

# **Problemáticas de la investigación lingüística**

**ANA FERNÁNDEZ GARAY  
& YOLANDA HIPPERDINGER (eds.)**

**Volumen 19**



**Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades**



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Coordinación general de la colección  
GABRIELA ANDREA MARRÓN

**Volumen 19**

**Problemáticas  
de la investigación lingüística**

ANA FERNÁNDEZ GARAY  
YOLANDA HIPPERDINGER  
(editoras)

*Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Problemáticas de la investigación lingüística / Lucía Lasry... [et.al.]; edición literaria a cargo de Ana Valentina Fernández Garay y Yolanda Haydee Hipperdinger. - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015. v.19, E-Book.*

ISBN 978-987-3858-14-7

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Lasry, Lucía II. Fernández Garay, Ana Valentina, ed. lit. III. Hipperdinger, Yolanda Haydee, ed. lit.  
CDD 301

Fecha de catalogación: 29/12/2014

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-14-7

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8.

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades  
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,  
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires  
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

### **Autoridades**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR  
Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE  
Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO  
Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ  
Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE  
Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA  
Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN  
Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

### **Comisión Organizadora**

Lic. Fabio ÁLVAREZ	Dra. Lidia GAMBON	Mg. Ana MARTINO
Mg. Cecilia BOREL	Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI	Lic. Jorge MUX
Lic. Mirian CINQUEGRANI	Srta. Victoria GÓMEZ VILA	Trad. Mariela STARC
Lic. Norma CROTTI	Lic. Laura IRIARTE	Lic. María Soledad PESSI
Srta. Antonela DAMBROSIO	Sr. Franco LIBERATI	Srta. Valentina RIGANTI
Lic. Silvina DAMIANI	Dra. Carolina LÓPEZ	Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ
Lic. Adriana EBERLE	Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)	

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)	Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)
Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)	Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)
Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)	Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)
Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)	Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)	Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)
Dr. Fernando BAHR (UNL)	Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)	Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)	Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)
Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)	Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)
Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)	Mg. Ana MALET (UNS)
Dra. Isabel BLANCO (UNS)	Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)	Mg. Raúl MENGHINI (UNS)
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)	Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)	Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)
Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)	Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)	Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)	Dra. Alicia RAMADORI (UNS)
Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)	Dra. Diana RIBAS (UNS)
Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)	Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)
Dra. Lidia GAMBON (UNS)	Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)	Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)	Dra. Marcela TEJERINA (UNS)
Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)	Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)	Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)
Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)	Dr. Daniel VILLAR (UNS)
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)	Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

# Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

## COMISIÓN DE REFERATO

- Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)  
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)  
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)  
Dra. Marcela ARPES (UNPA)  
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)  
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)  
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)  
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)  
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)  
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)  
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)  
Dra. Isabel BLANCO (UNS)  
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)  
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)  
Dra. Nidia BURGOS (UNS)  
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)  
Mg. Amalia CASAS (UNTref)  
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)  
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)  
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)  
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)  
Lic. Norma CROTTI (UNS)  
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)  
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)  
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)  
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)  
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)  
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)  
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)  
Lic. Adriana EBERLE (UNS)  
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)  
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)  
Dra. Lidia GAMBON (UNS)  
Lic. Silvia GAMERO (UNS)  
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)  
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)  
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)  
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)  
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)  
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)  
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)  
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)  
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)  
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)  
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)  
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)  
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)  
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)  
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)  
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)  
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)  
Mg. Ana MALET (UNS)  
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)  
Dr. Silvio MATTONI (UNC)  
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)  
Dra. Alicia MONTES (UBA)  
Dra. Gabriela MONTI (UNS)  
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)  
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)  
Mg. Marta NEGRIN (UNS)  
Dra. Rita NOVO (UNMP)  
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)  
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)  
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)  
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)  
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)  
Dra. Marta POGGI (UNTref)  
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)  
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)  
Dra. Diana RIBAS (UNS)  
Dra. Mariela RIGANO (UNS)  
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)  
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)  
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)  
Dr. Miguel Ángel ROSSI (UBA-CONICET)  
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)  
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)  
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)  
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)  
Dr. Daniel VILLAR (UNS)  
Dra. Ana María ZAGARI (USal)  
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

**Volumen 19**

**Problemáticas  
de la investigación lingüística**

**ÍNDICE**

Ana FERNÁNDEZ GARAY & Yolanda HIPPERDINGER <i>Presentación</i> _____	pág. 7
Ana FERNÁNDEZ GARAY & Alejandra REGÚNAGA <i>Las categorías verbales en tehuelche y yagan</i> _____	pág. 11
Micaela GAGGERO FISCELLA <i>Algunos procedimientos de reducción y aumento de la valencia verbal en el ranquel</i> _____	pág. 23
Alejandra SECO & Agustina CARRANZA <i>La variedad lingüística de la ciudad de Catamarca: representaciones y actitudes lingüísticas</i> _____	pág. 31
Antonela DAMBROSIO <i>La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes</i> _____	pág. 41
Lucía LASRY <i>¿Por qué estudiar italiano? Aspectos metodológicos de un estudio sobre motivaciones</i> _____	pág. 53
Lucía LASRY <i>Alcances y límites de la aplicación de un cuestionario escrito en un estudio de motivaciones</i> _____	pág. 59





## Presentación

Ana FERNÁNDEZ GARAY  
Universidad Nacional de la Pampa - CONICET  
anafgaray@gmail.com

Yolanda HIPPERDINGER  
Universidad Nacional del Sur - CONICET  
yhipperdinger@uns.edu.ar



La compilación de trabajos que presentamos en este volumen reúne aportes expuestos en la sección temática *Problemáticas de la investigación lingüística*, que oportunamente coordinamos, de las *Jornadas de Investigación en Humanidades* desarrolladas en la Universidad Nacional del Sur entre el 18 y el 20 de noviembre de 2013.

El volumen da cuenta de investigaciones que se vienen llevando a cabo en el área de la Lingüística. Varios artículos se enmarcan en la Sociolingüística, disciplina centrada en el estudio de la variación y desarrollada desde mediados del siglo XX. Esta cobró amplísima difusión cuando se tomó conciencia de que la lengua no era homogénea y de que existía una relación directa entre estructura social y estructura lingüística. Otros trabajos se ocupan de la descripción de lenguas indígenas, área que se ha desarrollado en nuestro país a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando comenzaron a considerarse objeto de estudio al mismo nivel que las grandes lenguas de cultura como el latín y el griego, y sobre todo con el avance de los estudios tipológicos que buscan establecer universales en medio de la diversidad lingüística existente. A continuación, haremos una rápida presentación de cada uno de los trabajos que conforman el volumen.

El artículo de Ana Fernández Garay y Alejandra Regúnaga, “Las categorías verbales en tehuelche y yagan”, se ocupa de dos lenguas patagónicas, el tehuelche o aonek’o ʔaʔjen y el yagan, hablado el primero entre el río Santa Cruz y el Estrecho de Magallanes, en tanto que el segundo se escucha aún en la isla Navarino, aunque el grupo ocupaba también las islas al sur del cabo Hornos y la Isla Grande de

Tierra del Fuego; ambas lenguas se encuentran hoy prácticamente extinguidas. Los datos del tehuelche fueron registrados por Fernández Garay a lo largo de trabajos de campo desde 1983 en adelante, cuando todavía había algunos hablantes fluidos que podían mantener una conversación, en tanto que los del yagan, debido a la situación actual de la lengua, fueron obtenidos por Regúnaga a partir de fuentes escritas. Las autoras comparan los sintagmas verbales de ambas lenguas, mostrando cómo persona, número, modo, tiempo y aspecto no solo ocupan posiciones similares en los sintagmas verbales de ambas lenguas, sino que también presentan formas y valores semánticos semejantes en algunos casos. Esto las lleva a hipotetizar que ha habido difusión de rasgos entre estos dos vernáculos, lo que abonaría la posible existencia de un área lingüística en la región patagónica.

Micaela Gaggero Fiscella, en “Algunos procedimientos de reducción y aumento de la valencia verbal en el ranquel”, realiza una reseña crítica de los estudios gramaticales de Fernández Garay sobre el ranquel, variedad norteña del mapudungun en proceso de pérdida, a lo largo de diez años (2001-2011). En el trabajo, retoma las estrategias empleadas por esta lengua para aumentar y reducir la valencia de los verbos. Debemos tener en cuenta la complejidad del sintagma verbal ranquelino, en el que se pueden observar alrededor de cien sufijos verbales que presentan un orden fijo, entre los que se encuentran las categorías obligatorias de modo, persona y número, y las no obligatorias de tiempo, aspecto y evidencialidad, además de los sufijos que generan cambios de valencia. Entre estos últimos, la autora toma en primer lugar los que incrementan la valencia del verbo. Así, describe y ejemplifica varios morfemas causativos: *-m- ~ -üm ~ -ngüm-*, *-l- ~ -el-*, *-tü-*, *kalli-* y *-val-*, para luego ocuparse de los aplicativos, tanto benefactivos como malefactivos: *-l- ~ -el-* y *-ma- ~ ñma-* respectivamente. En segundo lugar, se dedica a los morfemas que disminuyen la valencia: el morfema reflexivo, recíproco y medio *-w-* y el de voz pasiva *-nge-*. Asimismo, trata la incorporación nominal, otra manera de reducir la valencia al incorporar al sintagma verbal el sustantivo que funciona como objeto secundario. Finalmente, da cuenta del sistema inverso, expresado por el morfema *-e-* antepuesto a los de persona (sujeto y objeto), mecanismo que permite invertir los roles semánticos que estos conllevan. La autora concluye que Fernández Garay va desarrollando de manera progresiva sus hipótesis de trabajo a lo largo de diez años de investigaciones sobre esta lengua.

El trabajo de María Alejandra Seco y María Agustina Carranza, “La variedad lingüística de la ciudad de Catamarca: representaciones y

actitudes lingüísticas”, se propone llevar a cabo un primer acercamiento al tema de las actitudes lingüísticas de los catamarqueños en relación con la variedad del español que se habla en la capital de la provincia y, por lo demás, reflexionar sobre algunos aspectos teórico-metodológicos. Luego de definir los conceptos de *conciencia* y *actitudes lingüísticas*, las autoras se ocupan de la noción de *prestigio*, ya que intentan establecer la variedad prestigiosa para la ciudad de Catamarca. El artículo continúa con la descripción de la metodología empleada y la sistematización y análisis de los datos obtenidos mediante encuestas. Las autoras concluyen que para la mayor parte de los informantes la variedad catamarqueña es menos prestigiosa comparada con la variedad rioplatense que se escucha en la televisión; sin embargo, la conciencia metalingüística que manifiestan los encuestados deja entrever que no poseen la formación necesaria como para describir su propia lengua y entender cuáles son las características específicas de su variedad. Finalizan su trabajo planteando la necesidad de ampliar y profundizar el estudio realizado.

Antonela Dambrosio, en “La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes”, expone aspectos de su investigación relativa a las fórmulas de tratamiento en las consignas escolares del nivel primario, llevada a cabo en escuelas de gestión tanto pública como privada de la ciudad de Bahía Blanca. Enfoca, en particular, cuestiones metodológicas vinculadas, por una parte, con el tipo de discurso que aborda y con el acceso a sus manifestaciones, y por otra parte con la representación social del lingüista que encuentra, entre docentes y alumnos, en el ámbito seleccionado. En especial, analiza el impacto de esta representación (asociada con la autoridad, y homologada entre los alumnos a la representación del docente) sobre las posibilidades mismas de la confección del corpus.

Completan el volumen dos contribuciones de Lucía Lasry, ambas relacionadas con su investigación sobre las motivaciones para aprender italiano por vía formal, desarrollada sobre la muestra poblacional constituida por todos los estudiantes mayores de edad de la Asociación Dante Alighieri de Bahía Blanca.

En “¿Por qué estudiar italiano? Aspectos metodológicos de un estudio sobre motivaciones”, la autora detalla la clasificación en subgrupos de esa muestra poblacional de acuerdo con las variables de ascendencia, nivel socioeducacional, sexo y edad, y sintetiza conclusiones generales en torno a las motivaciones que los consultantes hicieron explícitas, así como sus actitudes hacia –e identificación con–

la lengua y la cultura italianas, ponderando la incidencia de las variables referidas desde una perspectiva de sociolingüística correlacional.

En “Alcances y límites de la aplicación de un cuestionario escrito en un estudio de motivaciones”, por último, Lasry presenta sus reflexiones acerca de la formulación de las preguntas que compusieron su herramienta de recolección de datos (un cuestionario que fue respondido de modo escrito, individual y anónimo) y su adecuación a los objetivos de la investigación desarrollada. Compara esa formulación, con propósitos evaluativos, con la implicada en cuestionarios similares aplicados en investigaciones sobre el estudio de una segunda lengua en otros países.

Como puede apreciarse, el conjunto de los trabajos compilados aborda una amplia diversidad de interesantes temáticas, que ilustran distintos campos de los estudios lingüísticos, así como sus fructíferas imbricaciones. La importancia dispensada, en todos los casos, a las cuestiones procedimentales y, en particular, a las vías de indagación que quedan abiertas, constituyen además un ejemplo de la dinámica inherente a estos estudios.

Noviembre de 2014

## Las categorías verbales en tehuelche y yagan

Ana FERNÁNDEZ GARAY  
Universidad Nacional de la Pampa - CONICET  
anafgaray@gmail.com

Alejandra REGÚNAGA  
Universidad Nacional de la Pampa  
aregunaga@gmail.com



### 0. Objetivo

En esta ponencia se comparan los sintagmas verbales del tehuelche y el yagan. Se observarán las distintas categorías del verbo en las dos lenguas: persona, número, modo, tiempo, aspecto y direccionales, a fin de compararlas y establecer posibles influencias, con el objeto de contribuir al establecimiento de un área lingüística en Patagonia.

### 1. El yagan y el tehuelche

Ambas lenguas se ubican en la región patagónica. El tehuelche se habló entre el río Santa Cruz y el Estrecho de Magallanes y hoy se mantiene en unos pocos hablantes. Esta lengua pertenece a la familia Chon, junto con el teushen, el selknam y el haush.

El yagan fue hablado en Tierra del Fuego y en las islas ubicadas al sur del Cabo de Hornos. Se identificaron cinco dialectos de la lengua en el período de vitalidad lingüística. Actualmente, los escasos hablantes se ubican en la Isla Navarino (Chile). El yagan es una lengua presuntamente aislada, si bien Viegas Barros (1994) propone un lejano parentesco con el alacalufe.

## 2. Corpus empleado

Los datos del tehuelche fueron recogidos *in situ* desde 1983 hasta 1995 en sucesivos trabajos de campo. Algunos de los textos libres documentados fueron publicados en Fernández Garay (1997). También se toman en cuenta los textos recogidos por Lehmann Nitsche en 1905 (Fernández Garay 2009) y los recolectados por Suárez y Gregores entre 1966-68 (Fernández Garay y Hernández, 2006). Los ejemplos del yagan son tomados de Golbert (1977, 1978 y 1985).

## 3. Estructura del sintagma verbal en tehuelche y yagan

Los verbos del tehuelche presentan las siguientes clases flexivas: persona, número, modo y tiempo. El aspecto es un sufijo derivativo, como suele suceder en muchas lenguas del mundo.

