



Ntthe

Ntthe, palabra ñañhò (otomí) que significa "vínculo" o "enlace" (se pronuncia "enté")

ISSN 2007-9079

Revista electrónica de difusión científica, tecnológica y de innovación del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro

ISSN 2007 - 9079 , Edición especial, septiembre - 2023



Estudios de Lingüística y Lenguaje

Directorio

PRESIDENTE

LIC. MAURICIO KURI GONZÁLEZ

VICEPRESIDENTE

DRA. MARTHA ELENA SOTO OBREGÓN

DIRECTOR GENERAL

DR. ENRIQUE RABELL GARCÍA

SECRETARIO

LIC. RENÉ MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS. Año 14, edición especial, septiembre 2023. *Nthe* es una publicación cuatrimestral editada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro (CONCYTEQ): calle Luis Pasteur Sur núm. 36, col. Centro; CP 76000; tel. (442) 214 3685; www.concyteq.edu.mx; nthe@concyteq.edu.mx. Editor responsable: Felipe de Jesús Esperón Valenzuela. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2018-111410321700-203; ISSN 2007-9079, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Felipe de Jesús Esperón Valenzuela: calle Luis Pasteur Sur núm. 36, col. Centro; CP 76000. Fecha de última modificación: septiembre de 2023

Nthe ha sido aprobada para su inclusión en el Índice del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDICIÓN Y DISEÑO DE LA PUBLICACIÓN
LIC. FELIPE DE JESÚS ESPERÓN VALENZUELA

CORRECCIÓN DE ESTILO
DRA. MARÍA LUISA ÁLVAREZ MEDINA

Nthe, Publicación del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro:
<http://nthe.mx/>

Luis Pasteur Sur núm. 36
Col. Centro, CP 76000
Tel. 52 (442) 214 3685 / 212 7266, ext. 105
Querétaro, Qro., México

Consejo editorial

Investigadores nacionales

Dr. Alejandro Manzano Ramírez

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, unidad Querétaro

Dr. Flora Mercader Trejo

Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui

Dr. Sergio Barrera Sánchez

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Querétaro

Dr. Martha Cruz Soto

Universidad del Valle de México, campus Querétaro

Dr. Gabriela Calderón Guerrero

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro

Dr. Víctor Castaño Meneses

Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada de la UNAM, campus Juriquilla

Dr. Rolando Salinas García

Unidad Multidisciplinaria de Estudios Sobre el Trabajo, Universidad Autónoma de Querétaro

Dr. Miguel Martínez Madrid

Instituto Mexicano del Transporte, SCT

Dr. Daniel Hiernaux Nicolás

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro

Dr. Gabriel Corral Velázquez

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro

Dr. Salvador Echeverría Villagómez

Centro Nacional de Metrología

Dr. Alberto Traslosheros Michel

Universidad Aeronáutica en Querétaro

Dra. Alejandra Urbiola Solís

Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Querétaro



La revista electrónica *Nthe* es financiada en su totalidad por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro en el marco del presupuesto autorizado el día 22 de diciembre de 2022. (Publicado en el periódico oficial del estado de Querétaro, La Sombra de Arteaga).

Comentario *Nthe*

La publicación y difusión de la producción científica de investigadores es una función primordial del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Querétaro por lo que en esta edición especial de la revista *Nthe* se presentan siete estudios de Lingüística y Lenguaje. La Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Coordinadora, Dra. María Luisa Álvarez Medina nos presentan los siguientes artículos de investigación:

Con el título “Teoría de la mente y multimodalidad en niños con sordera”, las autoras tiene como objetivo comparar el desempeño en habilidades lingüísticas y de la multimodalidad involucradas en la ToM de un grupo de 15 niños con sordera con dos grupos de oyentes control: uno de igual edad cronológica (N=15) y otro de igual edad auditiva (N=15) mediante el Inventario de Teoría de la Mente (Hutchins et. al, 2010). Los resultados muestran diferencias significativas entre los niños sordos y oyentes. En general, el desempeño de ambos grupos control fue significativamente mayor en aquellos ítems que involucran habilidades lingüísticas y de multimodalidad, así como en las aptitudes para reconocer información acerca de estados mentales de otras personas comúnmente transmitidas mediante la corporalidad. Los hallazgos aportan evidencia de que la ToM parece encontrarse relacionada en mayor medida con habilidades lingüísticas que cognitivas.

“Subjetividad en textos académicos escritos por mujeres y hombres” analiza las diferencias en la escritura académica de hombres y mujeres desde el modelo de interacción en el discurso académico de Hyland (2005). El objetivo es contrastar la presencia, la postura y el compromiso que los autores y autoras expresan en las conclusiones de sus textos por medio de auto menciones, adjetivos, directivos y menciones referidas al lector. El corpus se conforma por doce textos académicos escritos en español sobre la situación de las comunidades indígenas y el estudio de las lenguas indígenas. Los resultados sugieren que tanto autores como autoras tienden a tener presencia baja en sus conclusiones al usar formas impersonales o la voz pasiva; que ambos géneros muestran una postura neutra o negativa ante la situación estudiada; y que las mujeres, con su mayor uso de directivos y menciones referidas al lector, muestran mayor compromiso que los hombres con el lector.

El artículo “Literatura infantil y juvenil: las metáforas y la muerte” analiza cómo la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) desarrolla el tema de la muerte empleando sistemas de metáforas de distintos tipos dada la complejidad de dicho tópico. Se llevó a cabo una investigación de tipo documental con alcance descriptivo en la que se analizó el libro *El pato y la muerte* para determinar si se emplean esquemas o modelos cognoscitivos idealizados de naturaleza metafórica y tipo estructural en la construcción del relato; interesa también determinar si tales modelos o esquemas metafóricos estructurales existen tanto en la narrativa gráfica como en la narrativa lingüística. Los resultados muestran que a) en la historia analizada proliferan los esquemas o modelos idealizados metafóricos.

Con el título “El papel de las tareas de concientización en la adquisición de complementos de gerundio e infinitivo en inglés como L2”, se expone la investigación donde los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2, se consideran construcciones verbales difíciles de aprender porque los estudiantes deben memorizar las extensas listas de verbos que preceden a cada verbo. Por lo tanto, en lugar de pedir a los estudiantes que memoricen los verbos que requieren de un gerundio o de un infinitivo, la presente investigación promueve la participación proactiva de estudiantes universitarios mexicanos en sus propios procesos metacognitivos con tareas de concientización que requieren la detección de patrones lingüísticos para la creación y edición de reglas gramaticales propias de manera colectiva. El objetivo es el de contribuir al campo de la investigación empírica en el aula en la que se atiende al proceso de adquisición de estructuras que los estudiantes normalmente memorizan para concientizar su uso. Los resultados sugieren posibles implicaciones en la investigación del desarrollo de la metacognición con el análisis de patrones de uso para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales.

Comentario *Nthe*

“Lenguaje y Cognición: vocabulario y gestos en el desarrollo temprano” tuvo como objetivo el obtener evidencia en torno a la evolución del dominio lingüístico (vocabulario comprensivo y productivo) y del dominio cognoscitivo (uso de gestos) en el desarrollo temprano de niños y niñas monolingües del español mexicano. También se muestra el interés en indagar el nivel de correlación –si existe- entre dominio lingüístico (vocabulario –comprensión y producción-) y dominio cognoscitivo (gestos) para obtener datos psicolingüísticos sobre la relación lenguaje/cognición. Este trabajo también brinda datos psicolingüísticos que permiten sostener una firme relación entre dominio lingüístico y cognoscitivo desde etapas muy tempranas del desarrollo humano lo que es una contribución al modelo de Homología local.

“Evaluación de los procesos para elegir peritos traductores con base en la norma ISO 20771:2020 en el estado de Querétaro”. El presente estudio compara los procesos y lineamientos para ser un traductor legal con la norma internacional ISO 20771:2020. Se revisaron los requisitos de selección para ser perito traductor en el estado de Querétaro; se determinó si estaban dentro de la norma internacional y se evaluó si eran suficientes para cubrir con el estándar de calidad internacional. El estudio permitirá que los poderes judiciales detallen de mejor forma los procesos de elección estatal y desarrollen estrategias para emular la norma ISO 20771; así se garantizaría la calidad de los miembros de cada padrón local.

Cerramos con el artículo “Análisis de la preposición *entre* enunciado en el artículo 14 de la ley de ingresos del municipio de El Marqués, Qro.: un acercamiento a la lingüística forense”. En la interpretación, como herramienta para ejecutar el recurso legal de amparo, ha sido una de las dinámicas legales más comunes; sin embargo, se ha realizado bajo un sustento teórico basado en la hermenéutica filosófica jurídica, sin considerar los aportes lingüísticos, considerados como forenses. Este trabajo, parte del análisis del discurso, conciliando los elementos gramaticales y semánticos con filósofos del lenguaje requeridos para mostrar ciertas ambigüedades presentadas en los textos jurídicos, como en uno de los artículos de la Ley de Ingresos del Municipio de El Marqués, del Estado de Querétaro. En este, se enuncia la preposición “entre” como elemento gramatical para expresar un significado que en la usanza y formas legales puede implicar diferentes significados, por lo cual la ambigüedad es evidente para “acatar” la norma. Por ello, la imprecisión semántica es evidencia para el juez en tomar distintas directrices de dictamen jurídico.

Esperamos que el contenido de esta edición sea de su interés y utilidad.

Dr. Enrique Rabell García
Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro

ÍNDICE

Teoría de la Mente y Multimodalidad en Niños con Sordera

Andrea Amaya-Arzaga
Karina Hess Zimmermann
Silvia Romero Contreras
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

1

Subjetividad en textos académicos escritos por mujeres y hombres

Brenda Vargas-Vega
Leticia del Carmen Colín Salazar
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Nacional Autónoma de México

10

Literatura infantil y juvenil: las metáforas y la muerte

Gabriela Calderón Guerrero
Rosa Patricia Bárcenas Acosta
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro

18

El papel de las tareas de concientización en la adquisición de complementos de gerundio e infinitivo en inglés como L2

Selene Maya Ruiz

23

Lenguaje y Cognición: vocabulario y gestos en el desarrollo temprano

Rosa Patricia Bárcenas Acosta
Gabriela Calderón Guerrero
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro

34

Evaluación de los procesos para elegir peritos traductores con base en la norma ISO 20771:2020 en el estado de Querétaro

Guillermo Barrera Gómez
Universidad Autónoma de Querétaro

39

Análisis de la preposición *entre* enunciado en el artículo 14 de la ley de ingresos del municipio de El Marqués, Qro.: un acercamiento a la lingüística forense

María Luisa Álvarez Medina
UAQ-FREIRE_CAH

45

Teoría de la Mente y Multimodalidad en Niños con Sordera

Andrea Amaya-Arzaga¹, Karina Hess Zimmermann², Silvia Romero Contreras³
andrea.amarz89@gmail.com¹, karina.hess@uaq.mx², silvia.romero@uaslp.mx³
Facultad de Lenguas y Letras, UAQ¹; Facultad de Psicología y Educación, UAQ²;
Facultad de Psicología, UASLP³

Resumen

Los niños con sordera nacidos en entornos oyentes están en riesgo de no alcanzar el desarrollo lingüístico óptimo esperado para su edad debido a una privación severa del lenguaje derivada de su pérdida auditiva. Por esto, al valorar sus habilidades es necesario tomar como referencia tanto su edad cronológica como su edad auditiva (tiempo que un niño ha tenido acceso al lenguaje auditivamente). Además, también suele observarse retraso en la Teoría de la Mente (ToM). Dicha población constituye un objeto de estudio interesante para determinar los aspectos lingüísticos y multimodales (gestualidad, atención conjunta, intencionalidad) involucrados en el desarrollo de la ToM. El objetivo del presente estudio fue comparar el desempeño en habilidades lingüísticas y de la multimodalidad involucradas en la ToM de un grupo de 15 niños con sordera con dos grupos de oyentes control: uno de igual edad cronológica (N=15) y otro de igual edad auditiva (N=15) mediante el Inventario de Teoría de la Mente (Hutchins et. al, 2010). Los resultados muestran diferencias significativas entre los niños sordos y oyentes. En general, el desempeño de ambos grupos control fue significativamente mayor en aquellos ítems que involucran habilidades lingüísticas y de multimodalidad, así como en las aptitudes para reconocer información acerca de estados mentales de otras personas comúnmente transmitidas mediante la corporalidad. Los hallazgos aportan evidencia de que la ToM parece encontrarse relacionada en mayor medida con habilidades lingüísticas que cognitivas.

Palabras clave: teoría de la mente, habilidades lingüísticas receptivas, multimodalidad, sordera, implante coclear

Abstract

Children with deafness born in hearing environments are at risk of not reaching the optimal linguistic development expected for their age due to severe language deprivation resulting from their hearing loss. Therefore, when assessing their abilities it is necessary to take as a reference both their chronological age and their auditory age (time a child has had auditory access to language). In addition, delays in Theory of Mind (ToM) are also often observed. Such a population constitutes an interesting object of study to determine the linguistic and multimodal aspects (gesturing, joint attention, intentionality) involved in the development of ToM. The aim of the present study was to compare the performance in linguistic and multimodality skills involved in ToM of a group of 15 children with deafness with two groups of hearing controls: one of equal chronological age (N=15) and the other of equal hearing age (N=15) using the Theory of Mind Inventory (Hutchins et. al, 2010). The results show significant differences between deaf and hearing children. Overall, the performance of both control groups was significantly higher on those items involving linguistic and multimodality skills, as well as on skills for recognizing information about other people's mental states commonly conveyed through embodiment. The findings provide evidence that ToM seems to be related to a greater extent to linguistic than to cognitive skills.

Keywords: theory of mind, receptive language skills, multimodality, deafness, cochlear implant.

Introducción

Características de los Niños con Sordera

Los niños que nacen con sordera dentro de un núcleo familiar oyente¹, o bien la adquieren durante los primeros meses de vida, antes o durante la etapa de adquisición del lenguaje, se encuentran en gran riesgo de no alcanzar el desarrollo lingüístico óptimo esperado para su edad (Ganek et al., 2012; Moeller et al., 2007). A su vez, la causa de tal privación del lenguaje –que por lo general es severa–, es su pérdida auditiva. Lo anterior se debe esencialmente al tiempo que suelen pasar sin una exposición y acceso eficientes a un sistema lingüístico completo que les provea las herramientas para procesar el lenguaje de una manera exitosa en todos los aspectos que lo componen y que les permita satisfacer sus necesidades comunicativas (Moore et al., 2001). Por lo tanto, puede decirse que la adquisición de dicho sistema lingüístico –ya sea manual como las distintas lenguas de señas u oral como en el caso del español– representa uno de los mayores retos a los que estos niños (y sus familias) se enfrentan (Gulati et al., 2019).

Según la Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos (National Library of Medicine, 2022), la pérdida auditiva o hipoacusia es la incapacidad parcial o total para escuchar sonidos (este último caso suele denominarse sordera); se puede presentar únicamente en un oído (hipoacusia unilateral) o en ambos (hipoacusia bilateral). Las pérdidas se clasifican por su etiología en: 1) neurosensorial, 2) de conducción, y 3) mixta (una combinación de las dos anteriores). Las pérdidas neurosensoriales se caracterizan por un acceso muy limitado a la percepción auditiva y sobre todo al lenguaje, por lo que se requiere de ayudas tecnológicas como los auxiliares auditivos o los implantes cocleares, según sea el caso (Knors, 2012). Las niñas y niños con este tipo de pérdida auditiva constituyen el objeto de interés de la presente investigación.

El implante coclear es un pequeño dispositivo electrónico cuya función es transformar el sonido en estímulos eléctricos decodificables para el cerebro, lo que permite a las personas con sordera profunda acceder al sonido (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2021). Este dispositivo cuenta con una parte externa que tiene una antena y se sostiene por encima de la oreja, así como una parte interna que se coloca por vía quirúrgica bajo la piel y que conducirá el sonido a través de electrodos implantados en la cóclea de la persona, los cuales recogen los impulsos recibidos por un estimulador para después enviarlos a diversas regiones del nervio auditivo para que el cerebro se encargue de interpretarlos (Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación, 2021). En consecuencia, debido a que un implante coclear es una prótesis, no restaura la audición, sino que brinda a la persona con sordera una representación de los sonidos del medio ambiente que coadyuva a la comprensión del lenguaje con apoyo de una intervención terapéutica.

Por lo general, el implante coclear suele ser la opción con mejores resultados durante la adquisición de una lengua oral para los menores con sordera. Gracias a esta ayuda tecnológica, los niños en proceso de adquisición de una lengua pueden desarrollarla de una manera notoriamente más rápida que antes de que este dispositivo existiera. Los logros pueden ser similares a los de sus pares con igual edad auditiva, es decir, con el mismo tiempo de exposición a la audición y al lenguaje, lo que se calcula a partir de haber recibido su implante coclear (Geers et al., 2009).

No obstante, las investigaciones con niños con sordera neurosensorial profunda usuarios de implantes cocleares (en adelante, NCIC) revelan que persisten retrasos en diversas habilidades lingüísticas de tipo receptivo y expresivo en comparación con lo que es esperable para su edad cronológica. Específicamente en el lenguaje receptivo, se ha observado que el retraso es severo, comenzando por

¹ En México, 3 de cada mil niños nacen con sordera congénita de acuerdo con datos de la Secretaría de Salud, (2019) y los

implantes cocleares suelen aplicarse a la edad de 3 años o mayor (Corvera, 2019).

el vocabulario (Tomblin et al., 2015). También la sintaxis se encuentra afectada, incluso de manera más severa que el vocabulario, ya que los NCIC no desarrollan una comprensión gramatical que les permita participar activamente en los intercambios comunicativos con estructuras gramaticales complejas (Tomblin et al., 2015). Mientras tanto, la pragmática, que es una habilidad cuya competencia se comienza a observar alrededor de los 8 años en los niños con desarrollo típico, tiende a ser el área más afectada en los niños con sordera, ya que el desarrollo en el vocabulario receptivo está estrechamente relacionado con las habilidades pragmáticas (Yoshinaga-Itano, 2020). Tales hallazgos implican que el retraso en las habilidades lingüísticas receptivas suele darse de una manera global, con distintos niveles de afectación en los NCIC.

Otros factores de índole cognitiva tales como las funciones ejecutivas (atención y memoria), la capacidad para identificar y regular las emociones propias (ante la dificultad para etiquetarlas y nombrarlas por la falta de vocabulario), así como entender las emociones de otras personas y sus puntos de vista suelen estar comprometidos en los NCIC (Lieberman, 2007; Kronenberger y Pisoni, 2019). Todas estas habilidades se encuentran directamente relacionadas con el desarrollo de la Teoría de la Mente (en adelante ToM, por sus siglas en inglés), de la que se hablará más adelante.

Multimodalidad y ToM en los Niños con Sordera

La multimodalidad ha sido definida como la serie de medios distintos de la lengua oral que permiten el acceso y la expresión del lenguaje. Uno de estos medios son los gestos que sirven para comunicar (McNeill, 1992). Se considera un gesto comunicativo a la variedad de acciones motoras manuales, faciales o de la cabeza que pueden ser espontáneas o aprendidas y que cuentan con intención comunicativa (Cartmill et al., 2012). El uso de estos gestos en combinación con el lenguaje oral es una pieza muy importante en el repertorio comunicativo de los niños en la etapa prelingüística, aunque muchos de ellos perduran hasta la vida adulta (Knoors, 2012; Thal, 2000). Los gestos en combinación con las palabras suelen funcionar como facilitadores de la

comunicación en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje, además de formar parte de un proceso multimodal, tanto en los bebés y niños pequeños oyentes como en aquellos con algún tipo de retraso en el lenguaje (expresivo o receptivo), donde suelen tomar un papel aún mayor puesto que ayudan al procesamiento, percepción y producción del lenguaje (Amaya-Arzaga y Jackson-Maldonado, 2021; LeBarton et al., 2015). En resumen, el análisis de los gestos como parte de la comunicación multimodal es relevante ya que permite ver el modo en el que los niños se apropian de los conceptos y los significados que les otorgan.

Otros aspectos de la multimodalidad que son importantes de considerar son la atención conjunta y la comprensión de las intenciones de otros. Primero, la atención conjunta es una habilidad cognitiva de desarrollo temprano que conlleva, al igual que el gesto, una intención de comunicar. Para decir que existe atención conjunta entre un pequeño y su interlocutor, es necesario prestar atención a los objetos o los diferentes eventos que los adultos también observan o le indican para que observe (Bates y Dick, 2002). Segundo, es importante que los niños sean capaces de comprender las intenciones ajenas. Dicha habilidad de reconocer las intenciones inicia su desarrollo a los pocos meses de vida, cuando los bebés comienzan a dirigir su mirada en la misma dirección que otras personas (y va por lo tanto ligada intrínsecamente a la capacidad de atención conjunta) (D'Entremont et al., 1997). De esta manera, tanto las habilidades lingüísticas receptivas como los aspectos multimodales se relacionan con la ToM.

La ToM ha sido definida como la capacidad que desarrollan los individuos para comprender que los seres humanos somos seres “mentales”, por lo que es posible atribuir estados mentales a otras personas. Es decir, se trata de la consciencia de que cada individuo posee sus propios deseos, emociones, intenciones y creencias (Astington y Baird, 2005; Wellman, 2018). Esta capacidad permite, a su vez, interpretar, predecir y explicar tanto la cognición y las conductas ajenas como las propias (Astington y Baird, 2005; Flavell, 1999; Premack y Woodruff, 1978). La investigación sugiere que la ToM es un área multidimensional del

desarrollo socio-cognitivo y que se encuentra vinculada de diferentes formas con el desarrollo del lenguaje infantil, ya que involucra, por ejemplo, la comprensión de palabras de estado mental como los sentimientos, las creencias y los deseos (Schick et al., 2007). Además, debido a que la ToM es un proceso intrínsecamente cognitivo, también se relaciona con indicadores del desarrollo cognitivo, como son los de multimodalidad que se han mencionado anteriormente, entre otros (Wellman, 2017; 2018). Es así que la deprivación lingüística a la que se enfrentan los niños con sordera les produce afectaciones en la ToM.

Diversas investigaciones abordan el estudio de la ToM y las posibles relaciones que esta tiene con el lenguaje o con la cognición de los niños con sordera. Para ello los comparan con grupos control de niños con audición normal (Geer et al., 2003) o con sordera pero con acceso temprano a alguna lengua de señas (Jones et al., 2015; Peters et al., 2009), así como con otras poblaciones con desarrollo del lenguaje atípico, como el Trastorno del Espectro Autista o el Trastorno Específico del Lenguaje (Stanzione y Schick, 2014). Sin embargo, son escasos los estudios en donde se contempla la inclusión de un grupo control de niños con edad auditiva similar, aunque esta medida haya comenzado a utilizarse en estudios que analizan el lenguaje oral de los niños sordos (Geers, 2009). Una de las fortalezas de la presente investigación es que se incluyen los dos tipos de grupo control: uno compuesto por niños pares en edad cronológica y otro formado por pares en edad auditiva.

Por último, cabe mencionar que en los estudios anteriormente citados es una constante el hecho de que los niños con sordera que tienen implante coclear presentan un retraso visible en el desarrollo de la ToM que parece encontrarse ligado a la deprivación lingüística a la que se ven expuestos. En consecuencia, el desarrollo del lenguaje de la niñez con sordera constituye un objeto de estudio interesante para determinar cuáles son los aspectos cognitivos, lingüísticos y de multimodalidad (ej. gestualidad, atención conjunta, entre otros) que se encuentran involucrados en el desarrollo de la ToM. Por lo anterior, el estudio que aquí se presenta tuvo

como principal objetivo analizar el desempeño de niños mexicanos con sordera, que utilizan implantes cocleares, en diversos aspectos de la ToM en relación con lo que se espera para su edad cronológica y su edad auditiva. Para ello se comparó su desempeño en habilidades lingüísticas y de multimodalidad involucradas con la ToM en relación con dos grupos control: edad cronológica y edad auditiva.

