

ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

B  
O  
L  
E  
T  
I  
N

73

Lima  
Enero-Junio  
2023



**BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA**

Bol. Acad. peru. leng. Vol. 73 N.º 73 enero - junio 2023

Periodicidad semestral

Lima, Perú

**Director**

Eduardo Hopkins Rodríguez

**Editor General**

Antonio González Montes

**Editores**

Óscar Coello Cruz

Marco Antonio Lovón Cueva

**Comité Editor**

Harry Belevan-McBride  
Alberto Varillas Montenegro  
Rodolfo Cerrón Palomino  
Carlos Garatea Grau  
Raquel Chang-Rodríguez  
(Academia Peruana de la Lengua)

Manuel Larrú Salazar  
(UNMSM, Perú)  
Luis Fernando Muñoz Cabrejo  
(Facultad de Teología Pontificia Civil  
de Lima, Perú)

**Comité Científico**

Alicia María Zorrilla  
Pedro Luis Barcia  
(Academia Argentina de Letras)  
Alfredo Matus Olivier  
Pedro Lastra Salazar  
(Academia Chilena de la Lengua)  
Federico Schopf  
(Universidad de Chile)  
Juan Carlos Vergara Silva  
(Academia Colombiana de la Lengua)  
Julio Pazos Barrera  
(Academia Ecuatoriana de la Lengua)  
Julio Calvo Pérez  
(Universidad de Valencia, España)  
Eva Valero Juan  
(Universidad de Alicante, España)

Vicente Cervera Salinas  
(Universidad de Murcia, España)  
Maida Watson  
(Florida International University, EE.UU.)  
Marie Madeleine Gladieu  
(Universidad de Reims-Champagne-  
Ardenne, Francia)  
Jorge Eduardo Arellano  
(Academia Nicaragüense de la Lengua)  
Roberto Zariquey Biondi  
(Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Wilfredo Penco  
(Academia Nacional de Letras de Uruguay)  
Eliana Lucián  
(Universidad de la República, Uruguay)

**Corrección**

Joan Doroteo Echegaray

**Traducción**

Miguel García Rojas  
Jean Norbert Podleskis

**Coordinación**

Magaly Rueda Frias

**Dirección**

Av. Armendáriz N.º 349, Miraflores  
Lima 18 - Perú

**Teléfono**

(511) 445-9890

**Correo electrónico**  
[boletin@apl.org.pe](mailto:boletin@apl.org.pe)

**ISSN:** 0567-6002 (versión impresa) / **ISSN:** 2708-2644 (versión en línea)

**DOI:** <https://doi.org/10.46744/bapl>

**Depósito Legal:** 95-1356

**Título clave:** Boletín de la Academia Peruana de la Lengua

**Título clave abreviado:** Bol. Acad. peru. leng.

El Boletín de la Academia Peruana de la Lengua está indexado en Latindex catálogo 2.0, MIAR, ROAD, LatinREV, REDIB, DOAJ, ALICIA, LA Referencia, ERIHPLUS, Scielo y Scopus.

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión del Boletín.





**BOLETÍN DE LA  
ACADEMIA PERUANA  
DE LA LENGUA**

vol. 73, n.<sup>o</sup> 73

enero-junio 2023  
Lima, Perú



# BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Lima, 1.<sup>er</sup> semestre de 2023

vol. 73, n.<sup>o</sup> 73

## *Consejo Directivo de la Academia Peruana de la Lengua*

Presidente:	Eduardo Hopkins Rodríguez
Vicepresidente:	Alberto Varillas Montenegro
Censora:	Eliana Gonzales Cruz
Secretario:	Víctor Oswaldo Holguín Callo
Tesorero:	Antonio González Montes
Bibliotecario:	Camilo Fernández Cozman

## *Académicos de Número*

Mario Vargas Llosa	(1975)
Carlos Germán Belli de la Torre	(1980)
Manuel Pantigoso Pecero	(1982)
Rodolfo Cerrón-Palomino	(1991)
Gustavo Gutiérrez Merino Díaz	(1995)
Fernando de Trazegnies Granda	(1996)
Marco Martos Carrera	(1999)
Ricardo González Vigil	(2000)
Ricardo Silva-Santisteban Ubillús	(2001)
Eduardo Hopkins Rodríguez	(2005)
Salomón Lerner Febres	(2006)
Alberto Varillas Montenegro	(2008)
Camilo Fernández Cozman	(2008)
Alonso Cueto Caballero	(2009)
Marcial Rubio Correa	(2010)
Harry Belevan-McBride	(2012)
Carlos Garatea Grau	(2014)
Oswaldo Holguín Callo	(2014)
Antonio González Montes	(2014)

Eliana Gonzales Cruz	(2017)
Óscar Coello Cruz	(2022)
Jorge Valenzuela Garcés	(2022)
Rocío Caravedo Barrios	(electa, 2022)
Luis Andrade Ciudad	(electo, 2022)
Alfredo Bryce Echenique	(electo, 2022)
Iván Rodríguez Chávez	(electo, 2022)

### *Académicos Correspondientes*

a) Peruanos:

Armando Zubizarreta  
 Luis Enrique López  
 Julio Ortega  
 Pedro Lasarte  
 Juan Carlos Godenzzzi  
 Víctor Hurtado Oviedo  
 Jesús Cabel Moscoso  
 César Ferreira  
 Eduardo González Viaña

b) Extranjeros:

Humberto López Morales  
 Julio Calvo Pérez  
 Raquel Chang-Rodríguez  
 Isabelle Tauzin-Castellanos  
 Inmaculada Lergo  
 Pedro Lastra  
 Stephen M. Hart  
 Juan Jesús Armas Marcelo

### *Académicos Honorarios*

Johan Leuridan Huys  
 Antonio Gamoneda Lobón  
 Jorge Eduardo Arellano  
 Santiago Muñoz Machado

# BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Bol. Acad. peru. leng. Vol. 73, N.º 73

enero-junio 2023

ISSN: 0567-6002 (versión impresa) ISSN: 2708-2644 (versión en línea)

DOI: <https://doi.org/10.46744/bapl>

## CONTENIDO

### ARTÍCULOS

Gisela Silva Escudero, Estela Vicenta Castillo Silva y Marilú Soledad Atanasio Asencios. <i>Colexificación e imbricación en redes polisémicas: el caso del verbo mover en castellano</i>	11
Santiago J. Martín Ciprián. <i>Las etimologías de los japonesismos de origen propiamente nipón del DLE</i>	39
Giovanni Antonio Pizardi Villaverde. <i>Gregorio Condori Mamani o la reactualización del motivo del trickster andino</i>	61
Mauricio Vilca-Rodríguez y Guido Torres-Orihuella. <i>Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos</i>	89
Pilar Elizabeth Zeballos Ramírez y Maribel Ceferina Pumacahua Yucra. <i>Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura</i>	121
Eleine Martha Castro-Cano. <i>La atenuación y la intensificación en el artículo científico</i>	151
Gilmer Ever CarrIÓN Cipriano y José Samuel Saavedra Pacotaipe. <i>La semántica estructural de la lírica en los caligramas no canónicos de la poesía posmoderna</i>	179

### NOTAS

Carlos Milton Manrique Rabelo. <i>Paternidades ausentes y violencia de género en Morir en mi ley, de Lenin Heredia Mimbelá</i>	211
Marco Martos Carrera. <i>Escritores peruanos: sombras y luces en Santiago de Chile</i>	219

## INCORPORACIONES

Jorge Valenzuela Garcés. <i>Las posibilidades del pensamiento literario</i>	227
Incorporación del académico don Jorge Valenzuela Garcés a la Academia Peruana de la Lengua. Discurso de recepción por el académico don Marco Martos Carrera	245

## RESEÑAS

Antonio González Montes. <i>Dos escritores hispanoamericanos: Gioconda Belli (Nicaragua, 1947) y Óscar Hahn (Chile, 1938).</i> <i>Ensayos de crítica literaria</i> (Emma Aguilar-Ponce)	251
Camilo Fernández Cozman. <i>Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros</i> (Henry Ibáñez Mogrovejo)	257
Harry Belevan. <i>Textos</i> (Jorge Valenzuela Garcés)	267
Marco Lovón, Roberto Zamudio, Amparo Roldán y Cristhian Concepción. <i>Panes, postres y bebidas en el Perú</i> (Edgar Mauro Yalta Gonzales)	273
Alfonso Zamorano Aguilar. <i>La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina</i> (Juan Miguel González Jiménez)	279
Ministerio de Cultura. <i>Glosario: ABC de la Interculturalidad</i> (Gerardo Manuel García Chinchay y Nuccia Seminario Hurtado)	287
REGISTRO	297
DATOS DE LOS AUTORES	301

## ARTÍCULOS



**Colexificación e imbricación en redes polisémicas:  
el caso del verbo *mover* en castellano**

**Colexification and imbrication in polysemous networks:  
the case of the verb *mover* in Spanish**

**Colexification et imbrication dans les réseaux polysémiques:  
le cas du verbe ‘mover’ en espagnol**

**Gisela Silva Escudero**  
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú  
[c15072@utp.edu.pe](mailto:c15072@utp.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-1410-0574>

**Estela Vicenta Castillo Silva**  
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú  
[c16066@utp.edu.pe](mailto:c16066@utp.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-2469-8664>

**Marilú Soledad Atanasio Asencios**  
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú  
[c18238@utp.edu.pe](mailto:c18238@utp.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-1707-7368>



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.001>

e-ISSN: 2708-2644

*Resumen:*

El verbo *mover* en castellano presenta un conjunto de sentidos que la tradición monosémica ha interpretado como un único significado que responde al contexto en el cual se usa; sin embargo, en el presente trabajo abordamos el fenómeno polisémico del verbo de movimiento en cuestión en términos de sus asociaciones con el lexema, esto es, con su capacidad para colexificar sentidos distintos. En tal sentido, determinamos los entrecruzamientos semánticos organizados en estructuras en las cuales es evidente la configuración de mapas semánticos; es decir, nos servimos de los presupuestos de la Lingüística Cognitiva (LC), según la cual los significados operan en relaciones que evidencian una clara motivación. Esta forma de evaluar los significados del verbo *mover* permite comprender cómo los hablantes de castellano son capaces de establecer distintas direcciones en las relaciones de significados o sentidos colexificados, de manera que es posible predecir y explicar los significados manifestados, los sentidos que pueden interpretarse y las diferencias dialectales. Detectamos que el verbo *mover* define un punto de referencia cognitivo motivado por la realidad material, pero puede extenderse a sentidos asociados con el concepto de proceso o cambio.

*Palabras clave:* *mover*, polisemia, colexificación, redes semánticas

*Abstract:*

The verb *mover* in Spanish shows a set of senses that the monosemic tradition has interpreted as a single meaning that responds to the context in which it is used; however, in this paper we address the polysemous phenomenon of the verb of movement in question in terms of its associations with the lexeme, that is, with its ability to colexify different senses. In this sense, we determine the semantic interweavings organized in structures in which the configuration of semantic maps is evident; that is, we make use of the assumptions of Cognitive Linguistics (CL), according to which meanings operate in relationships that show a clear motivation. This way of evaluating the meanings of the verb *mover* allows us to understand how speakers of Spanish are able to establish different directions in the relations of colexified meanings or senses, so that it

is possible to predict and explain the meanings manifested, the senses that can be interpreted and the dialectal differences. We detected that the verb *mover* defines a cognitive reference point motivated by material reality, but it can be extended to senses associated with the concept of process or change.