En cuanto al yagan, de acuerdo con las descripciones de Golbert (1977: 26; 1985), los verbos flexionan en persona, número, modo, tiempo y aspecto.

### 3.1. Persona y número

En lo que hace a la persona y el número, el tehuelche presenta primera, segunda y tercera personas, combinadas con la clase del número que expresa singular, dual y plural. Se observan formas independientes y dependientes que se prefijan a sustantivos, verbos, funcionales y adverbios.

Formas dependientes		Formas independientes	
Personal 1			
e <sup>1</sup> -, -e-, j-	je-, -je-, ja-	ja:	?eja:
+ Número			
o...-, -o..., -j..., o...w-	o...e-, o...a-	o...wa:	o...a:
Personal 2			
m-, -m	me-, ma-	ma:	?ema:
+ Número			
m...-, -m..., m...m-	m...e-, m...a-	m...ma:	m...a:
Personal 3			
t-, k-, ?- <sup>2</sup> , -t	te-, ta-	ta:, ta:j, ta:n	?eta:
+ Número			
t...-, -t..., t...t-	t...e-	t...ta:	
Formas medias, reflexivas y recíprocas: k-, w-			

Tabla 1- Pronombres personales del tehuelche

Al ser determinados por el número, las formas dependientes presentan, por un lado, el personal reducido más el morfema de número o bien el personal reduplicado al cual se integra dicho morfema, lo que da como resultado un morfema discontinuo de persona semejante al que se observa en las formas independientes.

Formas dependientes		Formas independientes
o-k 1+Du	o-k-w- 1+Du+1	o-k-wa: 1+Du+1
m-k- 2+Du	m-k-m- 2+Du+2	m-k-ma: 2+Du+2
t-k- 3+Du	t-k-t- 3+Du+3	t-k-ta: 3+Du+3

Tabla 2- Pronombres personales del tehuelche con agregado de número

Las formas dependientes sirven para indicar tanto las funciones de sujeto como las de objeto, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

- (1) *nakl š e-m-š-m-en-š-k'*  
gracias ADP 1-2-pl-2-decir-EP-MR<sup>1</sup>  
'Gracias les digo a ustedes'
- (2) *e-t-ʔo:mk'e-š-k'-e m-wa:w-nš*  
1-3-conocer-EP-MR-M 2-cuñado-TPL  
'Yo lo conocí a tu cuñado'
- (3) *e-t-ʔo:mk'e-š-k'-n ma:t'e-n lamač ʔeja:*  
1-3-conocer-EP-MR-N hacer-INF.N matra 1  
'Yo sé hacer matras, yo'

En tehuelche, las formas independientes solo pueden tener función sujeto; las que cumplen la función objeto son siempre dependientes. Cuando sujeto y objeto se expresan por medio de formas dependientes, es la posición la que determina la función: el sujeto se ubica en primer lugar seguido por el objeto (1). A su vez, el sujeto expresado por personal dependiente puede coexistir con el

<sup>1</sup> Las abreviaturas utilizadas para el tehuelche son las siguientes: ADP 'adposición', DIR 'direccional', DU 'dual', DUR 'durativo', EP 'especificador del predicado', F 'femenino', INF 'infinitivo', M 'masculino', MED 'voz media', MI 'modo imperativo' MNR 'modo no real', MR 'modo real', N 'neutro', PL 'plural', PROH 'prohibitivo', SM 'soporte de modalidades', TFI 'tiempo futuro de intención', TFM 'futuro mediato', TPL 'tiempo pasado lejano', TRCT 'tiempo reciente', 1, 2, 3 'primera, segunda y tercera persona'.

independiente (3) o con un nombre (2). Otras veces el sujeto se expresa solo por medio de la forma independiente (1).

Con respecto a persona y número, el yagan cuenta con primera, segunda y tercera personas, que se combinan con el número (singular, dual y plural) en un paradigma pronominal con formas para sujeto –en las que se reconocen los sufijos de dual ( $-ay \sim -ey^2$ ) y de plural ( $-an$ )– y para objeto –que suman a las anteriores el sufijo  $-k\acute{a}a$ :

pronombres		SUJ	OBJ
1	SG	<i>hay</i>	<i>hakáa</i>
	DU	<i>hipay</i>	<i>hipikáa</i>
	PL	<i>han</i>	<i>hanikáa</i>
2	SG	<i>sa</i>	<i>skáa</i>
	DU	<i>sapay</i>	<i>sapikáa</i>
	PL	<i>san</i>	<i>san(an)ikáa</i>
3	SG	<i>kito</i>	<i>kiéikáa</i>
	DU	<i>kipay</i>	<i>kipikáa</i>
	PL	<i>kyo-an</i>	<i>kyoanikáa</i>

Tabla 3- Pronombres personales del yagan (Golbert 1977, 1978)

El verbo suele indexar el sujeto por medio de un prefijo:  $(h)a-$  ‘1° persona singular’,  $sa-$  ~  $s-$  ‘2° persona singular’,  $ka-$  ~  $k-$  ‘3° persona’, algunas veces en coexistencia con un pronombre (4, 5) o nombre (6) en función de sujeto; en otras ocasiones, el verbo aparece sin el pronombre ligado prefijado (7).

- (4) *hay a-t-alakana kanči yaha-n-či-kaa* (1977: 34)  
 1SGPS 1SG-PO3/DET-mirar DEM chico- $\varphi^3$ -DET-O<sup>4</sup>  
 ‘Yo miré a ese chico’

<sup>2</sup> La notación fonológica utilizada es /i, e, a, u, o, a, p, t, č, k, f, s, š, h, x, m, n, ɺ, l, r, w, y/ (Golbert 1977: 6).

<sup>3</sup> El segmento nasal (glosado  $\varphi$ ) podría tratarse de una marca funcional; en este momento estamos analizando esta hipótesis.

<sup>4</sup> Las abreviaturas utilizadas para el yagan son: ? ‘elemento no identificado’; 1, 2, 3 ‘primera, segunda, tercera persona’; BENEF ‘benefactivo’; CAUS ‘causativo’; CONT ‘continuativo’; COP ‘cópula’; D ‘demarcador’; DEM ‘demostrativo’; DET ‘determinante’; DU ‘dual’; DUR ‘durativo’; FUT ‘futuro’; IMP ‘imperativo’; NEG ‘negación’; O ‘objeto’; P ‘pronombre ligado’; PASIV ‘pasivo’; PL ‘plural’; PLZDOR.VBAL ‘pluralizador verbal’; POS ‘posesivo’; PRED ‘predicativo’; PRET ‘pretérito’; REC ‘recíproco’; REFL ‘reflexivo’; S ‘sujeto’; SG ‘singular’.



Aclara Golbert (1985: 423) que, si bien en sus análisis de 1977 y 1978 consideraba la forma *t-* del ejemplo (4) como proobjeto, dicha forma (una de varios alomorfos: *ta-* ~ *t-* ~ *ts-* ~ *č(i)-* fonológicamente condicionados por el fonema inicial del tema al que se prefija) “refiere a una relación entre el significado del verbo y un elemento que muchas veces es el objeto pero que puede ser también otra circunstancia del contexto lingüístico o extralingüístico”. En este trabajo consideraremos ambas posibilidades, por lo que la glosa indicará ‘pronombre objeto de 3° persona/determinante’.

- (5) *sa s-katat-ote anči<sup>5</sup>-n-či-kaa* (1977: 28)  
 2SGP S2SG-acercarse-PRET DEM-ϕ-DET-O  
 ‘Vos te acercaste a él’
- (6) *Xuan ka-tupoan-ote awiutaš* (1977: 45)  
 Juan PS3-tírar-PRET piedra despacio  
 ‘Juan tiró la piedra despacio’
- (7) *hipay či<sup>6</sup>-kale akupanta anči yašala* (1977: 31)  
 1DU PO3/DET-ordenar matar DEM perro  
 ‘Nosotros dos le ordenamos matar el perro’

Como podemos observar, existen algunas similitudes entre las formas de persona y número de estas dos lenguas. En principio, los personales pueden presentarse como formas independientes o como formas dependientes, apoyándose en el morfema verbal. Además, persona y número son las únicas categorías verbales que se prefijan al verbo tanto en tehuelche como en yagan, mientras que el resto de las categorías se sufijan al mismo. A su vez, la tercera persona en yagan presenta dos formas: *ka-* ~ *k-* y *ta-* ~ *t-* ~ *ts-* ~ *č(i)-*, que, según dice Golbert, se halla condicionada fonológicamente por la consonante inicial del tema al que se prefija. Si observamos el cuadro de los personales tehuelches, vemos que *ta:* es la forma independiente de la tercera persona y *t-* es la forma dependiente. Además, existe una forma *k-* que indica tercera persona objeto, y se halla prefijada a los verbos del Grupo 1, es decir, aquellos que concuerdan en género con la frase nominal objeto por medio del morfema indicado cuando este es masculino o femenino (inicialmente habría indicado ‘animado’ frente a la forma ?- ‘inanimado’, que hoy manifiesta género neutro). Esta *k-* se puede ver

<sup>5</sup> “Es frecuente el uso del demostrativo *anči* en lugar del pronombre de 3° persona” (Golbert 1977: 12). En vista de esto, es posible que la forma *kanči* –ver ej. (1)– se pueda analizar *k-anči* ‘P3-DEM’.

<sup>6</sup> “Proobjeto de 3° persona no determinada (Golbert 1977: 31).

también en la forma *káa* del yagan que se sufixa a los pronombres cuando presentan la función objeto. Por último, las formas del número se sufixan a las formas personales en yagan, tal como ocurre en los personales dependientes del tehuelche, aunque en este caso, según el tipo de verbo al que determinen, los personales pueden convertirse en morfemas discontinuos al repetir la forma del personal después del número, como se observa en la Tabla 2.

### 3.2. Modo

En relación al modo, en tehuelche hay tres unidades: *-k'* ~ *-k* ‘modo real’ (8), *-m* ‘modo no-real’ (9) y *-Ø* ~ *-j* ‘modo imperativo’ (10). El modo real es empleado en las oraciones declarativas que describen hechos conocidos por el hablante. El no-real se emplea en la interrogación, en los enunciados de posibilidad, y en los dubitativos, en enunciados generales sobre los que el hablante no tiene una seguridad absoluta, en la descripción de hechos conocidos de manera indirecta por el hablante y en las proposiciones subordinadas. El modo imperativo es propio de la orden. Determinan al verbo y a los morfemas de las clases que pueden emplearse como predicado. Pueden variar sus formas según el género del sustantivo que los sigue: *-k'e* ~ *-ke* y *-me* ante sustantivos masculinos; *-k'n* ~ *-kn*, *-mn* ante sustantivos femeninos y neutros. Asimismo, pueden desprenderse del verbo y apoyarse en el ‘soporte de modalidades’: *ʔak'*, *ʔam*. Se ubican detrás del especificador del predicado cuando este se halla presente. Por lo demás, el modo no es una categoría obligatoria. Se sufixa a la derecha del especificador del predicado que sigue al verbo (8), aunque a veces se desprende de este y se apoya en el soporte de modalidades (9):

- (8) *mer t-xo:-š-k'-e wen čen*  
aquel 3-acordarse-EP-MR-M esto él  
‘Aquel se acuerda de esto’
- (9) *kenk o-š-ʔa-m ʔa newr kse:we-š*  
cómo 1-PL-SM-MNR ah así ser muchos-EP  
‘¿Cómo vamos a ser muchos nosotros?’
- (10) *ʔawr ʔe:j-Ø-ot čoče*  
pluma dar-MI-DIR una  
‘Dame una pluma’

En el yagan, se identifican un modo real fusionado con las formas de los tiempos (23 a 25) y un modo imperativo, sin flexión de

persona y que solo se ha registrado con la 2º persona: *-oyna ~ -wina* (11 a 15) (Golbert, 1985: 422)<sup>7</sup>.

- (11) *sa muru wakana upay i kakata anči hamaim i tam-ina* (1977: 27)  
 2SG subir arriba hacia COP bajar DEM fruta COP tener-IMP  
 ‘¡Subite a bajar esa fruta!’
- (12) *kee<sup>8</sup> min-one sa wean upay* (1977: 51)  
 D.IMP andar-IMP 2SG río hacia  
 ‘¡Andá hasta el río!’
- (13) *katax-oyna sapay sina akar upay* (1977: 56)  
 irse-IMP 2DU POS2 casa hacia  
 ‘¡Váyanse los dos a tu casa!’
- (14) *san mino-wina* (1985: 422)  
 2PL caminar-IMP  
 ‘Caminen ustedes’
- (15) *san mutu-sono-wina* (1985: 423)  
 2PL sentarse-PLZDOR.VBAL-IMP  
 ‘¡Siéntense!’

Según Golbert, el modo real estaría fusionado al tiempo pretérito, razón por lo cual no presenta una forma definida. Lo extraño es que para el caso de futuro no plantea una fusión de este con un modo no real.

Vemos que el modo, al igual que el tiempo, se sufixa al morfema verbal tanto en tehuelche como en yagan. En cuanto a la forma que presenta el modo imperativo en ambas lenguas, vemos que la forma *-j* del tehuelche, la que proviene de la protolengua (véase Fernández Garay, 2010), manifiesta una semejanza, al menos en lo que hace a este sonido, con la del imperativo en yagan, aunque no podemos de ningún modo confirmar que haya habido influencia de una sobre la otra.

### 3.3. Tiempo

En tehuelche, hay cuatro unidades temporales que se excluyen mutuamente: *-nš* ‘pasado lejano’ (16), *-nk'er ~ -nker* ‘pasado reciente’ (17), *-kote ~ -kot* ‘futuro mediato’ (18) y *-k?o* ‘futuro de intención’ (19). Estos morfemas determinan a los verbos y a los morfemas de las otras clases que se emplean como predicado. No presentan modificaciones formales debidas al género de los sustantivos que los siguen. En cuanto

<sup>7</sup> En Golbert (1977) se registran también las formas *-ina ~ -(o)ne* para imperativo.

<sup>8</sup> Golbert (1977: 51), con respecto al ‘demarcador de imperativo’, observa que “su significado no surge claro de los ejemplos del corpus. Es probable que se trate de una forma de cortesía”.

a su posición, se ubican detrás del especificador y del modo y, al igual que estos, pueden desprenderse del verbo y apoyarse en el ‘soporte de modalidades’: *ʔanš*, *ʔank'er*, *ʔakote*, *ʔakʔo* (20 y 21), ubicándose por delante del morfema verbal. Pueden también colocarse por detrás de este siguiendo a sustantivos, demostrativos o al indeterminante (22), en cuyo caso se apoyan en estas unidades. El tiempo tampoco es una categoría obligatoria, tal como ocurre con el modo.