Metodología

Participantes

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio enfocado al estudio de la relación de las habilidades lingüísticas receptivas con la ToM de niños mexicanos con sordera cuya primera lengua es el español oral y que utilizan implantes cocleares desde la edad preescolar. Para el presente estudio participó un total de 45 niñas/os, los cuales se dividieron en tres grupos, cada grupo integrado por 15 participantes. El primer grupo, en adelante *grupo de interés* (GI) (edad cronológica $X=8.4$ años, $DE=2.0$; edad auditiva $X=5.3$, $DE=1.7$) constituyó la población objeto de estudio. El segundo fue un grupo control de niñas/os con edad cronológica similar a la del grupo de interés (GC=grupo control edad cronológica), y el tercero se conformó por participantes con una edad auditiva similar a la del grupo de interés (GA, grupo control edad auditiva). Como criterio principal de inclusión para todos los participantes se pidió que fueran hablantes de español oral como primera lengua. Añadido a esto, se tuvieron en cuenta como criterios de inclusión en particular para el grupo de interés: (1) tener pérdida auditiva bilateral profunda; (2) diagnóstico de la pérdida antes de la edad de 2 años, es decir, una pérdida prelingüística; (3) tener edad entre los 5 y los 12 años; (4) implante coclear con más de 3 años de uso continuo; (5) ausencia de trastornos del desarrollo o aprendizaje no relacionados con la pérdida auditiva. Los criterios de inclusión para ambos grupos control fueron: (1) ausencia de historial de trastornos del lenguaje, del desarrollo, del aprendizaje, lenguaje o neurológicos; (2) audición normal según lo reportado por el médico y los padres; (3) edad cronológica de entre 5 y 12 años (para el grupo control edad cronológica) y de 3 años 6 meses a 8 años (en el caso

del grupo control edad auditiva, rango de edad que correspondía a la edad auditiva del grupo de interés).

Los padres de todos los participantes firmaron una carta de consentimiento para el uso de los datos con fines de investigación, en la cual se les informó que su participación era voluntaria y que contaban con la opción de retirarse del estudio si así era su deseo.

Procedimiento

La convocatoria para reclutar a los participantes del estudio se difundió por medio de diversas redes sociales, por lo que los padres y tutores interesados en participar fueron quienes contactaron a la investigadora. La recolección de datos se realizó de manera 100% virtual debido a la pandemia por COVID-19.

Instrumentos

Durante la recolección de los datos se aplicaron diferentes pruebas para medir las habilidades lingüísticas receptivas (vocabulario, sintaxis y pragmática), así como para la Teoría de la Mente y la memoria de trabajo auditiva de los tres grupos. Estos instrumentos en conjunto forman parte de un proyecto de investigación más amplio acerca de las habilidades ya mencionadas en niños con sordera que utilizan implantes cocleares. Sin embargo, en el estudio que aquí se presenta, el instrumento que se analizó fue la adaptación al español mexicano del *Inventario de Teoría de la Mente*, ToMI por sus siglas en inglés (Hutchins et al., 2010), como medida para evaluar las habilidades de la ToM. Mediante un reporte materno este inventario registra una amplia gama de aspectos cognitivos, entendimientos sociales y habilidades lingüísticas receptivas (ej. comprensión de verbos de estado mental, frases irónicas, sarcasmo, etc.) que se encuentran comprendidos dentro de las habilidades la ToM en niños desde los 4 hasta los 12 años cumplidos. De esta manera, la madre o alguno de los cuidadores principales del menor responde a un total de 60 ítems en donde se plantean afirmaciones y situaciones hipotéticas acerca de conductas correspondientes a la ToM (ej. *Mi hija reconoce cuando un oyente no está interesado*). Las opciones de respuesta para cada ítem se presentan en una escala del 0 al 20 (0= definitivamente no; 5= probablemente

no; 10= indeciso; 15= probablemente sí; 20= definitivamente sí), para al final obtener una suma de la calificación total de las respuestas.

Análisis de datos

Para fines del presente estudio se revisaron los 60 ítems del ToMI para identificar aquellos que evalúan habilidades del lenguaje receptivo o de alguna característica de multimodalidad. Una vez analizados estadísticamente mediante una ANOVA, 22 ítems mostraron diferencias significativas entre el grupo de interés y los grupos control edad cronológica y edad auditiva, por lo que el análisis posterior se centró en estos 22 ítems.

La Tabla 1 muestra algunos ejemplos de los ítems seleccionados y se indica si la habilidad evaluada corresponde a una habilidad lingüística receptiva, de multimodalidad o ambas.

Ítem	Pregunta	Tipo de habilidad
21 <i>F</i> (2,41), <i>p</i> =.007	Mi hijo o hija entiende que, si dos personas ven el mismo objeto desde un punto de vista diferente, ellos verán el objeto de diferentes maneras.	Multimodal (M_Perspectiva.)
27 <i>F</i> (2,41), <i>p</i> =.015	Mi hijo o hija reconoce cuando un oyente no está interesado.	Multimodal y lingüística (MyL_Desinterés)
29 <i>F</i> (2,41), <i>p</i> =.007	Mi hijo o hija entiende la palabra "Si" cuando es utilizada hipotéticamente como en, "Si tuviera el dinero, yo compraría una nueva casa".	Lingüística (L_Condición)
30	Mi hijo o hija entiende que	Multimodal (M_Gesto)

$F(2,41)$, $p=.021$	cuando una persona usa sus manos como si fuera un pájaro, aquella persona no piensa realmente que sea un pájaro de verdad.	
36 $F(2,41)$, $p=.000$	Si dijera, “¿Qué es blanca por dentro y verde por fuera?, si quieres que te lo diga, espera ¡Es una pera!” Mi hijo entendería el humor en este juego de palabras.	Lingüística (L_Adivinanza)
39 $F(2,41)$, $p=.004$	Mi hijo o hija entiende la palabra “creer”.	Lingüística (L_Creencia)

*M= multimodalidad, MyL= multimodalid y lingüística, L= lingüística. Debajo de cada número de ítem se indican los valores de significancia obtenidos mediante el análisis por la ANOVA.

Resultados

Diferencias encontradas entre el grupo de interés y ambos grupos control

En un primer momento, el análisis estadístico mediante ANOVA mostró que en 7 de los 22 ítems del instrumento de ToMI seleccionados las diferencias estadística-mente significativas se encontraban entre el desempeño del grupo de interés (GI) y el de ambos grupos control. Estos ítems fueron los siguientes: 18 (entender diferencias entre broma y burla), 19 (entender que las palabras pueden herir los sentimientos de otros), 29 (uso de la palabra “si” como condición), 37 (intención de mostrar cosas para atención conjunta), 47 (hacer inferencias acerca de los gustos de otros), 52 (reconocer cuando alguien se siente avergonzado) y 54 (comprender el verbo de estado mental “desear”).

En la Figura 1 se observa que es el grupo control edad cronológica (GC) el que obtuvo los mayores puntajes en todos los ítems menos en el número 37 (14% de los

casos), en el cual se desempeñó de igual manera que el grupo control edad auditiva (GA). En cambio, en el 100% de los casos, el GI se encuentra por debajo de los dos grupos control. En específico, destacan los ítems 29 y 36, ambos de índole lingüística, que se encuentran ejemplificados en la Tabla 1. El primero trata sobre la habilidad de los niños para comprender la palabra “si” en una oración en la cual cumple con un papel de condición hipotética. Dicha habilidad es de índole puramente lingüística e implica habilidades de conocimiento pragmático. Mientras tanto, el segundo ítem mencionado requiere de la capacidad para extraer significado a un juego de palabras y entender el humor –aspecto pragmático nuevamente– de dicha oración.

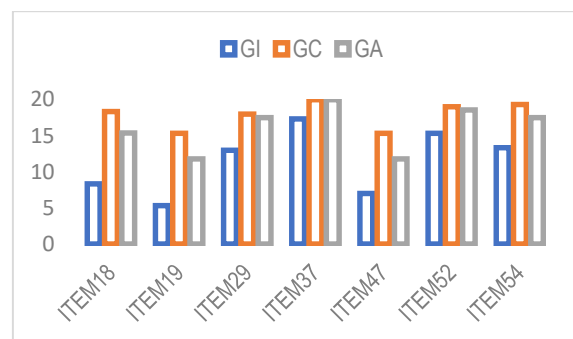


Figura 1. Comparación de las medias del GI con ambos grupos control (GC=edad cronológica; GA=edad auditiva) en ítems de ToMI que involucran habilidades lingüísticas receptivas o de multimodalidad

Diferencias encontradas entre el grupo de interés y el grupo control edad cronológica

En segundo lugar, en las Figuras 2 y 3 se muestran las medias que obtuvo el grupo de interés (GI) en los ítems donde resultó con un desempeño estadísticamente diferente solo con respecto del grupo control edad cronológica. En este caso, fueron 14 los ítems con diferencias, por lo que por motivos de espacio se presentan en dos gráficas. Los ítems fueron los siguientes: 15 (significado del verbo de estado mental “saber”), 16 (diferencia entre pensar en algo y percibir algo), 20 (diferencia entre mentira y broma), 21 (saber que dos personas tienen perspectivas diferentes dependiendo de su ubicación), 22 (tener un pensamiento acerca de lo que piensan los demás), 23 (pensar acerca de lo que sienten los demás), 24

(diferencia entre hacer algo intencionalmente o por accidente), 30 (discrepancia entre representación simbólica de un objeto y la realidad), 34 (demostrar empatía o “ponerse en los zapatos del otro”), 36 (comprender adivinanzas o juegos de palabras), 39 (comprensión del verbo de estado mental “creer”), 40 (comprender prejuicios y cómo afectan nuestra visión de las personas), 42 (anticipación de una conducta ajena con base en conductas previas) y 58 (entender sentimientos y emociones dependiendo del contexto).

Como puede observarse, en todos los casos es el grupo control edad cronológica el que lleva la delantera en su desempeño de ToM. Ejemplo de estos ítems, que se pueden consultar en la Tabla 1, son los 21 y 30, los cuales involucran habilidades de multimodalidad como la atención conjunta y la intencionalidad por medio de pistas corporales.

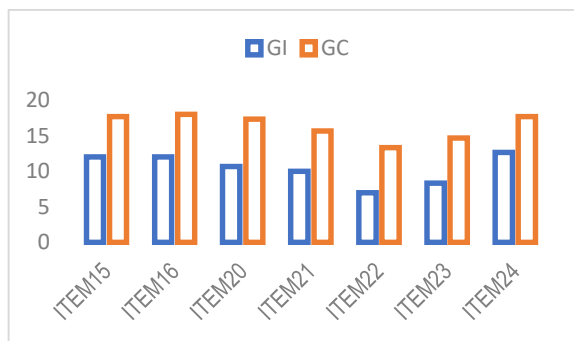


Figura 2. Comparación de las medias del GI con el GC en ítems de ToM que involucran habilidades lingüísticas receptoras o de multimodalidad (parte 1)

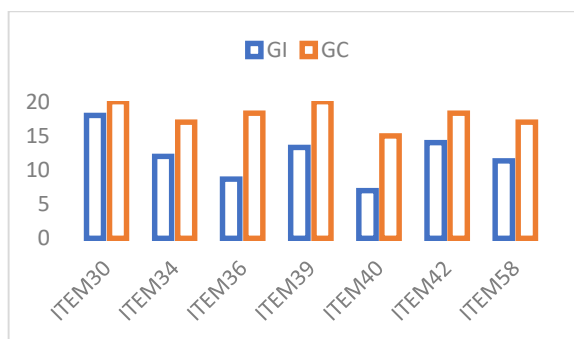


Figura 3. Comparación de las medias del GI con el GC en ítems de ToM que involucran habilidades lingüísticas receptoras o de multimodalidad (parte 2)

Diferencias encontradas entre el grupo de interés y el grupo control edad auditiva

Por último, la Figura 4 contiene las medias del único ítem en el que el grupo de interés se comportó diferente en relación con el grupo control edad auditiva. A esto cabe añadir que fue además el único ítem en donde el grupo de interés obtuvo un resultado mayor que alguno de los grupos control. Este ítem 27 se encuentra ejemplificado en la Tabla 1 y, como se puede observar, implica la capacidad de los niños de reconocer cuando su interlocutor se encuentra interesado en la conversación. Esta habilidad requiere de capacidades lingüísticas para comprender el mensaje que la otra persona está dando, así como habilidades multimodales para poder leer la intención de la otra persona de terminar una conversación cuando esta, por ejemplo, desvía la mirada o bosteza, demostrando su desinterés.

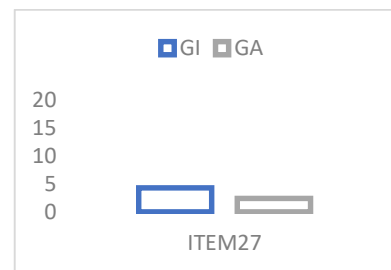


Figura 4. Comparación de las medias del GI con el GA en ítems de ToM que involucran habilidades lingüísticas receptoras o de multimodalidad

Discusión

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación parecen indicar que la ToM es una capacidad multidimensional que se compone tanto de habilidades lingüísticas receptoras como de aspectos multimodales como la atención conjunta y la intencionalidad que se demuestra por medio de acciones corporales como los gestos comunicativos y otras acciones del cuerpo.

De manera congruente con lo encontrado por estudios anteriores (Jones et al., 2015; Rimmel et al., 2008), los niños con sordera de nuestro estudio se desempeñaron por debajo de lo esperado para su edad cronológica en casi todas las medidas de la ToM

analizadas. En lo que se refiere a la comparación con el grupo control edad cronológica, se observa un mucho menor desempeño en habilidades que involucran la comprensión de intenciones ocultas por medio del lenguaje, como el uso de bromas o mentiras, así como el uso del lenguaje para plantear situaciones hipotéticas. Debido a que el grupo de interés está formado por niños con retraso lingüístico, es de esperar que no hayan dominado estas habilidades de naturaleza lingüística que sería esperable que se adquirieran a la edad aproximada de 8 años (la media de su edad cronológica), de acuerdo con lo expuesto por Yoshinaga-Itano (2020). Sin embargo, los resultados de nuestro estudio muestran que en estas áreas tampoco se han desarrollado a la par que sus pares del grupo control edad auditiva (cuya media de edad se encuentra alrededor de los 5 años), ya que también se desempeñaron por debajo del mismo.

Al comparar al grupo de interés únicamente con su control en edad cronológica (Figuras 2 y 3), nuevamente observamos un desempeño menor en los niños del grupo de interés en la capacidad para inferir deseos, pensamientos y otros procesos mentales en otras personas. Estas habilidades, si bien tienen una base lingüística, también poseen una naturaleza cognitiva ya que se centran en el desarrollo de la atención conjunta y la intencionalidad para poder predecir conductas o entender perspectivas ajenas. Debe considerarse como posible explicación de esta diferencia de desempeño que los niños sordos tienden a presentar alteraciones en las funciones ejecutivas y, por lo tanto, suelen mostrar dificultades para comprender puntos de vista o perspectivas ajenas (Pisoni y Kronenberger, 2019).

Por otro lado, destacan en esta misma comparación aquellos ítems donde el niño debe mostrar la comprensión de habilidades lingüísticas como juegos de palabras y el significado de verbos de estado mental como “creer” o “pensar”. Una posible explicación de esto parece ser que, como se menciona en estudios que contemplan el desarrollo de la atención conjunta, la intencionalidad y la gestualidad en los infantes y niños con trastornos tempranos del lenguaje, ambos aspectos de la multimodalidad, en

especial los gestos, se desarrollan en gran parte como facilitadores y acompañantes del lenguaje (Amaya-Arzaga y Jackson-Maldonado, 2021; LeBarton et al., 2015). Es entonces posible que, al tratarse de niños que se ven privados en gran medida del lenguaje durante sus primeros meses o años de vida, reciban información incompleta de su medio ambiente, necesaria para la formación de estos prerrequisitos de la ToM (Stanzione y Shick, 2014), dado que no cuentan con el acompañamiento del lenguaje oral con el gesto del adulto o el seguimiento de la voz cuando se requiere su atención hacia un objeto, apoyo con el que sí cuentan los niños oyentes o los niños que utilizan lengua de señas desde su nacimiento y que acceden por tanto a un sistema lingüístico completo.

Por último, en relación con el único ítem en el cual los niños del grupo de interés se desempeñaron igual que su control en edad cronológica y mejor que su control edad auditiva (véase la Figura 4), puede suponerse que en el grupo de interés hay mayor facilidad para inferir cuando un oyente no está interesado en la conversación por medio de aspectos multimodales o lingüísticos debido a que los niños del grupo de interés cuentan con una edad cronológica más avanzada que les da ventaja sobre los menores puesto que han tenido acceso a una mayor cantidad de experiencias comunicativas que involucran aspectos visuales.

Conclusiones

En conclusión, la ToM es un constructo multidimensional que involucra tanto habilidades receptivas del lenguaje como multimodales y cognitivas. No es posible descartar el papel de ninguno de estos elementos cuando se habla de ToM y, de acuerdo con los resultados de esta investigación, la población de niños con sordera representa un grupo de estudio ideal para contrastar estos factores, debido a que existen diferencias en su desarrollo lingüístico y cognitivo que nos permiten observar con mayor profundidad la amplia ventana de habilidades que comprende la ToM. Si bien esta investigación abarca apenas un primer acercamiento a esta problemática y se considera pertinente corroborar estos hallazgos por medio de otros instrumentos que midan la ToM y el lenguaje, la tendencia apunta hacia resultados

similares que los señalados por estudios anteriores, en donde siempre se reportan diferencias a favor de los niños con desarrollo típico, tanto lingüística como cognitivamente.

Referencias

- Amaya-Arzaga, A., & Jackson-Maldonado, D. (2021). La relación de gestos y lenguaje en niños con Retraso Inicial del Lenguaje: Un estudio en dos tiempos. *Signos Lingüísticos*, 17(33), 100-132.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Cartmill, E. A., Ece Demir, Ö., & Goldin-Meadow, S. (2012). Studying Gesture. En E. Hoff (Ed.), *Research Methods in Child Language* (pp. 208-225).
- D'Entremont, B., Muir, D. W., & Hains, S. M. J. (1997). A demonstration of gaze following in 3- to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 20(4), 569-572.
- Ganek, H., Robbins, A. M., & Niparko, J. K. (2012). Language outcomes after cochlear implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 45(1), 173-185.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Gulati, S., Glickman, N. S., & Hall, W. C. (2019). Language deprivation and deaf mental health.
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2010). The theory of mind inventory (ToMI). *Unpublished manuscript*.
- Knors, H. (2016). Foundations for Language Development in Deaf Children and the Consequences for Communication Choices. En M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* (pp. 19-31). Oxford University Press.
- Kronenberger, W. G., & Pisoni, D. B. (2019). Assessing Higher Order Language Processing in Long-Term Cochlear Implant Users. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(4), 1537-1553.
- LeBarton, E. S., Goldin-Meadow, S., & Raudenbush, S. (2015). Experimentally Induced Increases in Early Gesture Lead to Increases in Spoken Vocabulary. *Journal of Cognition and Development*, 16(2), 199-220.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago press.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current State of Knowledge: Language and Literacy of Children with Hearing Impairment. *Ear & Hearing*, 28(6), 740-753.
- Moore, D. F., Jatho, J., & Dunn, C. (2001). Families with deaf members: American Annals of the Deaf, 1996 to 2000. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 245-250.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (2021). Cochlear Implants. <https://www.nidcd.nih.gov/health/cochlear-implants>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78(2), 376-396.
- Secretaría de Salud (2019). En México, 3 de cada mil nacidos presentarán sordera. <https://www.gob.mx/salud/prensa/046-en-mexico-tres-de-cada-mil-nacidos-presentaran-discapacidad-por-sordera#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20tres%20de%20cada,Salud%20%7C%20Gobierno%20%7C%20gob.mx>
- Stanzione, C., & Schick, B. (2014). Environmental Language Factors in Theory of Mind Development: Evidence From Children Who Are Deaf/Hard-of-Hearing or Who Have Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 296-312.
- Thal, D. (2000). *Late-Talking Toddlers: Are They at Risk?* San Diego, CA: San Diego University Press.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language Outcomes in Young Children with Mild to Severe Hearing Loss. *Ear & Hearing*, 36(Supplement 1), 76S-91S.
- Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 728-755.

Subjetividad en textos académicos escritos por mujeres y hombres

Brenda Vargas-Vega y Leticia del Carmen Colín Salazar
Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad Nacional Autónoma de México
brenda.vargas@uaq.mx y lety_256@comunidad.unam.mx

Resumen

Tomando como punto de partida ideas de estudios de género y de escritura académica, este trabajo analiza las diferencias en la escritura académica de hombres y mujeres desde el modelo de interacción en el discurso académico de Hyland (2005). El objetivo es contrastar la presencia, la postura y el compromiso que los autores y autoras expresan en las conclusiones de sus textos por medio de auto menciones, adjetivos, directivos y menciones referidas al lector. El corpus se conforma por doce textos académicos escritos en español sobre la situación de las comunidades indígenas y el estudio de las lenguas indígenas. Los resultados sugieren que tanto autores como autoras tienden a tener presencia baja en sus conclusiones al usar formas impersonales o la voz pasiva; que ambos géneros muestran una postura neutra o negativa ante la situación estudiada; y que las mujeres, con su mayor uso de directivos y menciones referidas al lector, muestran mayor compromiso que los hombres con el lector. Según Zhang & Sivertsen (2021), el compromiso es una característica deseable para generar investigación con impacto social. Se discute el efecto que puede tener la cultura en la presencia, el tema en la postura y el género en el compromiso expresado por las y los autores en los textos académicos.

Palabras clave: textos académicos, género, escritura en la primera y segunda lengua, subjetividad.

Abstract

Based on some ideas from gender studies and academic writing, this paper analyzes the differences between men and women's academic writings with Hyland's model of interaction in academic discourse (2005). We aim to compare writers' presence, stance and engagement in the conclusions of their writings through their use of self-mentions, attitude markers, directives and reader mentions. The corpus consists of twelve academic texts written in Spanish about the situation of indigenous communities and the study of indigenous languages. Self-mentions were rarely found, which indicate low presence of both men and women writers in their texts (they rather used passive voice or impersonal forms); both genders showed a neuter or negative stance towards the studied situation; and women writers showed greater engagement than men with their readers through wider application of directives and reader mentions in their writings. According to Zhang & Sivertsen (2021), engagement is a desirable feature to produce research with social impact. We discuss the effect that culture may have on the presence of writers in texts, as well as the influence of the topic on their stance, and gender on the engagement expressed by men and women writers in academic texts.

Key words: academic texts, gender, first and second language writing, subjectivity.

Introducción

Sobre escritura académica

Según Hyland (2011), el discurso académico se refiere a la manera de pensar y de usar el lenguaje en el ámbito académico (p. 171). Este autor explica que se solía pensar que el discurso académico era objetivo e impersonal pero ahora se acepta que es un discurso donde existe un intento de persuasión. Este tipo de discurso no puede considerarse como una representación imparcial y/o única del mundo, pues los autores seleccionan y destacan lo que a su parecer es importante. La demostración científica reside ahora en argumentos académicos más que en metodologías imparciales, ya que los datos pueden tener varias interpretaciones; por lo tanto, los escritores se esfuerzan para que sus ideas sean aceptadas. Para Hyland, la persuasión no sólo incluye ideas convincentes, sino también negociaciones interpersonales:

Los académicos no solo producen textos que representen una realidad externa viable, sino que usan el lenguaje para reconocer, construir y negociar relaciones sociales (Hyland, 2011: 181, traducción propia).