*Key words:* *mover*, polysemy, colexification, semantic networks

*Résumé:*

Le verbe espagnol ‘mover’ présente un ensemble de sens que la tradition monosémique a interprété comme un sens unique répondant au contexte dans lequel il est utilisé. Dans cet article, par contre, nous abordons le phénomène polysémique du verbe de mouvement en question du point de vue de ses associations avec le lexème, c'est-à-dire, de sa capacité à colexifier différents sens. En ce sens, nous déterminons les croisements sémantiques organisés dans des structures où la configuration de cartes sémantiques est évidente. Nous utilisons donc les hypothèses de la linguistique cognitive (LC), qui postule que les sens opèrent dans des relations qui témoignent d'une motivation claire. Cette façon d'évaluer les significations du verbe ‘mover’ nous permet de comprendre comment les locuteurs espagnols sont capables d'établir différentes directions dans les rapports de signification ou les sens colexifiés, de sorte qu'il est possible de prédire et d'expliquer les significations manifestées, ainsi que les sens pouvant être interprétés et les différences dialectales. Nous constatons que le verbe ‘mover’ définit un point de référence cognitif motivé par la réalité matérielle, mais qu'il peut s'étendre à des sens associés au concept de processus ou de changement.

*Mots clés:* ‘mover’, polysémie, colexification, réseaux sémantiques

---

Recibido: 30/10/2021 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

El significado ha sido abordado desde perspectivas claramente diferenciadas; en lo concerniente al fenómeno de la polisemia, cuando menos se proponen dos direcciones o formas de interpretar el significado. Así, un análisis posible es aquel que supone la ocurrencia de diversos usos que se vinculan con un único significado de acuerdo con el uso de un vocablo en diferentes contextos. Esta concepción ampliamente difundida supone que es posible establecer relaciones entre los sentidos, puesto que, al fin y al cabo, todos derivan de un único significado. Esta propuesta monosémica (Evans y Green, 2006; Ruhl, 1989), sin embargo, es problemática. Por ejemplo, en el inglés, la preposición *over* (Evans y Green, 2006, p. 329) expresa el sentido de 'sobre' en una oración como *Perry glanced at the clock over the door*, pero también puede usarse para expresar 'al otro lado' (*Sandra's brother lives just over the road*) e incluso 'a través de' (*Several bridges over the River Danube were destroyed*). Una evaluación rápida de estos usos posibles de *over* podría devenir en la consideración siguiente: se trata de formas que se vinculan al sentido espacial. Así, el significado único se utiliza en contextos diversos que coocurren para que proyecte sentidos tradicionalmente entendidos como figurados. No obstante, la preposición puede también usarse en una oración como *Jane has a strange power over him* (Evans y Green, 2006, p. 330), donde expresa sentido de control. Así, la espacialidad propia de los casos anteriores se contrapone con el ámbito de lo emocional en el último dato: ¿cómo se podrían unificar sentidos de naturaleza tan disímil en un solo significado? La afirmación de que el contexto determina las formas diferentes en que este se interpreta no responde la interrogante, con lo cual el único camino posible sería considerar que se trata de dos palabras diferentes que coinciden en la forma; es decir, son formas homófonas con significados claramente distintos: el primero es espacial, mientras que el segundo se vincula con el control.

La propuesta monosémica es discutible en esos términos; como contraparte, una evaluación menos problemática es la que concibe que los significados presentan una relación intrínseca que se estructura en una motivación experiencial; esto es, la experiencia cotidiana genera

relaciones en los significados posibles de una palabra y mecanismos como la metáfora conceptual permiten que estos significados se integren en redes bien definidas. En este estudio hemos pretendido describir los significados posibles del verbo de movimiento *move* a partir de la propuesta de las redes radiales, a fin de determinar cuál sería el significado central y cuáles los periféricos; por supuesto, estos deben asumirse como propios de la experiencia que se realiza a través de los sentidos, de manera que el significado se corporeiza y, por tal razón, la motivación es de carácter físico: es la espacialidad del mundo circundante la que permite organizar significados a través de mecanismos conceptuales metafóricos. Si bien existen trabajos seminales sobre los verbos de movimiento en español, estos se circunscriben a propuestas formalistas que distan de abordar los aspectos extralingüísticos; por ejemplo, el estudio de Yuko Morimoto (2001) y el de Ying Luo (2016) se enfocan en la explicación de los verbos de movimiento desde la teoría generativa.

Los significados medulares del verbo *move* que analizamos son dos<sup>1</sup>: uno está vinculado con la experiencia espacial; el otro, con la generación de acciones y de sentimientos. En el banco de elementos verbales de la Universidad de Vigo se presentan en dos entradas diferentes. Esta es, precisamente, la forma en que se proponen cuando se asume la ocurrencia de dos unidades léxicas autónomas, cada una con diferentes sentidos. Consideramos, sin embargo, que estas pueden ser analizadas como significados diferentes organizados en una red donde existe un significado central del cual irradian otros sentidos<sup>2</sup>. Por otro lado, en cuanto a las posibilidades de uso del vocablo en cuestión, en el registro lexicográfico de la Real Academia Española<sup>3</sup> se proponen diez definiciones en las cuales alternan las relativas al mundo físico y aquellas que se vinculan con el mundo emocional. En rigor, los registros presentan solo las formas en que se explicitan; sin embargo, aun cuando sería plausible vincularlos de cierta manera, se carece de un mecanismo formal para explicar por qué se

---

1 Casos extraídos de la base de datos de unidades verbales *Adesse* de la Universidad de Vigo:  
<http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=mover>

2 Consideramos en este caso la equivalencia conceptual entre sentido y significado.

3 Revisado del diccionario académico en línea: <https://dle.rae.es/mover>

proyectan múltiples significados, razón por la cual nuestro trabajo intenta suplir ese vacío. En los siguientes apartados formulamos los presupuestos teóricos bajo los cuales se analiza el verbo *mover* y un sistema consistente de sentidos cuya motivación parte de la experimentación del mundo físico; estos, como proponemos, se colexifican en torno de un lexema.