- (16) *na:w ke kaj ʔaš š e-t-a:we-k'-nš ʔeja:*  
guanaco de cuero entre ADP 1-3-criarse-MR-TPL 1  
‘Yo me crié entre cueros de guanaco’
- (17) *ko:šo-š-nter*  
gritar-EP-TRCT  
‘Gritaban’
- (18) *maʔ š e-t-m-ʔe-š-kot*  
ahora ADP 1-3-2-dar-EP-TFM  
‘Ahora voy a dártela’
- (19) *ʔa:we š e-m-enexen-š-kʔo ʔemne m-ka:w ʔaj*  
También ADP 1-2-visitar-EP-TFI allá 2-casa en  
‘Yo también iré a visitarte allá, en tu casa’
- (20) *ʔa-nk'er ʔa moʔ moʔ ʔ-eneš-š-m*  
SM-TRCT ah cardo cardo 3.N-llamar-EP-MNR  
‘Cardo, cardo, lo llamaban’
- (21) *xem r ʔa-kot newrk' mč'enje-š-m*  
quién ADP SM-TFM así conversar-EP-MNR  
‘¿Quién va a conversar así?’
- (22) *o-š-ʔo:ko-š-k'-n o-š-ge:wt-kot*  
1-PL-perseguir-EP-MR-N 1-PL-campo.N-TFM  
‘Nosotros perseguimos nuestros campos’

En cuanto al yagan, dentro del modo real, y con respecto al tiempo, se identifican dos formas para el pretérito: la que sufija *-te* – denominada Pretérito I– (23 a 25), y la que sufija *-ara* –Pretérito II– (26 a 28). Según Golbert (1985: 422), “no ha sido posible la caracterización semántica de cada uno de los pretéritos, debido a la falta de textos espontáneos. Es posible que se trate de la oposición puntual/no-puntual”. Esta afirmación supone un valor aspectual (perfectivo vs. imperfectivo) para los pretéritos.

- (23) *anči yašala-n-tan ka-wunorsin-ote lakax* (1977: 10)  
DEM perro-φ-PLPS3-ladrar-PRETI noche  
‘Estos perros ladraron anoche’

- (24) *kunaka čila a-waštak-ote* (1977: 37)  
ayer todavía P1SG-trabajar-PRETI  
'Ayer todavía trabajé'
- (25) *lama yamana ha-kaa ka-kasitat-ote* (1977: 27)  
borracho hombre P1SG-O P3-compañar-PRETI  
'El borracho me acompañó'
- (26) *Xuan ka-tuyakunat-ara akar* (1977: 27)  
Juan P3-blanquear-PRETIcasa  
'Juan blanqueó la casa'
- (27) *anči ka-teky-ara hipi-kaa yena štuakata* (1977: 17)  
DEM P3-ver-PRETI P1DU-O en ciudad  
'Él nos vio a nosotros dos en la ciudad'
- (28) *Xuan ka-kalek-ara Pedro-n-či-kaa akupana hawan yasala* (1977: 36)  
Juan P3-ordenar-PRETI Pedro-φ-DET-O matar POS1SG perro  
'Juan le ordenó a Pedro que matara a mi perro'

También en el tiempo futuro se describen dos formas, un 'Futuro I' (29 a 31) que sufija *-oa* y 'Futuro II' (32 a 34) que presenta la marca *-ona*. En cuanto a su diferencia semántica, "es posible que se trate de la oposición inmediato/mediato" (Golbert, 1985: 422). En este caso lo dicho por Golbert estaría indicando más una cuestión de distancia que un sentido aspectual.

- (29) *san utuš-oa* (1977: 13)  
2PLirse-FUT  
'Ustedes se van'
- (30) *hars-aki a-tuhatak-oa anči pušake* (1977: 39)  
caballo-PRED P1SG-llevar-FUT DEM leña  
'Voy a llevar la leña a caballo'
- (31) *hamarsana ka-kalik-oa ha-kaa Kordoba upay* (1977: 30)  
mañana P3-mandar-FUT P1SG-O Córdoba hacia  
'Mañana me van a mandar a Córdoba'
- (32) *tula palaxana uratutur k-ayn-ona* (1977: 25)  
Si llover pocos P3-venir-FUT  
'Si llueve van a venir pocos'
- (33) *yara sa waštak-ona* (1977: 48)  
ahora 2SG trabajar-FUT  
'Ahora vas a trabajar'

- (34) *hamarsana ka-t-ukši-oana*<sup>9</sup> *uška* (1977: 34)  
mañana PS3-PO3/DET-lavar-FUT ropa  
'Mañana voy a lavar ropa'

En lo que hace al tiempo podemos destacar lo siguiente. En ambas lenguas, es claro que hay dos pasados y dos futuros. En el tehuelche, estas formas diferentes para cada tiempo fueron descriptas como dos distancias con respecto al momento de enunciación. En el yagan, pareciera que esto es lo que Golbert plantea para las dos formas de futuro. Sin embargo, en lo que respecta a los dos morfemas de pasado, ella distingue más bien una cuestión aspectual que una diferencia de distancia. Sin embargo, la forma en que la autora presenta la cuestión, deja entrever su inseguridad. Quizá, de ahondar en los datos del corpus, podría concluirse que estamos frente a dos distancias y no frente a dos sentidos aspectuales, lo que permitiría ver la similitud que presenta la clase del tiempo en ambas lenguas. Esto podría estar informándonos de una influencia areal generada por el contacto de ambas lenguas en la región meridional de la Patagonia.

### 3.4. Aspecto

En tehuelche, el aspecto está marcado por morfemas derivativos, no flexivos, sufijados a la raíz verbal. Ellos son: *-šp* 'durativo' (35), *-e* 'reiterativo' (36) y *-r* 'progresivo' (37).

- (35) *mašen-šp-š-k'-e* *wen-nš čen-tš*  
guanaquear-DUR-EP-MR-M este-TPL él-PL  
'Estos solían guanaquear'
- (36) *k-axč'e-?e-n-e:w*  
3.M/F-pisar-REIT-INF.N-PROH  
'No lo pisoteen'
- (37) *λam e-t-ma? λo:mk'e-r-k'*  
pero 1-3-ahora conocer-PROG-MR  
'Pero ahora las voy conociendo'

En cuanto al yagan, el aspecto *-ya* mencionado como posible diferencia entre las dos formas de pretérito y las dos de futuro, aparece codificado a través de formas verbales que intervienen en ciertos tipos de composición: el aspecto continuativo, con el verbo *kata*<sup>10</sup> 'llegar,

---

<sup>9</sup> O bien se trata de un error de tipeo (frecuentes en estos artículos), o bien podría tratarse de otra forma de futuro no mencionada por Golbert en su trabajo más focalizado en el verbo (1985).

<sup>10</sup> Glosado como 'durativo' en Golbert (1977).

venir' (38); el durativo, con *yata* 'estar echado, acostado' (39) y el de movimiento<sup>11</sup> con *tikila* 'dar pasos'.

(38) *hay tan-kata nayf* (1977: 13)

1SG tener-CONT cuchillo

'Yo tengo un cuchillo'

(39) *hay paf aala kan anči un-yata* (1977: 19)

1SG NEG saber quién DEM venir-DUR

'No sé quién viene'

Otra posibilidad es manifestar la aspectualidad por medio de la composición de adverbio (*čila* 'también' / *wey* 'aún, todavía') y verbo (40):

(40) *Xuan ka-čil-akal-ara* (1985: 423)

Juan P3S-también-dormir-PRET

'Juan siguió durmiendo'

Los morfemas aspectuales en ambas lenguas siguen inmediatamente a la raíz verbal. Esto fue lo que nos hizo sospechar que eran sufijos derivativos y no flexivos al trabajar el tehuelche, y es lo que nos hace suponer que no son flexivos en yagan. Por lo demás, tipológicamente, es común que los morfemas aspectuales sean derivativos (Bybee y Dahl, 1989: 55). En el caso del yagan, Golbert considera estas formas como morfemas verbales que se han gramaticalizado como sufijos aspectuales. Los valores son similares, aunque los procesos de conformación pueden haber sido distintos. Lo que nos parece importante es resaltar el hecho de que los sufijos aspectuales son seguidos por los sufijos de modo/tiempo en ambas lenguas.

#### 4. Conclusiones

Después de haber pasado revista a las categorías propias del verbo: persona, número, modo, tiempo y aspecto podemos hipotetizar que puede haber habido difusión de rasgos entre ambas lenguas en lo que hace a la posición que ocupan los morfemas de estas clases en el sintagma verbal, en algunas formas similares que presentan, y en algunos de los valores semánticos que poseen. Esta posibilidad se

---

<sup>11</sup> Esta forma puede aludir no solo a movimiento, sino también indicar imprecisión (Golbert 1985: 422).

fundamenta en el hecho de que ambas lenguas no pertenecen a la misma familia lingüística y por ende, no se trata de similitudes genéticas.

## Referencias Bibliográficas

- Bybee, J. L. y Dahl, Ö. (1989) “The creation of tense and aspect systems in the languages of the world”, en: *Studies in Language*, vol. 13, n° 1-2, pp. 51-103.
- Fernández Garay, A. (1997) *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y Notas lingüístico-etnográficas* (Archivo de Lenguas Indoamericanas, Colección Nuestra América), Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Garay, A. (1998) *El tehuelche. Descripción de una lengua en vías de extinción* (Estudios Filológicos, Anejo N° 15), Valdivia, Universidad Austral de Chile.
- Fernández Garay, A. y Hernández, G. (2006) *Textos tehuelches. Homenaje a Jorge Suárez*, München, Lincom Europa.
- Fernández Garay, A. (2009) *Los Textos tehuelches de Robert Lehmann-Nitsche (1905)*, (Languages of the World / Text collections), München, Lincom Europa.
- Fernández Garay, A. (2010) “Difusión de rasgos en Patagonia”, en: *Actas del IV Congreso Internacional de Letras “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario”*, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 307-313. En internet: <http://cil.filo.uba.ar/actas2010>.
- Golbert de Goodbar, P. (1977) “Yagan I. Las partes de la oración”, en: *Vicus*, vol. 1, pp. 5-60.
- Golbert de Goodbar, P. (1978) “Yagan II. Morfología nominal”, en: *Vicus*, vol. 2, pp. 87-101.
- Golbert de Goodbar, P. (1985) “Hacia una morfología verbal del yagán”, en: *International Journal of American Linguistics*, vol. 51, n° 4, pp. 421-424.
- Viegas Barros, P. (1994) “Explorando la hipótesis del parentesco alacalufe-yagán”, en: *Lengua y Literatura Mapuche*, vol. 6, pp. 281-285.



## Algunos procedimientos de reducción y aumento de la valencia verbal en el ranquel

Micaela GAGGERO FISCELLA  
Universidad Nacional de la Pampa  
micaela.gaggerofiscella@gmail.com



El siguiente trabajo tiene como objetivo realizar una reseña crítica de los comentarios gramaticales sobre el ranquel realizados por la Dra. Ana Fernández Garay en la introducción a su obra *Ranquel-Español / Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa (Argentina)* (2001), en el marco de las primeras aproximaciones a la morfosintaxis de la lengua. Se prestará especial atención dentro del sistema verbal a los mecanismos que posee el ranquel para aumentar o reducir la valencia de los verbos. Fernández Garay a lo largo de sus investigaciones ha ido modificando sus hipótesis de trabajo y las conclusiones a las que ha llegado, por lo que se aclararán cuando corresponda con otros de sus textos: *Testimonios de los últimos ranqueles* (2002) e *Investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas* (2011), editado junto con Antonio Díaz Fernández.

El ranquel es una variedad de la lengua mapuche o araucana, y como esta, es polisintética e incorporante, es decir que puede combinar varios morfemas en una unidad léxica. Según Fernández Garay, a nivel léxico se registraron términos propios de la variedad ranquel, y a nivel gramatical se observa la ausencia de algunos sufijos verbales propios del mapuche. El orden predominante es SVO en la oración declarativa transitiva, aunque puede haber otros órdenes (Fernández Garay, 2011). Actualmente, el ranquel es una lengua en proceso avanzado de pérdida y el español ha pasado a ser la lengua dominante en todos los ámbitos.

En ranquel, el verbo se presenta como una clase compleja por la cantidad de morfemas que presenta el sintagma verbal que se distinguen en afijos o modalidades: “Existen alrededor de cien sufijos verbales que

se presentan en un orden fijo dentro del sintagma verbal” (Fernández Garay, 2011: 123). A su vez los verbos en mapuche se clasifican en: A) Monovalentes: presentan un solo actante con función sujeto cuyo rol semántico puede ser gente, experimentador o paciente. Ej.: *anü-* ‘sentarse’, *amu-* ~ *amo-* ‘ir’. B) Bivalentes: reciben dos actantes, un agente y un paciente. Ej.: *arem-* ~ *ariüm-* ‘calentar algo’. C) Trivalentes: presentan tres actantes en función sujeto, objeto primario y objeto secundario, cuyos roles semánticos son agente, benefactivo/recipiente humano o animado y paciente animado o inanimado. Ej.: *are-* ‘prestar/regalar algo a alguien’.

Además, la lengua presenta ciertos afijos que pueden aumentar o disminuir la valencia, y otros que reorganizan argumentos.

## 1. Procesos que aumentan la valencia

### 1.1. Causativos

El causativo es el elemento que modifica el punto inicial del evento agregando un agente (que inicia o controla la acción) a el/los ya existente/s. En el momento que Fernández Garay realiza el diccionario (2001), el texto que se utiliza de base en este trabajo, la autora no hacía una diferenciación entre aplicativos y causativos, denominando ‘causativos’ a ambos procesos. En sus posteriores investigaciones los diferencia claramente. Así, es posible apreciar cómo los morfemas *-(e)l-* y *-(l)el-* en 2001 aparecen ambos bajo el subtítulo “Benefactivo/ Malefactivo” (2001: 30), mientras que en 2011 son tratados por separado.

***-m-* ~ *-üm* ~ *-ngüm-***: se une a verbos intransitivos para transitivizarlos

1. *la-ngüm-üy* (C.P.)  
Morir-CAUS-3MR  
‘El mató un caballo’

***-l-* ~ *-el-***: se une a verbos intransitivos aumentando su valencia

2. *allvü-l-vi-n*  
Lastimarse-CAUS-3PAC-1MR  
‘Yo lo lastimé’

***-tü-***: determina morfemas verbales, sustantivos y adjetivos: *\*lladk-* ‘enojarse’, *lladk-tü* ‘retar’

3. *lladkü-tü-pe-vi-ñ*  
Enojarse-CAUS-EVID-3PAC-1AG  
‘Yo lo reté’

En el ejemplo anterior, el verbo transitivo *lladkütükü-* ‘retar a alguien’ se forma a partir del intransitivo *lladkü-* ‘enojarse’ al que se sufixa *-tü-* y lo convierte en transitivo.

**kalli-**: sobre este prefijo la autora hace ciertas aclaraciones:

este prefijo, hipotéticamente procedente de un antiguo verbo *kallin* ‘dejar, permitir’ (Augusta 1903: 139), posee el sentido de ‘permitir, dejar’ que suceda la acción indicada por el verbo. Evidentemente ha sufrido un proceso de gramaticalización que lo ha convertido en un afijo o morfema ligado, ya que no ha sido documentado como morfema libre. Al determinar la raíz de un verbo intransitivo lo transforma en transitivo (Fernández Garay, 2001: 24).