El modelo de interacción en el discurso académico de Hyland (2005) divide la interacción en dos dimensiones: la *postura* y el *compromiso*. La postura (*stance*) se muestra con las formas en las que los autores se presentan y transmiten sus juicios y opiniones. Se divide en *atenuadores*, *intensificadores*, *marcadores actitudinales* y *auto menciones*. El compromiso (*engagement*) es la dimensión en la que los autores reconocen la presencia de sus lectores al incluirlos como participantes del discurso. Se divide en *menciones referidas al lector*, *expresiones directivas*, *preguntas como estrategia dialógica*, *apelación al conocimiento compartido* y *comentarios personales*.

Cabe señalar que la cultura, el género o la lengua en la que se escribe (primera o segunda) son elementos que pueden afectar la manera de expresar lo que aquí llamaremos *subjetividad*. Dicha subjetividad puede valerse de recursos de valoración que, en artículos

académicos, sirven para presentar la relevancia del área de estudio; señalar las lagunas que hay en ella; justificar el trabajo y enfatizar su originalidad; así como para evaluar estudios previos. Según Azar & Hashim (2019) la sección de *conclusiones* de este tipo de textos es la que cuenta con mayor porcentaje de recursos de valoración, aunque también aparecen con frecuencia en la sección de *introducción* (Cárcamo Morales, 2020).

Sobre estudios de género

En los años 70, los estudios de género comenzaron a analizar el habla en conversaciones entre mujeres, entre hombres, y entre mujeres y hombres para identificar si las mujeres y los hombres hablan diferente. Se señalaba, por ejemplo, que las mujeres eran más propensas a mitigar su habla que los hombres; que hacían más trabajo de soporte para mantener las conversaciones mientras que los hombres eran más propensos a interrumpirlas y que ellas mostraban más solidaridad con las personas de su mismo sexo creando así estructuras más igualitarias mientras que los hombres procuraban una estructura jerárquica. Sin embargo, con el tiempo se ha llegado al acuerdo de que la elección de formas lingüísticas no se debe tanto al género de las personas, sino al rol social del individuo (Kendall & Tannen, 2001).

Recientemente, se acepta que el género es construido culturalmente y que no existe una relación universal entre género y el uso de formas lingüísticas. Las diferencias entre el habla de hombres y mujeres pueden responder al tema que se trate, las personas que interactúan en la conversación y el contexto en el que se encuentren los participantes (Page, 2003). Aunque autoras como Page (2003) no apoyan -de manera bien fundamentada- la dicotomía propuesta anteriormente entre el habla de hombres y mujeres, el análisis de textos académicos de hombres y mujeres han puesto de manifiesto que además de existir diferencias estilísticas, aún hay un tratamiento diferenciado hacia ambos géneros. Por ejemplo, Zhang et al. (2021) investigaron el número de citas de publicaciones y de lecturas de *abstracts* de

investigadores e investigadoras que trabajaban en la misma área, tenían la misma edad y una posición académica equivalente. Encontraron que las mujeres son menos citadas que los hombres, aunque reciben más vistas a sus *abstracts*. Zhang et al. (2021) sugieren que estas diferencias se deben a que las mujeres muestran más compromiso con el lector y están más interesadas en hacer investigación con impacto social que los hombres, quienes están más enfocados al impacto científico. Un resultado similar es el mostrado por Paswan & Singh (2020), quienes también indican que los hombres tienen ventaja en número de citas, pero sugieren que las mujeres procuran escribir más artículos con colaboraciones internacionales. Aunado a esto, Zhang et al. (2022) encontraron que los nombres de género neutral promueven el incremento de citas de publicaciones y este efecto aumenta en el caso de las mujeres.

Otros factores que influyen en la escritura académica

Xu & Nesi (2019) señalan que la cultura también interviene en la manera en la que nos comunicamos y en la que somos valorados. Estos autores examinaron la sección de introducción y conclusiones de 30 artículos académicos cuya diferencia principal era la nacionalidad de los autores (inglesa y china). Encontraron diferencias de interacción debidas a este factor, sugiriendo que la interacción británica, caracterizada por un menor uso de monoglosia¹, pudiera sonar más cortés para las culturas occidentales. Un punto por resaltar de dicha investigación es que los autores indican que la tasa de aceptación de autores chinos, aunque ha aumentado de manera importante en los últimos años, es casi la mitad que la tasa de aceptación de autores angloparlantes.

Por otro lado, el estudio de Akbas (2014) nos deja ver cómo los estudiantes intentan adecuar su discurso a la lengua en la que escriben. Este autor analizó tesis de maestría de estudiantes turcos escritas en turco y en

inglés. Una de las diferencias más importantes que encontraron fue la ausencia de las auto menciones en el discurso turco que sí aparecían en el discurso escrito en inglés. Es decir, en su estudio, los estudiantes turcos no subrayan su identidad autorial cuando escriben en turco, pero sí lo hacen cuando escriben en su segunda lengua.

Sobre compromiso e impacto social

Como ya hemos visto, Hyland propone que la interacción en la escritura académica tiene dos caras, una es la *postura*, donde el escritor construye y proyecta una identidad, y la otra es el *compromiso*, donde el escritor reconoce al lector y lo coloca como un participante del discurso. Cuando Hyland (2009) habla de compromiso, se interesa en ver cómo el autor usa el lenguaje para guiar al lector, anticipar posibles objeciones de su parte y reconocer sus preocupaciones.

Dentro del ámbito científico no lingüístico, el compromiso es entendido de una manera un poco diferente. Bauer & Jensen (2011) explican que el entendimiento público de la ciencia se refiere tanto a (i) el entendimiento que tiene el público de la ciencia como a (ii) la movilización de científicos y otros recursos para involucrar al público con la ciencia. Estos autores sugieren que el segundo significado es el que genera acción, proceso y movimiento social (y es el que se relaciona con la definición de impacto social). Weingart et al. (2021) sugieren que el término “compromiso público con la ciencia” ha ganado popularidad debido a la preocupación actual por cerrar la brecha que existe entre la ciencia y la sociedad. Sus resultados apuntan a que el compromiso está más presente en el discurso que en la práctica. Estos investigadores sugieren que, para lograr mejores resultados sociales, se requiere comunicación y compromiso con grupos claramente definidos sobre problemas específicos y con el conocimiento científico pertinente.

¹ La monoglosia, en contraste a la heteroglosia, es una forma de discurso en la que el escritor o hablante no considera otros puntos de vista.

Metodología

Se eligieron 12 textos académicos (6 escritos por hombres y 6 escritos por mujeres) de dos temas relacionados: la situación de las comunidades indígenas y el estudio de las lenguas indígenas. Se eligieron temas similares con el fin de que este no fuera causa de sesgo en la postura de los y las autoras. Se analizó únicamente la sección de conclusiones de estos textos, examinando la manera en que los y las autoras muestran su presencia por medio de *auto menciones*, revelan su postura por medio de *marcadores actitudinales* (adjetivos), y se acercan al lector con *estrategias de compromiso*.

La auto mención se refiere al uso de pronombres personales para presentar información afectiva o interpersonal. Con ésta, los autores muestran su posición con respecto a sus argumentos, la disciplina en la que trabajan y sus lectores (p.ej. *rechazamos* vs *retomamos*). La presencia o ausencia de marcas explícitas del autor es una decisión consciente. Es común que los autores disminuyan su presencia en los textos para resaltar el fenómeno estudiado, por ejemplo, usando la forma plural o impersonal del verbo en lugar de la primera persona singular (p.ej. *encontramos* o *se encontró* en lugar de *encontré*).

Los marcadores actitudinales son palabras que ayudan a los escritores a transmitir su evaluación, sentimiento y actitud hacia algo o alguien; además, informan al lector sobre el punto de vista del autor, ayudando a construir la relación entre los autores y los lectores. Según Azar & Hashim (2019), los marcadores actitudinales pueden aparecer en forma de verbos (p.ej. *prefiero*), adverbios (p.ej. *solamente*), adjetivos (p.ej. *problemático*), sustantivos (p.ej. *relevancia*) y algunas cláusulas (p.ej. *sin duda*). En este trabajo se analizan sólo los adjetivos.

Igualmente, en este estudio sólo se analizan dos estrategias de compromiso: las expresiones directivas y las menciones referidas al lector. Las expresiones directivas instruyen al lector para llevar a cabo una acción. Esto puede lograrse por medio de imperativos (p.ej. *considerare, noten*), de modales (p.ej. *se debe, tienen que*) y de adjetivos (p.ej. *es necesario, es*

importante). Las menciones referidas al lector son formas con las cuales se introduce a los lectores en el discurso; la forma más frecuente es el nosotros inclusivo. Marcan solidaridad como en los siguientes ejemplos: *como vimos en los resultados* o *recordemos las hipótesis*.

Las unidades de análisis fueron:

- Adjetivos positivos, negativos y neutros para identificar la evaluación que hacen los autores hacia: i) estudios previos, ii) la problemática tratada y iii) su propio estudio.
- Auto menciones para detectar la presencia del autor en el texto, clasificadas en:
 - 1ª persona singular: presencia alta
 - 1ª persona plural: presencia media
 - Formas pasivas e impersonales: presencia baja
- Expresiones directivas y menciones referidas al autor para identificar el nivel de involucramiento que el autor o la autora procura con el lector.

Se excluyeron del análisis: i) los adjetivos que forman parte de una colocación (p.ej. *conflicto lingüístico, variante estándar, aprendizaje informal, lenguaje académico*); 2) las citas textuales y 3) las formas verbales impersonales sobre otros trabajos. Es decir, expresiones como “Se ha hablado poco sobre...” dicho por otros autores no se incluyó en el análisis, pero “Se observó en algunos entrevistados...” dicho por el autor en cuestión sí se consideró en el análisis.

Como ya se había mencionado, el corpus se compone de 12 textos, pero se divide en dos partes por cuestiones temáticas y de análisis. La primera parte del corpus trata sobre la situación de las comunidades indígenas (los textos que la componen pueden verse en el anexo 1). La segunda parte del corpus contiene textos relativos al estudio de lenguas indígenas (ver anexo 2). El análisis de la presencia y el compromiso se llevó a cabo con los textos de las dos partes del corpus (12 textos), mientras que el análisis de la postura por medio del uso de adjetivos se realizó únicamente con los textos correspondientes

a la primera parte del corpus (6 textos) para que el tema no influyera en la postura de las y los autores.

Es importante subrayar que se procuró que los artículos fueran comparables no sólo en el tema, sino también en el año y lugar de publicación. Se eligieron textos que tuvieran autores únicos con el fin de tomar decisiones más acertadas en cuanto a la *presencia* del autor con su uso de la primera persona singular o plural. Asimismo, se cuidó que los nombres de los autores y las autoras no sugirieran una nacionalidad de habla no española para reducir el riesgo de que el texto estuviera escrito en una segunda lengua.

Resultados

El análisis de los 12 textos nos permitió ver que la manera más común de expresarse tanto de los hombres como de las mujeres en textos académicos es con presencia baja. Los porcentajes de los tres tipos de presencia pueden observarse en la tabla 1, mientras que en (1-5) podemos ver algunos ejemplos:

- (1) *He* mostrado que el miahuateco de Santo Domingo de Morelos... (presencia alta)
- (2) *Hemos* presentado un análisis... (presencia media)
- (3) *Se encontraron* indicios concretos... (presencia baja)
- (4) *El enfoque con el que fue abordada* la problemática del estudio... (presencia baja)
- (5) *Este trabajo* también refleja... (presencia baja)

Los ejemplos (3-5) nos muestran diferentes formas en las que la presencia del autor es baja haciéndolo, inclusive, desaparecer. Esto a su vez visibiliza la tendencia en los textos académicos de poner el hallazgo por encima del investigador.

Auto mención	Mujeres	Hombres	Total general Porcentaje y (núm. de ejemplos)
Alto	0%	15% (4)	6% (4)
Medio	25% (9)	23% (6)	24% (15)
Bajo	75% (27)	62% (16)	69% (43)
Total	100 (36)	100% (26)	100% (62)

Tabla 1. Presencia de las y los autores en los textos: porcentaje de auto menciones.

En la Tabla 1 se observa que en nuestro corpus sólo los hombres hacen uso de la 1ª persona singular, aunque esto sucede sólo en cuatro ocasiones. También podemos ver que el uso de presencia media es muy similar entre las mujeres y los hombres (25 % y 23 % respectivamente) y que el total general de presencia baja alcanza casi un 70 %

Respecto a la dimensión de compromiso, encontramos que las mujeres revelan mayor involucramiento con el lector reportado por mayor uso de expresiones directivas y menciones referidas al lector (ver tabla 2).

Género	Directivo	Menciones al lector	Total
Mujeres	75% (15)	67% (6)	72% (21)
Hombres	25% (5)	33% (3)	28% (8)
	100 % (20)	100% (9)	100% (29)

Tabla 2. Compromiso de las y los autores en los textos: porcentaje de directivos y menciones referidas al lector.

La Tabla 2 muestra grandes diferencias en el uso de directivos entre mujeres (75 %) y hombres (25 %) y en menciones referidas al lector (67 % en mujeres y 33 % en hombres). En (6) se muestra un ejemplo de una expresión directiva y en (7) una mención referida al lector, ambas usadas por mujeres.

(6) *Es necesario* que en estos grupos se creen estrategias didácticas específicas para convertirlos en lectores.

(7) *si aceptamos* que las experiencias que *tuvimos* en *nuestra* infancia influyen de forma trascendente en cómo *actuamos* en el futuro...

Por último, el análisis de adjetivos realizado sólo con la primera parte del corpus (6 textos) indica que tanto hombres como mujeres muestran abiertamente su postura frente al tema, como se observa en (8 y 9):

(8) Las experiencias de los estudiantes acerca de aprender a leer y escribir en la escuela han

sido *desagradables, desafortunadas* y, en ocasiones, *traumáticas*. (texto de mujer)

(9) La enseñanza del español como segunda lengua tiene resultados *lentos y deficientes*. (texto de hombre)

Como habíamos anticipado, se analizó la postura de los autores y las autoras ante los estudios previos, ante el tema tratado y ante su propio estudio. En este corpus no encontramos postura frente a estudios previos. Descubrimos que la postura ante el tema de la situación de las comunidades indígenas es entre negativa y neutra tanto de las mujeres como de los hombres (ver ejemplos 10-13), y que la postura de ambos géneros ante su propio estudio es predominantemente neutra (ver Tabla 3).

(10) Lo anterior...al menos contribuye a hacer la escuela menos *cruda*, repleta de angustias, miedos y dolor. (valoración negativa de una mujer ante el tema)

(11) Los hallazgos de investigaciones previas que señalan *graves* fallos a nivel lingüístico en la educación básica... (valoración negativa de un hombre ante el tema)

(12) Al interior de éste se abrigan *diversas* variantes regionales. (valoración neutra de una mujer ante el tema)

(13) La información *disponible* no permite separar ambos factores. (valoración neutra de un hombre frente al tema)

Género	Estudios previos	Situación	Propio estudio
Mujeres	x	Neutra / Neg. 46.7% / 53.3%	Neutra /positiva 63.6% / 36.4
Hombres	x	Neutra / Neg. / Pos. 43.5% / 52.2% / 4.3%	Neutra /positiva 80% /20%

Tabla 3. Postura de las y los autores ante estudios previos, el tema tratado y el propio estudio.

Discusión y conclusiones

Encontramos que no hay diferencias importantes en la presencia de las y los autores. En ambos géneros predominan las formas impersonales; es decir,

presencia baja. Esto puede relacionarse con la idea de que los textos académicos deben ser objetivos y/o reforzar la práctica de desaparecer al autor debido a que en la escritura académica el énfasis está en la investigación, no en quien la realiza.

Considerando que las y los autores seleccionadas para este estudio tienen español como lengua materna o muestran un dominio nativo en esta lengua, este estilo impersonalizado también puede tener relación con el aspecto cultural. Habría que revisar si estos mismos autores tienen una presencia más alta cuando escriben en inglés, como sucedió en el estudio de Akbas (2014) con los estudiantes turcos escribiendo en inglés.

Respecto a la postura de las y los autores, encontramos valoraciones similares ante el tema y ante su propio estudio, pero no encontramos valoraciones ante estudios previos. La ausencia de valoraciones hacia estudios previos puede deberse a que únicamente analizamos la sección de conclusiones de los escritos académicos y tal vez esa postura se encontraba en otro apartado como introducción o antecedentes. Las valoraciones ante la situación de las comunidades indígenas fueron negativas o neutras. Esto no es de extrañarnos ya que aún hay mucho trabajo que hacer para lograr una mejor inclusión y mayor igualdad de esta población en todos los ámbitos.

Las valoraciones ante su propio estudio fueron predominantemente neutras. Es esperable que los autores y las autoras no evalúen negativamente su trabajo, pero es llamativo que la neutralidad supere a la valoración positiva. Es posible que en México se incite a que los escritores reporten las limitaciones de sus estudios, pero no tanto a que subrayen sus contribuciones por cuestiones de humildad, y ambas cosas tienen un filtro cultural. Según Moreno (2022), el papel de las limitaciones se entiende de manera distinta en la cultura hispanohablante que en la angloparlante. Ella afirma que “mientras que en las revistas en español los científicos mencionan (las limitaciones) para justificar sus recomendaciones de investigación futura, en inglés lo hacen para mostrar su competencia y para anticiparse a posibles críticas”. Agrega que los motivos para que los autores no reconozcan más limitaciones son diferentes. En

español, dice, los autores no quieren admitir más debilidades de su trabajo por no “tirar piedras contra su propio tejado”, mientras que en inglés los autores entienden que el admitir las limitaciones aumenta su credibilidad. Por otro lado, AlGhamdi & Suleiman (2022) explican que la voz autorial puede mitigarse para mostrar humildad y dar espacio a la negociación de conocimiento, y que el uso de atenuadores e intensificadores varía culturalmente en la escritura académica, donde las disciplinas también pueden tener un papel importante.

Por último, en la interacción de las y los autores con relación al compromiso sí se encontró una diferencia entre géneros, sugiriendo mayor involucramiento de las mujeres con sus lectores. Los resultados indican más solidaridad y llamado a acciones por parte de las mujeres que de los hombres por medio de expresiones directivas y menciones referidas al lector. Las expresiones directivas muestran una inquietud para cambiar una situación que no se considera idónea. Si las autoras logran que los resultados de sus investigaciones no sólo se queden en el discurso, habrán conseguido impacto social. Una manera de alcanzarlo es siguiendo las recomendaciones de Weingart et al. (2021): entablar comunicación y establecer compromiso con un grupo claramente identificado que presenta un problema específico. El ejemplo (6) de este trabajo, perteneciente a una mujer, sugiere cumplir con estas condiciones.

Los resultados de este estudio no insinúan que los hombres no se comprometan, pero sí exponen que la manera de expresarse de los hombres en escritos académicos involucra poco al lector aún cuando las exigencias académicas para la comunidad de investigadore/as han ido perfilándose hacia la resolución de problemas reales o a “cerrar la brecha entre la ciencia y la sociedad”. Por otro lado, desconocemos si la enseñanza de la escritura académica integra la dimensión del compromiso actualmente, pero pensamos que sería un contenido útil de aprendizaje para los nuevos autores, especialmente si deben escribir en una segunda lengua.

Referencias

- Akbas, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. En *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (119-133). Springer, Cham.
- AlGhamdi, G. A., & Suleiman, A. H. (2022). The construction of knowledge claims in three disciplines: An exploration of hedging and boosting strategies in research articles written in English by Arab and Anglophone writers. *Journal of Language and Education*, 8(2), 32- 48. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.12363>
- Azar, A. S., & Hashim, A. (2019). The impact of attitude markers on enhancing evaluation in the review article genre. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 19(1), 153-173.
- Bauer, M. W., & Jensen, P. (2011). The mobilization of scientists for public engagement. *Public understanding of science*, 20(1), 3-11.
- Cárcamo Morales, B. (2020). La variación en los resúmenes de medicina y lingüística: un análisis desde la organización retórica y la teoría de la valoración. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (47), 1-26.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-191.
- Hayland, K. (2009). Corpus Informed Discourse Analysis: The Case of Academic Engagement. En Charles, M., Pecorari, D. & Hunston, S. (Eds.). *Academic writing: At the interface of corpus and discourse* (110-128). Continuum.
- Hyland, K. (2011). Academic Discourse. En Hyland, K. & Paltridge, B. (Eds.). *The Continuum Companion to Discourse Analysis* (171-184). Continuum.
- Kendall, Sh. & Tannen, D. (2001). Discourse and Gender. En Shiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell.
- Moreno, A. I. (8 de agosto de 2022). ¿Hay que reconocer las limitaciones de los estudios en las revistas científicas? The Conversation blog. <https://theconversation.com/hay-que-reconocer-las-limitaciones-de-los-estudios-en-las-revistas-cientificas-187218#:~:text=Aunque%20no%20lo%20parezca%2C%20e%20tener%20mayores%20opciones%20de%20publicaci%C3%B3n>.
- Page, R. E. (2003). An analysis of Appraisal in childbirth narratives with special consideration of gender and storytelling style. *Text & Talk*, 23(2), 211-237.
- Paswan, J., & Singh, V. K. (2020). Gender and research publishing analyzed through the lenses of discipline, institution types, impact and international collaboration: a case study from India. *Scientometrics*, 123(1), 497-515.
- Weingart, P., Joubert, M. & Connoway, K. (2021). Public engagement with science—Origins, motives and impact in academic literature and science policy. *PLoS ONE* 16(7): e0254201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254201>

Xu, X., & Nesi, H. (2019). Differences in engagement: A comparison of the strategies used by British and Chinese research article writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 121-134.

Zhang, N., He, G., Shi, D., Zhao, Z., & Li, J. (2022). Does a gender-neutral name associate with the research impact of a scientist? *Journal of Informetrics*, 16(1), 101251.

Zhang, L. & Sivertsen, G. (15 de noviembre de 2021). Female researchers are more read and less cited because they more often engage in research for societal progress. LSE Impact blog. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2021/11/15/female-researchers-are-more-read-and-less-cited-because-they-more-often-engage-in-research-for-societal-progress/>

Zhang, L., Sivertsen, G., Du, H., Huang, Y., & Glänzel, W. (2021). Gender differences in the aims and impacts of research. *Scientometrics*, 126(11), 8861-8886.

Anexo 1

Primera parte del corpus: textos sobre la situación de las comunicadas indígenas

Nombre del artículo	Autor(a) y año	Universidad
Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita.	Elena Cárdenas Pérez (2018)	UPN
Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León.	Juan Sordo (2017)	Universidad Regiomontana
Las lenguas nacionales en la educación superior.	Dalia Ruiz Ávila (2006)	UAM-Xochimilco
Aprender la lengua y la cultura tseltal.	Antonio Paoli (2006)	UAM-Xochimilco
La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena).	María Soledad Pérez López (2016)	UPN
El índice de Thompson en el estudio de la extinción de poblaciones que hablan lenguas indígenas.	Manuel Ordorica Mellado (2008)	UAEM

Anexo 2

Segunda parte del corpus: textos sobre el estudio de lenguas indígenas.