En el siguiente subcapítulo se sientan las razones por las que es importante reconocer la forma en que se estructura y dinamiza el significado a través de un estudio de caso, sobre el cual hemos planteado algunas hipótesis al respecto, aun cuando las descripciones gramaticales del castellano son copiosas en sus diversos niveles. Dicho en otros términos, consideramos que los estudios del significado desde una óptica diferente a la formalista son importantes para asegurar una comprensión cabal de fenómenos como la polisemia. Más allá del reconocimiento de sentidos contextualizados, es pertinente el planteamiento de un marco explicativo que permita superar los inventarios de usos desorganizados; en tal sentido, es relevante delimitar cuáles son las implicancias de un estudio semántico en el marco de la Lingüística Cognitiva. Con la finalidad de esclarecer los procedimientos realizados para evaluar el estatus del lenguaje en el marco del espacio cognitivo basado en el uso (González-García y Butler, 2006), presentamos la metodología utilizada en nuestra investigación.

## 2. Metodología

El estudio se enmarca en la teoría basada en el uso (*usage-based theory*) (Bybee y Beckner, 2009), la cual evalúa el lenguaje en situaciones reales de interacción y se desmarca de la idealización de la evidencia lingüística, pues considera que la capacidad lingüística se define como un comportamiento social esencialmente corporeizado. A propósito de ello, nos parece menester recurrir a procedimientos de documentación lingüística que devengan en la obtención de datos contextualizados en situaciones comunicativas específicas de todo tipo. ¿Qué herramientas son las más idóneas para orientar el análisis lingüístico al análisis del lenguaje en uso? Consideramos que la obtención de evidencia empírica es crucial; aunque la aparición cada vez más tenaz de experimentos se corresponda

con el carácter interdisciplinario de la empresa cognitiva<sup>4</sup>, seguimos los presupuestos de Gibbs (2007), quien propugna que, si bien la psicología experimental o la informática pueden contribuir con los resultados del análisis lingüístico, no es menester que el lingüista se incline a ser un informático o un psicólogo cognitivo. Antes bien, si el uso lingüístico determina el conocimiento de la lengua, es en esos términos en que debemos emprender la tarea de la obtención de evidencia empírica: los métodos bajo los cuales se consiguen datos deben ser, ante todo, empíricos antes que experimentales. En consecuencia, nos ceñimos a una propuesta de trabajo basada en el corpus (*corpus-based work*), a fin de desarrollar una investigación de naturaleza empírica que permita definir patrones lingüísticos (Mittelberg et al., 2007). No obstante, debemos advertir que es altamente probable que el procedimiento investigativo en el nivel semántico esté inmerso en sesgos propios de las valoraciones del estudiado (Gonzalez-Marquez et al., 2007); en cierta medida, se corre el riesgo de que la interpretación de los datos esté impregnada de valoraciones subjetivas, aun cuando se sustente en datos extraídos del corpus: en el caso del verbo que ha motivado nuestro estudio, algunos de los significados posibles se refieren al ámbito inmaterial, específicamente al dominio de las emociones, de manera que la interpretación de estos significados amerita una contrastación permanente respecto de lo que los hablantes interpretan en el uso de los distintos significados verbales vinculados con *mover*.

En consideración con lo recientemente expuesto, utilizamos un corpus específico: el repositorio de verbos en español creado por la Universidad de Vigo, denominado *Base de datos verbos, alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español* (Adesse). Este banco de datos cuenta con información profusa, como se señala en su sitio web; se trata de «una versión ampliada de la Base de Datos Sintácticos del español actual (BDS) que contiene información sintáctico-semántica sobre las cláusulas y los verbos registrados en un corpus del español (Arthus) de 1,5 millones de

4 Recordemos que muchas de las asunciones teóricas defendidas por la Lingüística Cognitiva responden a indagaciones en el ámbito de la psicología o las neurociencias.

palabras»<sup>5</sup>. El verbo que analizamos presenta una entrada conformada por dos macrosentidos posibles, de los cuales se derivan siete sentidos adicionales; dado que el referido repositorio permite obtener abundante información sobre este predicado, añadimos a la información ofrecida la proporción de ejemplos con cada uno de los significados relativos al verbo *mover*. Consideramos que el análisis de la colexificación semántica del verbo *mover* en imbricaciones radiales se ha nutrido de los datos de forma determinante, de manera que nos circunscribimos a la metodología sustentada en la evidencia empírica o, como señalamos, sustentada en el corpus.

De acuerdo con los datos propuestos en el banco de datos, evaluamos la funcionalidad de los significados más arraigados según la frecuencia de uso. Esta ha sido medida a partir del número de casos que aparece contabilizado en la referida página. En la Tabla 1, pueden observarse las divergencias semánticas del verbo *mover* en los diversos sentidos ejemplificados. De acuerdo con la detección precisa de cuál es la motivación principal que hace posible la conformación de subcategorías adicionales, proponemos en el análisis una estructura semántica que predice todos los usos propuestos. Por supuesto, la interpretación de los datos y la propuesta de una organización de significados dista de ser concluyente y de representar la complejidad de la explicitación del verbo *mover* en su conjunto: es posible que muchos significados nuevos se creen de forma dinámica, por lo cual consideramos que la estructura puede variar; sin embargo, el núcleo de la organización semántica sigue siendo el mismo para los hablantes de castellano en su conjunto.