Algunos ejemplos:

\* *ütrünaw* ‘caer’ / **kalli-** *ütrünaw* ‘dejar caer’    \*\*\* *amu-* ‘ir’ / **kalli-** *amutoy* ‘lo dejaron ir’

4. *kawello elo-vi-ñ*      *kalli-amu-tu-y*      *pobre*  
caballo    dar-3PAC-1AG    dejar-subir-REIT-3MR    pobre  
‘«Le dimos un caballo», lo dejaron ir al pobre’

Otro morfema que merece ciertas aclaraciones es **-val-**, sufijo que determina morfemas verbales con el sentido de ‘hacerse pasar por, fingirse’; ‘hay un aumento de la valencia, al aparecer un paciente que es correferente del agente’ (2001: 24): *la-* ‘morir’ / *law-val-uw-* ‘hacerse el muerto’.

5. *umaw-val-wküle-t-i*  
hacer el dormido - Refl - Est - Reit. - 3MR  
‘Se hacía el dormido’

## 1.2. Aplicativos Benefactivo/malefactivo

Estos morfemas transforman el paciente humano o animado en recipiente de la acción verbal, quien puede ser beneficiado o perjudicado por la misma. El verbo *ranquel* debe ser untransitivo para que el aplicativo agregue un argumento con el rol central de recipiente. Presentan dos morfemas:

**-ma-** ~ **ñma-** (malefactivo)

6. *ye* - *ñma* - *me* - *ng* - *i* -  $\emptyset$  *kiñe tropiya kollu*  
llevar - Mal - Dir - Pas - MR - 3    una tropilla caballo  
‘Le llevaron una tropilla de caballos’

En el contexto total de la narración de la que se extrajo este ejemplo, ‘llevar’ se entiende no como “llevar de regalo una tropilla”, sino que al personaje de la historia le robaron todo, hasta una tropilla de caballos. Este sentido de llevar utilizado como ‘robar’ se encuentra en otros ejemplos o narraciones como la del “El mito del Kotür”, en la que se usa un malefactivo ya que el que sufre la acción es una joven, que es llevada y casada contra su voluntad:

7. *así que ye - ñma - ng - i - Ø*  
 español llevar - Mal - Pas - MR - 3  
 ‘Así que la llevaron’

*ngürivü* ‘ajustar’ *ngürivü-ñma-ngen* ‘Me ajustaron la panza’

8. *ngürivü - ñma - nge - n pütra* (Fernández Garay, 2002)  
 ajustar - Mal - Pas - 1MR panza  
 ‘Me ajustaron la panza’

9. *ne - no - lo pütra - ngürivü - ñma - nge - n* (Fernández Garay 2002)  
 tener - Neg - fnf panza - ajustar - Mal - Pas - 1MR  
 ‘Me ajustaron para que no tenga panza’.

*ngüdív-* ‘coser’ *ngüdívü-ñma-ngi iñ wün* ‘le cosieron la boca’

10. *ngüdív - ñma - ng - i - Ø iñ wün* (Fernández Garay, 2002)  
 coser - Mal - Pas - MR - 3 su boca  
 ‘Le cosieron la boca’

### **-l- ~ -el-** (benefactivo):

*kim-* ‘conocer/saber’ / *inche iñ mama kim-el-eno* ‘mi mamá me enseñó a tejer’

11. *sillo vey pi - (i) - Ø ngüdív - el - a - (e) - y - u*  
 perdiz eso decir - MR - 3 coser - Ben- Fut - Inv - 1 - Du

*mi wün pi - (i) - Ø* (Fernández Garay, 2002)  
 tu boca decir - MR - 3  
 ‘La perdiz dijo eso: «Te voy a coser la boca»’.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Podemos observar que en una de las narraciones de *Testimonios de los últimos ranqueles* sobre la leyenda del zorro y la perdiz el verbo ‘coser’ se encuentra primero con el morfema benefactivo y luego con el malefactivo. En esta narración, el zorro quería aprender a cantar como la perdiz. La perdiz lo ayuda cosiéndole la boca, y allí se usa el benefactivo porque tiene un resultado positivo para el zorro: ahora es capaz de silbar (ejemplo 11). Sin embargo, este mismo beneficio luego perjudica al zorro: ahora no puede comer (ejemplo 10) Finalmente, la perdiz ofendida porque el zorro ya no la saluda una vez que aprendió a silbar, decide asustarlo para se caiga del burro que monta. Al caer al suelo, con el golpe, se le descose la boca al zorro y ya no puede silbar.

## 2. Procesos que reducen la valencia

### 2.1 Recíprocos y reflexivos

En ranquel la reciprocidad se marca con un morfema sufijado al verbo *-w-* que también marca la reflexión. El verbo determinado por este morfema es unitransitivo. La reflexión se da con un sujeto singular, dual o plural, mientras que la reciprocidad exige un sujeto dual o plural:

*-w-* ~ *-üw-*

12. *kunav - üw - la - y - m - i nada* (Fernández Garay, 2002)  
frotar - Refl - Neg - MR- 2 - Sg español  
'¿No te frotaste nada?'

13. *Ahí pe -w -k - i -y -u* (Fernández Garay 2002)  
español ver - Rec - Hab - MR - 1 - Du  
'Ahí nos veíamos'

### 2.2. Voz media

El morfema *-w-* determina verbos pertenecientes al dominio semántico de la voz media como asustar, despertar, sentar. En ranquel se suma el sentido de 'convertirse en' o 'volverse'. Se observa en verbos tomados en préstamo del español que presentan: *chiñura-w-üy* 'se convirtió en señora', *karü-wü-y* 'se volvió verde'.

14. *chiñura - w - üy - Ø - ngün* (Fernández Garay, 2002)  
señora - Medio - MR - 3 - Pl  
'Se volvieron señoras'

15. *karü - w - üy - Ø kachu* (C.P.)  
verde -Medio - MR -3 pasto  
'El pasto se volvió verde'

### 2.3. Voz Pasiva

La marca de la voz pasiva es el morfema *-nge-*. En oraciones unitransitivas o ditransitivas el agente de la acción es suprimido por completo por medio de ese morfema, cumpliendo así una de las funciones propias de esta voz: *ye-* 'llevar'/*ye-nge-pan* 'Me vinieron a llevar'

16. *ye - nge - pa - n*  
llevar - Pas - venir a - 1MR  
'Me vinieron a llevar'

## 2.4. Incorporación nominal

Fernández Garay explica, en *Testimonios de los últimos ranqueles* (2002), que ciertas raíces nominales que pueden ocurrir de manera libre en la oración también pueden formar parte de compuestos verbales. La autora trabaja este proceso desde varios puntos de vista: **a. Fonológico** (la incorporación nominal en *ranquel* o *mapuche* no genera cambios en las raíces que se combinan, tanto verbales como nominales); **b. Sintáctico** (el sustantivo suele colocarse siguiendo a la raíz verbal, y la construcción de Verbo - Nominal independiente en función objeto implica que el verbo en cuestión es transitivo; cuando se produce la incorporación nominal el verbo pierde la valencia que corresponde al nominal incorporado, lo que no le impide seguir siendo transitivo); **c. Semántico** (los sustantivos incorporados son no-referenciales, e indican hechos habituales, permanentes o característicos, por lo que al ser incorporados, pierden todo tipo de determinante):

*ilo-* ‘carnear’ - *wisa* ‘oveja’ = *ilowisa-* ‘carnear oveja’;  
*katrü-* ‘cortar’ - *kachu* ‘pasto’ = *katrükachu-* ‘cortar pasto’;  
*kücha-* ‘lavar’ - *longko* ‘cabeza’ = *küchalongko-* ‘lavar la cabeza’.

Por ejemplo:

17. *lion - trapial - ilokollü - y - Ø ngürü - engu*  
 puma - carnear - caballo - MR - 3 zorro - Du  
 ‘El puma, el puma carneó un caballo con el zorro’

18. *küchalongko- me - vi - ñ kullumtü - vi - ñ ñuke muy kushe*  
 lavar pelo - ir a - 3 Pac - 1 Ag lavar cara - 3 Pac - 1 Ag madre español viejita  
 ‘Le fui a lavar el pelo, le fui a lavar la cara a mi madre muy viejita’

## 3. Operaciones que reorganizan argumentos

En ranquel encontramos un tipo de estructura que permite reorganizar los argumentos en el discurso: el sistema inverso. Estos procedimientos están directamente conectados con las relaciones que se establecen entre las personas en el sistema verbal y son bastante complejos. Para explicarlos Fernández Garay recurre en sus artículos de 2001 y 2002 a las consideraciones de Salas (1978) y Arnold (1996) sobre el mapuche. Para Arnold, la principal característica que identifica a un sistema de voces como “inverso” es que “(...) in some way the verbal form is dependent on a saliency hierarchy (or animacy hierarchy), in which first and second person are generally considered more salient, as are characters who are the focus of discourse” (1996: 9-10)

Para esta investigadora el morfema *-e-* es el que marca la inversión y precede a las personas obligatorias y no obligatorias. Propone una nueva jerarquía de persona: 1, 2 > 3 próxima > 3 obviativa; que interactúa con una jerarquía de relaciones temáticas: agente > paciente > beneficiario > tema :

Cuando el agente es más alto en la jerarquía de persona que el paciente, se emplea la forma directa (sin marcador de inversión); cuando el paciente es más alto que el agente, se emplea la forma inversa (y en este caso entra en juego el marcador de inversión *-e- ~ -ye-*) (Fernández Garay, 2002: 44).

En los verbos bivalentes los roles de agente y paciente pueden intercambiarse con el morfema inversivo:

19. *pe - vi - n* (Fernández Garay, 2002)  
ver - 3 Pac. - 1 Ag.  
'Yo lo vi'

20. *pe - ye - n - o inche* (Fernández Garay, 2002)  
ver - Inv - 1 Pac - 3 Ag. yo  
'El me vio a mí'

Del mismo modo en los verbos del tipo trivalente, los roles de agente y paciente animado o inanimado también pueden modificarse:

21. *kawello elu - vi - ñ miliko* (Fernández Garay, 2002)  
caballo dar - 3 Pac - 1 Pl Ag milico  
'Le dimos el caballo al milico'

22. *elu - e - n - o epu kuchillo* (Fernández Garay 2002)  
dar - Inv - 1 Pac. - 3 Ag. dos cuchillos  
'Él me dio dos cuchillos'

A continuación se transcriben algunos ejemplos de inversos presentes en Fernández Garay (2002):

23. *ñaña no me almita - ke - la - (e) - n - o //*  
mamá español almita - Hab - Neg.- Inv - 1 Pac - 3 Ag.

*pi - ke - la - y - Ø ñaña no*  
decir - Hab - Neg - MR - 3 mamá español

'Mamá no me lo permitía, no quería mi mamá, no'.

24. *witrañpüram - e - n - o veneranda*  
levantar - Inv - 1 Pac. - 3 Ag. veneranda  
'Veneranda me levantó'

## Conclusiones

En el sistema verbal ranquel se pueden encontrar diferentes morfemas y procesos capaces de aumentar, disminuir o reorganizar la valencia de un verbo o los roles como agente y paciente en el desarrollo de un discurso. Procesos complejos por cierto que se manifiestan en una lengua polisintética y de alineamiento nominativo-acusativo.

Fernández Garay hace un desarrollo progresivo de sus hipótesis de trabajo, como se puede comprobar en las diferencias de tres de sus obras que van de 2001 (el texto base de este artículo) a 2011.

## Abreviaturas

Ag. agente	M.Vol. modo volitivo
Art. artículo	Neg. negación
Ben. benefactivo	Pac. paciente
D demostrativo	Pas. pasiva
Dir. direccional	Perf. perfectivo
Du. dual	Pl. plural
del verbo	Rec. recíproco
Fut. futuro	Refl. reflexivo
Hab. habitual	Reit. reiterativo
Inv. Inversivo	1, 2, 3 primera, segunda y tercera persona
Mal. malefactivo	> transición de
M.C. modo condicional	? interrogación
MR modo real	C.P. comunicación personal

## Referencias Bibliográficas

- Arnold, J. (1996) "The inverse system in mapudungun and other languages", en: *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 34, pp. 9-48.
- Augusta, F. J. (1903) *Gramática Araucana*, Valdivia: Imprenta Central J. Lampert.
- Fernández Garay, A. (2001) *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa (Argentina)*, Leiden, Escuela de Investigación de Estudios Asiáticos, Africanos, y Amerindios (CNWS), Universidad de Leiden.
- Fernández Garay, A. (2002) *Testimonios de los últimos ranqueles*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Garay, A. (2011) "Aplicativos en ranquel, variedad del mapudungun (La Pampa)", en: Fernández Garay, A. y Díaz Fernández, A. (eds.), *Investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas*, Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, pp. 115-142.
- Salas, A. (1978) "Terminaciones y transiciones en el verbo mapuche: crítica y bases para una nueva interpretación", en *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 16, pp. 167-179.



## La variedad lingüística de la ciudad de Catamarca: representaciones y actitudes lingüísticas

María Alejandra SECO  
UNCa - UBA - CONICET  
alejandraseco@gmail.com

María Agustina CARRANZA  
UNCa - UNT - CONICET  
agucarranza85@gmail.com



### 1. Introducción

El interés por indagar las representaciones que los hablantes catamarqueños tienen acerca de su propia variedad surge a partir de trabajos previos en los que estudiamos casos de variación desde una perspectiva fundamentalmente intrasistémica. Sin embargo, al centrarnos en el área de la gramática dialectal, es ineludible atender a la relación entre la lengua y la sociedad, ya que muchas de las explicaciones gramaticales que encontramos para los fenómenos que nos interesan pueden correlacionarse con otras de índole sociolingüística. Como sabemos, la lengua es un marcador simbólico de la identidad sociocultural, mediante el cual un individuo puede sentirse miembro de un grupo y los miembros de otro pueden ser discriminados (Lastra, 1992).

Por este motivo, nos proponemos realizar un primer acercamiento, de carácter exploratorio, a las actitudes lingüísticas de los hablantes catamarqueños con respecto a la variedad del español hablado en la ciudad capital de la provincia, en relación con el concepto de *prestigio*.

Si bien el principal propósito de este trabajo es obtener un panorama aproximado sobre las actitudes lingüísticas de la comunidad de habla en la que nos centramos, nos interesa, además, poder realizar

una reflexión de tipo teórico-metodológico, en relación con este primer abordaje del tema, pensando en una profundización posterior.

## 2. Aproximación a los conceptos de *conciencia* y *actitudes lingüísticas*

En las últimas décadas, los estudios que focalizan en la conciencia y las actitudes lingüísticas han permitido explicar diversos aspectos del lenguaje como entidad social, que abarcan desde la lengua como sistema hasta su variación interna y la relación con otras lenguas.

En principio, cuando hablamos de *conciencia lingüística* nos referimos a la relación entre el hablante y la lengua, es decir, a lo que sabe, piensa y siente con respecto a ella. Todos los hablantes son conscientes de hablar una lengua determinada y, además, son capaces de discernir qué elementos pertenecen al sistema de su lengua y cuáles no, qué expresiones son “correctas” y cuáles no lo son. De factores como el grado de formación o sus conocimientos explícitos sobre el sistema dependerá que puedan justificar sus aseveraciones metalingüísticas de manera más o menos intuitiva o científica, pero tanto las afirmaciones teóricas del lingüista como expresiones del hablante común del tipo “esto no se dice así” o “no entiendo qué quiere decir” son manifestaciones de la conciencia del sistema de la lengua. Así, la conciencia lingüística no es verificable, sino que puede inferirse a partir de sus manifestaciones. En palabras de Ribas (2005):

La conciencia lingüística es una entidad mental adquirida individualmente a través de la socialización y la experiencia, por lo que posee rasgos propios de cada individuo y rasgos supraindividuales. Se trata además de un fenómeno dotado de una estructura en la que se pueden suponer diferentes niveles y formantes. En primer lugar aparece como un conocimiento lingüístico, pero no se trata de un conocimiento neutro, sino que está determinado por diversos factores extralingüísticos, por ejemplo ideológicos o afectivos, que le otorgan un papel fundamental en determinadas actuaciones (Ribas, 2005: 119).

