el tema en cuestión. Otro es por su **significado**, en el que se selecciona aquellas expresiones idiomáticas que están asociadas a una función comunicativa concreta, por ejemplo, “describir a una persona”, de esta manera la enseñanza de unidades léxicas complejas se integra a la perfección en la estructuración y organización de una clase programada siguiendo las directrices del enfoque comunicativo. En nuestra opinión, los dos últimos criterios serían los más eficaces, insistiéndose en que es necesario, siempre, animar a los estudiantes a expresar aquello que saben sobre un tema, las palabras que conocen, etc.

A manera de conclusión, debemos insistir en que a través de las expresiones idiomáticas apreciamos más profundamente una cultura que se manifiesta en su lenguaje. Reafirmamos que el aprendizaje de una lengua supone, siempre, el conocimiento de su cultura, por lo que el aprendizaje de las expresiones idiomáticas resulta imprescindible. Palabras y frases se desenvuelven más allá de su significado literal y rígido revelando un nuevo espíritu y propósito.

Cabe recordar, también, que el aprendizaje de las expresiones idiomáticas no supone una empresa fácil ya que, si bien podemos toparnos con términos transparentes, por la similitud de significante entre lenguas de un mismo tronco, como es el caso de la expresión “blanco como la nieve”, *blanc comme neige* (francés), *branco como a neve* (portugués), *bianco come la neve* (italiano), en la mayoría de los casos las expresiones presentarán una opacidad semántica considerable. En este entendido, conviene aceptar que la mera exposición a la lengua meta no es suficiente para que el estudiante adquiera el conocimiento de las expresiones idiomáticas. Por ello, es importante motivarlo constantemente

para que logre un aprendizaje y un dominio similar al de un nativo hablante, a través de adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se tenga en cuenta el uso, el registro y el nivel de lengua. El uso de estas expresiones refleja un progreso de un nivel básico a un nivel avanzado.

Se debe tomar conciencia, de igual manera, que sea cual fuere el modelo que tomemos como base teórica, el aprendizaje de las expresiones idiomáticas integra, por un lado, el conocimiento semántico de una lengua con la competencia gramatical o lingüística y, por otro lado, se trata de un conocimiento de las reglas de uso, es decir integra la competencia sociolingüística y la discursivo- pragmática. La falta de conocimiento, por parte del aprendiz de una segunda lengua, de determinadas reglas de uso, de los sentidos, de la situación y del contexto puede engendrar malentendidos, ruptura en la comunicación o irritación en el oyente. Por esto resulta imprescindible enseñar a los estudiantes cómo los usuarios de una lengua (la que se aprende) las emplean en situaciones concretas de comunicación.

Finalmente, hay que reconocer que, sea que se aprenda una lengua extranjera o una segunda lengua, las expresiones idiomáticas deberían ocupar un sitio especial en el proceso. Resulta imperativo sacarlas del olvido en el que las sumergen muchos métodos o manuales y de acabar con el tratamiento superficial que reciben, sobre todo en el caso de los manuales de aprendizaje de una L2 (pensemos en los de quechua y castellano) utilizados en una clase intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, Raúl

1987 **Lenguaje y Concepciones del Mundo.** Lima: Asociación Cultural Peruano-Alemana.

Domínguez, G. y otros

1988 **El Español Idiomático.** Barcelona: Ariel

Fuentes, J. L.

1994 **Comunicación: Estudio del Lenguaje.** San Pablo: Bibliografía Internacional.

Hurtado, Willam

2001 **Pragmática de la Cultura y la Lengua Quechua.** Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine

1998 **Les Interactions Verbales,** Tomo 3. Paris: Armand Colin.

Lakoff, Georges. Johnson Mark

1998 **Metáforas de la Vida Cotidiana.** Madrid: Cátedra.

Mounin, Georges

1979 **Diccionario de Lingüística.** Barcelona: Labor, S.A.

Restrepo, Félix

1974 **El Alma de las Palabras.** Bogotá: Caro y Cuervo.

Rey, Alain. Chantreau, Sophie

1990 **Dictionnaire des Expressions et Locutions.** Paris : Les Usuels Robert.

Sevilla, Julia

1993 **Hacia una Aproximación Conceptual de las Paremias Francesas y Españolas.** Madrid: Complutense.

Peña de la, Alicia

2005 **Propuesta Metodológica para Enseñar Expresiones Idiomáticas.** Biblioteca Virtual.