---

5 Este corpus no solo ofrece información sintáctica, sino la configuración de los predicados verbales en términos del tipo semántico de los argumentos que define, los roles semánticos implicados, la clase semántica a la que pertenece el verbo, etc.

Tabla 1

*Entrada del verbo mover en Adesse, banco de datos de la Universidad de Vigo (2022)*

Significados de mover	Ejemplos	Cantidad de ejemplos
Proceso de espacio	1. Cambiar de [lugar o posición] <i>Se movió del estadio.</i> 2. Cambiar o alterar [algo no material] <i>El precio del dólar se movió.</i> 3. Hacer lo necesario para conseguir una situación más favorable <i>Movió sus influencias para obtener el préstamo.</i> 4. Actuar o desenvolverse <i>Siempre me moví en círculos de intelectuales.</i> 5. No hacer nada [por alguien o por algo] <i>A pesar de mi difícil situación, nunca se movieron para ayudarme.</i>	132
Proceso de inducción	1. Inducir o impulsar [a una acción] <i>Moviste a todos para buscar a tu hermano.</i> 2. Producir, dar motivo [a un sentimiento] <i>Siempre movimos el optimismo en nuestro futuro.</i>	21

*Nota.* Los significados posibles están referidos al dominio espacial (1), específicamente, de entidades materiales, mientras que los demás son extensiones de ese significado central. Los sentidos adicionales se vinculan con el desplazamiento metafórico de entidades no materiales.

El primer significado relativo al dominio espacial evidencia una frecuencia de uso muy alta. Adicionalmente, en cuanto al proceso de espacio, se añaden significados vinculados con conceptos inmateriales; es decir, el ámbito de las experiencias físicas se expresa para referirse a entidades que

no son de tipo físico. En rigor, hay un total de 159 significados relativos a entidades materiales. El resto de sentidos posibles carecen del volumen robusto de casos relativos a este primer significado. El mayor número de casos o ejemplos respecto del primer significado se corresponde con una mayor frecuencia de uso, lo cual representa un alto grado de arraigo de este y se corresponde con su manifestación en innumerables eventos comunicativos (Croft y Cruse, 2004).

### 3. Marco teórico

La propuesta que se desarrolla en este subcapítulo es la Lingüística Cognitiva (LC), la cual propone un viraje de la tradición formalista que se asentó de forma sólida durante la segunda mitad del siglo xx. La teoría generativa del lenguaje propuso un profícuo terreno de investigación acerca de la naturaleza humana que, sin embargo, generó una gran deuda con el análisis semántico. Este vacío fue cubierto de forma diligente por la teoría cognitiva, la cual rechaza la autonomía del lenguaje y el escaso valor que se le atribuye a la experiencia; asimismo, considera que la experiencia define el marco de conocimientos de los hablantes de una lengua. En los siguientes subapartados, determinamos la identidad de la propuesta basada en el uso; analizamos los inconvenientes de sostener la hipótesis de un único significado que se manifiesta pragmáticamente a través de múltiples sentidos; y consideramos en la reflexión teórica la asunción de colexificación y sus implicancias en la organización de redes polisémicas.

#### 3.1. La teoría basada en el uso

Los dos principios fundamentales de la teoría basada en el uso son el significado en uso y la estructura emergente del uso (Tomasello, 2015); los cuales presentan profundas implicancias respecto de las dimensiones de la comunicación lingüística. De acuerdo con esta propuesta, el primero se refiere a la dimensión semántico-funcional, mientras que el segundo está engarzado con la dimensión gramático-estructural. A propósito de estas dos dimensiones, la teoría se enfoca en determinar los procesos necesarios que definen la experiencia lingüística, pues a partir de esta el

niño recupera los usos definidos a lo largo de su desarrollo lingüístico; es decir, el marco experiencial de tipo lingüístico que el niño almacena es útil para él porque accede a la experiencia lingüística con facilidad (Tomasello, 2001). Algunas consecuencias derivadas de esta propuesta apuntan al desarrollo lingüístico de un infante: ¿de qué manera la experiencia influye en la consolidación de patrones arbitrarios? Se sostiene que la unidad *sine qua non* del desarrollo lingüístico en una etapa prelingüística no es la palabra, sino la explicitación verbal, que no necesariamente ocurre en los primeros meses de vida de forma lingüística (Galebhi y Sadighi, 2015). Aunque existen disensiones acerca de cómo ocurre el proceso de adquisición, cuando menos la propuesta asumida en este trabajo dista de la asunción fuerte del generativismo, que sostiene la naturaleza innata del lenguaje humano. Por el contrario, asumimos la emergencia del lenguaje a través de bases experienciales consistentes con factores extralingüísticos (para una discusión más detallada de las propuestas generativa y cognitiva, véanse Tang y Shojamanesh, 2019; Zyzik, 2009).

La teoría sustentada en el uso considera que los mecanismos de aprendizaje lingüístico implicados en el desarrollo lingüístico son de distinto tipo y responden al continuo planteado entre el conocimiento gramatical y la cognición general: la riqueza de la memoria, el emparejamiento de forma con significado, la búsqueda de patrones, la generalización conceptual, etc. (Gettys et al., 2018). Los procesos cognitivos que interactúan de manera conjunta definen la constitución de relaciones de sentido; entre estos, la conformación categorial a partir de la experiencia (conformación de miembros de una familia o ejemplares semejantes) adquiere una relevancia especial. Permite organizar y ordenar la experiencia corporeizada (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012) —esto es, experimentar el mundo a través de los sentidos—, un procedimiento que exige un orden: la categorización resulta apremiante para poder ejecutar esta tarea. Así, categorías como los colores, las gradaciones de temperatura, las clasificaciones de animales, etc., permiten comprender y ordenar el mundo. Consideramos que la polisemia es también un producto de la categorización; en otros términos, los diversos significados que se relacionan en torno de una misma entrada léxica son categorías que se organizan en torno de un significado central, que supone el prototipo

de las demás categorías y que motiva la ocurrencia o la emergencia de los demás significados (Lewandowska-Tomaszczyk, 2007).