De esta dimensión afectiva que se atribuye a la conciencia lingüística, depende la formación de las actitudes.

El término *actitud* (*attitude*) proviene del ámbito de la psicología social y, a grandes rasgos, se refiere a los determinantes sociales y psicológicos del comportamiento humano. Los primeros trabajos sobre *actitud lingüística* se remontan a la década del sesenta con los trabajos de W. E. Lambert. Para precisar el concepto, Blas Arroyo (1999) retoma el aporte de Appel y Muysken (1987: 17), que lo definen como una

“postura crítica, valorativa del hablante hacia fenómenos específicos de una lengua e incluso hacia dialectos y diasistemas completos”.

Respecto de los enfoques teóricos sobre las actitudes lingüísticas, los autores sostienen que pueden reconocerse dos aproximaciones a su estudio, la conductista y la mentalista. En la primera, el análisis se lleva a cabo a partir de las opiniones de los individuos acerca de las lenguas; en el abordaje mentalista, la actitud se considera un estado mental interior, es decir, la variable que interviene entre un estímulo que recibe el individuo y su respuesta frente a él.

Desde esta última perspectiva, se han desarrollado diferentes modelos para describir y explicar la estructura de las actitudes, de los cuales uno de los más difundidos es el propuesto por el propio Lambert (1960). Este modelo postula que las actitudes contienen tres componentes, divididos a su vez en diferentes parámetros: cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos), afectivo (emociones y sentimientos) y conativo (tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto).

En este sentido, el origen de las actitudes no se basa en diferencias lingüísticas ni estéticas, sino más bien en convenciones relacionadas con el estatus y el prestigio asociados a las personas que hablan dichas lenguas o variedades (Blas Arroyo, 1999).

Si bien es cierto que el fenómeno presenta una complejidad difícil de abarcar teóricamente, el estudio de las actitudes lingüísticas nos interesa particularmente por su vinculación con la noción de *identidad lingüística*, entendida como la conciencia de pertenecer a un grupo por la forma de hablar (Lastra, 1992).

## 2.1. Prestigio lingüístico

Los estudios acerca de las actitudes lingüísticas han demostrado que, además de identificar la variable sociolingüística, la gente juzga la procedencia social de los hablantes e incluso su personalidad a partir de la forma de hablar que manifiestan. De hecho, se han creado términos como *prototipos*, *prejuicios* o *inseguridad lingüística* para dar cuenta de cómo utilizamos el lenguaje como fuente de información sobre las características sociales de nuestros interlocutores. La investigación empírica ha demostrado, por ejemplo, que los acentos regionales, de grupos étnicos minoritarios o los de las clases bajas evocan reacciones desfavorables en términos de estatus y prestigio (Edwards 1982, en Blas Arroyo 1999).

En este punto, nos interesa retomar el concepto de *prestigio* como “proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que

reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos y que se manifiesta como conducta que se tiene o como actitud que se concede” (Moreno Fernández, 1998: 189), ya que uno de nuestros principales objetivos es indagar cuál es la norma de prestigio en la ciudad de Catamarca y con qué otras variedades se relaciona.

Si bien no encontramos antecedentes sobre actitudes lingüísticas en Catamarca, podemos mencionar que para Salta y Jujuy se ha postulado la influencia de la norma de Buenos Aires como posible explicación para el cambio lingüístico de casos como la distribución y el uso de los pretéritos perfectos, por ejemplo (Postigo de De Bedia y Díaz de Martínez, 1995; Martorell de Laconi, 2001; Torino de Morales, 2005).

### **3. Metodología empleada**

Los datos analizados fueron obtenidos de una muestra exploratoria constituida por doce informantes nativos catamarqueños o con más de diez años de residencia en la provincia. Se consideraron tres grupos generacionales: el primero de 15 a 35 años, el segundo de 36 a 55 años, y el tercero de 56 años en adelante. En total, cuatro informantes por generación. Asimismo, la muestra se conformó con igual número de varones y mujeres en cada generación.

Respecto del nivel sociocultural, consideramos como nivel “bajo” desde estudios primarios incompletos hasta estudios secundarios incompletos, como nivel “medio” los estudios secundarios completos hasta los terciarios o universitarios incompletos, y como nivel sociocultural “alto” los estudios terciarios o universitarios completos.

Sin embargo, si bien se tuvieron en cuenta en la conformación de la muestra, no nos referiremos en esta comunicación a la incidencia que cada variable social puede tener en las respuestas. En principio, porque en el análisis no encontramos una influencia significativa en la elección de una opción u otra a lo largo de la encuesta. Es decir, ni la edad, ni el sexo, ni el nivel sociocultural de los informantes ha influido en la selección de las respuestas.

El trabajo de campo propiamente dicho incluyó la realización de una breve encuesta, como preguntas cerradas y abiertas, acerca de la opinión de los informantes respecto del uso de la lengua en la ciudad de Catamarca y de otras variedades del español de Argentina, con el fin de elicitar representaciones lingüísticas que den cuenta de las actitudes de los hablantes con respecto a ellas.

En cuanto al análisis de los resultados, realizamos un abordaje cualitativo, en el que interpretamos la opinión de los encuestados sobre el habla de la ciudad de Catamarca.

### 3.1. Sistematización y análisis de los datos

La encuesta realizada consta de seis preguntas. La primera pregunta es *Según su opinión, ¿cómo hablamos los catamarqueños?* De los doce informantes, ocho eligieron la opción *mal* y cuatro, la opción *bien*. Las demás opciones (*muy bien, ni bien ni mal, muy mal*) no fueron seleccionadas por ningún informante.

En la segunda pregunta, les pedimos que justifiquen la opción anterior mencionando tres características de la forma de hablar de los catamarqueños. Entre las respuestas de los informantes que seleccionaron la opción *mal*, podemos mencionar: “la tonada”, “conjugamos mal los verbos”, “nos comemos las ‘s’”, “usamos regionalismos/modismos”, “usamos mal la ‘r’”, “no pronunciamos la ‘d’ de ‘ido’, por ejemplo”. En este punto, cabe destacar que algunas de las respuestas de los cuatro informantes que seleccionaron la opción *bien* son muy similares a las anteriores (“usamos regionalismos/modismos”, “usamos la ‘r’”, “la tonada”).

En este sentido, los informantes justificaron la opinión mencionando, sobre todo, la tonada y algunos fenómenos característicos de la variedad lingüística de nuestra región como el debilitamiento o aspiración y, en algunos casos, pérdida de la consonante /s/ sibilante en posición explosiva e implosiva en interior de palabra: [de.sa.fjár] ≥ [deh.a.fjá:] ≥ [de:.a.fjá:] (“nos comemos las ‘s’”); el debilitamiento de la consonante aproximante linguodental en posición intervocálica, especialmente en los participios de los tiempos compuestos: [a:ye.gá.do] ≥ [a:ye.gá:.o] ≥ [a:.ye.ga:.u] [se.a:i.do] ≥ [se.a:i.o] (“no pronunciamos la ‘d’ de ‘ido’, por ejemplo”); la pronunciación de la consonante rótica en posición implosiva o coda, en interior o final de palabra: rótica ≥ alargamiento de la vocal núcleo y pérdida de la consonante, [de.jár] ≥ [de.ja:] [de.jár.la] ≥ [de.já:.la] (“usamos mal la ‘r’”) y, posiblemente, el mayor uso del pretérito perfecto compuesto en relación con otras variedades en las que prevalece el simple (“conjugamos mal los verbos”).

Un dato interesante es que una de las respuestas a esta pregunta fue “depende de dónde lo miremos, porque si tomamos como parámetro a Buenos Aires, podemos decir que hablamos mal”. Sobre esta opinión volveremos más adelante.

La tercera pregunta es *¿De qué depende que las personas tengan un mejor manejo de la lengua?* Cinco de los encuestados seleccionaron las opciones *de que hayan estudiado mucho y de que sus padres o familiares manejen bien el español*. Tres eligieron *de que sus padres y familiares manejen bien el español y de que hayan nacido en otro lugar*, y cuatro seleccionaron *de que presten mucha atención cuando escuchan la radio o ven la televisión y de que sus padres y familiares manejen bien el español*. Cabe destacar que ningún hablante eligió la tercera opción, *de que hayan viajado y recorrido otras provincias y países*. Como vemos, todos los informantes consideran que el hecho de que las personas tengan un mejor manejo de la lengua depende de que sus padres o familiares manejen bien el español, puesto que ha sido seleccionada por todos los encuestados. En este sentido, entendemos que los hablantes consideran que los miembros más cercanos de su entorno influyen en el “buen” manejo de la lengua. Dicho de otro modo, que las personas con las que comparten más tiempo, sobre todo en la infancia y en la etapa de adquisición de la lengua materna, intervienen de manera decisiva en el uso de la lengua, aún más que las instituciones escolares en las que reciben su primera alfabetización.

La cuarta pregunta es *¿Considera que hay un lugar del país donde se hable mejor el español/castellano?* Si el encuestado respondía que sí, se le pedía que especificara cuál y que explicara por qué. De los doce encuestados, siete respondieron que *sí* y cinco, que *no*. De los siete primeros, cinco contestaron que el lugar del país donde se habla mejor es Buenos Aires y que se debe a que “manejan mejor las palabras”, “utilizan y pronuncian bien las palabras”, “conjugan bien los verbos”, “porque respetan a la Real Academia Española”, entre otras cuestiones.

Las demás opciones elegidas fueron Mendoza por “la tonada” y Santiago del Estero porque “hablan más lento”. Los cinco encuestados que respondieron de manera negativa justificaron su respuesta solo en algunos casos diciendo que “en cada provincia tienen su propio lenguaje”, “cada provincia tiene su propio lenguaje, característico de ese lugar, con su tonada”.

Según lo anterior, podemos apreciar que, si bien hay un grupo que reconoce y acepta la variación dialectal como un fenómeno lingüístico en sí mismo, la mayoría de los encuestados considera que Buenos Aires es el lugar del país en el que mejor se utiliza la lengua, esto es, que tiene mayor prestigio. Las justificaciones ofrecidas por los hablantes son difusas y poco específicas, dado que mencionan el buen manejo de las palabras en general, sin especificar a qué se refieren.

Por supuesto que los encuestados no son profesionales en el estudio de la lengua y que, frente a este hecho, responden de manera intuitiva. En este sentido, las explicaciones son de índole subjetiva y no necesariamente se justifican con características intrínsecamente lingüísticas, pero como ya se dijo, el prestigio atribuido a una variedad lingüística suele estar relacionado con el estatus atribuido al grupo social que lo utiliza. Teniendo en cuenta que Buenos Aires es la ciudad capital del país y que históricamente ha sido el centro económico y administrativo, no resultaría extraño que se atribuyera a su variedad de habla prestigio lingüístico.

La quinta pregunta es *Según su opinión, ¿en cuál de estos medios los periodistas utilizan la lengua de mejor manera?*

A esta interrogación, nueve informantes respondieron *Canales de televisión de Buenos Aires* y tres, *En todos por igual*. Destacamos que esta pregunta tenía múltiples opciones (*Canales de televisión de Catamarca, Canales de televisión de Buenos Aires, Canales de televisión de Córdoba, Radios de Córdoba, Radios de Catamarca, Radios de Buenos Aires, Diarios de Buenos Aires, Diarios de Córdoba, Diarios de Catamarca, En todos por igual*) y que solo dos de ellas fueron seleccionadas por los informantes.

Esta pregunta fue incluida porque los trabajos que postulan la influencia de la norma de Buenos Aires en otras provincias del Noroeste indican los medios de comunicación como la principal fuente de difusión de esta variedad (Postigo de De Bedia y Díaz de Martínez, 1995; Martorell de Laconi, 2001; Torino de Morales, 2005). Por otro lado, incluimos los medios de Córdoba por tratarse de una ciudad importante más próxima a Catamarca, tanto en distancia como en intercambio cultural y comercial. Sin embargo, y pesar del acceso que existe en la ciudad de Catamarca a los medios de Córdoba, estos no fueron elegidos entre las opciones. Es probable que esa cercanía que mencionábamos, así como la conocida oposición entre las provincias y Buenos Aires, haya incidido en las respuestas a esta pregunta.

Asimismo, es llamativo el hecho de que de los cinco encuestados que respondieron que no hay un lugar del país en el que se hable mejor, dos seleccionaron que en los *canales de televisión de Buenos Aires* los periodistas utilizan mejor la lengua. Esto indica una postura dubitativa respecto de la valoración de la variedad lingüística, dado que en esta pregunta consideran que en Buenos Aires se habla mejor, al menos en el ámbito periodístico.

En la sexta pregunta, les pedimos a los hablantes que justifiquen la respuesta anterior. Todos los informantes se refirieron de diferentes

maneras a la formación y el conocimiento que deben tener quienes ejercen el periodismo y cómo esto implica la neutralización de cualquier variedad lingüística. Tanto quienes respondieron que en los *canales de televisión de Buenos Aires* se utiliza la lengua de mejor manera como quienes respondieron que *en todos los medios por igual* se usa bien la lengua, recurrieron a la formación profesional para la justificación. En este sentido, entendemos que los encuestados consideran que el conocimiento lingüístico es una herramienta que les permitirá, en este caso a los periodistas, hablar mejor, entendiendo “hablar mejor” como la neutralización de cualquier variedad lingüística.

#### 4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, realizamos una aproximación a los conceptos de *actitud* y *conciencia lingüística*, así como a la idea de *prestigio* para construir un marco teórico a partir del cual poder realizar y analizar una encuesta que nos permita indagar acerca de la conciencia metalingüística de los hablantes catamarqueños, cuál es el grado de prestigio que tiene nuestra variedad para los encuestados y con qué variedad la comparan para establecer lo anterior.

La sistematización de las respuestas de la muestra exploratoria indica que, para la mayoría de los informantes, nuestra variedad es menos prestigiosa en relación con la variedad rioplatense. Asimismo la conciencia metalingüística a partir de la que pudieron justificar que los catamarqueños hablamos “mal” no se manifiesta de manera profunda, por lo que entendemos que los encuestados carecen de la formación necesaria como para poder describir su lengua y entender las características particulares de su variedad. En este sentido, un mayor grado de prestigio está anclado en la ausencia de rasgos que caracterizan a la variedad hablada de la ciudad de Catamarca. Por eso, algunos encuestados consideran que los canales de televisión de Buenos Aires representan el “buen” manejo de la lengua, lo que implica de manera indirecta la ausencia de una “tonada” y de los rasgos lingüísticos propios de nuestra variedad.