CRÍTICA LITERARIA: GÉNERO Y DIFERENCIA SEXUAL

Elena Ferrufino-Coqueugniot³

Cómo citar: Ferrufino-Coqueugniot, E. (2007). Crítica literaria: género y diferencia sexual. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 101-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10995246>

RESUMEN

Crítica literaria: género y diferencia sexual se articula en base a dos ejes fundamentales. Por un lado, establece un decurso cronológico sobre los inicios y el desarrollo de la crítica literaria feminista, incluyendo en esta mirada las perspectivas teóricas de autoras europeas, norteamericanas y latinoamericanas. Por otro lado, se centra en la discusión de algunos de los alcances teóricos, sociales y políticos que hacen a la esencia de la teoría crítica, entendida en términos de identidad cultural, crítica social, liberación y posicionamiento político de las mujeres, no sólo a nivel de la representación, sino sobre todo en el ámbito de las instituciones y los procesos sociales que las demarcan.

El artículo pretende invitar al lector a acercarse a la literatura y a la vida misma desde una perspectiva novedosa, a la vez que revolucionaria: el género y la diferencia sexual. A través de la exploración de los procesos críticos y teóricos que sustentan esta mirada, la crítica literaria feminista propone un proceso de descubrimiento y re evaluación de los textos. Los efectos de esta empresa, necesariamente comprometida con la problemática del género y la diferencia sexual, tendrían que ser inevitablemente diseminados sobre nuestras maneras tradicionales de leer y pensar sobre la historia, la cultura y la literatura.

Palabras clave: crítica literaria feminista, género, diferencia sexual

³ Licenciada en Idiomas (UMSS) con diploma de especialidad en Metodología Audiovisual para la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera (Universidad Poitiers – Francia), Doctora en Literatura Comparada (Universidad de Colorado at Boulder – EEUU). Actualmente, es docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS.

Hablar de crítica, como hablar de literatura y de género implica, necesariamente, una reflexión no sólo sobre el significado de los conceptos sino, especialmente, sobre los alcances teóricos, sociales y políticos que adquieren los términos en contextos y momentos históricos determinados. En el caso específico de una Revista Académica, que se ocupa de temas lingüísticos, literarios y didácticos, se impone, creo, un decurso necesariamente cronológico que nos permita, al mismo tiempo, discutir algunos de los problemas de la crítica feminista para, finalmente, poner en cuestión ciertos elementos de identidad cultural y de liberación, no sólo en el sentido de género y diferencia sexual, sino también en el marco fundamental de la crítica social.

A partir de los años 60, cuando la crítica feminista comenzó a tomar forma, como resultado de los movimientos internacionales de mujeres, las prerrogativas del estudio literario sufrieron una alteración inusitada. Si bien, hasta ese momento, se había dado por sentado que tanto el lector, como el autor y el crítico de la literatura estaban constituidos por entes masculinos, las mujeres empezaron a demostrar que su experiencia no hacía sino enriquecer ese campo con perspectivas y expectativas que les son propias. Lo que se estaba generando era una voz nueva que también tenía importantes historias que contar. Hasta entonces, tanto la crítica, como la teoría literaria se habían constituido en bastiones celosamente guardados por la intelectualidad masculina. El éxito de la crítica feminista, sin embargo, abrió el espacio para una nueva autoridad: la mujer que se acerca al texto literario y que sobrepasa las barreras de lo escrito exclusivamente por otras mujeres.

La crítica literaria feminista, en ese momento, va más allá y proporciona una nueva identidad a prácticamente todos los textos que constituyen nuestra herencia literaria. En algunos casos, explora las representaciones literarias de la diferencia sexual; en otros, pone de manifiesto las maneras en que los géneros literarios han adquirido forma a partir de valores eminentemente masculinos. En otras oportunidades denuncia el hecho de que la voz femenina ha sido sistemáticamente excluida de las instituciones literarias, críticas y teóricas. En todo caso, en cualquiera de los ámbitos que haya explorado, la crítica feminista establece el género como una categoría fundamental para el análisis literario.

La teoría feminista que se ha desarrollado como resultado de estas conquistas constituye, en sí misma, una forma de crítica literaria que requiere un grado

interpretativo significativamente amplio, pues hay que partir del hecho de que no sólo hay varias formas de feminismo, sino que no existe una “mujer” en abstracto que pueda ser representada por una sola teoría. Es preciso tomar en cuenta que las mujeres somos diversas; que experimentamos la dominación en diferentes formas y maneras, dependiendo del contexto particular en el que nos encontramos. La teoría crítica feminista debe y puede acomodarse a la pluralidad de las experiencias de vida y a las formas particulares de dominio y de lucha que reflejan esa diversidad.