### 3.2. La naturaleza polisémica del significado y la superación de la tesis monosémica

La tradición estructural se sustenta en la condición del significado en términos monosémicos; es decir, la correspondencia tradicional de forma y significado (De Saussure, 1915/1995, p. 99): «Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces [...]. Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique». Esta propuesta consideraba entonces la correspondencia entre un único significado mentalmente inalienable y las unidades discretas de naturaleza psíquica (los sonidos); además, las reflexiones saussureanas contemplaban que un signo establecía relaciones de oposición con otros signos de la lengua, de forma que su relación en el sistema se evidenciara en términos negativos: los contrastes diferenciales (François, 2008). Esta concepción, sin embargo, resulta problemática a la luz de los múltiples casos que se evalúan en las lenguas: las palabras son, por regla, polisémicas y, aun cuando una palabra puede en su origen ser monosémica —es decir, que el lexema se corresponde con un único significado (Murphy, 2010) (por ejemplo, los nombres propios que devienen en léxico común)—, la versatilidad del significado genera su conversión rápida en polisémica (Carston, 2020).

Sin embargo, esta propuesta fricciona con la poderosa fuerza del cambio semántico. Una de las propiedades fundamentales del lenguaje humano es su plasticidad y versatilidad, divergente de la consideración unívoca entre forma y significado. Así, el significado es sumamente dinámico y sujeto a variaciones que, aunque ocurren de múltiples formas, siguen direcciones consistentes que son sensibles al análisis y las predicciones (Robert, 2008). La naturaleza dinámica del significado involucra una manera diferente de evaluar fenómenos como el de la polisemia, el cual es recuperado como objeto de estudio con pleno derecho en las aproximaciones cognitivas del lenguaje. De acuerdo con esta propuesta teórica, el significado es flexible y, además, se justifica la consideración de organizaciones semánticas que predicen los efectos polisémicos en los términos

siguientes: la polisemia es una forma de categorización de significados motivados que se agrupan según su mayor o menor proximidad con el punto de referencia cognitivo (*cognitive reference point*), denominado también significado prototípico (Lewandowska-Tomaszczyk, 2007). La polisemia se sostiene a través de la confluencia de significados, más allá de los simples inventarios que conforman los registros de un diccionario. De acuerdo con ello, los significados o sentidos de una palabra están organizados, y estas organizaciones predicen cambios, variaciones dialectales, procesos históricos, entre otros fenómenos posibles relacionados con el cambio semántico. Un aspecto importante de esta propuesta polisémica que asume la organización de múltiples sentidos es el abordaje de estos en términos orgánicos, mediante procedimientos de análisis que responden a las exigencias teóricas de considerar el lenguaje como concreción antes que como idealización o abstracción.

### 3.3. Colexificación e imbricaciones radiales semánticas

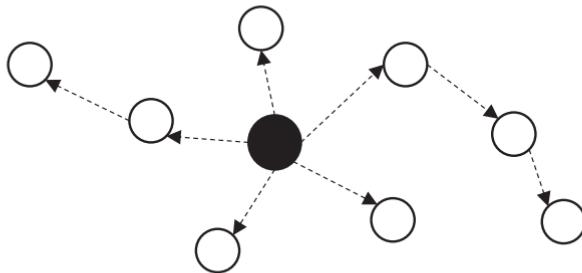
La colexificación consiste en la confluencia de múltiples conceptos en torno de una misma palabra (Di Natale et al., 2021); es decir, una lengua colexifica en casos donde dos (o más) sentidos son razonablemente asociados a la misma forma léxica (François, 2008): en el inglés, por ejemplo, la palabra *straight* se asocia con los conceptos de *undiluted*, *classical*, *heterosexual* e *immediately*. Esta noción está estrechamente vinculada con los estudios de tipo interlingüístico, específicamente los relativos al abordaje tipológico cuyos resultados permiten profundizar fenómenos diversos, como el cambio semántico, la reconstrucción semántica y la lingüística histórica (Pericliev, 2017). Estos estudios presentan interesantes aportes en la comprensión de las combinaciones de significados de mayor frecuencia y regularidad en las lenguas, las cuales son altamente predecibles a partir de principios como la economía cognitiva (Xu et al., 2020); no obstante, la colexificación también es un concepto fundamental en el análisis profundo de la conformación de complejas redes de categorías semánticas que se engarzan en torno de la misma base léxica.

Uno de los conceptos fundamentales de la propuesta semántica desde una aproximación cognitiva es el de prototípico, el cual se relaciona con el

de red radial y presenta fuertes implicancias con la forma en que diversas categorías se organizan en torno de una más prominente (Brugman y Lakoff, 2008). La categoría prototípica está conformada por un elemento central (el punto de referencia cognitivo), el cual determina la red: a partir de este, se configuran múltiples significados que se aproximan o se alejan del significado nuclear o central (los significados que se alejan se denominan periféricos). De esta forma, un lexema como *mover* se referirá prototípicamente al movimiento físico; sin embargo, también expresa otro tipo de categorías no materiales, como las concernientes al cambio de decisión o al impulso anímico, las cuales se relacionan metafóricamente y están motivadas por el prototipo semántico (Lemmens, 2015). La semejanza se corresponde con una organización que irradia significados de acuerdo con el prototipo semántico. La configuración de esta estructura se presenta en la Figura 1.

**Figura 1**

*Categoría de prototipo semántico (red radial) propuesta por Lemmens (2015)*



*Nota.* La red semántica se sustenta en el trabajo de Lakoff (1987): el punto oscuro es el prototipo del cual irradian las otras categorías, algunas de ellas posiblemente proyectadas a través de relaciones metafóricas.