Nombre del artículo	Autor(a) y año	Universidad
Sufijos de transitividad en la lengua yaqui: un estudio de interfaz entre la morfología y la sintaxis.	Mercedes Tubino-Blanco (2017)	Western Michigan University, Estados Unidos
La palabra fonológica en miahuateco.	Mario Ulises Hernández Luna (2021)	UNAM
Las gramáticas misioneras sobre la lengua quechua a través de sus paratextos.	Ana Segovia Gordillo (2020)	El Colegio de México
Rasgos acústicos de las obstruyentes simples y eyectivas en el maya yucateco del Camino Real: bases para una caracterización dialectal.	Antonio A. González Poot (2018)	El Colegio de México
Descripción del estatus fonológico de los segmentos [i] y [u] de la lengua paʔipá:y	María Elena Ibáñez Bravo (2017)	El Colegio de México
Fonética y fonología del maya mopan: segmentos, procesos y patrones silábicos.	Martín Sobrino Gómez (2021)	Universidad de Oriente

Literatura infantil y juvenil: las metáforas y la muerte

Dra. Gabriela Calderón Guerrero

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: gcalderonguerrero@gmail.com

Dra. Rosa Patricia Bárcenas Acosta

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: pattybar@uaq.edu.mx

RESUMEN

Interesa analizar cómo la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) desarrolla el tema de la muerte empleando sistemas de metáforas de distintos tipos dada la complejidad de dicho tópico. Se llevó a cabo una investigación de tipo documental con alcance descriptivo en la que se analizó el libro *El pato y la muerte* para determinar si se emplean esquemas o modelos cognoscitivos idealizados de naturaleza metafórica y tipo estructural en la construcción del relato; interesa también determinar si tales modelos o esquemas metafóricos estructurales existen tanto en la narrativa gráfica como en la narrativa lingüística. Los resultados muestran que a) en la historia analizada proliferan los esquemas o modelos idealizados metafóricos y estos son 1. la vida es un trayecto (morir es llegar al fin del trayecto), 2. la vida/muerte presentan el ciclo de una planta o una flor, 3. la vida (mi vida/mi mundo) es un estanque y morir es dejar vacío el estanque o que ya no haya estanque, 4. la vida es calor, la muerte es frío y 5. la otra vida (la trascendencia) es el gran río; b) se observan los esquemas o modelos metafóricos estructurales sobre la muerte tanto en la narrativa lingüística como gráfica. Este tipo de trabajos contribuyen a desentrañar las características del objeto de estudio (el tema de la muerte y los textos) en el análisis de la literatura que trata temas perturbadores o complejos dirigidos a niños y jóvenes.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, muerte, esquemas o modelos cognoscitivos idealizados de naturaleza metafórica, esquemas metafóricos de tipo estructural, narrativa lingüística, narrativa gráfica.

ABSTRACT

It is interesting to analyze how Children's and Young Adult Literature (PYL) develops the theme of death using different types of metaphor systems given the complexity of this topic. A documentary research with descriptive scope was carried out in which the book *El pato y la muerte* was analyzed to determine whether idealized cognitive schemes or models of metaphorical nature and structural type are used in the construction of the story; it is also interesting to determine whether such structural metaphorical models or schemes exist both in the graphic narrative and in the linguistic narrative. The results show that a) in the analyzed story there is a proliferation of metaphorical idealized schemes or models and these are 1. life is a journey (to die is to reach the end of the journey), 2. life/death present the cycle of a plant or a flower, 3. life (my life/my world) is a pond and to die is to leave the pond empty or that there is no more pond, 4. life is heat, death is cold and 5. the other life (transcendence) is the great river; b) structural metaphoric schemes or models on death are observed in both linguistic and graphic narrative. This type of work contributes to unravel the characteristics of the object of study (the theme of death and texts) in the analysis of literature that deals with disturbing or complex themes aimed at children and young people.

Key words: Children's and young people's literature, death, idealized cognitive schemes or models of metaphorical nature, structural metaphorical schemes, linguistic narrative, graphic narrative.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años diversos estudios han mostrado la importancia de atender a las poblaciones en desarrollo (Soto et al., 2021), es decir, a niños y jóvenes. De esta toma de consciencia ha emergido una corriente en la producción literaria para estos segmentos poblaciones que se ha dado por llamar “Literatura infantil y juvenil (LIJ)”. Dentro de la línea de la LIJ se ha desarrollado una vertiente que aborda temas complejos en diversos sentidos: ya sea porque su temática plantea situaciones que socialmente aún pueden resultar tabú (Fernández, 2020) para diversos sectores sociales (como la homosexualidad, los desaparecidos, etc.) o temas que, además de que emocional o culturalmente pueden ser desafiantes, también lo son por la demanda cognoscitiva que implican; tal es el caso del tema de la muerte (Soto et. al., 2010).

Dentro de la LIJ, el libro álbum es una propuesta que ha surgido y a través de la cual se han tratado distintos tipos de temas, incluso temas controversiales, complejos y desafiantes, ya que la narrativa gráfica sobre la que se teje el libro álbum favorece el tratamiento de dichos tópicos con un nivel de simbolismo e interpretación que no necesariamente está atravesado ni se sostiene en lo lingüístico. Díaz (2007) considera que “(...) el libro álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas del diseño gráfico” (2007, p. 92), adicionalmente indica una interconexión de códigos o narrativas –gráfica y escrita o lingüística, por ejemplo- así como una posible independencia entre tales códigos.

Los sistemas metafóricos, la cognición y el lenguaje

Las metáforas no solo son ornamentación lingüística, sino que fundamentalmente constituyen un mecanismo cognoscitivo a través del cual la mente conoce nueva información perteneciente a un dominio cognoscitivo nuevo (DC) (información altamente compleja y que por sus características es difícil de procesar, ya que no se cuenta con esquemas específicos que permitan asimilarla) en función de información ya conocida (propia de un DC con el que ya se ha interactuado antes). En ese sentido, la metáfora tiene un papel protagónico en la

interpretación e interacción con el mundo cognoscible (Lakoff & Johnson, 1999, 2004; Calderón, 2015). Diversas investigaciones han mostrado que, dada su importancia en la interpretación del mundo, la capacidad de comprender y producir metáforas resulta fundamental en la posibilidad de comunicarse de forma efectiva y creativa con los otros, al punto que resulta esencial para el discurso social, científico y escolar (Nippold, 2016).

Para Lakoff y Johnson (1999, 2004), el sistema conceptual está compuesto de metáforas y de esquemas mentales o modelos cognoscitivos idealizados (en adelante MCI). Estos son imágenes conformadas por paquetes de información que contienen y organizan nuestro conocimiento y experiencia sobre el mundo; además, son de naturaleza fundamentalmente cognoscitiva (por ejemplo, pensar al amor con las características de un viaje y, por lo tanto, el esquema sería *amor es un viaje*) se pueden manifestar en imágenes o en la lengua a través de expresiones concretas relativas a ese MCI. Por ejemplo, en *ya no andamos (juntos este camino)*, se indica que efectivamente una relación amorosa es conceptualizada como el recorrido de un trayecto o un viaje y, en el ejemplo, como el ya no continuar el viaje con una persona (el examado).

Existen tres grandes tipos de MCI: los que constituyen esquemas generales orientacionales, ontológicos y estructurales. El presente trabajo se centra sobre los esquemas o modelos cognoscitivos idealizados de tipo estructural que implican la construcción de nueva información comparando dos esquemas categoriales completos (propios de dos DC distintos con sus respectivas redes semánticas) sobre el mundo (uno conocido y otro no o de difícil comprensión); la comparación radica en hacer coincidir o no nodos de significado de uno y otro esquema categorial para interpretar el esquema nuevo o complejo a la luz del conocido.

Metáforas y el tema de la muerte

Comprender el tema de la muerte es altamente complejo ya que apela, entre otros aspectos, a dimensiones trascendentales del ser y al planteamiento de la eternidad y el infinito desde la

finitud de nuestra existencia y nuestra experiencia; de ahí que, comprender la muerte como un “nada más, nunca más” (Jankelevitch, 2018) sea todo un reto cognoscitivo para la mente humana. Por ello, no resulta sorprendente que alrededor del tema de la muerte surjan de manera fecunda diversas formas de lenguaje no literal, entre las que destacan las metáforas.

Cuando de temas retadores se trata, es necesario que los adultos no subestimen la capacidad de niños y jóvenes para encarar y comprender ciertos tópicos (Colomer, 2012). Este sería el caso de los textos que desarrollan temas controversiales y que por ello mismo muchas veces no se les acercan a los niños. Es necesario analizar las características de dichos textos para empezar a comprender cómo los interpretan niños y jóvenes y también para empezar a superar tabúes y prejuicios sobre la niñez, la juventud y la literatura.

El objetivo fundamental del presente trabajo es identificar las metáforas -concretamente aquellas que involucran un MCI de tipo estructural- con las que se desarrolló el tema de la muerte en una obra de gran difusión en la literatura infantil y juvenil: *El pato y la muerte* (2007).

Objetivos específicos:

1. Determinar si se emplean MCI de naturaleza metafórica y de tipo estructural en la construcción de la historia de *El pato y la muerte*.
2. En caso de ser así, identificar los MCI en la narrativa gráfica y en la narrativa lingüística.

MÉTODO

Tipo de investigación y alcance:

Documental de alcance descriptivo.

a) Diseño del análisis

La variable que se buscó identificar fue el MCI de tipo estructural para desarrollar el tema de la muerte tanto en la narrativa lingüística como gráfica del texto *El pato y la muerte*. La unidad de análisis fue global, es

decir, se consideró el texto completo a nivel de su macroestructura semántica y también se analizaron subunidades lingüísticas y gráficas de la historia siempre considerando los significados completos y complejos de las oraciones, párrafos o imágenes estudiadas.

1. Datos generales.	
a) Título:	El pato y la muerte
b) Autor:	Wolf Erlbruch
c) Ilustrador:	Wolf Erlbruch
d) Traducción:	Moka Seco R.
e) Editorial:	Barbara Fiore Editorial
f) Edición y reedición:	2007, 2014
g) Número de páginas:	32
h) Nacionalidad del autor:	Alemana

Tabla 1. Datos generales de *El pato y la muerte*

Se identificaron y analizaron los MCI de tipo estructural tanto en la narrativa lingüística como gráfica, empleándose para ello la propuesta de Lakoff y Johnson (1999) de detectar y comparar los nodos entre dos redes o dominios cognoscitivos (dominio fuente y dominio meta) para determinar qué significados y relaciones se proyectaban o se ponían en perfil en la comparación entre ambos dominios cognoscitivos y qué significados y relaciones eran ignorados. Calderón (2015) ilustra la forma de proceder, para llevar a cabo este análisis, en el siguiente ejemplo:

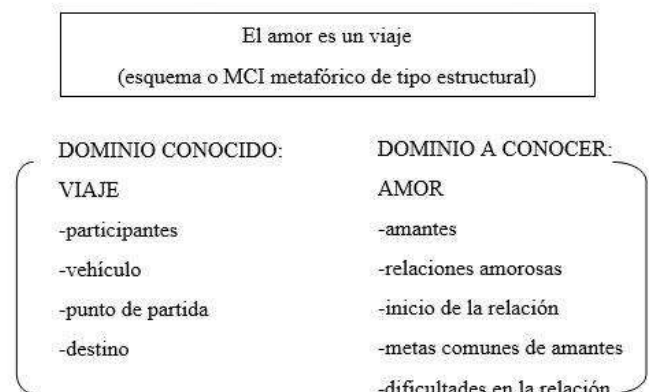


Gráfico 1. Ejemplo de esquema metafórico o MCI metafórico de tipo estructural *El amor es un viaje* (Calderón, 2015, p. 43).

RESULTADOS

En *El pato y la muerte* efectivamente fue posible identificar MCI de naturaleza metafórica de tipo estructural; los MCI se manifiestan en el texto a través de la comparación entre los dominios conceptuales vida/muerte con dominios cognoscitivos diversos (Tabla 2).

Por otro lado, tal como se aprecia en la misma tabla, también fue posible constatar que los MCI *Pato y la muerte* se expresan tanto en la narrativa lingüística como en la narrativa gráfica.

Comparación de dominios cognoscitivos: esquemas o MCI de los metafóricos de tipo estructural	Ejemplos y/o expresiones específicas de la narrativa lingüística o gráfica en la historia
1) LA VIDA ES UN TRAYECTO (morir es llegar al fin del trayecto)	La vida es un transitar de un lugar a otro; tiene un inicio, tiene viajeros o alguien que se desplaza, tiene un lugar de llegada, toma un tiempo, sobre distintos terrenos, el trayecto se realiza por distintos medios y en distintas velocidades y dificultades.
EJEMPLO I	
NARRATIVA LINGÜÍSTICA	Pato le dice a la muerte "¿Por qué me sigues tan de cerca y sin hacer ruido?"
NARRATIVA GRÁFICA	Pato se encuentra parado, al parecer detiene su marcha , frente a una palizada que parece fungir como límite y volteo a ver a la muerte que lo sigue de cerca .
2) LA VIDA/MUERTE PRESENTAN EL CICLO DE UNA PLANTA, UNA FLOR	La vida es una planta o una flor: nace, se desarrolla, la muerte es una planta/flor que acaba o se marchita.
NARRATIVA LINGÜÍSTICA	---
NARRATIVA GRÁFICA	La vida de Pato es un tulipán: el tulipán aparece en la contraportada del libro, Pato aparece en la portada. Tulipán posee las propiedades físicas de Pato (metáfora orientacional): mantiene la horizontalidad o verticalidad de Pato). Tulipán siempre está en manos de la muerte y cuando Pato muere se va con él.
3) LA VIDA (MI MUNDO/MI VIDA) ES UN ESTANQUE/MORIR ES DEJAR VACIO EL ESTANQUE	La vida acontece en una situación específica de tiempo/espacio, posee una profundidad, es limitada, fluye o tiene movimiento.
NARRATIVA LINGÜÍSTICA	"El estanque se veía muy, muy abajo. Ahí estaba tan silencioso y solitario . <i>Así que eso es lo que pasará cuando muera</i> ", pensó el pato. <i>El estanque quedará... desierto. Sin mí.</i> A veces, la muerte podía leer los pensamientos.

NARRATIVA GRÁFICA	"Cuando estés muerto el estanque también desaparecerá; al menos para tí."
4) LA VIDA ES CALOR; LA MUERTE ES FRÍO	La vida es calor y movimiento; la muerte es inmovilidad y frío.
NARRATIVA LINGÜÍSTICA	"Hasta que un día, una ráfaga de aire fresco despegó las plumas de pato y éste sintió frío por primera vez : <i>Tengo frío</i> -dijo una noche- ¿te importaría calentarme un poco?"
NARRATIVA GRÁFICA	La muerte está próxima físicamente a pato, le toma las manos.
5) LA OTRA VIDA (LA TRASCENDENCIA) ES EL GRAN RÍO	El gran río es la trascendencia a la que se accede al morir a esta vida e iniciar un nuevo viaje por este afluente: fluye eternamente, es profundo, no se ve su fin.
NARRATIVA LINGÜÍSTICA	"Lo acicaló para acomodar un par de plumas alborotadas, lo cogió en brazos y se lo llevó al gran río ".
NARRATIVA GRÁFICA	La muerte camina hacia el río con pato cargado en brazos . La muerte deposita a pato en el gran río y sigue con la vista a pato hasta que desaparece flotando en el río. El gran río en la imagen de Pato y la muerte avanza hacia arriba.

Tabla 2. Ejemplos de esquemas o MCI de naturaleza metafórica y de tipo estructural en la narrativa lingüística y gráfica de *El pato y la muerte*

CONCLUSIONES

Al ser la muerte un tema complejo y relativamente de reciente tratamiento en la LIJ contemporánea su estructuración emplea una enorme cantidad de metáforas, en este caso propias de MCI de tipo estructural, que permiten comprender la nueva y compleja información a través de la información con que ya se cuenta.

Se constató que prácticamente sería imposible haber tejido el texto *El pato y la muerte* sin diversos tipos de MCI, y en el caso concreto del presente artículo, de los MCI de tipo estructural. Esta proliferación de metáforas sobre las que está escrito el cuento permiten afirmar que la muerte es un tema altamente complejo por lo que demanda para su interpretación y comprensión una gran cantidad de metáforas que se aprecian tanto en la narrativa lingüística como en la gráfica.

El pato y la muerte es un libro álbum cuyas imágenes no solo acompañan al texto lingüístico, sino que además aportan significados distintos y enriquecen por derecho propio la historia. Es por ello que la narrativa lingüística se beneficia poderosamente de las metáforas visuales que propone el texto y viceversa. La imagen, al ser un pasaje complejo y completo de significados no verbalizados o que pueden ser verbalizados de formas distintas, posibilita que el lector encare conflictos cognitivos y emocionales, que podría atraer la historia, a través de diversas significaciones e interpretaciones lo que permite abordar temas difíciles o complejos a partir de las posibilidades afectivas y cognoscitivas de cada lector, ya que la imagen abre un sinfín de aristas de interpretación (Díaz, 2007; Colomer, 2012)

Resulta relevante identificar y estudiar qué MCI se proponen en la LIJ para pensar la muerte, así como otros temas complejos. Gracias a este tipo de análisis es posible ir desentrañado más características de esta clase de textos como objetos de conocimiento, lo que a su vez podrá permitir evaluar el impacto que tiene en niños y jóvenes, así como superar tabúes y prejuicios, algo que nuestra sociedad exige sin demora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calderón, G. (2015). ...*Porque no puedo bailar con capa y sin capa no puedo bailar...* Las metáforas como recurso para comprender la mente infantil. Fontamara.

Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colmer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Imigración y lectura de álbumes* (87-118). Banco del libro GRETEL.

Díaz, F. H. (2007). Cap 4. Lectura de imágenes. En *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* (59-179). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Erlbrusch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Arcos de la Frontera: Bárbara Fiore Editora.

Fernández, L. M. (2020). Sombras, censuras y tabúes en los libros para niños. Elos: *Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (7), 151-155.

Jankelevitch, V. (2018). *Pensar la muerte*. Fondo de Cultura Económica.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2004) *Metáforas de la vida cotidiana*. (6ª. Ed.) (Trad. V. de González) España. Cátedra. (Original en inglés, 1986).

Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin, TX 78757-6897.

Soto, M.B., Bárcenas, R.P. & Calderón, G. (2010). No es fácil pequeña ardilla: el tema de la muerte desde la perspectiva de estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. UDG. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=no+es+facil+peque%C3%B1a+ardilla&btnG=

Soto, B., Calderón, G. & Forzán, A.L. (2021). *Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (BIUAQ) a 10 años: una mirada al trabajo de los y las estudiantes universitarios*. CONCYTEQ.

El papel de las tareas de concientización en la adquisición de complementos de gerundio e infinitivo en inglés como L2¹

Selene Maya Ruiz²

Resumen

Los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2, se consideran construcciones verbales difíciles de aprender porque los estudiantes deben memorizar las extensas listas de verbos que preceden a cada verbo. Por lo tanto, en lugar de pedir a los estudiantes que memoricen los verbos que requieren de un gerundio o de un infinitivo, la presente investigación promueve la participación proactiva de estudiantes universitarios mexicanos en sus propios procesos metacognitivos con tareas de concientización que requieren la detección de patrones lingüísticos para la creación y edición de reglas gramaticales propias de manera colectiva. El objetivo es el de contribuir al campo de la investigación empírica en el aula en la que se atiende al proceso de adquisición de estructuras que los estudiantes normalmente memorizan para concientizar su uso. Los resultados sugieren posibles implicaciones en la investigación del desarrollo de la metacognición con el análisis de patrones de uso para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales. En conclusión, la implementación de tareas de concientización colectivas que inviten a los estudiantes a descubrir patrones subyacentes por sí mismos podría impactar favorablemente en la adquisición de la gramática en inglés como L2.


Palabras clave: complementos infinitivos y gerundios, inglés como L2, tareas de concientización

Abstract

Infinitive and gerund complements in English as L2 are considered difficult verb constructions to learn because students must memorize the extensive lists of verbs that precede each verb. Therefore, instead of asking students to memorize verbs that require a gerund or an infinitive, the present research promotes the proactive participation of Mexican university students in their own metacognitive processes with consciousness-raising tasks that require the discovery of linguistic patterns to create and edit their own grammar rules cooperatively. The objective is to contribute to the field of empirical research in the classroom, which addresses the process of acquiring structures that students normally memorize to raise awareness about their use. The results suggest possible research implications of the development of metacognition with usage pattern analysis for the creation, editing, and application of grammar rules. In conclusion, the implementation of collective consciousness-raising tasks that invite students to discover underlying patterns for themselves could favorably impact the acquisition of English grammar as L2.

Keywords: infinitive and gerund complements, English as L2, consciousness-raising tasks

¹ Este artículo es parte de una investigación realizada para una tesis doctoral en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro.

² Universidad Autónoma de Querétaro: Santiago de Querétaro, Qro. ORCID  : <https://orcid.org/0000-0001-9985-5698>. selene.maya@uaq.edu.mx

Introducción

Autores como Ne'matullayevna (2020) sugieren que la frecuencia con la que los estudiantes de L2 han sido expuestos a construcciones con complementos de infinitivo y gerundio es fundamental para su adquisición. Sin embargo, la implementación de tareas de concientización CR-Tasks (por sus siglas en inglés *Consciousness-Raising Tasks*) en el aula, además de complementar la enseñanza de la gramática en L2, estimulan la adquisición consciente de estructuras objeto. Lamentablemente, las tareas de concientización gramatical, centradas en la forma, han recibido poca atención pese a que juegan un papel muy importante en la capacidad de un individuo para centrar su atención en el lenguaje como un objeto en sí mismo, sobre todo cuando se le invita a comunicarse con otros para que pueda reflexionarlo y evaluarlo (Torregrossa et al., 2022).

Por un lado, las tareas de concientización se consideran un medio eficaz para lograr que los estudiantes integren la instrucción formal que reciben en el aula de un agente externo con su propia comprensión del idioma. Dicho esto, la combinación de factores internos y externos en el aprendizaje del inglés como L2, se puede implementar en un marco comunicativo basado en la resolución de problemas lingüísticos que brinda a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas, brindar retroalimentación y facilitar el conocimiento al asumir un papel más activo en los procesos de aprendizaje propios (Salazar et al, 2018).

Por otro lado, el andamiaje metacognitivo entre pares permite a los estudiantes asociar conocimientos previos con información emergente a medida que reflexionan y analizan el idioma de destino. Este tipo de apoyo temporal no reemplaza la instrucción formal que los estudiantes reciben de su profesor de L2, sino todo lo contrario: el andamiaje en el aula guía a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas que no podrían lograr por sí mismos (Ahmadi Safa y Motaghi, 2021).

Una vez establecida, en la presente investigación, la hipótesis de que la comunicación es el principal mediador entre la resolución de una tarea de

concientización y el apoyo temporal de un estudiante más avanzado en la detección de patrones de uso para la creación y edición de reglas gramaticales (Bouzar, 2019), se plantean los siguientes objetivos y preguntas de estudio para cerrar la brecha entre lo que los participantes ya son capaces de hacer y lo que aún no pueden lograr por sí mismos: 1) centrar la atención de los estudiantes en los contextos de uso de infinitivos y gerundios en L2 e invitarlos a asumir un papel más activo en el desarrollo de su propio pensamiento crítico y reflexivo mientras se comunican, 2) promover el uso consciente de infinitivos y gerundios en inglés como L2 en lugar de memorizar listas de verbos y 3) involucrar a los estudiantes en la formulación de hipótesis para la creación y edición de reglas gramaticales colectivas.

Lo arriba expuesto nos lleva a hacernos las siguientes preguntas: ¿qué tipo de reglas gramaticales generan y editan colectivamente los estudiantes para infinitivos y gerundios en inglés como L2? y ¿qué complemento verbal se adquiere primero en la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2?