En el campo eminentemente teórico, la crítica feminista difiere de otras escuelas críticas contemporáneas, por el hecho de que sus principios no derivan de un cuerpo único de textos “sagrados.” A diferencia de los estructuralistas, los psicoanalistas, los marxistas o los deconstruccionistas que, de manera recurrente, se “aferran” a Saussure, Freud, Lacan, Marx o Derrida, la crítica feminista ha evolucionado a partir de varias fuentes que tienen estrecha relación con la lectura de textos escritos por mujeres; con intercambios entre diversas lecturas feministas sobre otras disciplinas, especialmente la historia, la psicología y la antropología. La crítica feminista se informa también, claro, de la teoría literaria como tal. Tanto la lingüística, como el psicoanálisis, el marxismo, el deconstruccionismo y la teoría postmoderna, entre otras, constituyen importantes herramientas de análisis para la teoría crítica feminista.

No hay que olvidar que son las mujeres las que han generado este tipo de crítica; son ellas las que le han dado forma. Es, precisamente, en la escritura de las mujeres donde encontramos la expresión más auténtica y más rica de la problemática de la crítica feminista: ¿cómo combinar lo teórico con lo personal? En todo caso, se trata de una revolución intelectual, social y cultural que se nutre de la violación de los paradigmas establecidos y del descubrimiento de una nueva perspectiva tanto literaria, como histórica.

En su primera etapa, como lo asegura Elaine Showalter, la crítica feminista concentró su análisis en la denuncia del carácter misógino de la práctica literaria. A través de una revisión del pasado, de la reconstrucción de la historia, apareció la imagen estereotipada de una mujer angelical o monstruosa, según la circunstancia. Se hizo evidente el acoso sexual al que estaban sometidas las heroínas de la literatura clásica, escrita por y para ser leída desde una perspectiva puramente masculina. La constatación de estas circunstancias

permitió a los movimientos de mujeres subrayar las múltiples conexiones entre la literatura y la sociedad en lo relativo al maltrato, al abuso, a la pornografía y a la violación, aunque en este primer momento la crítica feminista tampoco se había liberado por completo del fantasma patriarcal y aún resultaba difícil sobrepasar las categorías binarias del “bien” y del “mal.” Como lo señala Laurie Bell, las prostitutas, por ejemplo, estaban obviamente descalificadas para pertenecer al “club” feminista (Bell: 17).

El movimiento de mujeres tuvo que ir más allá de la simple crítica de las prácticas existentes para poner en evidencia la relación entre las prácticas opresoras de la mujer y las teorías y presupuestos filosóficos que apoyan y sirven de espejo a esas prácticas. Este esfuerzo de deconstrucción constituía, sin embargo, sólo una parte del proyecto feminista. Como todas las teorías críticas, tenía que comprometerse, también, en un objetivo constructivo, que ofreciera una concepción de práctica y teoría alternativas que dejaran de lado el discurso dominante. No se trataba únicamente de intercambiar una forma de dominio por otra. Se estaba buscando una suerte de “Revelación.” Prueba de ello son los textos de, por ejemplo, Kate Chopin, El despertar (1899); El libro de oro, de Doris Lessing, (1962) o Las guerrilleras, de Monique Wittig.

Más adelante, en lo que Showalter caracteriza como “segunda etapa,” surge la revelación y la toma de conciencia de que las mujeres también tenemos y tuvimos siempre una escritura propia. Se empieza a recuperar los textos de autoras mujeres de todas partes del mundo, representativos de momentos históricos diferentes. Se abre, así, una perspectiva privilegiada de la mujer, de su auto-definición, de los temas, las imágenes, las conexiones que podían establecerse entre su psicología y sus experiencias sociales y estéticas en las culturas aún dominadas por el poder masculino. Gracias a estas relaciones se podía hablar de una estética femenina, de una conciencia literaria y artística únicamente femeninas. Susan Griffin y Alice Walker, por ejemplo, se refieren a una cultura femenina que, habiendo sido rechazada, necesitaba ser revisada a través de un “lenguaje femenino” (Showalter: 7).