En el marco de esta reflexión sobre las implicancias de la colexificación en los estudios acerca del significado —específicamente, los relacionados con la polisemia entendida como la conexión sistemática de múltiples significados o sentidos—, analizamos los significados de *mover* y proponemos un mapa semántico de las imbricaciones en redes

semánticas. El mapa semántico supera los inventarios desorganizados de datos, de manera que representa una organización consistente de los resultados. Seguimos, en ese sentido, la propuesta de Haspelmath (2003), quien considera que los mapas semánticos son representaciones geométricas que configuran en el espacio semántico-conceptual funciones asociadas con líneas de conexión que representan una organización en red. Si bien el autor le confiere una utilidad patente en el análisis interlingüístico, consideramos su pertinencia en términos más específicos: no realizamos un análisis de significados polisémicos a través de la comparación entre lenguas, sino que nos inclinamos por la detección de funciones concretas del verbo *mover* en el espacio semántico que se plantea en esta aproximación del mapa semántico (*semantic-map approach*). Esta aproximación se entiende como la manera formal de presentar los significados en un sistema organizado en conjuntos de redes radiales, las cuales suponen la ocurrencia de un núcleo, que es el punto de referencia cognitivo, a partir del cual otros significados se aproximan o se alejan.

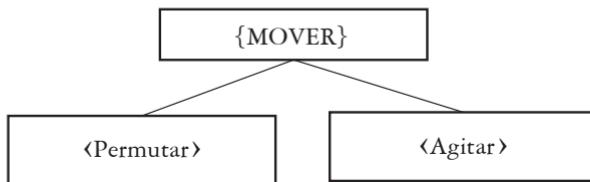
#### 4. Análisis de datos y discusión

El verbo *mover* en castellano presenta un sentido espacial que supone un cambio de lugar o de posición. La realidad, en este caso, se corresponde con el dominio de lo físico o material. A propósito de una aproximación cognitiva a los verbos de movimiento en castellano, Silva Escudero (2021a, 2021b) propuso una explicación de las metáforas conceptuales que constituyen el mecanismo fundamental a través del cual se originan significados de diverso tipo. Plantea metáforas conceptuales como *EL CAMBIO ES MOVIMIENTO*, la cual consiste en conceptualizar un proceso de modificación o cambio a partir del dominio del espacio, de manera que las propiedades del movimiento de entidades físicas se proyectan hacia los procesos. Todo ello a propósito de expresiones metafóricas del tipo *El precio del dólar se movió un poco el día de hoy*. De igual manera, propuso que los datos relativos a los múltiples sentidos permiten organizar dos dominios consistentes con las categorías de lo material y lo inmaterial.

Iniciamos el análisis a través de la evaluación de los dos sentidos vinculados con lo material; a saber, ‘cambiar de lugar o posición’ y ‘menear o agitar’. Así, consideraremos que los significados colexificados se pueden formalizar de manera básica en los siguientes términos:

**Figura 2**

*Significados colexificados del verbo mover en castellano*



*Nota.* Tanto el primer significado como el segundo constituyen categorías conformadas a partir de la experiencia espacial asociada con el movimiento de entidades materiales, aunque es posible que esta experiencia espacial cubra otros dominios de naturaleza no espacial.

Los significados interrelacionados en torno del lexema *mover* se manifiestan en expresiones relativas al mundo físico: los objetos se mueven, cambian de lugar, se agitan o menean, de manera que el centro semántico o significado prototípico se corresponde con el dominio espacial. Algunas de las expresiones que recopilamos adicionalmente para evaluar cómo funciona la colexificación se presentan en (1):

- (1) a. Juan se **movió** de la habitación.  
b. **Movió** las manos con fuerza.  
c. La pared se **movió** unos segundos durante el temblor.

En las expresiones anteriores, las entidades a las que se hace referencia son materiales. Sostenemos que el primer nivel de colexificación de sentidos es consistente con el punto de referencia cognitivo, pues, a partir de este, se conforman otros significados en los cuales el verbo manifiesta correspondencias con dominios abstractos, inmateriales —esto es, la colexificación opera a través de mecanismos metafóricos—.

El segundo sentido que analizamos es el de ‘cambiar o alterar algo no material’. Las expresiones propuestas en (2) fueron importantes para evaluar el alcance de este significado en el mapeo semántico posterior.

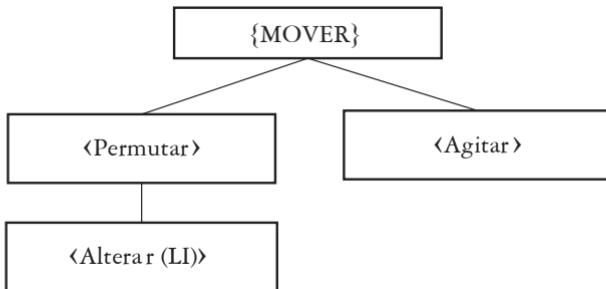
- (2) a. Después del discurso *se me movió* la conciencia.  
b. El precio de los departamentos *se movió* de forma alarmante.  
c. *Se movieron* los índices de natalidad este año.

Los enunciados de (2) constituyen la evidencia palmaria de que la experiencia material como categoría central permite comprender metafóricamente otras categorías de mayor complejidad: tal es el caso de los precios, la conciencia o los porcentajes. Al tratarse de abstracciones, se recurre al centro semántico, que expresa el mundo material para interpretar otras realidades que son de difícil manifestación. Este significado se colexifica con el verbo *mover*. El proceso de cambio se entiende en términos del movimiento; de esta forma, se añade un significado que se aleja del dominio material y se proyecta como resultado de la metáfora conceptual **EL CAMBIO ES MOVIMIENTO**. A este procedimiento cognitivo, que consiste en comprender procesos inmateriales a partir del movimiento de entidades materiales, se suman otras realidades como categorías posibles de ser conceptualizadas a partir del mundo físico. Este es el procedimiento productivo para la conformación del mapa semántico global con los diferentes significados colexificados, cuya motivación se genera a partir del significado de desplazamiento.