Marco teórico

El papel de la reflexión metalingüística en tareas de concientización

En primer lugar, Hassan et al (2022) definen a la conciencia metalingüística como la capacidad de un individuo para centrar su atención en el lenguaje, siendo este un objeto de reflexión y evaluación. Por ello, este pensamiento reflexivo y crítico sobre la forma y la estructura de la lengua requiere de habilidades metalingüísticas que involucran el procesamiento del lenguaje tal y como sucede con las tareas de concientización en ambientes comunicativos y de intercambio de ideas. El problema es que los estudiantes de L2 poseen conocimiento implícito por lo que existe la necesidad de ayudarlos a estructurar y reorganizar esta información hasta llegar de la intuición de reglas al conocimiento explícito y manipulación consciente de estructuras gramaticales (Mousa et al., 2022).

En segundo lugar, existen tareas dirigidas exclusivamente a niños en edad escolar, aun cuando la conciencia metalingüística es un componente que se encuentra en todos los niveles educativos (Hamdy y Owaisha, 2021). Estas tareas de concientización incluyen el reconocimiento de palabras, la comprensión sintáctica y ejercicios de reconocimiento de vocabulario. No obstante, dicha deficiencia podría subsanarse si se invita a los estudiantes universitarios a darse cuenta de la función gramatical de la lengua por sí mismos. Estas habilidades analíticas les ayudan a ser conscientes de algo que quizás no noten por sí mismos mediante la reflexión metalingüística (Roehr-Brackin, 2018). De acuerdo con Fazlali y Shahini (2019), las tareas de concientización gramatical ayudan a los estudiantes a observar características particulares del lenguaje, a sacar conclusiones de lo que notan y a organizar su visión del lenguaje a la luz de las conclusiones a las que llegan por sí solos. Además, según los autores, este proceso requiere de los siguientes pasos.

Las tareas de concientización gramatical estimulan (Tasnimi, 2018) el uso del lenguaje comunicativo puesto que apuntan al análisis de una característica objetivo. Según Ellis et al. (2019), particularmente, se puede aumentar la conciencia metalingüística de los estudiantes siempre y cuando estos presten atención a la forma al comunicarse; es decir, que los estudiantes 'noten' conocimiento explícito para facilitar la atención a la forma. Por ende, el alumno primero se vuelve consciente de la presencia de una característica lingüística que antes había ignorado; luego, el alumno compara la característica lingüística observada con otros elementos, y, finalmente, el alumno integra una representación de la nueva característica lingüística en su propia gramática mental.

De acuerdo con Svalberg y Askham (2020), las tareas de concientización siguen una línea de métodos inductivos (el profesor destaca la estructura gramatical en ejemplos ilustrativos y deja que los alumnos identifiquen la estructura gramatical por sí mismos) y deductivos (el maestro comienza la lección proporcionando las reglas) en la que se debe centrar la atención de los estudiantes en una característica de la gramática específica a la vez. A diferencia del

método deductivo, en el inductivo, se debe involucrar a los alumnos en un ejercicio significativo construido para evaluar si están notando y adquiriendo la característica objetivo; esto se muestra al formular hipótesis al respecto y tomar un papel más activo tal y como se sugiere en la presente investigación.

Metodología

La metodología se llevó a cabo con un diseño de investigación exploratoria de carácter cualitativo con un enfoque cognitivo para detectar los efectos de tareas de concientización en la adquisición de complementos de gerundio e infinitivo en inglés como L2 con estudiantes universitarios a través de una presentación inductiva de gramática (Salazar et al, 2018). Es decir, primero se les presentan ejemplos con complementos de infinitivo y gerundio en L2 y luego deben formular hipótesis basadas en los contextos de uso en lugar de solo memorizar listas de verbos para que puedan interiorizar y guiar su propio conocimiento de la lengua.

Muestreo

Los dieciséis universitarios mexicanos que integran el estudio cuentan con un alto grado de habilidades metalingüísticas debido a que están estudiando la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés. En ella, se están formando para ser profesores de inglés como L2 y además tienen formación en lingüística, traducción y literatura; por lo tanto, cumplen con el perfil ideal para poder reflexionar sobre el uso y funcionamiento de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2. En cuanto al nivel lingüístico de los participantes, según una prueba estandarizada para hablantes no nativos de inglés como L2 regida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas suministrada antes de la intervención pedagógica, su nivel de lengua corresponde al intermedio alto B2. Asimismo, el rango de edad de los participantes fluctúa entre 20 y 27 años hasta el día de la intervención. En cuanto al género, el 87,5 % de los participantes son mujeres (M) y solo el 12,5 % son hombres (M).

Instrumentos

Los instrumentos de investigación comprenden, en primer lugar, un ejercicio de calentamiento de opción múltiple con trece ítems para infinitivos y gerundios de L2. En segundo lugar, se conforma una base de datos generada por los propios estudiantes y la creación de sus propias reglas gramaticales derivadas de la detección de patrones lingüísticos en contexto. En tercer lugar, se realizó un ejercicio de llenado de espacios en blanco con doscientos ocho reactivos; por último, la Prueba de Juicios de Gramaticalidad en la que, además de decidir si treinta oraciones individuales y descontextualizadas estaban bien formadas o no, los alumnos debían corregir y justificar los errores gramaticales.

Tratamiento

El tratamiento constó de cuatro sesiones consecutivas que se llevaron a cabo en la plataforma Zoom. Dada la contingencia del COVID 19, esta medida sanitaria permitió al investigador grabar en video todas las sesiones y a los participantes utilizar los micrófonos y cámaras de sus computadoras. Además de esto, la modalidad virtual permitió a los participantes trabajar siempre en equipos de cuatro y compartir todos los documentos a través de Google Classroom en los formatos ofimáticos de Google los cuales permiten editar documentos de forma conjunta y simultánea.

Procedimiento

Esta secuencia didáctica tiene como objetivo que los estudiantes noten conscientemente las características del lenguaje para que puedan comparar un complemento infinitivo con un complemento gerundio en contextos específicos y así construir sus propias hipótesis lingüísticas y finalmente probar sus suposiciones. Asimismo, la investigación se llevó a cabo durante cuatro días consecutivos como se muestra en la siguiente tabla.

El primer día, los participantes respondieron un ejercicio de opción múltiple con trece ítems sin la ayuda de fuentes bibliográficas para activar los conocimientos previos y repasar lo visto anteriormente para introducir el tema de los complementos infinitivos y gerundios. Durante la

segunda sesión, los participantes debían generar una base de datos propia que les permitiera trabajar un conjunto de oraciones con infinitivos y gerundios en inglés como L2. El objetivo principal fue sugerir reglas gramaticales a partir de la detección de patrones y similitudes entre los complementos verbales. Cabe mencionar que el investigador no asignó un número mínimo o máximo de ejemplos o reglas gramaticales y que fueron los participantes de cada equipo quienes lo determinaron. En la tercera sesión, los participantes consultaron las reglas gramaticales que habían generado en la sesión anterior para poder sugerir cambios o justes en caso de ser necesario mientras respondían un ejercicio de llenado de espacios en blanco con complementos infinitivos y gerundios. Finalmente, en la cuarta sesión se evaluó la capacidad de los participantes para reflexionar sobre las reglas subyacentes de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 a través de una batería de corrección y justificación de errores en la que se pudo observar el conocimiento generado con la ayuda de las tareas de concientización y los efectos del tratamiento.

Análisis de los datos

El programa Atlas.Ti permitió codificar y etiquetar el discurso de los participantes de forma sistemática, además de ayudar a graficar los datos.

Resultados

Repaso de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

En el primer ejercicio de opción múltiple, se evaluó la elección entre un complemento de infinitivo y un complemento de gerundio puesto que esto dependía del verbo principal como ya se mencionó anteriormente. La siguiente tabla muestra los puntajes obtenidos por cada equipo.

Equipo	Puntuación	%
1	11/13	84,62
2	10/13	76,92
3	10/13	76,92
4	9/13	69,23

Tabla 1. Puntuaciones para el ejercicio de calentamiento de opción múltiple. **Nota.** La puntuación máxima en el ejercicio es trece (100 %)

La Tabla 1 muestra que los alumnos no tienen claro cuando elegir un complemento infinitivo o un complemento gerundio puesto que el puntaje más alto obtuvo el 84 % de reactivos correctos. Durante este ejercicio de calentamiento de opción múltiple, los estudiantes estaban confundidos porque les resultaba difícil tomar una decisión ante la posibilidad de elegir entre un complemento de infinitivo y uno de gerundio.

Los verbos que causaron más confusión fueron *recommend* y *mind*, seguidos de *suggest* y *missed*; en último lugar al verbo *appreciate* y a la expresión *can't help*, estando todos estos relacionados con el gerundio. Esto probablemente podría explicarse por la teoría basada en el uso. De acuerdo con el estudio de Azazil (2020), los estudiantes adquirirían los complementos de infinitivo antes que los de gerundio porque los de infinitivo son construcciones de alta frecuencia mientras que los de gerundio son consideradas construcción de baja frecuencia. Es decir, los estudiantes de L2 están más expuestos a los complementos infinitivos que a los de gerundio.

Tipos de reglas sugeridas para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

La siguiente tabla muestra el análisis de las hipótesis formuladas por los alumnos tras revisar diferentes ejemplos con infinitivos y gerundios en L2. Los estudiantes centraron su atención en organizar las

palabras dentro de la oración y en dar sentido a las construcciones verbales en lugar de simplemente memorizar listas de verbos.

Forma lingüística (Reglas Sintácticas)	Función lingüística (Reglas Semánticas)
<p>Tiempos y modos verbales:</p> <p>Progresivo, futuro, subjuntivo, imperativo</p> <p>Transitividad:</p> <p>Verbos transitivos, verbos intransitivos, requieren un objeto directo, no aparecen con complementos indirectos</p> <p>Después de ciertas expresiones, verbos o palabras:</p> <p>Después de expresiones como el primero/segundo/tercero en ..., del verbo "to be", del verbo "fancy", de verbos modales, sustantivos, de preposiciones, de posesivos</p> <p>Orden y relación de las palabras en la oración:</p> <p>Discurso indirecto, preguntas <i>wh</i>, en lugar de un pronombre, como sustantivos, afecta o no directamente a los sujetos, preposición faltante</p>	<p>Intención simbólica o representativa:</p> <p>Sobre las decisiones puntuales, necesidad, opiniones, consejos o sugerencias, recomendaciones, voluntad, esperanza</p> <p>Función expresiva y emotiva</p> <p>Deseos, expresar preferencias, emociones</p> <p>Resultados, completud de acciones</p> <p>Expresa los resultados de una acción, énfasis en el resultado, rutina, meta, logros, propósito, real, hechos concretos, hechos en presente</p> <p>Continuidad y procesos</p> <p>Siguen una secuencia de eventos, serie de eventos, énfasis en el proceso, transición de acciones, expresar continuidad</p> <p>Hechos abstractos</p> <p>Imaginativo, abstracto, irreal, una acción que no sucedió, acción hipotética, posibilidad.</p>

Tabla 2. Forma y función para las reglas sintácticas y semánticas de complementos infinitivos y gerundios. **Nota.** Elaboración propia basada en las hipótesis sugeridas por los participantes

En la Tabla 2, se muestra que el conjunto de reglas formales que los estudiantes sugirieron por equipo para los complementos infinitivos y gerundios se puede dividir en aspectos sintácticos y semánticos. Por una parte, los estudiantes dieron peso a las posibles combinaciones de verbos que requieren de un complemento infinitivo o gerundio con otros elementos dentro de la oración. Estas reglas de tipo sintácticas se dividieron en tiempos y modos verbales (progresivo, futuro, subjuntivo e imperativo), transitividad (verbos transitivos e intransitivos que requieren o no de objetos directos o indirectos), después de ciertas expresiones (para hablar del primero, el segundo, el tercero en hacer algo, con verbos como ser o estar, apeteecer, modales, y después de sustantivos, preposiciones o posesivos), y para hablar del orden y la relación de las palabras en la oración (con discurso indirecto, con preguntas de *wh*, en lugar de pronombres, como sustantivos, como afectación al sujeto y con proposición faltante).

Por otra parte, los estudiantes sugirieron reglas de tipo semánticas porque asignaban significado léxico a las construcciones verbales convirtiéndolas en frases con significado gramatical porque son aquellas que hacen referencia a la forma lingüística de las construcciones. Estas reglas semánticas sirven para expresar función lingüística en términos de intención simbólica o representativa (para hablar de las decisiones puntuales, necesidades, opiniones, consejos o sugerencias, recomendaciones, voluntad y esperanza), función expresiva y emotiva (para hablar de deseos, expresar preferencias y emociones), resultados o completud de acciones (para expresar los resultados de una acción, para hacer énfasis en el resultado, para hablar de rutina, metas, logros, propósito, realidades y de hechos concretos en el presente), continuidad y procesos (para seguir una secuencia o serie de eventos, con énfasis en el proceso, para transición de acciones o expresar continuidad) y hechos abstractos (para algo imaginativo, abstracto, irreal, algo que no sucedió, acciones hipotecas y probabilidad).

En cuanto a la suma de los tipos de reglas para cada complemento en la etapa inicial para la creación de reglas propias, el siguiente gráfico de barras muestra el número de reglas semánticas y sintácticas para

complementos de infinitivo y gerundio. Los resultados del equipo 1, se muestran en color azul, en color naranja para el equipo 2, en gris para el equipo 3 y en amarillo para el equipo 4.

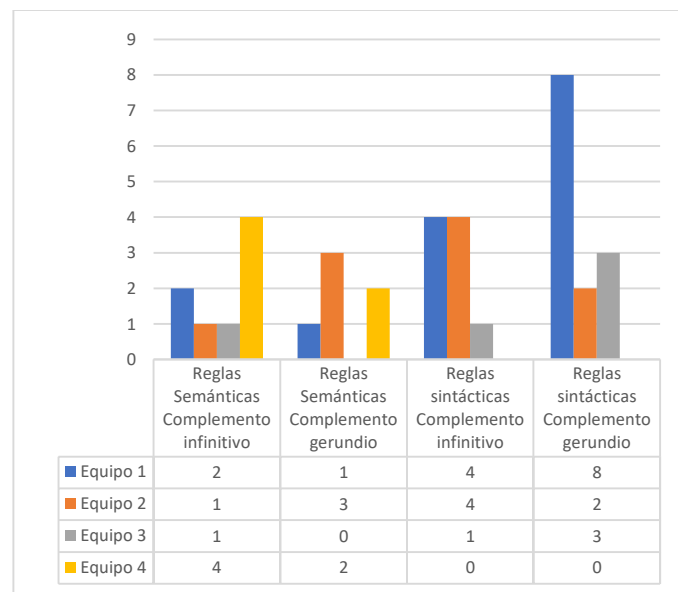


Figura 1. *Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de creación de reglas*

En primer lugar, en la etapa que corresponde a la creación de reglas gramaticales, los estudiantes sugirieron más reglas de tipo sintácticas que semánticas. Esto quiere decir que para los estudiantes fue más fácil basarse en un análisis en el que sobresale la forma de construir oraciones con complementos infinitivos y gerundios, así como el orden de las palabras en la oración cuando van acompañadas de estas construcciones verbales.

La Figura 2 muestra las incidencias para las reglas semánticas y sintácticas, pero esta vez en la etapa de evaluación, que corresponde a la aplicación de las reglas gramaticales creadas y editadas durante la secuencia didáctica.

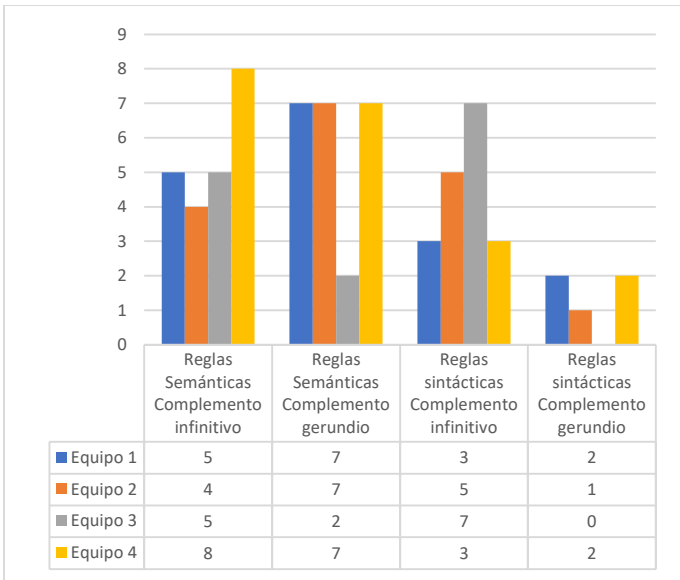


Figura 2. Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de aplicación de reglas

En la Figura 2, se pueden ver los resultados de la última etapa que consistió en la aplicación de reglas gramaticales sugeridas y editadas durante la secuencia didáctica. Contrariamente a los resultados en la etapa de creación de reglas gramaticales, los estudiantes sugirieron más reglas semánticas que sintácticas en la etapa de aplicación de las reglas. Esta consistió en la evaluación de la intervención por estar en la etapa de cierre.

Tarea de concientización de prueba de juicios de gramaticalidad con corrección y justificación de errores

Luego de que los estudiantes consultaran diferentes fuentes de información y buscaran oraciones para trabajar su propio conjunto de datos y de que clasificaran sus hipótesis de acuerdo con similitudes y diferencias basadas en criterios sintácticos y semánticos, era necesario que los estudiantes recordaran y reconstruyeran las reglas subyacentes que habían sugerido para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en una base de datos distinta. Esta batería propuesta por el investigador se conoce como ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales. A continuación, se muestran los puntajes y porcentajes obtenidos por los equipos.

Equipo	Puntuación	%
1	29 / 30	96,67
2	28 / 30	93,33
3	26 / 30	86,67
4	30 / 30	100

Tabla 3. Puntuaciones para el ejercicio de evaluación del tratamiento. **Nota.** La puntuación máxima en el ejercicio es treinta (100 %)

En la Tabla 3, se puede ver que el equipo número cuatro respondió con éxito la evaluación. Incluso contestaron correctamente los reactivos que funcionaban como distractores. Este resultado es muy significativo ya que este equipo obtuvo la puntuación más baja durante la primera sesión en el ejercicio de calentamiento con oraciones de opción múltiple para introducir el tema y repasar lo visto anteriormente.

Se muestra un impacto positivo del tratamiento luego de que los estudiantes analizaran los contextos de oraciones con complementos infinitivos y gerundios en L2 para la detección de patrones y creación de reglas gramaticales. Tres de los cuatro equipos se confundieron con los reactivos que cumplían la función de distractores por lo que solo uno de los cuatro equipos estaría teniendo dudas sobre los complementos en gerundio para después de ciertos verbos.

Discusión

Limitaciones

En primer lugar, los participantes construyen aprendizajes nuevos de complementos infinitivos y gerundios en L2 cuando analizan ejemplos de estas construcciones en contexto porque se les presenta una inmersión en el uso del lenguaje natural. Esto quiere decir que las actividades de concientización gramatical cumplen con el propósito de hacer que los alumnos “noten” los patrones de uso de una lengua

meta (Aka, 2020) siempre y cuando se faciliten suficientes contextos naturales de uso.

En segundo lugar, el objetivo principal de las tareas de concientización gramatical es el de automatizar los procesos de reflexión de la lengua, no obstante, los estudiantes requieren de tiempo para poder desarrollar este tipo de control automático. Así mismo, el uso productivo y espontáneo de procesos de reflexión gramatical en estructuras objeto conlleva a la toma de conciencia. Por otra parte, la capacidad de realizar actividades con un apoyo externo mínimo o nulo requiere de tiempo. Esta “autorregulación” por parte de los alumnos se hace posible a través de la internalización de las reglas subyacentes de uso de la gramática en L2. En otras palabras, en un principio los estudiantes requirieron de asistencia externa, pero se espera que más adelante puedan aplicar estas estrategias metacognitivas por sí mismos en otros contextos áulicos.

Según Lantolf et al (2020), incluso los hablantes nativos pueden necesitar volver a las etapas iniciales de adquisición de la gramática en las que solicitan el apoyo de alguien más experto o un diccionario o un libro de enseñanza de idiomas para comprender los patrones de uso, especialmente cuando se enfrentan a desafíos comunicativos en situaciones en las que tienen que explicar reglas gramaticales y/o su lengua materna. Del mismo modo, es normal que los hablantes nativos de un idioma produzcan expresiones no gramaticales o incoherentes; sin embargo, un estudiante de L2 debe poder discernir entre estas diferencias y, por lo tanto, poder controlar el idioma que produce para darse a entender.

Recomendaciones

Proporcionar a los alumnos un mayor número de ejemplos en contexto con el fin de incrementar sus habilidades metalingüísticas y por tanto su capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones de los infinitivos y gerundios en inglés como L2 permite la adquisición de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2. De acuerdo con Khezrlou (2022), animar a los estudiantes a descubrir las reglas gramaticales que subyacen la lengua por sí

mismos apoya a la enseñanza tradicional de estas estructuras. Debido a que las tareas de concientización inductivas implican un proceso de descubrimiento a través de tareas de resolución de problemas lingüísticos, estas se pueden complementar con actividades en las que los estudiantes tengan la oportunidad de comunicarse mientras se promueve el uso explícito de características gramaticales en contexto para formar y probar hipótesis sobre el lenguaje (Ellis et al. 2019). Ellis et al (2019) aseguran que las tareas de concientización gramatical complementan la explicación tradicional de la gramática porque conllevan un enfoque inductivo del aprendizaje en el que los alumnos detectan patrones por sí mismos si analizan detenidamente los contextos de uso de las estructuras objeto.

Conclusiones

Como ya se mencionó anteriormente, para responder a las preguntas de investigación fue necesario implementar una secuencia didáctica en la que los estudiantes detectaran patrones de uso y sugirieran reglas gramaticales por sí solos para infinitivos y gerundios en inglés como L2. Debido a que la enseñanza de la gramática de L2 requiere ayudar a los estudiantes a internalizar las estructuras enseñadas en lugar de exigirles que memoricen los patrones de uso, la implementación de protocolos de pensamiento en voz alta en secuencias didácticas con tareas de concientización permiten que los estudiantes se comuniquen para analizar las estructuras gramaticales que están repasando; además, notar y sugerir reglas en función de los contextos de uso, primero en condiciones controladas, como es el caso de esta intervención y luego en contextos comunicativos cotidianos como se esperaba después de esta investigación.

Con respecto a la pregunta de *¿Qué tipo de reglas gramaticales van generando y editando los estudiantes colectivamente para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2?* Se sugiere referirse al análisis de las reglas de tipo sintácticas y semánticas a las que llegaron los estudiantes al inicio y al término de la investigación. En general, se observó un andamiaje metacognitivo que permitió a

los participantes desarrollar conocimiento explícito de construcciones con complementos infinitivos y gerundios en L2 que normalmente memorizan. Así mismo, la implementación de tareas comunicativas y colaborativas para la generación y verificación de hipótesis ayudó a los participantes a detectar patrones de uso y sugerir reglas subyacentes en contextos específicos en L2 que van de la combinación de elementos lingüísticos a la asignación de significado para ambos complementos verbales.

Para responder a la pregunta de *¿Qué complemento verbal se adquiere primero en la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2?* se encontró que los estudiantes tienen más complicaciones con los complementos de gerundio que con los de infinitivo. No obstante, se detectó que el diálogo ayudó a los participantes a aclarar dudas sobre el uso de ambos complementos y a desarrollar niveles de reflexión metalingüística que no podrían alcanzar por sí mismos.