Si bien consideramos que este primer abordaje nos permitió obtener un panorama general acerca de las actitudes lingüísticas en la ciudad de Catamarca, no desconocemos el hecho de que el carácter exploratorio de la muestra con que trabajamos implica cierta parcialidad en los resultados y hace necesaria su ampliación para poder profundizar en el tema.



## Referencias Bibliográficas

- Appel, R. y P. Muysken (1987) *Language contact and bilingualism*, Londres, Edward Arnold.
- Blas Arroyo, J. L. (1999) “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística”, *Estudios Filológicos*, n° 34, pp. 47-72.
- Edwards, J. (1982) “Language attitudes and their implications among English speakers”, en: Ryan, E. y Giles, H. (eds.) *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*, Londres, Edward Arnolds, pp. 2-33.
- Lambert, W. et al. (1960) “Evaluational reactions to spoken languages”, en: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, pp. 44-51.
- Lambert, W. et al. (1965) “Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations”, en: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 2, pp. 84-90.
- Lambert, W. et al. (1966) “Judging personality through speech: a French-Canadian example”, en: *Journal of Communication*, vol. 16, pp. 305-321
- Lastra, Y. (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, El Colegio de México.
- Martorell de Laconi, S. (2001) *Algunos aspectos sintácticos y morfológicos del español hablado en Salta*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Moreno Fernández, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Postigo de De Bedia, A. M. y Díaz de Martínez, L. (1995) *Pretéritos Perfectos en la Interacción Verbal*, Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.
- Ribas, R. (2005) *Testimonios de la conciencia lingüística en textos de viajeros alemanes a América en el siglo XVI*, Kassel, Reichenberger.
- Torino de Morales, M. E. (2005) *Creencias y actitudes lingüísticas en dos comunidades de habla de la Provincia de Salta*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.



# La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes

Antonela DAMBROSIO  
Universidad Nacional del Sur  
antogedam@gmail.com



## 1. Introducción

La elaboración de una etnografía (Duranti, 2000) –cualquiera sea el ámbito en el que se desarrolle– supone desafíos y problemáticas inherentes a la tarea del investigador en la medida en que implica tanto su habilidad de distanciamiento de la comunidad de estudio como la de conseguir su empatía a fin de lograr una perspectiva interna (*ibidem*, 126-217).

El enfoque teórico-metodológico adoptado para el abordaje del objeto de estudio de la investigación que estamos desarrollando –las fórmulas de tratamiento en las consignas escolares del nivel primario– nos “permite adentrarnos, desde la reflexión lingüística y cultural, a realidades sociales concretas” (Carmona García, 2009: 78), en este caso del dominio institucional educativo.

El proyecto aborda la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de la elaboración de consignas escritas y orales en el nivel primario, atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de los modos de interpelación al destinatario en este género escolar (Forte y Nieto González, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entendemos por *fórmulas de tratamiento* “el conjunto de formas que poseen los hablantes de una variedad lingüística para dirigirse al destinatario y hacer referencia a una tercera persona –incluyendo grupos humanos– y a sí mismos en el mensaje” (Rigatuso, 2007: 2). En este contexto se considera también que estas formas “comprenden el uso concertado, en el discurso y en el sistema, de elementos nominales, pronominales y

La investigación se desarrolla dentro de una perspectiva sociolingüística amplia, que incorpora aportes de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982), la Sociología del Lenguaje (Fishman, 1979), la Pragmática Sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo *et al.*, 2009), el Análisis del Discurso institucional (Drew y Sorjonen, 2000) e instruccional (Silvestri, 1995) y la Antropología Lingüística (Duranti, 2000).

En este marco se trabaja además con las nociones de *poder* y *solidaridad* (Brown y Gilman, 1960), *autonomía* y *afiliación* (Bravo y Briz, 2004), *personalización/despersonalización* (Haverkate, 1994), *imagen* (Goffman, 1967), *actitud lingüística explícita e implícita* (Alvar, 1986), *representaciones sociolingüísticas* (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999), *representaciones sociales* (Raiter, 2002) y se atiende a la presencia de *atenuación* y *ponderación* del mensaje (Briz, 2001). Asimismo, integramos aportaciones de los estudios sobre las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (Rigatuso, 2008) y los referidos a la interacción áulica (Stubbs, 1984).

En esta oportunidad, nos proponemos destacar algunas problemáticas vinculadas con la particularidad del objeto de estudio seleccionado y con la complejidad de la investigación en el marco escolar, poniendo en foco de atención aquellas surgidas en el trabajo de

verbales, articulación funcional que da como resultado la pauta de uso o esquema de trato vigente entre los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones –siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de poder y solidaridad de R. Brown y A. Gilman (1960)” (*ibidem*).

La presente investigación forma parte de nuestro trabajo de tesina titulado “Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario” y atiende a la aparición, en la producción de las consignas, de formas pronominales y verbales en la dimensión de confianza (alternancia *vos/tú*) –fenómeno de variación gramatical (Rigatuso, 2008)– y en la dimensión de formalidad y respeto (*vos/usted*) –fenómeno de variación pragmática (*ibidem*)–, las del pronombre personal de primera y segunda persona del plural y formas desagantivadas mediante el uso del infinitivo o de cláusulas impersonales con “se” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). También consideramos el empleo de los modos imperativo y subjuntivo y de estrategias de atenuación (Briz, 2001). El análisis se focaliza, en particular, en las formas pronominales y en su potencial co-ocurrencia con fórmulas nominales en la construcción de esquemas de trato (Rigatuso, 2009; Dambrosio, 2013). En el relevamiento del uso concreto, pretendemos dar cuenta también las actitudes lingüísticas implícitas puestas de manifiesto por docentes y alumnos.

Asimismo, este estudio se inserta en el Proyecto “Estilo(s) comunicativo(s) en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias”, dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (UNS).

Por otra parte, esta investigación cuenta también con el apoyo de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 2013.

campo. Las mismas están relacionadas, por un lado, con el tipo de discurso abordado y el acceso a sus formas concretas y, por otro, a la representación del lingüista en el ámbito educativo, cuestión que incide en la propia confección del corpus.

Problemáticas metodológicas de la índole que nos proponemos abordar han sido objeto de estudio tanto en publicaciones referidas a la metodología sociolingüística específicamente (Moreno Fernández, 1990; Hernández Campoy y Almeida, 2005) como en estudios que lo hacen en el marco del análisis de otras problemáticas. Entre estos últimos es de nuestro interés destacar los de Carmona García (2009) sobre las prácticas discursivas en las interacciones de atención a usuarios extranjeros, y los de De-Matteis (2013), y de De-Matteis y Rígano (2013), referidos particularmente a dominios de uso del español bonaerense debido a que, más allá de las diferencias dadas por los distintos ámbitos abordados, los autores reflexionan en torno a cuestiones metodológicas similares a las encontradas en nuestro propio trabajo de campo, tales como la del acceso a las instituciones, las implicancias de la aplicación de las diversas técnicas de recolección de datos y la representación del investigador en los dominios institucionales estudiados.

Dentro de esta línea de trabajo entonces, presentaremos a continuación algunas cuestiones relacionadas con el desarrollo del trabajo de campo en el ámbito educativo y sus problemáticas y particularidades.

Dado que los aspectos a abordar refieren al trabajo de campo y la conformación del corpus, previamente presentaremos las técnicas de recolección de datos de esta investigación.

## **2. La conformación del corpus para el estudio de las fórmulas de tratamiento en las consignas escolares del nivel primario**

La comunidad objeto de estudio de este proyecto es la ciudad de Bahía Blanca, perteneciente a la región del español bonaerense.

En el marco del enfoque al que se adscribe esta investigación trabajamos con una combinación de técnicas de recolección de datos:

- a) *Técnica de participante-observador* (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000). Efectuamos observaciones sistemáticas en seis escuelas de educación primaria: tres de gestión privada y tres de gestión estatal. Los cursos observados son 1º, 4º y 6º año. Esta modalidad nos permite tener acceso a las consignas escritas, orales y a las dictadas y copiadas en el pizarrón. Esta técnica la complementamos con la toma de

notas etnográficas, lo que nos permite recuperar los contextos reales en que tienen lugar las interacciones.

- b) *Realización de entrevistas.* Efectuamos entrevistas semiestructuradas a docentes a fin de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986).
- c) En forma complementaria, sumamos un corpus de consignas vinculadas al ámbito educativo: manuales, revistas, guías de lectura y recursos *on-line* para maestros y para alumnos.

Nuestra estrategia metodológica de análisis es predominantemente de tipo cualitativo aunque incluimos también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente, tomando en cuenta distintas variables socio-culturales, contextuales y discursivas.

Tal como lo anticipamos, en el desarrollo de nuestro trabajo de campo para la confección del corpus hemos detectado algunas problemáticas vinculadas tanto a la producción discursiva de nuestro objeto de estudio como a la representación del rol del lingüista en el ámbito educativo. Seguidamente, nos abocaremos a esta cuestión.

### **3. Problemáticas vinculadas a la conformación del corpus**

#### **3.1. Problemáticas vinculadas con el tipo de discurso abordado**

Las problemáticas relacionadas con el tipo de discurso abordado, la consigna escolar, están relacionadas tanto con las producciones discursivas de los alumnos como de los docentes.

##### **3.1.1. La producción discursiva de alumnos**

En lo que respecta al relevamiento de los datos, específicamente de las consignas escritas, cuando estas no corresponden a instancias de observación áulica sino a datos obtenidos de las carpetas de los alumnos, el primer problema que se presenta en relación con la producción discursiva de los mismos es el de su **ortografía**. En efecto, en la copia de las consignas dictadas o en las copias del pizarrón, la omisión de tildes en algunos verbos que se verifica en la escritura de los alumnos (*corta/cortá, copia/copiá*) dificulta el reconocimiento de la forma de segunda persona seleccionada en el plano de la variación gramatical *vos/tú*.

Referido a esto, una docente manifestó: “Claro, lo que pasa es que los chicos no registran las tildes, entonces por eso encontrás de todo

en las carpetas”<sup>2</sup>. [Alude al hecho de la vacilación ortográfica de los alumnos.]

En algunas oportunidades hemos observado que los docentes corrigen ese error, señalando la falta de la tilde con color o colocando una cruz al lado de la palabra, lo que permite relevar la opción por la forma correspondiente a *vos* en la producción de esas consignas. No obstante, no siempre en las carpetas a las que accedemos las tareas han sido ya revisadas por los maestros, por lo que en esos casos resulta imposible desambiguar la duda planteada respecto al uso del pronombre de segunda persona.

Una estrategia para solucionar la ambigüedad pronominal planteada por la oscilación en la ortografía de los alumnos lo constituye la consulta de las carpetas de los docentes, en aquellos casos en que nos han permitido consultarlas.

### 3.1.2. La producción discursiva de docentes

En relación con la producción discursiva de los docentes, la dificultad verificada en el trabajo de campo refiere a casos de ambigüedad gramatical en los **registros de clase**. En este caso esta se pone de manifiesto nuevamente cuando los datos no corresponden a observaciones áulicas efectuadas por el investigador, sino que son obtenidas mediante las consultas de carpetas de los alumnos. El problema radica en la dificultad para distinguir, en relación con determinadas formas verbales (*escribimos*, *pintamos*, por ejemplo), si las mismas corresponden a la primera persona plural del presente de indicativo –lo que permitiría constatar que se trata de una consigna– o a la primera persona plural del pretérito perfecto simple de indicativo de la primera y tercera conjugación, que referiría al hecho de una actividad ya realizada.

En los siguientes ejemplos citamos un registro de actividad y luego una consigna.

**Ejemplo 1.** 1er. grado, Prácticas del Lenguaje. Luego de conversar con los alumnos sobre las distintas versiones de *Caperucita Roja*, la docente copia en el pizarrón:

*Comparamos las versiones de Caperucita Roja según Charles Perrault y los Hermanos Grimm.*

---

<sup>2</sup> Entrevista n° 5/2012: docente sexo femenino, treinta y ocho años, escuela privada, 4to. grado.

**Ejemplo 2.** 4to. grado, Prácticas del Lenguaje. Luego de leer un cuento a los alumnos, la docente copia en el pizarrón la siguiente consigna, a partir de la cual comienza un intercambio de opiniones entre ella y los estudiantes:

*Intercambiamos ideas sobre el relato.*

Como se puede observar, lo único que permite diferenciar estas dos modalidades discursivas es el contexto en el que se insertan.

Una docente aclaró respecto de la cuestión: “Si hacemos algo en clase, pero más que nada [para] que quede de lo que trabajamos, por ahí sí digo: ‘miramos las partes de un diario’. No como consigna, sino como para que quede algo”.<sup>3</sup>

Resulta interesante señalar que el problema de la ambigüedad planteado por el empleo de las formas verbales mencionadas se constata sobre todo en los primeros grados, ya que el uso de los registros de clase se verifica principalmente en ellos. Según afirmaciones vertidas por los docentes, estos se emplean como recurso para “que los papás, sobre todo, vean lo que hacen los chicos. Porque por ahí trabajamos mucho oral en clase y cuando les preguntan a los chicos qué hicieron dicen que nada, y no es así (risas)”.<sup>4</sup>

### **3.2. Problemáticas vinculadas a la representación del investigador en el ámbito educativo**

Otra cuestión de interés que se plantea en nuestro trabajo de campo tiene que ver con la *representación social* (Raiter, 2002) del lingüista que construyen, en la escuela, los distintos actores implicados en la actividad escolar. Este aspecto atañe tanto a los docentes y directivos como a los alumnos.

En el primer sentido, el de la representación del lingüista en el trabajo de campo por parte de los docentes, en el marco de las entrevistas, algunos docentes han evaluado a la investigadora como “guardián del deber ser” y han efectuado consultas acerca del grado de adecuación de su desempeño en la labor áulica en general y, en algunos casos, con particular referencia a la producción de consignas. A su vez, un número significativo de ellos han solicitado concretamente consejos o pautas sobre su elaboración.

---

<sup>3</sup> Entrevista n° 8/2013: docente sexo femenino, veintiocho años, escuela privada, 6to. grado.

<sup>4</sup> Entrevista n° 13/2013: docente sexo femenino, treinta y dos años, escuela de gestión privada, 1er. grado.



Ilustrativo de ello resulta la siguiente afirmación de una maestra de Prácticas del lenguaje:

**Ejemplo 3.** *“No nos enseñaron a redactar consignas, estamos medio perdidos en ese sentido, hacemos lo que podemos, así que si vos ves algo que hago mal o que pueda mejorar decime porque me viene bárbaro”*.<sup>5</sup>

Esto ocurre debido a que, en muchas oportunidades, el “desconocimiento de la profesión lingüista permite la transferencia al investigador de atributos de autoridad y funciones como las de diagnóstico y evaluación” (De-Matteis, 2013: 113) relacionadas con afiliaciones profesionales erróneas.

Esta representación parece quedar ratificada en la actitud advertida en algunos docentes quienes, ante nuestra presencia, modifican sus conductas o “corrigen” sus intervenciones en la clase. Citamos a continuación un ejemplo correspondiente a una clase de Prácticas del Lenguaje en sexto año. En el desarrollo de la misma la docente se encontraba enseñando los pronombres personales. Al ingresar al aula, se constató escrito en el pizarrón el siguiente sistema pronominal:

**Ejemplo 4.** *Pronombres personales*

*yo  
tú  
él/ella  
nosotros  
ustedes  
ellos*

Ante nuestra presencia y el comienzo de nuestra toma de notas la docente agregó, junto al pronombre de segunda persona *tú*, la forma *vos*, separándolo con una barra.