Esta perspectiva genera un importante trabajo al interior de las disciplinas específicas. El objetivo, “volver a traer” a la mujer hacia las áreas del conocimiento de las que fueron marginadas o en las que fueron literalmente invisibilizadas. Hablamos de un re-descubrimiento de la historia femenina; de

las mujeres artistas y de su trabajo; de las áreas de la vida social tradicionalmente ignoradas por las ciencias sociales. La naturaleza de la representación de la mujer en las artes y la literatura debe ser considerada en relación con las condiciones y estructuras de la producción y el consumo culturales. Se hace imprescindible saber quiénes son las artistas y cuáles son las circunstancias que posibilitan su trabajo.

En esta fase, como lo afirma Ana Rosa Domenella, “se descubren obras de considerable valor artístico no tenidas en cuenta por círculos académicos o historias oficiales” (Ayllón: 45). Se abre un espacio para la obra de grupos marginales en los que se incluye la producción literaria latinoamericana, la literatura afroamericana y la chicana, entre otras. Se hace posible, al mismo tiempo, considerar la obra producida por grupos sexuales minoritarios, como las lesbianas, por ejemplo. Escritoras como Adrienne Rich afirman que “es la lesbiana que existe en cada mujer, apremiada por la energía positiva, la que gravita hacia las mujeres fuertes; la que busca una literatura capaz de expresar esa energía y ese poder” (Showalter: 7). No olvidemos que la teoría feminista tiene sus raíces en la historia contada desde los márgenes. Y, aunque se trata de un margen único y diferente de los otros, su tema es la realidad de las vidas de mujeres, en el pasado y el presente, capturadas en artefactos y documentos; o conocidas por inferencia; vidas experimentadas como opresión en asociación con hombres que dominan a mujeres; hombres que, a menudo, son también dominados por otros hombres (Stephen Leonard: 214).

Se empieza a profundizar en el hecho de que la cultura es un elemento central en la formación de género. El arte, la literatura, el cine, entre las otras muchas expresiones “humanísticas” y estéticas, no sólo representan una serie de identidades genéricas; no se limitan a la reproducción de ideologías ya establecidas sobre la femineidad. Van más allá y participan en la propia *construcción* de esas identidades. Las políticas culturales, en este contexto, no constituyen únicamente sectores de acción política. Son una empresa vital, localizada en el punto crucial del complejo orden que (re)produce las divisiones sexuales en la sociedad.

Si observamos, por ejemplo, la situación de las mujeres en las sociedades latinoamericanas y “tercermundistas” en general, constataremos que la dependencia económica, la subordinación política y la marginalidad cultural

matizan la teoría literaria con la urgencia de establecer una identidad cultural específica, tendiente más a la liberación social, que a la independencia de género.

A lo largo de la crítica feminista concentrada en el análisis de textos ya escritos, podemos diferenciar algunos elementos prioritarios. Por un lado, el análisis se concentra en la escritura, como el espacio privilegiado para la exploración del cuerpo y la sexualidad. Hélène Cixous, por ejemplo, estaba comprometida en la producción de una forma de escritura femenina que pudiera representar una suerte de bisexualidad, que destruyera las jerarquías de un mundo dual y operara en beneficio de los intereses de las mujeres. En otros casos, la atención se concentró en el lenguaje como el instrumento de cambio; como la economía de la marginalidad, la subversión y la disidencia. Más adelante, se establece un cambio en el centro de atención que pasa del texto a la autora. La importancia de este movimiento radica en que abre la posibilidad de establecer un compromiso con los factores extra-textuales que constituyen y determinan la escritura misma, denunciando la ideología patriarcal y la representación de género en los textos. Al mismo tiempo, dirige la atención hacia la posición actual de la mujer en la sociedad. Esto no significa, claro, que todas las lecturas feministas concentradas en textos escritos por mujeres— lo que Showalter llama *ginocrítica*—tengan la misma orientación, los mismos intereses. En su mayoría, las críticas feministas se han limitado a observar y discutir la relación de la mujer con la producción literaria y su ubicación en las estructuras sociales; en algunos casos, el objetivo ha sido inclusive el detalle biográfico de las escritoras en cuestión. Lo que haría falta, según teóricas como Janet Wolff, es un marco teórico sociológico más vasto y más profundo. Según ella, la crítica literaria feminista estará realmente adecuada a su objeto, únicamente cuando sea capaz de establecer un análisis de las divisiones sexuales en la sociedad; de las relaciones sociales con la producción cultural; y de la relación entre textualidad, género y estructura social (Wolff: 107).