En primer lugar, el ejercicio de calentamiento demostró que los estudiantes primero adquieren complementos de infinitivo y luego los de gerundio (Arsovska, 2020). En otras palabras, los estudiantes se confunden más con los complementos de gerundio que con los de infinitivo. En esta secuencia didáctica, los complementos de infinitivo y gerundio se aislaron de otras construcciones verbales para que los estudiantes notaran contextos de uso en ambos complementos y pudieran discernir patrones entre cada complemento; sin embargo, los estudiantes mostraron mayor facilidad para detectar características lingüísticas específicas en complementos de infinitivo. Probablemente para los estudiantes fue más complicado ilustrar la función específica de los complementos de gerundio por lo que describen y explican mejor los complementos de infinitivo. Esto resultó en una mejor comprensión de las características y propiedades de los complementos de infinitivo.

En segundo lugar, los verbos con complementos gerundios que causan mayor confusión son *recommend, mind, suggest, missed* y *appreciate*. Aunque estas tareas de concientización gramatical

buscaban contextualizar los usos específicos de los infinitivos y gerundios para centrar la atención de los estudiantes en sus usos para la detección de patrones, hay verbos que requieren más práctica, como estos verbos aparentemente difíciles de aprender. Otro punto importante es el acceso que tienen los estudiantes a algún tipo de metalenguaje que les facilite el desarrollo de su conocimiento explícito sobre estos verbos difíciles de aprender. A pesar de que los estudiantes compararon los usos de ambos complementos, las estructuras en gerundios sugieren que no hay toma de conciencia y que se necesita de más práctica, análisis y repetición de ejercicios en tareas de concientización gramatical guiadas.

En tercer lugar, es probable que el proceso de adquisición de estructuras gramaticales que se deben memorizar, como es el caso de los gerundios o infinitivos para después de ciertos verbos, comience por la combinación de conjuntos lingüísticos y por el orden de las palabras dentro de la oración. Debido a lo anterior, en niveles más avanzados de desarrollo, es que pueden surgir estrategias para dar significado a las palabras y a las expresiones lingüísticas. Además de esto, la comunicación facilitó la creación de reglas gramaticales tanto sintácticas como semánticas, ya que los estudiantes pudieron analizar colectivamente el idioma para sugerir reglas gramaticales de uso en lugar de memorizar listas de verbos que normalmente van acompañados de un gerundio o un infinitivo como están acostumbrados a hacerlo.

En cuarto lugar, los estudiantes lograron justificar y corregir errores gramaticales de manera paulatina (Yamamoto, 2023). Es decir, para demostrar que los estudiantes alcanzaron un alto nivel de control y análisis de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 fue necesario analizar estas estructuras verbales en contextos naturales de uso para poder ejercer un mayor control sobre sus habilidades discursivas y comunicativas en la aplicación de reglas gramaticales propias. Finalmente, estos hallazgos podrían triangular posibles factores cognitivos que vinculan a la adquisición de complementos infinitivos y gerundios con la reflexión metalingüística y con el andamiaje cognitivo y temporal entre pares.

Finalmente, los aprendices experimentados autorregulan sus procesos de aprendizaje utilizando información y estrategias metacognitivas que les permiten aprender gramática de manera efectiva (Xu, 2020). Por lo tanto, la enseñanza de la gramática puede implicar una combinación de práctica y concienciación y no solo de memorización de listas de verbos. Sumado a esto, los estudiantes se enfrentaron a tareas de concientización controladas en las que el análisis de los contextos de uso para los complementos infinitivos y gerundios les permitió relacionar la forma con el significado de las construcciones verbales con oraciones de uso espontáneo del lenguaje. Con base en lo anterior, se impulsaron a comunicarse entre ellos para atender la "brecha" entre lo que ya saben sobre infinitivos y gerundios y lo que todavía les causa confusión.

Referencias

- Ahmadi Safa, M., & Motaghi, F. (2021). Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211021821>
- Aka, N. (2020). Incidental learning of a grammatical feature from reading by Japanese learners of English as a foreign language. *System*, 91, 102250.
- Arsovska, A. (2020). The Use of Infinitive Or Gerund As Phasal Verbs Complement By Macedonian Learners Of English. *Vizione*, (35).
- Azazil, L. (2020). Frequency effects in the L2 acquisition of the catenative verb construction—evidence from experimental and corpus data. *Cognitive Linguistics*, 31(3), 417-451.
- Bouzar, S. (2019). Issues in teaching speaking to EFL Learners. *Education and Linguistics Research*, 5(1), 70-79.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Fazlali, B., & Shahini, A. (2019). The Effect of Input Enhancement and Consciousness-Raising Techniques on the Acquisition of Lexical and Grammatical Collocation of Iranian EFL Learners. *TESL-EJ*, 24(2), n2.
- Hamdy A. Abdelaziz & Owaisha Al Zehmi (2021). E-cognitive scaffolding: does it have an impact on the English grammar competencies of middle school underachieving students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 5-28, DOI: 10.1080/02680513.2020.1774356
- Hassan, A., Kasan, R. A., Alawawda, M., & Soliman, R. A. (2022). Metalinguistic reflective beliefs of Saudi EFL teachers in the content of grammar teaching and learning: A cross-sectional survey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(S1), 530-542.
- Khezrlou, S. (2022). Effects of task repetition with consciousness-raising in wiki-mediated collaborative writing on the development of explicit and implicit knowledge. *Computer assisted language learning*, 1-36.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., Thorne, S. L., VanPatten, B., Keating, G. D., & Wuff, S. (2020). Sociocultural theory and L2 development. *Theories in second language acquisition*, 3, 223e247.
- Mousa, Manal Omar and Yahya, Nagham Qaddori (2022) Metalinguistic Awareness is an Important Factor for Developing EFL Students' Performance in Learning English Language. *Journal of STEPS for Humanities and Social Sciences*, 1(3), Article 6.
- Ne'matullayevna, Z. N. (2020). Effective Ways of Learning English Grammar: To Exploit Correctly Infinitive and Gerund. *Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology*, 17(7), 8502-8509.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge.
- Salazar Miranda, J. P., Quesada Fallas, E., Rojas Blanco, M., Barrantes Salas, D., Madrigal Alfaro, L. D., & Vargas Vásquez, J. M. (2018). Consciousness raising tasks for the learning of grammar in high school English language classrooms. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34330>
- Svalberg, A. M. L., & Askham, J. (2020). Teacher and learner perceptions of adult foreign language learners' engagement with consciousness-raising tasks in four languages. *Language awareness*, 29(3-4), 236-254.
- Tasnimi, M. (2018). Consciousness-raising approach in ELT classroom. *Humanizing Language Teaching*, 20(2).
- Torregrossa, J., Eisenbeiß, S. and Bongartz, C. (2023), Boosting Bilingual Metalinguistic Awareness Under Dual Language Activation: Some Implications for Bilingual Education. *Language Learning*, 73: 683-722. <https://doi.org/10.1111/lang.12552>
- Xu, Y. (2020). Perfective-le use and consciousness-raising among beginner-level Chinese learners. *Languages*, 5(2), 16.
- Yamamoto, S. (2023). Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning: Focusing on the Three Design

Features of the Grammaticality Judgement Test. *TELES Journal*, 43, 112-127.

Lenguaje y Cognición: vocabulario y gestos en el desarrollo temprano

Dra. Rosa Patricia Bárcenas Acosta. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: pattybar@uaq.edu.mx

Dra. Gabriela Calderón Guerrero. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: gcalderonguerrero@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo el obtener evidencia en torno a la evolución del dominio lingüístico (vocabulario comprensivo y productivo) y del dominio cognoscitivo (uso de gestos) en el desarrollo temprano de niños y niñas monolingües del español mexicano. También se muestra el interés en indagar el nivel de correlación –si existe– entre dominio lingüístico (vocabulario –comprensión y producción–) y dominio cognoscitivo (gestos) para obtener datos psicolingüísticos sobre la relación lenguaje/cognición. Se analizaron los componentes de producción y comprensión de vocabulario y el uso de gestos en una muestra de 64 participantes (10 y 12 meses de edad) mediante el Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas (IDHC). Los resultados obtenidos fueron 1) respecto al desarrollo: se observa una diferencia significativa tanto en producción como en comprensión de vocabulario a favor del grupo de 12 meses; en relación al uso de gestos no hubo diferencia significativa entre ambos grupos de edad; 2) existe una correlación altamente significativa entre comprensión y producción de vocabulario; 3) existe una correlación altamente significativa entre comprensión de vocabulario y uso de gestos y también entre producción y uso de gestos, es decir, entre dominio lingüístico y dominio cognoscitivo. De esta forma, la investigación aporta evidencia concreta sobre el desarrollo inicial de niños y niñas hispanohablantes monolingües en torno a la producción y comprensión de vocabulario y del uso de gestos. El presente trabajo también brinda datos psicolingüísticos que permiten sostener una firme relación entre dominio lingüístico y cognoscitivo desde etapas muy tempranas del desarrollo humano lo que es una contribución al modelo de Homología local.

Palabras clave: Desarrollo lingüístico temprano, dominio lingüístico (vocabulario), dominio cognoscitivo (gestos), modelo de Homología local.

ABSTRACT

The objective of this research was to obtain evidence on the evolution of the linguistic domain (comprehensive and productive vocabulary) and the cognitive domain (use of gestures) in the early development of monolingual Mexican Spanish children. We are also interested in investigating the level of correlation -if any- between the linguistic domain (vocabulary -comprehension and production-) and the cognitive domain (gestures) to obtain psycholinguistic data on the language/cognition relationship. The components of vocabulary production and comprehension and the use of gestures were analyzed in a sample of 64 participants (10 and 12 months of age) using the Developmental Inventory of Communicative Skills (IDHC). The results obtained were 1) regarding development: a significant difference was observed both in vocabulary production and comprehension in favor of the 12-month-old group; in relation to the use of gestures there was no significant difference between both age groups; 2) there was a highly significant correlation between vocabulary comprehension and production; 3) there was a highly significant correlation between vocabulary comprehension and use of gestures and also between production and use of gestures, that is, between linguistic domain and cognitive domain. Thus, the research provides concrete evidence on the early development of monolingual Spanish-speaking children in terms of vocabulary production and comprehension and gesture use. The present work also provides psycholinguistic data that allow us to sustain a strong relationship between linguistic and cognitive proficiency from very early stages of human development, which is a contribution to the Local Homology model.

Keywords: Early language development, language domain (vocabulary), cognitive domain (gestures), Local Homology model.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la Homología local busca establecer relaciones específicas entre el dominio cognoscitivo y el dominio del lenguaje, bajo el supuesto de que son procesos coocurrentes de habilidades específicas cuya relación cambia conforme se desarrolla el niño (Bates et al., 1979; Bates & Snyder, 1985; Capirci et al., 2005; Capirci et al., 2022; McGregor, 2017).

El modelo plantea que existen elementos o estructuras lingüísticas específicas (como la comprensión y producción de vocabulario, así como las primeras estructuras gramaticales) y cognoscitivas –también específicas– (como los gestos-comunicativos y simbólicos) que se relacionan en un momento y no necesariamente tendrán vínculo en otro momento del desarrollo. Esta idea ha llevado a varios investigadores a asegurar una estrecha vinculación entre los primeros gestos y la aparición de las primeras palabras –tanto a nivel de producción como de comprensión-. De esta forma, se considera que el gesto cumple con una función complementaria y del mismo nivel de importancia que las primeras palabras en etapas tempranas del desarrollo lingüístico.

Desarrollo comunicativo: el gesto y la palabra

La producción de gestos y el desarrollo del lenguaje temprano parecen estar muy relacionados con el desarrollo típico de los niños en varias culturas (Bates et al., 1979; Cattani et al., 2019; Colonesi et al., 2010). La producción de los primeros gestos coincide con el reconocimiento y producción de las primeras palabras en lenguas como inglés (Whitebread & Basilio, 2012; Conti-Ramsden et al., 2012); en momentos iniciales gestos y palabras se desarrollan prácticamente en paralelo (Acredolo & Goodwyn, 1988; Goldin-Meadow, 2007; Goodwyn, Acredolo & Brown, 2000), situación que parece sugerir una disponibilidad y complementariedad en funciones simultáneas entre gesto y primeras palabras.

Con el tiempo, esta relación y complementariedad simultánea de funciones se reorganizan y el rol de los gestos se subordina al habla (Bates et al., 1979; Kanakogi & Itakura, 2011; Conti-Ramsden et al.,

2012). En ese sentido lenguaje y cognición establecen relaciones entre componentes específicos (palabras y gestos) y esas relaciones cambian a lo largo del desarrollo de las personas (de la Cruz-Pavia et al., 2021). Este es el planteamiento del modelo de la homología local.

Sin embargo, y a pesar de que existe cierta aceptación generalizada del modelo de homología local, la mayoría de los estudios se han llevado a cabo con niños de habla inglesa, francesa o italiana; de las investigaciones realizadas en español (generalmente de España), muchas de ellas emplean pruebas que no toman en cuenta las adaptaciones culturales que deben hacerse. De ahí, la importancia de un estudio como este que indaga las relaciones lenguaje/cognición en etapas tempranas del desarrollo infantil con población mexicana y empleando un instrumento apropiado para ello.

Los objetivos de la presente investigación son:

- 1) Obtener evidencia en torno a la evolución del dominio lingüístico (vocabulario comprensivo y productivo) y del dominio cognitivo (uso de gestos) en el desarrollo temprano de niños y niñas monolingües del español mexicano.
- 2) Indagar el nivel de correlación –si existe– entre dominio lingüístico (vocabulario – comprensión y producción-) y dominio cognoscitivo (gestos) en la misma población.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 64 niños y niñas de 10 y 12 meses de edad: 34 de 10 meses y 30 de 12 meses. Como criterios de inclusión se consideró que los participantes pertenecieran a un entorno monolingüe del español mexicano; además que no tuvieran síntomas de riesgo, como problemas postnatales, en su desarrollo y en el lenguaje. Estos datos se obtuvieron a través de una entrevista y el cuestionario sociodemográfico del IDHC aplicado a los padres.

Instrumento

Se aplicó el Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas (Jackson-Maldonado & Thal, 1998). Este instrumento es un reporte materno con formato de reconocimiento que tiene una adaptación cultural y lingüística al español de México (Jackson-Maldonado et al., 1993). El Inventario cuenta con dos protocolos: 1) *Primeras Palabras y Gestos* y 2) *Palabras y Enunciados*. En este estudio se utilizó el primer protocolo, el cual se aplica a niños desde los 8 hasta los 18 meses de edad. Este inventario cuenta con normas para el español de México (Jackson-Maldonado, et al., 2005).

Para procesar los datos se llevó a cabo un análisis estadístico en SPSS para establecer las relaciones entre las variables y las posibles diferencias significativas. Se aplicaron las pruebas t de Student y correlación de Pearson.

RESULTADOS

1) Análisis del dominio lingüístico y cognoscitivo de la población: el grupo de 10 y 12 meses

En la Tabla 1 se aprecian los resultados arrojados por el IDHC relativos al dominio lingüístico (producción y comprensión) y cognoscitivo (gestos) de los niños de 10 meses de edad; la comprensión de vocabulario es de 63 palabras en promedio mientras que la producción es de 5 palabras. Los niños de este rango de edad usan alrededor de 25 gestos.

IDHC	Media	DE*	Rango
Comprensión de vocabulario	62.7	54.95	0-207
Producción de vocabulario	4.94	6.48	0-32
Gestos	24.85	14.26	0-61

Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Estadística descriptiva sobre lenguaje y gestos. Participantes de 10 meses de edad (N=34)

En el caso de los niños de 12 meses de edad se observa que comprenden alrededor de 104 palabras, casi el doble de los niños de 10 meses. Respecto a la producción de vocabulario se cuadruplica la cantidad de una edad a otra. Estos datos son relevantes porque muestran una explosión en los componentes lingüísticos de los niños mexicanos en tan solo dos meses. Dicha situación no sucede de la misma manera en el uso de gestos que, si bien presenta un incremento de un grupo a otro, no es tan evidente y explosivo como resulta en el dominio lingüístico (Tabla 2).

IDHC	Media	DE*	Rango
Comprensión de vocabulario	103.83	84.41	0-282
Producción de vocabulario	18.70	21.74	0-65
Gestos	32.87	12.48	13-57

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Estadística descriptiva sobre lenguaje y gestos en el IDHC. Participantes de 12 meses de edad (N=30)

Para establecer la existencia o no de diferencias significativas entre ambos grupos etarios en el desarrollo del lenguaje y gestos, se analizaron los distintos componentes de una edad a otra empleando para ello la comparación de medias para muestras independientes (t de Student).

El análisis estadístico arrojó, como era de esperarse, una diferencia estadísticamente significativa a favor de los niños de 12 meses de edad en torno al componente “comprensión de vocabulario” ($p < .001$) y en torno al componente “producción de vocabulario” ($p < .001$). Esta situación no se replicó en el componente del dominio cognoscitivo “uso de gestos”.

2) Correlación entre los componentes de los dominios lingüísticos y cognoscitivo

Para conocer la relación entre los componentes del dominio lingüístico (comprensión y producción de vocabulario) y el dominio cognoscitivo (componente de producción de gestos) se utilizó la prueba estadística del coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados muestran altas correlaciones entre los componentes: entre la comprensión y producción ($r=.506$, $p<.000$); entre la comprensión y el uso de gestos ($r=.538$, $p<.000$) y entre la producción y uso de gestos ($r=.323$, $p<.005$). Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (Tabla 3).

	Comprensión	Producción	Uso de gestos
Comprensión	--	.506**	.538**
Producción	--	--	.323**
Uso de gestos	--	--	--

** Correlación significativa al nivel 0.01.

* Correlación significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia (prueba empleada: correlación de Pearson)

Tabla 3. Correlación entre los componentes del Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas)

CONCLUSIONES

Los hallazgos muestran que efectivamente se observa un desarrollo o evolución ascendente, como era de esperarse, en los componentes analizados de lenguaje y cognición, pues en cada uno se advierte un incremento de una edad a otra.

Es importante destacar en este momento dos aspectos sobre el presente trabajo: el primero es que estos datos en torno al desarrollo temprano fueron recabados con niños mexicanos, lo que permitirá a investigadores y profesionales de nuestro país tomar decisiones más informadas y adecuadas en el abordaje de los problemas nacionales respecto al tratamiento de las infancias en las áreas clínica y educativa tanto a nivel didáctico, profiláctico y terapéutico. El segundo aspecto a destacar es el acelerado incremento en la producción y comprensión de palabras en el grupo de 12 meses respecto al de 10, situación que deberá seguir siendo analizada y estudiada, pero que muestra con contundencia la importancia de estas edades en el

desarrollo de las personas y por lo tanto en la investigación, generación de políticas educativas y de salud, entre otras áreas sensibles para el desarrollo nacional.

El estudio también indica que la comprensión lingüística y el uso de gestos, así como la producción lingüística y el uso de gestos muestran correlaciones altamente significativas. En ese sentido, esta investigación ha cumplido con el objetivo de brindar datos psicolingüísticos en torno a la estrecha relación entre ciertos componentes del dominio lingüístico y ciertos componentes del dominio cognoscitivo en momentos específicos del desarrollo, tal como lo señala el modelo de homología local para otras lenguas (Bárcenas, et al., 1998; McGillion et al., 2016; Cattani et al., 2019; Donnellan et al., 2019; de la Cruz-Pavia et al., 2021; Capirci et al., 2022). De esta forma, el presente trabajo abona (desde la investigación), a la discusión y dilucidación de un problema de antigua data para la filosofía, la psicología y la lingüística: el problema de las relaciones entre lenguaje y cognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. W. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59, 450-466.
- Bárcenas, R. P., Jackson-Maldonado, D. & Thal, D. (1998). "Language and gesture in lower income and middle class Spanish-speaking children: Can parental report be used?" *Infant Behavior and Development*, 21, 278
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Academic Press.
- Bates, E. & Snyder, L. (1985). The cognitive hypothesis in language development. En I. Uzgiris y J.M. Hunt (eds.), *Research with scales of psychological development in infancy*. University of Illinois Press-Urbana, Ill.
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M.C. & Volterra, V. (2005). From action to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 155-177.
- Capirci, O., Caselli, M. C. & Volterra, V. (2022). Interaction among modalities and within development. In A. Morgenstern & S. Goldin-Meadow (Eds.). *Gesture in Language: Development across the lifespan*, 113-133. <https://doi.org/10-1037/0000.269-005>

- Cattani, A., Floccia, C., Kidd, E., Pettenati, P., Onofrio, D. & Volterra, V. (2019). Gestures and words in naming: evidence from crosslinguistic and crosscultural comparison. *Language Learning*, 69(3), 709-746. <https://doi.org/10.1111/lang.12346>
- Colonnese, C., Stams, G. J. J., Koster, I. & Nool, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review*, 30, 352-366.
- Conti-Ramsden, G., St. Clair, M., Pickless, M. C. & Durkin, K., (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1716.
- De la Cruz-Pavía, I., Marino, C., & Gerain, J. (2021). Learning Word order: early beginnings. *Trends in Cognitive Sciences*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.011>
- Donellan, E., Bannard, C., McGillion, M., Slocombe, K. & Matthews, D. (2019). Infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, e12843. <https://doi.org/10.1111./desc.12843>
- Goldin-Meadow, S. (2007). Gesture with speech and without it. En S. D. Duncan, J. Cassell, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp. 31-49). Benjamins.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., & Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 81-103. <https://doi.org/10.1023/A:1006653828895>
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V., Thal, D., Bates, E. & Gutiérrez Clellen, V. (1993). Early Lexical Acquisition in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20, 523-549.
- Jackson-Maldonado, D. & Thal, D. (1998). *Lenguaje y Cognición en los Primeros Años de Vida. Resultados preliminares. Informe parcial del proyecto de investigación*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas. Facultad de Psicología, UAQ.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L. & Conboy, B. (2005). *Inventarios MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas*. México: Manual Moderno.
- Kanakogi, Y. & Itakura, S. (2011). Developmental correspondence between action prediction and motor ability in early infancy. *Nature Communications*, 2, 341. <https://doi.org/10.1038/ncomms1342>
- McGillion, M., Herbert, J.S., Pine, J., Vihman, M., dePaolis, R., Portnoy, K. & Matthews, D. (2016). *What paves the way to conventional language? The predictive value of babble, pointing and socioeconomic status*. <https://doi.org/10.1111/cdev.12671>
- McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet*, 389, 77-90.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.

Evaluación de los procesos para elegir peritos traductores con base en la norma ISO 20771:2020 en el estado de Querétaro

Guillermo Barrera Gómez
Universidad Autónoma de Querétaro
Correspondencia: guillermo.barrera@uaq.mx

Resumen

La elección de traductores legales depende de las regulaciones de cada país o estado, mismas que establecen los lineamientos que los candidatos deben cumplir para el nombramiento. El presente estudio compara los procesos y lineamientos para ser un traductor legal con la norma internacional ISO 20771:2020. Se revisaron los requisitos de selección para ser perito traductor en el estado de Querétaro; se determinó si estaban dentro de la norma internacional y se evaluó si eran suficientes para cubrir con el estándar de calidad internacional. Para el estudio, se entrevistó a diferentes peritos traductores del estado de Querétaro con el fin de determinar si esos requisitos son suficientes conforme a la norma. Los hallazgos muestran que la convocatoria no se apega en su totalidad a la norma ISO 20771, pero considera varios de sus criterios. Los traductores cumplen con los requisitos de la norma, a pesar de desconocerla en su totalidad. El estudio permitirá que los poderes judiciales detallen de mejor forma los procesos de elección estatal y desarrollen estrategias para emular la norma ISO 20771; así se garantizaría la calidad de los miembros de cada padrón local.