Además del peso de la tradición prescriptiva que ha signado el ámbito de las políticas lingüísticas, sobre todo en el marco educativo, cabe preguntarnos si la institución a la que pertenece el investigador –el dominio universitario– no contribuye de alguna manera a esta representación del lingüista como “evaluador”. Expresión de ello parecen ser las palabras vertidas por una maestra en la instancia de nuestra presentación, al explicarle en el marco de qué institución realizamos nuestra investigación:

**Ejemplo 5.** *“Ah, de la uni. Bueno, aprobanos a todas (risas)”*.

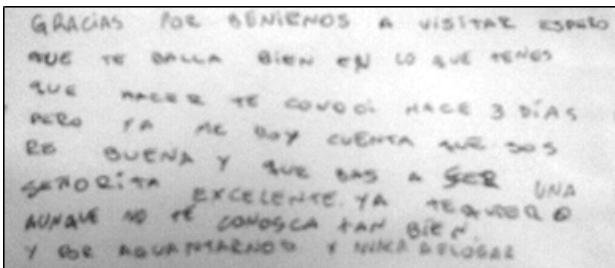
---

<sup>5</sup> Entrevista n° 5/2012: docente sexo femenino, treinta y seis años, escuela privada, 4to. grado.

Apuntamos asimismo que, en lo que respecta al acceso a las instituciones objetos de estudio –las escuelas–, la pertenencia a la Universidad constituye en algunos casos un aspecto facilitador –lo que se expresa en afirmaciones tales como “está bueno que gente de la uni [universidad] se interese por cómo trabajamos”<sup>6</sup>, formuladas por una docente, en tanto en otros representa una limitación, dado que se interpreta como propósito del investigador el observar para “detectar problemas, prescribir soluciones ‘ideales’ y dar una ‘mala imagen’ de la escuela”<sup>7</sup>, tal como ha declarado una directora que prefirió reservarse su derecho de admitir nuestro ingreso a la institución.

Por último, en lo que respecta a la representación del investigador en el ámbito educativo por parte de los alumnos, para muchos de ellos hemos pasado a formar parte del espacio escolar como docentes, lo que se constata en el hecho de que emplean la forma “seño” –apócope de *señorita* en su modo de tratamiento para con la maestra– para dirigirse hacia nosotros y en aspectos actitudinales tales como la solicitud de ayuda para resolver tareas o el pedido de permisos.

A continuación, presentamos como ejemplo de esta representación por parte de los alumnos una carta “de despedida” que una de ellas de cuarto grado entregara al investigador al finalizar un grupo de observaciones.



[GRACIAS POR BENIENOS A VISITAR ESPERO QUE TE BALLA BIEN EN LO QUE TENES QUE HACER TE CONOCI HACE 3 DIAS PERO YA ME DOY CUENTA QUE SOS RE BUENA Y QUE BAS A SER UNA SEÑORITA EXCELENTE. YA TE QUIERO AUNQUE NO TE CONOSCA TAN BIEN Y POR AGUANTARNOS Y NUNCA AFLOGAR]

Es probable que en esta representación incida el modo en que somos presentados por los docentes ante los alumnos en el marco de la

<sup>6</sup> Nota 1, octubre 2013.

<sup>7</sup> Nota 6, julio 2013.

actividad áulica: en muchos casos nos confunden con docentes o practicantes<sup>8</sup>.

Cabe señalar, finalmente, que la referida confusión por parte de algunos docentes que nos consideran practicantes ha dificultado en algunos casos el ingreso a las aulas, debido a que algunos solicitan explícitamente a los directivos de las escuelas no recibir residentes.

#### 4. Consideraciones finales

A lo largo de esta ponencia hemos intentado esbozar algunas de las problemáticas relevadas en el trabajo de campo de nuestra investigación sobre la consigna en el ámbito escolar. Ellas han dado muestra de cómo, más allá de las problemáticas metodológicas generales atinentes a un objeto de estudio, los diferentes marcos institucionales y las características de los agentes que forman parte de ellos predeterminan un conjunto de nuevas cuestiones que deben tomarse en consideración para el desarrollo del estudio.

Asimismo, ha resultado de utilidad para repensar el rol del investigador en el ámbito educativo.

Es en el cruce entre las diferentes prácticas y situaciones de la vida escolar donde se pone de manifiesto la complejidad del fenómeno abordado. La articulación e intersección entre lingüística y educación de la que ha dado cuenta nuestra experiencia en el trabajo de campo, permite afirmar, como M. Bajtín, que “la vida más intensa y productiva de la cultura se da sobre los límites de las diversas zonas suyas, y no donde y cuando esas zonas se encierran en su especificidad” (1985: 347).

#### Referencias Bibliográficas

- Alvar, M. (1986) *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.
- Bajtín, M. (1985) “Respuesta a la pregunta hecha por la Revista *Novy Mir*”, en: Bajtín, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 346-353.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.

---

<sup>8</sup> Es necesario aclarar que en muchas oportunidades, la asignación de este rol por parte de los docentes no forma parte de una confusión, sino que tiene la finalidad de presentarnos ante los alumnos apelando a una figura con la que ellos se encuentran familiarizados, como lo es la de las docentes residentes.

- Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (2009) *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo/Buenos Aires, Dunken.
- Briz, A. (2001) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960) "The pronouns of power and solidarity", en: Sebeok, T. A. (ed.) *Style in language*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-276.
- Carmona García, J. P. (2009) *Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero*, Tesis Doctoral, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres.
- Dambrosio, A. (2013) "Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar", en: Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (comps.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 365-385.
- De-Matteis, L. M. A. (2013) "Deontología en la investigación sociolingüística de las organizaciones aeronáuticas: acceso y finalidades", en: Carranza, I. E. y Vidal, A. (eds.) *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*, Mendoza, Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, pp. 107-124.
- De-Matteis, L. M. A. y Rígano, M. E. (2013) "Cuestiones metodológicas en el trabajo de campo: la figura del sociolingüista y sus representaciones socio-discursivas", en Martínez, A. y Speranza, A. (eds.) *Rumbos sociolingüísticos*, Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, pp. 37-52.
- Drew, P. y Sorjonen, M. (2000) "Diálogo institucional", en: Van Dijk, T. (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, pp. 141-178.
- Duranti, A. (2000) *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1979) *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Forte, N. y Nieto González, A. (2004) "Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares", en: *Leer y escribir en la Educación Superior*, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa, pp. 1-8.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2010) "Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)", en: Hummel, M. (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México, pp. 1015-1032.
- Goffman, E. (1967) *Interaction ritual. Essays on face to face behaviour*, New York, Doubleday Anchor Books.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*, Madrid, Gredos.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005) *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Comares.
- Labov, W. (1970) "The study of language in its social context" en: *Studium Generale*, vol. XXIII, pp. 30-70.
- Moreno Fernández, F. (1990) *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999) *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.
- Raiter, A. (2002) *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba.
- Riestra, D. (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la lengua*, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- Rigatuso, E. (2007) "Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional", en: *Actas de las*

*Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

- Rigatuso, E. (2008) “Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense. De la gramática a la pragmática en el español regional”, en: *Academia Argentina de Letras, La lengua española: sus variantes en la región. Primeras Jornadas Hispanorrioplatenses sobre la lengua española*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, pp. 183-199.
- Rigatuso, E. M. (2009) “Asimetrías e identidades en construcción: fórmulas de tratamiento y cortesía verbal en el español de Buenos Aires de la etapa colonial”, en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, vol. LXXIII, N° 297-298, pp. 349-412.
- Silvestri, A. (1995) *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Stubbs, M. (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel/Kapelusz.



## ¿Por qué estudiar italiano? Aspectos metodológicos de un estudio sobre motivaciones

Lucía LASRY  
Universidad Nacional del Sur  
lucialasry@hotmail.com



### Introducción

En este trabajo expongo algunos aspectos metodológicos implicados en el desarrollo de una investigación sobre las motivaciones para el estudio de la lengua italiana en Bahía Blanca<sup>1</sup>.

En la ciudad, la Asociación Dante Alighieri cumple un rol central en la enseñanza formal del italiano. Desempeñándome como docente de esa institución, decidí en primer término desarrollar en ella la investigación referida, por la facilidad de acceso posibilitada por ese rol a la opinión de los estudiantes. Sobre la base de la hipótesis de que las motivaciones para aprender italiano se vincularían tanto con aspectos instrumentales como simbólicos de la lengua, elaboré un cuestionario para realizar la indagación y lo apliqué al conjunto de los estudiantes de la institución mayores de 18 años.

La investigación arriba referida se inscribe en el marco de la sociolingüística y, específicamente, en el área del contacto lingüístico. Además, promueve un análisis de tipo correlacional, en tanto verifica la incidencia de variables extralingüísticas en las motivaciones y en las actitudes de quienes estudian italiano.

En este trabajo me detengo en particular en las características de la muestra poblacional que quedó constituida, en relación con las cuatro variables cuya posible incidencia prioricé: existencia o no de

---

<sup>1</sup> La investigación referida forma parte de nuestro trabajo final (en curso) para la Licenciatura en Letras (orientación Lingüística) de la Universidad Nacional del Sur.

antepasados italianos, nivel socioeducacional, edad y sexo. La relevancia de las tres últimas se verifica en el hecho de que su incidencia ha sido corroborada en trabajos anteriores referidos a Bahía Blanca (e.g. Fontanella de Weinberg 1974 y Rigatuso 1994). Al respecto, Moreno Fernández (2009: 40) sostiene que “los factores sociales que muestran una mayor capacidad de influencia sobre la variación lingüística son el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia”.

### **Acerca de la muestra**

La particularidad que reviste la muestra poblacional que quedó conformada para la realización de la investigación se vincula con el hecho de haber consultado al conjunto de los estudiantes mayores de edad de la institución seleccionada, *i.e.* con el hecho de que no se trató de una muestra predeterminada y, por lo tanto, la representación de las diferentes variables no quedó equilibrada. Solo resultó así en el caso de la variable existencia de antepasados italianos, pero respecto de las otras variables seleccionadas se verificó el predominio de alguno de los subgrupos discernibles. En relación con las variables de nivel socioeducacional y edad, hay en la muestra una clara preponderancia de consultantes con estudios superiores en curso y con una edad comprendida entre los 18 y los 30 años. Ello se vincula de modo directo con el hecho de que la institución ofrece cursos gratuitos para estudiantes de la Universidad Nacional del Sur. Hay, también, una clara mayoría de mujeres, superior a la de la distribución demográfica por sexo<sup>2</sup>.

La variable existencia de antepasados italianos, como dijimos, es la única respecto de la cual los subgrupos distinguibles tuvieron una representación equitativa. Consideramos dos subgrupos: consultantes con y sin antepasados italianos; los primeros, a su vez, fueron distribuidos en cuatro categorías, atendiendo al grado de ascendencia (1 al 4). En consecuencia, esta variable permitió distinguir cinco subgrupos. Solo dos de ellos (grados 1 y 4) contaron con una baja cantidad de consultantes, aunque proporcionada. Los otros tres tuvieron una cantidad promedio de 54 consultantes.

Si bien el hecho de contar con proporciones dispares genera dificultades para establecer comparaciones entre los subgrupos, en esta variable en particular tal procedimiento no resultó tan complicado. Por

---

<sup>2</sup> Esto último es de especial interés porque permite pergeñar la hipótesis de una inclinación preferentemente femenina por el aprendizaje del italiano, o de lenguas extranjeras en general, que deberá contrastarse en un estudio futuro.



el hecho de que los cinco subgrupos hayan podido ser distribuidos en dos grandes grupos de acuerdo con la cantidad de consultantes de cada uno (grados 1 y 4 por un lado, grados 2 y 3 y sin antepasados italianos, por otro) las comparaciones fueron más sencillas a los fines de la investigación. Es decir, los grados 2 y 3, por ejemplo, sí podían ser confrontados, en tanto poseían un número semejante de consultantes.

La variable nivel socioeducacional quedó representada en tres subgrupos, atendiendo al nivel socioeducacional de los encuestados, que fue establecido a partir del nivel de los estudios realizados: subgrupo 1 (educación secundaria completa o educación terciaria/universitaria incompleta), subgrupo 2 (educación terciaria/universitaria en curso) y subgrupo 3 (educación terciaria/universitaria completa). En este caso, los subgrupos no tuvieron una representación equilibrada; el grupo 2 es el que contó con el número más alto de consultantes. Como dijimos, la Asociación Dante Alighieri ofrece cursos gratuitos a los estudiantes de la Universidad Nacional del Sur, por lo que es razonable encontrar una cantidad tan elevada; de hecho, conforman el 61,8% del total de consultantes.

La variable edad quedó también representada en tres subgrupos: edad 1 (18 a 30 años), edad 2 (31 a 50 años) y edad 3 (51 años en adelante). Los consultantes de edad 1 resultaron ser los más numerosos; al igual que en la variable socioeducacional, esto obedece al hecho de que quienes conforman ese rango etario son, en su gran mayoría, estudiantes universitarios.

Los subgrupos discernibles en cuanto a la variable sexo resultaron, al igual que las dos anteriores, dispares en cuanto a su conformación: 121 mujeres y 60 hombres. Esto permitió establecer comparaciones en el caso de las mujeres, como también en el de los hombres, entre sí.

## **El análisis de los datos**

Para dar cuenta de las motivaciones<sup>3</sup> de los consultantes, analizamos las respuestas de los consultantes a partir de la incidencia sobre las mismas de cada variable. Cabe aclarar que los objetivos del trabajo también incluían la evaluación de las actitudes<sup>4</sup> de los

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que en nuestro trabajo sobre motivaciones, estas fueron clasificadas en *instrumentales*, i.e. el estudio de la lengua por razones prácticas, y *no instrumentales*, i.e. por razones emocionales.

<sup>4</sup> Las actitudes de los consultantes hacia la lengua italiana fueron clasificadas en positivas y negativas.

consultantes hacia la lengua italiana como de la identificación<sup>5</sup> con la cultura y la sociedad italianas. Por lo tanto, estas tres cuestiones fueron examinadas en relación con cada variable por separado.

Con respecto a la variable existencia de antepasados italianos, examinamos los cinco subgrupos y observamos que la razón más elegida por los consultantes para estudiar italiano fue la combinación de motivaciones instrumentales y no instrumentales. Las actitudes hacia la lengua fueron, en un porcentaje muy elevado, positivas. El grado de identificación hacia la cultura y la sociedad italianas fue alto.

En relación con la variable nivel socioeducacional, en dos de los subgrupos se verificó la combinación de las dos motivaciones como la elección que obtuvo más respuestas, mientras que en el restante (subgrupo 1) prevalecieron los motivos no instrumentales. Las actitudes de los tres subgrupos fueron, en su mayoría, positivas, y el grado de identificación con más respuestas fue el alto.

Con respecto a la variable edad, el mayor número de respuestas implicó la combinación de ambas motivaciones. Las actitudes positivas fueron las que contaron con porcentajes más elevados, mientras que el grado de identificación con mayor cantidad de respuestas fue el alto.