Surge, entonces, la necesidad de crear una crítica literaria propiamente femenina. Se hace imprescindible re-pensar, desde una perspectiva feminista, los fundamentos esenciales del estudio literario; de revisar los presupuestos teóricos sobre la lectura y la escritura, ampliamente aceptados y basados, en su totalidad, en la experiencia literaria masculina. En este sentido, la crítica feminista norteamericana encuentra sus fundamentos y sus colaboradores entre

los miembros de la academia, en los departamentos de Literatura y de Estudios sobre Mujeres. La teoría del cine juega también, y lo hace todavía, un rol prioritario, informando a la crítica puramente literaria y cuestionando la representación de la mujer en la pantalla. Directoras y críticas como Dorothy Arzner ponen en evidencia que el Movimiento Feminista asumió, en determinado momento, la importancia de “conectar” los medios de comunicación con las luchas emprendidas por las mujeres y, al mismo tiempo, someterlos a un acucioso proceso de cuestionamiento. Esta estrategia hizo posible la revisión del rol de la mujer en la fuerza creativa del cine, por un lado, mientras por el otro, proponía un serio examen sobre el problema de la mujer como espectáculo.

Según Showalter, la experiencia británica fue algo distinta, puesto que las bases institucionales de la crítica feminista se habrían desarrollado, más bien, fuera de las universidades, en el campo de la política radical, el periodismo y los espacios editoriales. La mayor contribución a la crítica feminista internacional recae, sin duda, en el análisis de las conexiones entre género y clase social; en el énfasis puesto sobre la cultura popular y en la crítica feminista de la teoría literaria marxista. Mary Jacobus, Rosalind Coward y Cora Kaplan, entre otras críticas británicas, combinan los intereses de la teoría marxista en los procesos de producción e ideología de la literatura, con preocupaciones feministas sobre la escritura de mujeres.

La teoría francesa, por su parte, se concentra en las maneras en que lo “femenino” ha sido definido, representado o reprimido en los sistemas simbólicos del lenguaje, la metafísica, el psicoanálisis y el arte (Showalter: 9). Lacan, Derrida y Barthes han orientado el interés y la importancia fundamental que la crítica feminista francesa le ha otorgado al lenguaje, sin que esto signifique, claro, que Kristeva, Cixous y otras muchas hayan simplemente “traducido” los conceptos psicoanalíticos, deconstruccionistas y estructuralistas de sus “maestros” y los hayan “adaptado” a su propio concepto de lo “femenino.” Al contrario, la teoría crítica francesa se nutre de estos “antecesores” en la medida en que sus fundamentos son contestados sistemáticamente por una multiplicidad de argumentos tendientes a delimitar un espacio puramente femenino en la escritura.

Como resultado de esta revolución teórica, la crítica literaria ha aportado al estudio de la literatura y el arte con una creciente vitalidad, explorando campos de análisis en la sociología, la antropología, la historia, la religión, la psicología, la ciencia política y las comunicaciones. En el caso específico de América Latina, la teoría feminista se ha nutrido de una serie de “venas” que van desde la pura creatividad hasta las luchas sociales. La emergencia de mujeres novelistas, poetisas, periodistas, junto con el advenimiento de activistas políticas hace posible el establecimiento de una conciencia feminista que, en buena parte del siglo XX, está directamente unida a los giros de la modernización.

El género, en las sociedades modernas, es una categoría social fundamental que da forma a todas las dimensiones de la vida humana. La crítica feminista latinoamericana, necesariamente, enfatiza en la interacción entre género y fenómenos sociales. En este sentido, toma en cuenta tanto a la mujer que escribe, como al producto de esa escritura, pues son ambos elementos los que producen el sentido dentro de una cultura establecida. La crítica feminista considera la opresión de género (estrechamente ligada a cuestiones de sexualidad), mientras interactúa con los efectos materiales de la dependencia política y económica.

No hay que dejar de lado el hecho de que, en muchos lugares de América Latina, las políticas estatales oficiales y las no oficiales se ejecutan en el cuerpo social; en los cuerpos de los ciudadanos, promoviendo así una experiencia íntimamente personal y dando forma a la visión particular del individuo que reconocemos, en este caso, como la voz narrativa del texto. La mujer, en este contexto, experimenta su posición en términos negativos, no sólo con respecto a las políticas económicas y culturales de las potencias extranjeras, o de las clases dominantes, sino que se percibe “otra” dentro de su propia cultura y su propia clase social. El estatus económico, social y político de la mujer se complica, de manera evidente, con factores de género y diferencia sexual.