Palabras clave: traducción, normas de calidad, ISO 20771, perito traductor, procesos de selección

Abstract

The selection of legal translators depends on the regulations of each country or state who establish the guidelines that candidates must meet for appointment. This study compares the processes and guidelines to become a legal translator with the international standard ISO 20771:2020. The selection requirements to become an expert translator in the state of Querétaro were reviewed; it was determined if they were within the international standard, and it was evaluated if they were sufficient to meet the international quality standard. For the study, different expert translators in the state of Querétaro were interviewed to determine whether these requirements are sufficient according to the standard. The findings show that the call for proposals does not fully comply with the ISO 20771 standard but considers several of its criteria. The translators comply with the requirements of the standard, even though they do not know it in its entirety. The study allows the judiciaries to better detail the state election processes and develop strategies to emulate the ISO 20771 standard, thus guaranteeing the quality of the members of each local experts list.

Keywords: translation, quality standards, ISO 20771, sworn translator, selection process

Introducción

Un perito es un experto cuyos conocimientos permiten “valorar hechos o circunstancias relevantes” (Poder Judicial de la Ciudad de México, 2021). Las valoraciones se presentan con dictámenes o exámenes que los expertos realizan para determinar un resultado solicitado. En este sentido, las traducciones son la evidencia que valora la información que se presenta en un idioma.

Ya que los peritos son auxiliares en la administración de justicia, las autoridades estatales y federales establecen perfiles que los interesados deben cumplir para formar parte de los padrones locales. La definición es clara para todos los organismos, sin embargo, los procesos y definiciones varían conforme a las necesidades de cada estado. Esto provoca la falta de una estandarización en cuanto a cómo se deben de elegir los peritos traductores en cada estado. En algunos casos como en Quintana Roo, no hay división entre lo que es un traductor y un intérprete (Convocatoria, 2021), siendo que ambos realizan funciones muy diferentes; por lo tanto, es ideal apegarse a normas existentes que establecen los procesos correctos de calidad.

De acuerdo con Hoyle (2001), la calidad se refiere a la totalidad de características de una entidad que influyen en su habilidad para satisfacer las necesidades declaradas o tácitas (p. 21). Esta definición subyace al contexto de los estándares internacionales de calidad ISO. Esta última también se refiere al grado en que las características inherentes cumplan con los requisitos necesarios para satisfacer las necesidades y es relativa a un servicio, una decisión, un documento, información o cualquier resultado de un proceso. Es importante señalar que todo proceso debe llevarse a cabo con calidad para que quien solicite el servicio tenga la certeza de recibir un trabajo adecuado. Por lo anterior, una traducción debe ser considerada en estos términos.

La estandarización ISO 20771:2020

La Organización Internacional de Estandarización (ISO, por sus siglas internacionales) es una federación

internacional de organismos nacionales de normalización que se dedica a la creación de normas internacionales por medio de comités técnicos para diferentes temáticas. Para la creación de las normas, también participan organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales (ISO, 2020).

La traducción legal es un campo específico que involucra consecuencia legales y asuntos de responsabilidades, por lo que es indispensable que los traductores que realicen esta función cumplan con competencias específicas y un enfoque profesional adecuados. Debido a la gran cantidad de trámites e intercambios institucionales, empresariales, legales, gubernamentales y personales a nivel mundial, se creó la norma para traducciones legales ISO 20771:2020, con el fin de que se certifiquen los traductores legales.

La norma se divide en ocho secciones donde se enfoca en traductores y revisores legales; especifica los procesos, recursos, confidencialidad, requisitos de desarrollo personal, capacitación, así como otros aspectos del servicio que ofrece un traductor individual. No se toman en cuenta los intérpretes, ya que cuentan con sus propias normas: ISO 18841:2018 para interpretación general e ISO 20228:2019 para interpretación legal; tampoco las traducciones generadas por máquina, que cuenta con la norma ISO 18587:2017.

Además de lo anterior, detalla conceptos básicos en la materia. Por ejemplo, la diferencia entre una traducción legal general, que no requiere de una certificación; frente a una traducción legal autorizada, que sí la requiere, misma que incluiría la firma y el sello de un traductor autorizado. Otro requisito es que se cubren los aspectos de competencias y calificaciones de los traductores legales; procesos de traducción; confidencialidad; seguridad; responsabilidad profesional, y, por último, desarrollo profesional continuo.

La sección 5 cubre las competencias de traducción, lingüísticas, textuales, de investigación, técnicas, y legales. Para ello, recomienda que los traductores cumplan con uno de los cinco criterios que se muestran en la Tabla 1. El quinto criterio sería el

nombramiento que otorga el Poder Judicial (PJ), por lo que no se tomará en cuenta para este estudio.

La norma agrega, en su sección 8 (p. 14), la relevancia de actualizar el conocimiento e invertir en el desarrollo profesional y la especialización, indicando 11 categorías relacionadas a traducción legal o general desde los aspectos profesionales y académicos; recomienda cuantificar por medio de créditos, con el mínimo de 25 que se debe cubrir de un total de 155 (Tabla 2) por año.

PERFIL	REQUISITOS
1	a) Estudios en traducción o estudios de la lengua o grado equivalente con componente amplio en traducción. b) Posgrado en leyes u otro campo legal; c) 3 años de experiencia en traducción legal.
2	a) Grado en leyes u otro campo legal. b) 3 de experiencia en traducción legal.
3	a) Grado en traducción; b) 5 años de experiencia en traducción legal.
4	a) Grado en cualquier área; b) Reconocimiento como traductor legal, certificado de alguna organización; c) 3 años de experiencia en traducción legal.
5	a) Certificación reconocida de manera oficial como traductor legal conforme a requisitos y regulaciones nacionales.

Tabla 1 Requisitos para traductores legales para la certificación ISO 20771:2020 (p. 9).

Actividad/capacitación	Créditos Válido por 2 años
1) Cursos de grado y posgrado	30
2) Cursos de especialización legal	10
3) Cursos de especialización en traducción	5
4) Escritura de artículos como autor	25
5) Escritura de artículos como coautor	10
6) Membresía anual en organización	10
7) Presentación en evento académico o profesional	15
8) Participación en evento académico o profesional	15
9) Participación en evento académico o profesional	15
10) Participación en investigaciones académicas relacionadas a temas legales	15
11) Participación en eventos de traductores profesionales	5
TOTAL DE CRÉDITOS POSIBLES	155

Tabla 2 Esquema de desarrollo profesional continuo propuesto por ISO 20771 (p. 20).

Objetivo general

Realizar un diagnóstico de los procesos que se llevan a cabo para la elección de peritos traductores en el estado de Querétaro y determinar si la elección de traductores legales en el estado se acerca a los requisitos de la norma ISO 20771 que sirva como guía para los gobiernos locales de México, así como replantear los nombramientos de peritos traductores sujetos a un sistema de créditos como lo plantea la norma.

En México, cada estado maneja sus propios procesos con respecto a la figura de los traductores e intérpretes y no existe una homogeneidad que sería esencial para determinar un proceso de calidad conforme a los estándares internacionales. La pregunta general es si son suficientes los requisitos que se solicitan a nivel estatal para nombrar a un traductor como perito. El siguiente supuesto es si se debe tomar en consideración el marco de desarrollo profesional propuesto por la normativa ISO 20771 como base para la elección de peritos traductores.

Metodología

Para el análisis, se utilizó el método comparativo cualitativo que intenta “investigar las relaciones causales y aislar los factores que puedan considerarse causa (variables independientes) de un efecto (variables dependientes)” (Nohlen, 2020, p. 44). Gracias a la comparación, se puede llegar a lo desconocido por medio de analogías o similitudes, resaltar lo especial y a sistematizar (Grosser, 1973). En este caso, se compararon los requisitos de la convocatoria para integrar la lista de peritos traductores en el estado de Querétaro para el periodo 2023-2026 publicada por el Poder Judicial del Estado, con los establecidos por la norma ISO 20771.

Se hizo uso de la entrevista como elemento de investigación cualitativa para comprender “los fenómenos en su contexto, desde la vivencia, sentido o interpretación de la persona y las complejidades” (Troncoso y Amaya, 2016, p. 329). La entrevista ayuda a detectar información “más profunda, detallada, que [...] no se tenía identificada” (Díaz-Bravo et al., 2013), y permite la apertura a nuevos panoramas para enriquecer el fenómeno que se discute. Se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, donde las preguntas se elaboran con anterioridad, siguiendo un orden definido pero que se pueden ir moldeando conforme a las características y las respuestas de los entrevistados.

Participaron un total de 10 peritos que realizan traducciones principalmente en los idiomas inglés, francés, portugués, italiano, alemán y catalán. Las entrevistas se realizaron de forma virtual, excepto una

que fue presencial. Todas las sesiones se grabaron en video y voz para un análisis posterior.

Las respuestas brindan las ventajas de averiguación de hechos no observables (opiniones, valoraciones, etc.); la no limitación de espacio y tiempo; la centralización de un tema, y, las observaciones tanto personales como ajenas (Heinemann, 2003). Las preguntas sondearon la experiencia y formación de los traductores, las fortalezas y áreas de oportunidad para la elección de peritos traductores y la opinión con respecto al desarrollo profesional propuesto por la norma ISO 20771.

Resultados

La convocatoria está dirigida a aquellos que quieren formar parte de o continuar en el padrón de peritos en diferentes materias, como interpretación y traducción. Anteriormente, en Querétaro no existía una distinción entre traductores e intérpretes para el PJ, pero a partir del 2017 se hace esta separación; en este estudio, solo nos enfocaremos solo en los traductores. Actualmente, los requisitos incluyen trámites administrativos y aquellos orientados a la especialidad, donde destacan los estudios realizados cuya certificación haya sido expedida por una institución autorizada en la “ciencia, arte, técnica, oficio, profesión o disciplina para la cual solicita el registro” (Poder Judicial del Estado de Querétaro, 2022). El candidato debe presentar el título de grado, cédula y una constancia que avale que puede desempeñarse como traductor; así como la actualización de conocimientos con un mínimo de tres años: diplomados, cursos, talleres, seminarios, conferencias, pláticas o alguna otra actividad. Además, incluye la asistencia obligatoria a un curso de actualización en dictámenes judiciales que ofrece el Consejo de la Judicatura. Por último, se solicita una lista de los empleos o actividades desempeñados, sin especificar los años de experiencia.

Comparado con los perfiles de la Tabla 1, la convocatoria solicita que el documento de experiencia profesional no sea mayor de 3 años, más no que sean 3 (o 5) años de experiencia como indica la norma. Los candidatos pueden presentar evidencia, pero no están

obligados. De los entrevistados (Figura 1), con el perfil de la norma, se obtuvieron los siguientes resultados: nadie cumple con el criterio 1; se presenta un caso en el criterio 2; un 40 % cumple con el criterio 3, un grado en traducción y más de 5 años de experiencia; 1 persona no cumple con los 5 años de experiencia; un 40 % entraría en el criterio 4, pero faltaría el reconocimiento otorgado por alguna institución u organización diferente.

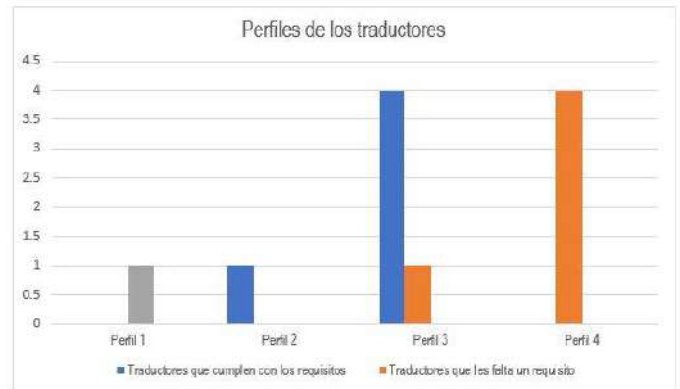


Figura 1 Traductores que cumplirían con los criterios que dicta la norma ISO 20771:2020

Con respecto al desarrollo continuo (Tabla 2), se presentan dos escenarios: a) nuevos candidatos, y, b) permanencia en el padrón. En cuanto a criterios relacionados al área de traducción, la única diferencia es que los primeros deben presentar título o documento de especialización. Como la convocatoria es cada 3 años, el total de créditos conforme a la norma debería ser de 75 para todos. A los nuevos candidatos, los estudios realizados en la disciplina les daría 30 créditos; los otros deberían salir de las demás actividades de la Tabla 2, sin olvidar que son 25 mínimo por año. Para el segundo caso, los 75 créditos deben de salir de cualquier actividad, siempre y cuando no haya excedido los dos años. Los requisitos de la convocatoria cubren las actividades 2 y 3, de forma explícita; de forma implícita de la 7 a la 11, pues no especifica el tipo de participación: asistente, ponente, docente, etc. Apegándose a la norma ISO 20771, si los candidatos solo presentan los puntos 1, 2 y 3 sumarían 45 créditos; no sería suficiente para un nivel de certificación internacional. Al presentar evidencia en los demás rubros, podría sumar más

créditos, pero el hecho de que la convocatoria no lo especifica, muchos candidatos quedarían por debajo de los estándares si se rigiera conforme a las normas internacionales. De esta manera, el panorama de los entrevistados sería el que se presenta en la Tabla 3, donde podemos observar que solo el 60 % cumpliría con la cantidad de 75 créditos o más, sin tomar en cuenta los tiempos de validez conforme a la norma ISO 20771.

Actividad	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
1 Estudios de grado en traducción o lengua	30	0	0	30	30	0	30	0	30	30
2 Cursos legales	10	10	10	10	10	0	10	10	10	10
3 Cursos de traducción	5	5	5	5	5	0	5	5	5	10
4 Autor	0	0	0	0	25	25	0	0	0	10
5 Coautor	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0
6 Membresía	10	0	10	10	10	0	0	10	0	10
7 Presentaciones	15	15	15	15	15	15	0	15	15	15
8 Asistencia a congresos	15	15	15	15	15	0	0	15	0	15
9 Enseñanza	15	15	0	0	15	15	15	15	0	15
10 Participación en investigaciones	15	0	0	0	15	15	15	0	0	15
11 Eventos profesionales	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5
TOTAL	120	65	60	90	155	70	80	75	65	135

Tabla 3 Evaluación de las actividades que presentan los traductores entrevistados con respecto al esquema de desarrollo profesional continuo de la norma ISO:20771.

Cabe destacar que el 40 % de los entrevistados no tiene estudios de grado relacionado a traducción o lingüísticos, debido a que fueron aceptados en el padrón antes de los cambios del 2017; con solo demostrar conocimientos en el idioma era suficiente. A partir del 2017, solamente se les ha solicitado el curso de dictámenes periciales y evidencia de actualización.

Discusión y conclusión

A través del estudio se intentó equiparar los procesos de selección de traductores legales en el estado de Querétaro conforme a la norma de calidad ISO 20771, con el análisis de dos puntos importantes de la norma, a) los perfiles mínimos que los traductores deben tener, y, b) el desarrollo profesional continuo para mantener el nombramiento. El resultado en el primer punto fue favorable con un 90 %, ya que la convocatoria cubre los requisitos a considerar en alguno de los cuatro criterios de la norma. Con respecto al desarrollo continuo, la convocatoria se queda corta al no especificar el tipo de actividad y participación, ni delimitar el tiempo de validez.

Por lo tanto, para poder aspirar a un perfil de nivel internacional, con o sin certificación ISO, se podría establecer un sistema de puntos o créditos como lo dicta la norma y como se maneja en otros países como Australia (NAATI, 2013), donde también cuentan con una bitácora de los trabajos realizados y maneja un sistema de puntos parecido a la norma ISO 20771 (NAATI, 2021). De esa manera, las autoridades estatales se asegurarían de contar con peritos especializados.

Aún quedan pendientes el estudiar los procesos de otros estados o a nivel federal, para verificar si alguno cuenta con el nivel de estandarización internacional; establecer una estandarización en los procesos de traducción para garantizar la calidad global, por lo menos en sus requisitos mínimos; hacer el mismo análisis, pero en interpretación. Para todo esto, es crucial que las instituciones y voces autorizadas en el área de traducción e interpretación trabajen en conjunto y sean las promotoras de estos cambios que beneficiarían a todos por igual.

Referencias

- Convocatoria. (2021). Poder Judicial del Estado de Quintana Roo. Recuperado de: <https://www.tsjgqoo.gob.mx/index.php/component/search/?searchword=peritos&searchphrase=all&Itemid=393>.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Grosser, A. (1973). *Politik erklären* ("Explicar la política"). Hanser.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Hoyle, D. (2001). *ISO 9000 Quality Systems Handbook* (4th ed.). Butterworth Heinemann.
- ISO. (2020). *International Standard Iso 20771: Legal Translation Requirements* (1ra ed.). ISO.
- NAATI. (2013). *Revalidation work practice logbook for translators*. Sydney: National Association Authority for Translators and Interpreters.

NAATI. (2021). *Professional Development Catalogue*. Sydney: National Association Authority for Translators and Interpreters. <https://www.naati.com.au/wp-content/uploads/2021/03/Professional-Development-Catalogue.pdf>

Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En *Antologías para el estudio y la enseñanza de las ciencias políticas* (1ra ed., Vol. III, pp. 41–58). Universidad Nacional Autónoma de México.

Poder Judicial de la Ciudad de México. (2021). Peritos Auxiliares. Estudios judiciales. Recuperado de: https://www.iejcdmx.gob.mx/lista_peritos_auxiliares/

Poder Judicial del Estado de Querétaro. (2022). Formato de solicitud de nuevo ingreso como perito auxiliar en la administración de justicia o integración a otras especialidades o materias, así como la permanencia en el padrón de peritos. Tribunal Superior de Justicia. Recuperado de: <https://www.poderjudicialqro.gob.mx/avisos/iAvisos.php?navisos=0&tipo=V>

Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista en investigación cualitativa. *Revista De La Facultad De Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Análisis de la preposición *entre* enunciado en el artículo 14 de la ley de ingresos del municipio de El Marqués, Qro.: un acercamiento a la lingüística forense

María Luisa Álvarez Medina
UAQ-FREIRE_CAH
malualme@gmail.com

Resumen

En la interpretación, como herramienta para ejecutar el recurso legal de amparo, ha sido una de las dinámicas legales más comunes; sin embargo, se ha realizado bajo un sustento teórico basado en la hermenéutica filosófica jurídica, sin considerar los aportes lingüísticos, considerados como forenses. Este trabajo, parte del análisis del discurso, conciliando los elementos gramaticales y semánticos con filósofos del lenguaje requeridos para mostrar ciertas ambigüedades presentadas en los textos jurídicos, como en uno de los artículos de la Ley de Ingresos del Municipio de El Marqués, del Estado de Querétaro. En este, se enuncia la preposición “entre” como elemento gramatical para expresar un significado que en la usanza y formas legales puede implicar diferentes significados, por lo cual la ambigüedad es evidente para “acatar” la norma. Por ello, la imprecisión semántica es evidencia para el juez en tomar distintas directrices de dictamen jurídico.

Palabras clave: Lingüística forense, interpretación, preposición, textos jurídicos.

Abstract

In the interpretation, as a tool to execute the legal recourse of amparo, it has been one of the most common legal dynamics; however, it has been carried out under a theoretical support based on legal philosophical hermeneutics, without considering the linguistic contributions, considered as forensic. This work starts from the analysis of the discourse, reconciling the grammatical and semantic elements with the philosophers of the language required to show certain ambiguities presented in the legal texts, as in one of the articles of the Income Law of the Municipality of El Marqués, of the State of Querétaro. In this, the preposition “between” is enunciated as a grammatical element to express a meaning that in the usage and legal forms can imply different meanings, for which the ambiguity is evident to “abide” by the norm. Therefore, semantic imprecision is evidence for the judge to take different guidelines for legal opinion.

Keywords: Forensic Linguistics, interpretation, preposition, legal texts.

Introducción

El presente documento muestra los argumentos generados a partir de lo dictado en uno de los párrafos del Artículo 14 de la Ley de ingresos del municipio de El Marqués, Querétaro, en el que, al solicitar el amparo, se atiende la ambigüedad con la que se enfrentan al entender lo expuesto. El problema de esta ambigüedad consiste en un elemento semántico, específicamente la preposición “entre”, cuya función resulta básica para realizar la interpretación del ejercicio de dicha Ley. Esto radica en que elementos lingüísticos son unidades léxicas (palabras), que en el uso, son desgastadas y adquieren diversos rasgos de significado que ni el contexto o bien la situación comunicativa puede desambiguar.

En el párrafo anterior, señalamos que el uso es un factor importante para provocar la ambigüedad de las palabras. El problema radica en que tanto al hablar (se entiende al acto de usar la lengua de manera escrita u oral) lo hacemos a partir de la gramática que tenemos de nuestra lengua y como usuarios particulares; partimos del hecho, de que si entiendo lo que escucho, también se entiende lo que escribo. El problema de ello es que si esa univocidad entre pensamiento y expresión escrita u oral tiene que ver con un estándar entre todos los usuarios de esa misma lengua o bien provoca varios entendimientos; esto es, lo que yo como usuario de mi lengua entiendo, pero no corresponde exactamente con el de los demás y con ello no nos estemos refiriendo a lo mismo. Esto es un escollo comunicativo planteado desde los inicios en el estudio del signo lingüístico: Saussure (1915/1966) destacó el planteamiento de construcción del mismo a partir de la dicotomía “significado” (la realización mental o abstracta) y “significante” (la realización fónica o material del signo).

Del precepto saussureano, se han realizado estudios que a la fecha coinciden en que nunca hay

univocidad de significado entre los usuarios debido a que cada hablante tiene un conocimiento individual de la gramática; esto es, a pesar de que aprendemos a hablar de manera social, no aprendemos el estándar o lo que gramaticalmente se registra en el diccionario, sino en la gramática que habla el determinado grupo social en el que aprendimos a hablar: la familia, los parientes, los amigos, etcétera; aunado a que el desarrollo de la competencia o conocimiento de la lengua de cada hablante (Chomsky, 1964/1977), se determina también por la experiencia que tiene con los significados y construcciones de su lengua de manera individual tratando de expresarlos en la manera en que todos los demás usuarios comprendan su propio pensamiento.

Por lo anterior, cuando nos expresamos lo hacemos bajo un mecanismo individual de nuestra lengua, pero en la medida en que nos acerquemos más a la norma lingüística (la del diccionario, la de las gramáticas prescriptivas) mayor será la claridad con la que nos expresemos. Sin embargo, no ocurre esto en la práctica: nos encontramos ante constantes usos o expresiones en el que el emisor o hablante que se expresa “supone” que usa su lengua de una manera estándar (en el que todos entienden lo mismo), pero el resultado son los ruidos que influyen en su claridad: empleo de palabras que están desgastadas en el uso y adquieren varios significados (palabras polisémicas), los significados no son los mismos entre los hablantes, opacidad en la claridad de la idea escrita u oral, etcétera. A este fenómeno de incomprensión debido a las posibles interpretaciones que se generan ante una misma expresión, se le conoce como “ambigüedad”.

Este tema ha sido muy mencionado en cuanto a la redacción jurídica y en la lingüística forense¹. En ambos, la ambigüedad es considerada un elemento clave para no ser asertivo con el significado (ya sea del escritor u orados, como del receptor). López y

¹ Esta última es una disciplina que entiende como “una herramienta práctica que le permita al estudioso del derecho solucionar problemas, no sólo de forma técnica sino

eminentemente analítica” basándose en los ámbitos lingüísticos, como el fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y discursivo.