En el caso de la variable sexo las dos motivaciones se constituyeron como la elección con más respuestas. Entre hombres y mujeres se verificó que las actitudes positivas tuvieron un elevado índice de manifestaciones, así como que el grado de identificación que obtuvo más respuestas fue el alto.

## Conclusiones

Para concluir esta presentación, debemos destacar la importancia de haber contado como consultantes con todos los estudiantes de la institución bahiense que cuenta con más trayectoria en la enseñanza y la difusión de la lengua y la cultura italianas.

Por otra parte, los resultados obtenidos para cada variable demuestran la pertinencia de la selección, que ratifica lo encontrado en estudios anteriores para este caso particular.

## Referencias Bibliográficas

Fontanella de Weinberg, M. B. (1974) *Un aspecto sociolingüístico del español bonaerense. La -s en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

---

<sup>5</sup> La identificación se estableció a partir de cuatro grados: alto, medio, bajo y nulo.

Ana FERNÁNDEZ GARAY & Yolanda HIPPERDINGER (eds.) *Problemáticas de la investigación lingüística*, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, 2015.

- Moreno Fernández, F. (2009) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Rigatuso, E. M. (1994) *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.



## **Alcances y límites de la aplicación de un cuestionario escrito en un estudio de motivaciones**

Lucía LASRY  
Universidad Nacional del Sur  
lucialasry@hotmail.com



### **Introducción**

El vínculo recíproco entre los objetivos de una investigación y el modo de recolección de datos reviste una importancia crucial en cualquier indagación científica. En el marco de las investigaciones sociolingüísticas, una amplia variedad de recursos para la recolección de datos ha sido empleada con demostrada eficacia. Entre tales recursos se cuenta la aplicación de cuestionarios a los consultantes para que respondan de manera individual y escrita, y ese es el instrumento que seleccionamos para la investigación que llevamos a cabo acerca de las motivaciones para el estudio formal de la lengua italiana en Bahía Blanca<sup>1</sup>.

Desarrollamos dicha investigación en la Asociación Dante Alighieri, tanto por su importancia incuestionable en la enseñanza del italiano como por nuestra facilidad de acceso a la institución, de cuyo equipo docente formamos parte. Para indagar las motivaciones de los aprendientes decidimos, por un lado, limitarnos a los mayores de edad, y, por otro lado, no reducir su número en relación con la consulta de un

---

<sup>1</sup> La investigación referida forma parte de nuestro trabajo final (en curso) para la Licenciatura en Letras (orientación Lingüística) de la Universidad Nacional del Sur.

modo más o menos arbitrario sino contar con las opiniones de la totalidad de los estudiantes como datos para la investigación. En tal sentido, la decisión de aplicar un cuestionario para ser respondido por escrito obedeció a la posibilidad que el recurso ofrecía de acceder a las opiniones del conjunto de un modo rápido y uniforme. Dicho cuestionario fue respondido, como dijimos, de manera individual, escrita y anónima.

En esta presentación nos centramos en el modo en que las preguntas oportunamente formuladas para la composición del cuestionario se adecuaron al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Examinamos, para ello, la redacción de las preguntas en vistas sobre todo de algunos aspectos particulares de las respuestas que se les dieron, como el grado de focalización de tales respuestas y la variabilidad de su extensión. En tal sentido, seleccionamos además algunos trabajos que se han desarrollado sobre motivaciones para el estudio de una segunda lengua, con el fin de comparar los cuestionarios empleados en ellas con el confeccionado para nuestra investigación. Los trabajos elegidos fueron desarrollados en España (Mascali, 1999) y en Venezuela (Pereira y Cassart, 2009; Pascale y Marchi, 2011).

### **Acerca del cuestionario**

El objetivo general de nuestra indagación fue contribuir al conocimiento de las motivaciones por las que las personas estudian segundas lenguas; sus objetivos específicos fueron registrar las motivaciones por las que las personas que estudian la lengua italiana declaran hacerlo, analizar las actitudes de quienes aprenden italiano por vía formal hacia la lengua y la cultura italianas, evaluar posibles relaciones entre la decisión de estudiar italiano y la configuración étnico-identitaria de los estudiantes, y vincular las motivaciones para estudiar italiano con las actitudes lingüísticas y la configuración identitaria referidas. El cuestionario utilizado para la recopilación de los datos pertinentes es el siguiente:

Sexo:	Ocupación:
Edad:	¿Antepasados italianos? SÍ – NO
	Si es SÍ, ¿en qué grado?:

Estudios realizados:

Respondé las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué estudiás italiano?
2. ¿Lo estudiás debido a alguna finalidad práctica?
3. ¿Qué es lo que sentís respecto de la cultura italiana?

4. ¿Consideras que el aprendizaje del italiano permite un mayor conocimiento de la cultura y sociedad italianas?
5. ¿Qué grado de identificación sentís con respecto a la cultura y sociedad italianas?

Las preguntas 1 y 2 indagan acerca de las motivaciones para el estudio del italiano. Cabe aclarar que en el trabajo se operó con una distinción entre motivaciones instrumentales (estudio de la lengua por razones prácticas) y no instrumentales (estudio de la lengua por razones emocionales).

A través de la pregunta 3 se pretendió relevar las actitudes de los consultantes hacia la cultura italiana, con la previsión adicional de que surgieran también referencias a la lengua italiana.

La pregunta 4 examina la incidencia de la lengua como llave de acceso y de conocimiento a la cultura y la sociedad que la habla.

La última pregunta del cuestionario procura obtener datos acerca del grado de identificación de los consultantes con la cultura italiana. La identidad es otra de las cuestiones que analizamos en nuestro trabajo; además de haber examinado sus respuestas de manera aislada, estas fueron relacionadas con las motivaciones para el estudio de la lengua. En tanto Bahía Blanca es una ciudad con un elevado porcentaje de descendientes de italianos, nos interesó indagar la posible incidencia del grado de identificación de los consultantes con la cultura y la sociedad italianas en la elección del italiano como lengua para ser aprendida.

## **Análisis comparativo de los cuestionarios**

### **Preguntas 1 y 2**

Mientras que en nuestro cuestionario la primera pregunta está formulada de manera abierta, y los consultantes podían responder libremente, la segunda se concentra específicamente en las motivaciones instrumentales. En tal sentido, en la pregunta 1 nos interesó obtener respuestas que no se ciñeran necesariamente a alguna de las motivaciones. La pregunta 2, en cambio, puso en foco las razones instrumentales para ratificar o permitir la ampliación específicamente en relación con ese tipo de motivación. En los dos casos, sin embargo, los consultantes pudieron explayarse en sus respuestas, sin ningún tipo de limitación por nuestra parte.

Observemos ahora la pregunta referida a las motivaciones en el cuestionario utilizado por Mascali (1999) en su trabajo acerca de los motivos por los que los estudiantes de italiano en Murcia (España)

aprenden la lengua en dos instituciones dedicadas a la enseñanza de la lengua y en la universidad de dicha ciudad:

¿Por qué motivos estudia el italiano? (ponga los que están en negrita por orden de importancia):

- Estudio
- Trabajo
- Cultura personal
- Para viajar
- Tengo familia italiana
- Relaciones interpersonales
- Otros (Mascali, 1999: 535-536) [la autora incluye subítems en cada inciso]

A diferencia de nuestro trabajo, la autora incluye opciones en la respuesta. Ambos procedimientos tienen aspectos más y menos ventajosos: en el caso de la investigación de Mascali, el/la consultante quizá se encuentra más orientado hacia el tipo de respuesta que tiene que dar; al mismo tiempo, la persona que debe responder puede encontrarse con limitaciones, si bien las opciones brindadas por la autora son suficientemente variadas. En nuestro trabajo, por otra parte, los consultantes tuvieron la posibilidad de contestar con sus propias expresiones, lo que a veces dificultó para nosotros la tipificación de las respuestas y, sobre todo, su contabilización, en tanto un alto porcentaje de respuestas aducían más de una razón para el estudio de la lengua.

Otro trabajo que también se dedica a analizar las razones por las que se estudia italiano es el de Pascale y Marchi (2011). Las autoras realizaron una investigación en Caracas (Venezuela) en dos establecimientos diferentes, una escuela de nivel secundario y un instituto de enseñanza de la lengua italiana. La pregunta del cuestionario que indaga acerca de las motivaciones ha sido formulada así:

Estudio el italiano porque:

- a) me ayudará a aprender acerca de otras culturas
- b) me será útil para conseguir un buen trabajo
- c) me permitirá conocer y conversar con otras personas
- d) me hará una persona mejor educada y preparada (Pascale y Marchi, 2011: 193)

Nuevamente, nos encontramos con una pregunta que brinda opciones, esta vez en menor cantidad, y sin incluir entre ellas la identidad. Es curioso que no lo haga, en tanto las propias autoras se refieren a la influencia de la inmigración italiana en Venezuela. De todas maneras, incluyen una pregunta vinculada con la posible existencia de familiares italianos:



¿Quién de su familia es de lengua materna italiana?

- o El padre
- o La madre
- o Los abuelos
- o Los bisabuelos
- o La esposa, el esposo
- o Otros
- o Ninguno (Pascale y Marchi, 2011: 191)

Pereira y Cassart (2009) desarrollaron un estudio acerca de las motivaciones para el estudio de segundas lenguas en una universidad venezolana. En este caso, si bien no consignan allí el cuestionario utilizado, explicitan su metodología de trabajo y muestran el tipo de preguntas empleadas:

Para recopilar los datos se diseñó un cuestionario conformado por una serie de *preguntas abiertas* que trataban aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes por tomar los cursos de idiomas extranjeros. El cuestionario se respondió de forma anónima (2009: 69; cursiva nuestra).

En este caso, la metodología fue muy similar a la que empleamos.

En resumen, si bien en nuestro trabajo la contabilización de las respuestas resultó a veces más compleja, y en tal sentido puede ser considerada una desventaja en comparación con la realización de dicho proceso en los cuestionarios que tienen opciones en sus preguntas, el mismo hecho de contar con respuestas libres enriqueció los datos para el análisis: cuando formulamos las preguntas que constituirán un cuestionario, anticipamos las posibles respuestas que contribuirán al cumplimiento de los objetivos del trabajo, pero siempre aparecerán manifestaciones imprevistas que pueden enriquecerlo cualitativamente, y es en tal sentido que orientamos nuestra indagación.

### **Pregunta 3**

En nuestra investigación se trató de una pregunta abierta sin hacer uso de vocabulario específico, ya que se refiere a “sentimientos” acerca de la cultura italiana, lo que puede dar lugar, como de hecho sucedió, a una variada gama de respuestas. Esto último puede ser visto como beneficioso para la investigación que llevamos a cabo, en la tesitura expuesta *supra*. En particular, las respuestas a esta pregunta que

mencionaron explícitamente la lengua tuvieron el valor de no haber sido inducidas<sup>2</sup>.

En el trabajo de Mascali no existe una pregunta explícitamente vinculada a las actitudes hacia la lengua italiana, aunque sí encontramos la siguiente: “¿Cree usted que el italiano es una lengua “fácil”?  Sí  No” (1999: 536), a la que siguen tres preguntas en las que se pide que se detalle en qué medida la lengua es “fácil” y por qué lo es o no. Por su parte, el cuestionario de Pascale y Marchi (2011: 193) incluye una pregunta que se puede acercar a la cuestión de las actitudes:

Me gusta el italiano:

- a) más que mis otras materias
- b) igual que mis otras materias
- c) menos que mis otras materias

#### **Pregunta 4**

En nuestro trabajo las respuestas mayoritarias a la pregunta 4 fueron afirmativas y negativas, con escasas justificaciones y/o aclaraciones, lo cual puede ponerse claramente en relación con la formulación de la pregunta. Los comentarios, no obstante, permitieron según las previsiones adscribir las respuestas positivas a los distintos tipos de motivación contemplados.

El cuestionario de Mascali (1999: 537) también presenta una pregunta de este tipo: “¿Cree que aprender un idioma extranjero significa conocer también la cultura extranjera?  Sí  No necesariamente  No sé”. Además, a esta pregunta se agrega otra referida a estereotipos a los que Italia es habitualmente asociada; la autora cita una lista de afirmaciones tales como “Los italianos sólo comen pasta y pizza” y ofrece tres opciones: verdadero, falso y “no sé”.

#### **Pregunta 5**

En nuestra investigación, las respuestas a la pregunta 5 consistieron en indicar el grado de identificación con términos como “alto” o “bajo”, entre otros, acompañados de justificaciones, generalmente relacionadas con el hecho de ser descendientes de italianos o con el reconocimiento de la influencia de la cultura italiana en la Argentina.

---

<sup>2</sup> Para el análisis, se las trabajó en correlación con la pregunta 1, en tanto también algunas de ellas mostraban actitudes hacia la lengua italiana.

En ninguno de los dos trabajos citados que incluyen cuestionarios existe una pregunta relacionada con la identidad. En el caso del realizado en Murcia puede resultar razonable, ya que no se trataría de una ciudad que se encuentre, como lo plantea Mascali, ligada a la cultura italiana. Por su parte, el cuestionario de Pascale y Marchi, realizado en Venezuela (país que, como Argentina, recibió inmigración de origen italiano), si bien incluye la pregunta “¿Quién de su familia es de lengua materna italiana?” (2011: 191) (con opciones para la respuesta), no contiene ninguna referida a la identificación de los encuestados con la cultura italiana.

## Conclusiones

En esta presentación hemos analizado las preguntas utilizadas en nuestro trabajo acerca de las motivaciones para el estudio formal del italiano en Bahía Blanca. Procuramos en ellas, como se ha mostrado, un equilibrio entre las de indagación abierta y contrastación, y obtuvimos datos relevantes en relación con los objetivos propuestos, incluso elicitando sin inducción directa actitudes hacia la lengua italiana. La diversidad de opciones en la formulación quedó evidenciada en esta presentación por la diferencia entre las preguntas de nuestro cuestionario y las de los utilizados en otros de propósitos similares, lo que muestra a su vez la maleabilidad de los recursos, que solo son evaluables en relación con su adecuación a los fines de la investigación de que se trate.

## Referencias Bibliográficas

- Mascali, G. (1999) “La lengua italiana en Murcia: ¿quién la estudia y por qué? (Perfil de nuestros alumnos: actitudes y motivación)”, en: Ladrón de Guevara, P. L., Zamora A. P. y Mascali, G. (eds.) *Homenaje al profesor Trigueros Cano. Tomo II*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 519-538.
- Pascale, G. y Marchi, G. (2011) “Perfil del estudiante y motivación en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera”, en: *Núcleo*, núm. 28, pp. 167-193, disponible en: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_n/article/view/2477/2371](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/2477/2371), consultado el 19 de agosto de 2013.
- Pereira, S. y Cassart, Y. (2009) “Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal”, en: *Entre Lenguas*, vol. 14, pp. 63-76, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29561/5/articulo4.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2013.



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*  
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*  
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*  
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*  
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*  
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*  
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*  
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*  
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*  
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:  
perspectivas de análisis y estudios de caso*  
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:  
historia y ciencias sociales*  
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*  
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.  
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*  
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?  
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*  
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:  
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*  
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia  
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico  
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*  
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*  
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*  
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*  
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*  
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca  
Septiembre de 2015



**Volumen**

**19**