Llegamos, así, a un punto crucial en la consideración de las teorías que discuten la identidad cultural y la problemática de la liberación. La teoría y la crítica literarias necesitan conceptualizar el problema de la opresión genérica y las posibilidades de rectificar este drama sobre todo dentro de los contextos minoritarios. La literatura, en estas circunstancias, debe ser enfocada tanto desde el texto, como en el marco de las instituciones y los procesos sociales. Lo que

significa que un acercamiento feminista hacia la literatura debe estar profundamente comprometido con ambas perspectivas: las textuales y las político-sociológicas. Por otro lado, la crítica literaria escrita por mujeres, especialmente en América Latina, no debe dejar de cuestionar las prácticas discriminatorias establecidas por editores, lectores y por un mercado todavía dominado por la estética masculina. Sólo se puede comprender la naturaleza patriarcal de la representación literaria mediante el escrutinio de la producción de esos textos en relación con las instituciones literaria, social y política.

Para concluir, podemos argumentar que la teoría feminista representa la realización de la idea de una teoría crítica llevada a la práctica. En cualquiera de los contextos históricos, geográficos y culturales que hemos recorrido a lo largo de este ensayo, la teoría feminista parte del reconocimiento de la opresión de la mujer y de las maneras en que esa opresión da lugar a un interés emancipatorio que es, en definitiva, el interés de la teoría misma. La teoría feminista denuncia los fundamentos más importantes de la opresión a través de la crítica de las distorsiones y las descripciones erradas del discurso dominante. Por consiguiente, la crítica feminista está constituida por el objetivo característico, la estructura lógica y las concepciones particulares que constituyen la esencia de la teoría crítica.

Los diferentes feminismos contextualizan la historicidad de sus propios intereses y horizontes. Mediante el descubrimiento de voces femeninas, la re-lectura de la historia literaria desde el punto de vista de la mujer y la producción teórica a partir del arte, la crítica literaria feminista intenta preservar la pluralidad y la diferencia, mientras alimenta el poder femenino, contestatario de los discursos autoritarios. No se trata, sin embargo, de respaldar un escepticismo normativo postmoderno. El discurso crítico feminista constituye, después de todo, un discurso solidario, un hecho que requiere establecer una distinción entre las teorías y las prácticas potencialmente emancipatorias y/u opresivas.

El discurso crítico literario del feminismo ofrece un auto-entendimiento meta-teórico que nos abre la posibilidad de sobrepasar las desavenencias histórico-culturales y las trampas impuestas por la modernidad y la postmodernidad. El discurso crítico feminista, como lo señala Kathy Ferguson, no tiene como propósito la conformación de una vida política unánime; pero sí propone una política en la que los modos de conflicto y las definiciones de los intereses sean

considerados dentro de un contexto de incumbencia general, en busca del bienestar colectivo (Leonard: 247).

La crítica literaria feminista, como parte de las prácticas de los movimientos de mujeres, es tanto una actividad política, como intelectual. Para intervenir en cualquier tipo de producción crítica o literaria, es imprescindible comenzar por el conocimiento detallado de las instituciones y de las relaciones sociales en las cuales se produce la escritura. Esta competencia estratégica, esencial para una política efectiva, constituye la contraparte política de la suficiencia intelectual que se requiere para la empresa de la crítica literaria y para una eventual sociología de la literatura.

Leer lo que no fue leído antes o leer textos conocidos, pero desde una perspectiva novedosa, como la de género y la de diferencia sexual, permite *descubrir* en el sentido más amplio y más creativo del término. Al examinar las relaciones entre la literatura y las realidades sociales y al dar voz propia a los textos abandonados o mal representados por la crítica, abrimos un espacio de acceso a una nueva perspectiva del canon del arte y la literatura. Confrontamos una tradición “intachable” que representa puntos de vista dominantes sobre asuntos de clase, raza y sexo, junto con las voces disonantes de los márgenes. La crítica literaria feminista propone, en esencia, un proceso de descubrimiento y de re-evaluación del texto. Los efectos de esta empresa necesariamente comprometida con la problemática del género y la diferencia sexual, tendrían que ser inevitablemente diseminados sobre nuestras maneras tradicionales de leer y pensar sobre la historia, la cultura y la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

Ferguson, Kathy

1990 En Stephen Leonard **Critical Theory in Political Practice**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Leonard, Stephen

1990 **Critical Theory in Political Practice**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rich, Adrienne

1985 Citada en Elaine Showalter. **Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory**. New York: Pantheon Books.

Showalter, Elaine, Ed.

1985 **Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory**. New York: Pantheon Books.

Wolff, Janet

1990 **Feminine Sentences: Essays on Women and Culture**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