López (2010) mencionan que el acto de redactar en materia jurídica consiste en “adaptar un texto para hacerlo fácilmente legible y comprensible” (p. 11), pero “el mal empleo del lenguaje judicial en la impartición de justicia obstruye la comunicación, desfigura el propósito de la función jurisdiccional y vulnera el principio de tutela judicial efectiva, entre otros” (p. 17). Sin embargo, Martínez y Rivera (2010) han concluido que algo “que debe quedar claro es que las ambigüedades están presentes y que nuestro manejo (en su mayor parte inconveniente) de las reglas del español nos permite asignar interpretaciones viables a los enunciados normativos” (p. 44).

A partir de esta última cita, queda claro que todos usamos de manera inconsciente nuestra lengua suponemos que quien recibe la información decodificará el mismo significado o intención. Así lo mismo cuando se redactan, dicen Martínez y Rivera (2010), los enunciados normativos o bien, asignándoles el nombre de este trabajo, las Leyes. El que recibe la información realiza el trabajo del entendimiento y desmenuzamiento de la expresión (mensaje) lo que propicia una de las herramientas cognitivas imprescindibles del entendimiento y construcción de los significados adquiridos; dicho acto es conocido como “interpretación”.

Uno de los filósofos preocupado por el problema causado por los diferentes significados en la comunicación ha sido Ricoeur (1999, 2006) quien al hacer evidente la intersubjetividad entre hablantes ha mencionado que los factores que nos hacen entendernos es el sentido. Sin embargo, este último elemento de la comunicación se crea a partir de las experiencias que tienen los hablantes sobre los conceptos o los objetos en la realidad; esto mismo influye en que se creen los significados: mientras más diferentes sean nuestras experiencias en relación con los objetos del mundo, una sola palabra será más polisémica (cf. Ricoeur, 1999).

Además de lo anterior, una de las últimas reflexiones de Ricoeur (2006) ha sido el concepto de “tamizar” en la recepción de los mensajes. Este tema ha sido de gran aportación para entender qué

es lo que selecciona el receptor de los múltiples significados que tiene una palabra o el uso inapropiado de una palabra. Por ejemplo, cuando lee letreros del tipo “abrimos hasta las 7:00 hrs”, el significado básico que tiene la preposición “hasta” indica que antes de las 7:00 está abierto, después ya está cerrado; sin embargo, el uso la aplica de manera contraria: a partir de las 7:00 se abre. El trabajo del receptor fue basado en la experiencia que tiene en el uso de la preposición “hasta”: el mensaje no es claro, pero la mayoría de los usuarios la emplean para designar inicio y no límite en el tiempo y en el espacio; además, considera la hora (contexto no lingüístico, pero sí pragmático) en la que ve el mensaje y es antes de dicha hora.

Con el ejemplo anterior, podemos comprender los mecanismos en la selección del significado óptimo para comprender el mensaje con la mayor certeza. Es por ello que, “tamizamos” cuando tenemos una palabra con estas características polisémicas y buscamos obtener el significado más acercado a la realidad del sentido (Ricoeur, 2006), a partir de una la palabra que lo contextualice. Esto es, pasa por un filtro la información, la evalúa y logra encontrar el mejor sentido a partir de su experiencia con las palabras, esto es trata de reconocer la intención del otro (Ricoeur en Álvarez, 2015).

Cuando se realiza este tamizaje, también es importante considerar otro de los elementos de discernimiento del hablante: la categorización de los temas, esto es, lo que Bajtín (2011) llamó “dominios posibles de acción”. Estos responden a las esferas de actividad diversas que se caracterizan por agrupar labores comunes entre grupos sociales y, con ello, sus manifestaciones lingüísticas y culturales. El lenguaje es el medio de expresión de la identidad del grupo o aquellas afinidades que existe entre los miembros. Por ello, cuando una expresión se encuentra dentro de un dominio en específico, es muy posible que las ambigüedades no ocurran, puesto que el uso de un elemento lingüístico dentro de ese contexto conlleve tal significado; el problema es cuando un grupo de hablantes tiene que decodificar expresiones de un dominio distinto al de ellos: las Leyes están escritas

para que se entiendan por todos, pero en ocasiones el sentido que adquiere es otro debido a una redacción bastante rebuscada o bien con elementos que se basan en lo que “se quiso decir” o lo que el argot del derecho implica para esa esfera de actividad.

Al considerar todos los elementos que conlleva la falta de claridad de algunas expresiones, es notable aún más cuando nos enfrentamos a documentos o mensajes cuya finalidad debe ser la mayor objetividad posible. Se tiene la idea que las Leyes, en el sentido de cumplir con la exposición de normas que rigen la justicia, deben estar redactadas con la menor impropiedad semántica y sintáctica. No obstante, encontramos que son tan vulnerables a las distintas interpretaciones y ambigüedades, como cualquier expresión cotidiana.

Análisis y resultados

En el párrafo quinto del artículo 14 de la Ley de ingresos del Municipio de El Marqués, Qro., para el ejercicio fiscal 2018, se expone lo siguiente: “Será base gravable de este impuesto, el valor mayor que resulte entre el valor de operación y el valor comercial del inmueble a la fecha de operación, este último determinado por el avalúo fiscal practicado por perito valuador autorizado por el Poder Ejecutivo del Estado [...]”

Se intenta tamizar para comprender en toda su claridad el texto. El mismo párrafo expuesto presenta tres puntos importantes:

- 1) “Será base gravable de este impuesto” (el traslado de dominio) se orienta a entender que se tiene que buscar un resultado para poder conocer cuál será la “base” del impuesto.
- 2) [...] el valor mayor que resulte entre el valor de la operación y el valor comercial del inmueble a la fecha de operación [...]. En este punto, no se especifica si la palabra “entre” tiene función de preposición (la cual

es amplia) o bien como el sinónimo de la palabra “división”.

- 3) [el valor comercial del inmueble a la fecha de operación es] determinado por el avalúo fiscal practicado por perito valuador autorizado [...]. Para entender una de las cantidades, misma que se encuentra parafraseada entre corchetes a inicio de oración, determina quién lo especificará.

Después de esto, nos damos cuenta que el párrafo tiene un efecto conativo en el receptor, debido a que hay un procedimiento que tiene que realizar. Ésta función, la podemos encontrar en esencia en (2), pues (1) es el antecedente de lo que se tiene que hacer con la información en (2) y (3) ya es el explicativo. Sin embargo, a pesar de que (1) y (3) funcionan de contexto o de ideas de apoyo, no se encuentra la claridad y objetividad pertinente para un precepto legislativo, que en esencia, a la materia que trata, se expone en (2). El problema central es que no hay una decodificación objetiva de la idea que se quiere transmitir, estamos hablando de si se requiere hacer una operación aritmética de división o bien obtener a partir de una escala de valores el que corresponda al mayor que se encuentre entre uno y otro. Esto genera una interpretación (dada a través de la polisemia de los elementos lingüísticos) del lector o del “actuante de la ley” debido a que no hay una univocidad entre el significado y el sentido de las palabras ocupadas en la redacción jurídica de este Artículo. Los elementos lingüísticos que están causando la polisemia son los lexemas VALOR, ENTRE y RESULTAR; sendas categorías gramaticales se expresan en su forma morfológica: “valor” (sustantivo), “entre” (como preposición) y “resulte” (verbo conjugado en la tercera persona del singular tiempo presente del modo subjuntivo²).

Primeramente, por el léxico expresado, se presentan varios dominios posibles de acción (Bajtín, 2011); esto es, la palabra “valor” tiene 13 significados o acepciones marcadas en el diccionario de la Real

² Recordemos que semánticamente, el modo subjuntivo es empleado por los hablantes para codificar situaciones hipotéticas o que tienen la posibilidad de realizarse.

Academia Españolas (RAE), las cuales las podemos agrupar en tres dominios:

- a) el de matemático (cuando la palabra tiene significado cuantitativo numérico);
- b) financiero o contaduría (cuando expresa las cantidades estimadas numéricamente para un fin comercial), y
- c) el apreciativo (cuando se empela para otorgar cualidades altamente estimables).

No obstante, no puede emplearse el mismo cuando se emplea la palabra “entre”. Según la RAE, existen preposiciones cuya objetividad en la recepción del lector se vuelve compleja. Esto es, cuando una palabra, o en este caso la preposición, se ocupa en varias expresiones con diferentes significados tal y como se hace en la oralidad, entonces se debe evitar ese uso en un escrito. En caso contrario, el hablante pasaría por un tamiz pero sin mucho éxito de asertividad, pues los múltiples significados serían válidos o inválidos; por ello se requeriría de mayor contexto o bien definido para que se pueda entender el “sentido” (ya no significado) de la palabra. Veamos un ejemplo con una palabra preposicional antes de continuar con “entre”:

Cuando ocupamos “hasta”, creemos que estamos siendo claros en su significado de término de lo que queremos expresar; por ejemplo:

- a) Llegó hasta San Juan y de ahí retornó hasta Morelia.
- b) Me tienes “hasta la coronilla”
- c) ¿Hasta cuando vienes? Vengo hasta el martes.

En ninguna de las anteriores se expresa un problema en la recepción y se tamiza en cuanto al lugar en el que termina el movimiento (a) o el proceso (b), así como el momento (estado del tiempo) de una determinada acción, estado o proceso se concluye (c). En realidad, el significado de “hasta” se encuentra orientado a un “termino” (en lingüística llamado “aspecto terminativo”) de la acción de la expresión. Sin embargo, al tener estos tres empleos, el hablante elabora otros usos con

otros significados que no tiene por significado genuino (original, básico, principal) el lexema HASTA (la palabra con significado, esto es el “abstracto” o la imagen del signo):

- d) ¿Hasta cuándo nos vemos?
- e) Se abre hasta las 5:00 p.m.

Partiendo de la explicación anterior, podemos entender que en (d) y (e) no hay correlación con dicho significado terminativo, sino con otro. Véase: en (d) deberíamos entender que el proceso de “ver” dura hasta un determinado tiempo que está preguntando alguien; en (e), la acción de abrir dura hasta las 5:00 p.m. Sin embargo, son frases tan elaboradas y tan producidas por el hablante, que al saber que no tiene su significado léxico genuino, el hablante hace uso de una función pragmática: “conocimiento enciclopédico”, es decir que activa un elemento de conocimiento de significados adquirido por la experiencia: los significados que en la comunicación va adquiriendo el hablante para reparar ambigüedades. Son frases establecidas o fosilizadas cuya pregunta para desambiguar no se genera, pues al haberla, el hablante sería incompetente comunicativo (*versus* “competencia” mencionada por Chomsky). Por ello, los significados que se encuentran en (d) y (e) se orientan al significado contrario de su lexema genuino: origen de la acción o del proceso (aspecto incoativo), equivalente a “a partir de”; por ejemplo: (d) “¿a partir de cuándo nos vemos?” y (e) “Se abre a partir de las 5:00 p.m”. De lo contrario, estaríamos tamizando un significado no óptimo para la eficacia de la comunicación: “¿cuándo terminamos de vernos?” o “se mantendrá abierto hasta las 5:00 p.m.”

Cuando nos encontramos ante un texto con “entre”, también tenemos que apelar a nuestro conocimiento enciclopédico para tamizar el significado correcto de entre tanta acepción. Sin embargo, la RAE advierte en su Gramática de la Real Academia del Español, las siguientes puntuaciones:

La preposición “entre” requiere de rasgos de pluralidad en su término:

- Plural morfológico: entre los libros.
- Una expresión de coordinación: entre B.A y Rosario.
- Sustantivo colectivo: entre la muchedumbre.
- Uso no contable: entre la espuma.

Es decir, lo que la gramática explicada por la Real Academia de la Lengua Española tiene que ver con la capacidad de acompañar el tipo de sustantivo en cuanto a número se refiera (plural o singular); esto es “entre” no puede estar marcando sustantivos en singular porque su capacidad de significado abarca elementos que se encuentran en un espacio delimitado o bien sustantivos en singular cuya calidad de composición física sea lo colectivo o masa (muchedumbre, espuma). Por eso es que no sería gramatical (esto es, que el hablante lo acepte como una construcción coherente), el decir: “yo estoy entre la mesa”, “la casa se encuentra entre la calle”, etc. Se requiere de una delimitación espacial para responder al “entre donde se encuentran los objetos”. En otras palabras: la palabra “entre” nos habla de la relación espacial que tienen las cosas dentro de un espacio lindado o delimitado por dos puntos equidistantes. En cuanto a este último significado, podemos encontrarlo en aquel que marca un espacio metafórico que no requiere una división o repartición de “X” y “Y”, por ejemplo: “esto que te acabo de contar, debe quedar *entre* tú y yo”, “¿*entre* qué calles se encuentra tu casa?” (obtenidas de expresiones espontáneas anotadas de la comunicación cotidiana).

Por otra parte, en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, en web), se anotan con mayor explicación el empleo de “entre”:

1. prep. Denota la situación o estado en medio de dos o más cosas.
2. prep. Dentro de, en lo interior. *Tal pensaba yo entre mí.*
3. prep. Denota estado intermedio. *Entre dulce y agrio.*
4. prep. Como uno de. *Lo cuento entre mis amigos.*

5. prep. Denota cooperación de dos o más personas o cosas. *Entre cuatro estudiantes se comieron uncabrito. Entre seis de ellos traían unas andas.*

6. prep. Según costumbre de. *Entre sastres.*

7. prep. Expresa idea de reciprocidad. *Hablaron entre ellos.*

Podemos notar que esta preposición muestra una polisemia considerable para que cuando se emplea, se puedan expresar varias ideas. Aunque por los contextos de las oraciones o expresiones, se encuentra el sentido de dicho empleo, hay ocasiones en las que no se encuentra una referencia directa a su intención comunicativa. Por ello, en la oración (2) segmentada del párrafo quinto del Artículo 14 de la Ley de ingresos del Municipio de El Marqués Qro., para el ejercicio fiscal 2018 que dice:

[...] el valor mayor que resulte **entre** el valor de la operación y el valor comercial del inmueble a la fecha de operación [...]. En este punto, no se especifica si la palabra “entre” tiene función de preposición (la cual es amplia) o bien como el sinónimo de la palabra “división”.

Tenemos una estructura lingüística básica: el tamiz realizado parte de una Frase Preposicional (FP) con sus siguientes elementos:

FP= [Prep. + (FN1 + conj. + FN2)]

De donde se desprende:

Prep. = Preposición “entre”

FN1 = Frase nominal “Valor de la operación”

Conj. = Conjunción “y”

FN2 = Frase nominal “Valor comercial”.

Al desmenuzar esta FP, podemos observar que lo que se encuentra entre los paréntesis es el elemento semántico de lo que marcará la preposición “entre”. De esta manera aislada podemos decodificar objetivamente “aquello en lo cabe del valor de la operación (X) al valor comercial (Y)”. Esto se

puede entender debido a que existe una expresión de relación equidistante que delimita una cantidad de valores dentro de la distancia de X a Y. Este podría ser el tamizaje óptimo y prototípico (el mejor ejemplo del significado). El valor prototípico sería referirse al significado básico y genuino de la preposición, la primera entrada en el diccionario

No obstante, al meter en contexto esta FP dentro del propio párrafo, nos damos cuenta que el significado completo de esta frase estructurada arriba puede ser uno u otro de los que se expone en el diccionario, debido a que el verbo que rige el sentido de dicha frase es la palabra “resulte”. Cuando hablamos de regir, nos estamos referimos a la palabra de la cual depende el significado sintacticosemántico de las demás construcciones de la oración.

El lexema RESULTAR es empleado por el hablante para, según la RAE:

1. intr. Dicho de una cosa: redundar (|| venir a parar en beneficio o daño).
2. intr. Dicho de una cosa: Nacer, originars e o venir de otra.
3. intr. Dicho de una cosa: Aparecer, manifi estarse o comprobarse. *Su figura, aunque d esgarbada, resultanoble. La casa resulta p equaña.*
4. intr. Llegar a ser.
5. intr. Tener resultado. *Los esfuerzos resul taron vanos.*
6. intr. Resaltar o resurtir.
7. intr. Producir agrado o satisfacción.

Ante estas siete acepciones, podemos deducir que la alta ambigüedad de la preposición provoca un esfuerzo de interpretación de la Ley para quien la decodifique. Si limitamos el sentido del párrafo, nos vamos a la “costumbre” en el uso del significado de la palabra que rige y el de la preposición; pero aquí tendríamos dos: el significado del verbo y los valores matemáticos que impliquen una división o un espacio demarcado entre la FN1 y la FN2.

Entre estas acepciones encontramos que la apuntada como (2), es la que nos infiere el Artículo

14 que estamos tratando, ya que “originar o venirse de otra”, podemos interpretar que es la conclusión de una operación o proceso dado, como en este caso: “conclusión de una operación matemática” o bien “la conclusión de una idea a partir de una deducción logicomatemática”. Sin embargo, para la primera, suena dudosamente gramatical en dicha forma personal (*resulte* [3° persona del singular, tiempo presente, modo subjuntivo]):

4) $5 + 5 = 10$

Leyéndola diríamos:

4a. *“10 es el número que resulte de cinco más cinco”, o bien, por el modo verbal es más aceptado “10 podría ser el número que resulte de 5 + 5.

Sin embargo, suena más aceptado:

4b. “cinco más cinco es igual a 10 o bien 10 es el resultado de 5 + 5.

En (4), entendemos que la forma participial para entender la conclusión aritmética es mayormente entendida y más natural en la expresión cuando empleamos el participio que cuando empleamos el verbo en su forma personal “resulte” pues éste exigiría probabilidad. Aunado a ello, deducimos que el significado de “entre” se relaciona directamente con la operación aritmética de “división”; entonces, el sentido lógico del lenguaje matemático es el de “repartir la cantidad FN1 de manera equitativa a FN”. Por ello, la cantidad a “repartir” o “distribuir” (divisor) corresponde a uno más grande que los que la reciben (divisor).

Cerrando el análisis, no se puede entender la ley a partir de un lenguaje matemático porque no especifica que se realice una “operación matemática”, sino lo que el lenguaje alcanza a indicar: el significado lingüístico y en uso de la preposición “entre”. Así que tamizando toda la estructura completa tendríamos:

FN + [OSub → (RELATIVO + (FVsubj. + FP))]

De donde se desglosan que la oración subordinada se componen de:

FN: Frase nominal *el valor mayor*

RELATIVO: *que*

FVsubj: Frase verbal en subjuntivo
resulte

FP: *supra* la estructura expuesta.

Analizando de esta manera, resulta plenamente ambiguo y, por ello, un ruido semántico en la Ley, debido a que la decodificación se basaría bajo el entendimiento (o conocimiento enciclopédico) con el que cada quien se acerque a la ella. Entonces, al suponer que un valor de operación de \$1,000,000.00 y un valor comercial (valor de avalúo) de \$1,200,000.00, se podrían aplicar dos recursos u operaciones aritméticas:

a) una división, donde según los conceptos de la Ley, el valor de operación siempre es menor al valor comercial; no obstante, el valor mayor corresponde a números negativos. Si la Ley dicta “será base gravable de este impuesto, el valor mayor que resulte entre” el valor de operación (\$1,000,000.00) y el valor comercial (\$1,200,000.00), entonces:

- 1) Debe entenderse que existe un dividendo (el valor mayor) y un divisor que puede ser, por un lado el valor de operación (\$1,000,000.00) y por otro el valor comercial (\$1,200,000.00).
- 2) En este caso, la Ley no define conceptualmente el término “valor mayor” (ni este término existe en el habla corriente de la población) que debe considerarse como dividendo; lo cual implica que la operación de división no puede realizarse y por ende no puede determinarse la “base gravable” del impuesto.

b) una distancia numérica entre el número del valor de la operación (de X) al valor comercial (a Y), cuyo resultado siempre

será una razón numérica positiva de X a Y, como de Y a X.

Para cerrar el análisis, a partir de estos dos incisos se crea diversas interpretaciones. Por ello, el tamizaje parte de cuál sería el valor de la base gravable de conformidad con cada una de las posibles interpretaciones, suponiendo que:

a) Cuando la palabra “entre” señala una división

b) Cuando la palabra “entre” tiene función de preposición

“Será base gravable de este impuesto, el valor mayor que resulte entre” el valor de operación (\$1,000,000.00) como valor frontera de inicio y el valor comercial como valor frontera terminal (\$1,200,000.00), lo cual incide nuevamente en una ambigüedad, ya que:

1) señala una diferencia (operación aritmética: resta) del valor frontera de inicio (minuyendo) y el valor frontera terminal (sustraendo), es decir: \$1,000,000.00 menos \$1,200,000.00 igual a -\$200,000.00.

2) o bien, una distancia marcada (la semántica plena de la preposición) en una recta numérica, donde los valores de (1) son exactamente los mismo, sólo que el resultado sería positivo.

Aunando esto último, la interpretación de esta Ley causa diversos problemas para emitir una resolución objetiva para todos los receptores de dicho dictamen.

Conclusión

Como se indica en el desglose de la estructura lingüística que se presenta en el párrafo quinto del Artículo 14 de la Ley de ingresos del Municipio de El Marqués, Querétaro, para el ejercicio fiscal 2018, podemos notar que estamos ante un modo de realización de la idea subordinada a la idea principal que es la de la FN, pues la subestructura

que se encuentra entre corchetes es la composición sintáctico-semántica que proporciona el contenido semántico de la FN, esto es ¿qué será *el valor mayor*? La interpretación a ello es, entonces, depende no de un significado objetivo o bien que sea el único referente a acatarse; sino lo contrario, varios posibles dados por la naturaleza polisémica de la preposición y la naturaleza subjuntiva (hipotética o de posibilidad) que proporciona el verbo. Al tratarse de un texto expositivo y filosóficamente preceptivo y categórico (debido a su propiedad legislativa), todo acto lingüístico jurídico debe ser objetivo: claro, conciso, precisión (López y López, 2010: 12) y, como resultado, la asertividad de la comunicación.

Debido a lo anteriormente expuesto, la redacción de la norma jurídica analizada, no cumple con una univocidad de significado y estas tres características no se adecuan a la Ley debido a la alta ambigüedad generada en ella.

Referencias

- Álvarez, M. L. (2014). “Verbos de percepción: la fenomenología de la evaluación” en *Mundo de vida y representación por Ricoeur a 100 años de su natalicio*. Querétaro: UAQ-E.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Cabeza, E. (2014). “Sobre usos de la preposición *entre*: el sentido realizativo”. Recuperado el 6 de octubre de 2018 de <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/download/45468/42752>
- Chomsky, N. (1964/1977). *Problemas actuales en teoría lingüística/Temas teóricos de gramática generativa*. México: Siglo XXI.
- Diccionario RAE, recuperado el 6 de octubre de 2018 de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- González, J. (2011). La elección lingüística como fuente de problemas jurídicos. En *Revista de Lengua*, 55, pp. 57-79
- Gramática RAE, recuperado el 6 de octubre de 2018 de www.rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica
- Hernández, J. (2018). La hermenéutica jurídica en Gadamer: una complementación a las teorías de interpretación jurídica. *Criterio jurídico*, 49-

102. Recuperado de revistas.javerianacali.edu.co
- Hidalgo, A. (2017). La ambigüedad en el lenguaje jurídico, su diagnóstico e interpretación a través de la Lingüística Forense. *Anuari de Filología. Estudis de Lingüística*, 7, 73-96.
- López, M. y López, M. A. (2010). *Estructura y estilo en las resoluciones judiciales*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación y Comisión de los Derechos Humanos México.
- Martínez, C. y Rivera, M. (2010). *Elementos de lingüística jurídica. Deconstrucción conceptual: herramientas hacia la interpretación normativa*. México: Fontamara-UNISON.
- Saussure, F. (1915/1966). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Turell, T. (ed.) (2005). *Lingüística forense, lengua y derecho. Conceptos, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