Sobre la base de estas categorías, hemos propuesto un mapa semántico parcial que permite ordenar el *puzzle* semántico y añadir esta nueva categoría, dependiente del primer significado de la palabra *move*, pues el significado de *agitar* carece de trayectoria, a diferencia de cambiar de lugar:

**Figura 3**

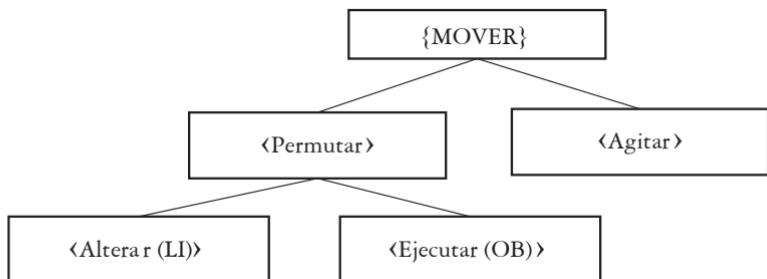
*Mapa semántico del verbo mover con la inclusión del sentido de alteración de lo inmaterial*



*Nota.* LI hace referencia a ‘lo inmaterial’, puesto que el proceso de cambio de entidades abstractas se incluye en este significado. Se asocia con el sentido de ‘permutar’, pues lo inmaterial se desplaza metafóricamente.

El siguiente sentido del mapa es el relativo al proceso de obtener beneficios mediante la ejecución de ciertas acciones. Así, en la expresión *Movió todo lo que estuvo a su alcance para conseguir el puesto de gerente*, se refiere a un proceso que sigue un derrotero: como en el caso anterior, el movimiento no es aleatorio. El proceso no ocurre al margen de potenciales direcciones que pueden configurarse metafóricamente, sino que el cumplimiento del objetivo supone una trayectoria definida que está motivada nuevamente por el significado de cambiar de lugar. En consecuencia, el mapa semántico requiere de una nueva relación proyectada por el primer significado del verbo *mover*, a saber, el de cambio de posición de algo o de alguien.

Se completa la configuración de la red semántica con el añadido del significado 3 (S3), cuya motivación responde a la experiencia física y cuya aparición en la construcción de significados manifestada en el uso se corresponde al prototípo semántico relativo al desplazamiento. Este último aspecto es importante para entender la naturaleza de la organización de sentidos propuesta, pues lo aleatorio de la agitación o el meneo (S2) impide que pueda ser este el significado del cual irradia el S4. En la Figura 4 se representa el mapa de *mover* con el correspondiente sentido colexificado:

**Figura 4***Mapa semántico con el sentido de ‘ejecutar una acción para obtener beneficios’*

*Nota.* OB supone la obtención de beneficios mediante la ejecución de múltiples acciones. En este caso, también se organiza el sentido de proceso a través de la proyección del dominio físico del movimiento con trayectoria.

El siguiente caso carece de especificidad en el marco de la conceptualización de esta categoría a través del movimiento con trayectoria; es decir, ‘actuar o desenvolverse’ como sentido adicional es ajeno al desplazamiento a través de una vía. Por ello, sostenemos que la motivación, si bien continúa siendo el movimiento físico de entidades materiales, esta vez se corresponde con el sentido de ‘agitarse o menearse’ por la ausencia de trayectoria. El desempeño es acción, pero sin un rumbo en particular; es decir, se trata de un proceso que opera en el espacio conceptualizado como desarrollo sin un derrotero.

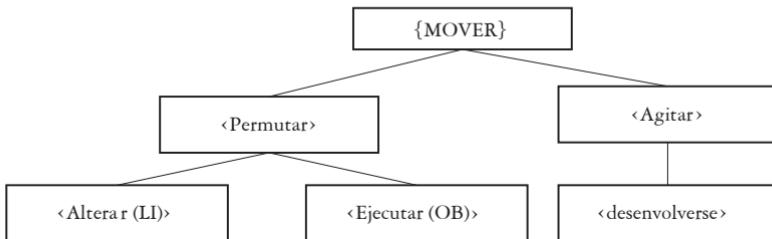
- (3) a. *Me muevo* en círculos de intelectuales.
- b. Espero que *te muevas* bien en el periodismo.
- c. Creo que *nos moveremos* sólidamente en el debate.

Las expresiones en (3) son consistentes con el sentido de desempeñarse de una determinada forma. Se alude a la *performance*, pero esta es inexpresable como abstracción; por consiguiente, se recurre a la metáfora conceptual **EL DESEMPEÑO ES MOVIMIENTO**. La importancia de este mecanismo metafórico radica en que el mapa puede configurar un

nuevo miembro categorial pero ramificado en la organización a partir del significado de ‘menear o agitar’:

**Figura 5**

*Mapa semántico de mover con la inclusión del sentido de ‘actuar o desenvolverse’*



*Nota.* El mapa semántico permite completar la organización en la que se dispone de los significados posibles a partir de la presencia o la ausencia de trayectoria. De acuerdo con ello, se organizan las demás categorías.

El siguiente caso que analizamos es el de ‘no hacer nada por alguien o por algo’. Esta categoría se expresa en enunciados que aluden a un objetivo, de manera que existe una trayectoria. Por ello, debe incluirse dentro del significado de permutación o cambio de lugar, el cual involucra una trayectoria definida. Para evaluar el correlato cognitivo de este componente de la red, presentamos algunos casos ilustrativos al respecto en (4).

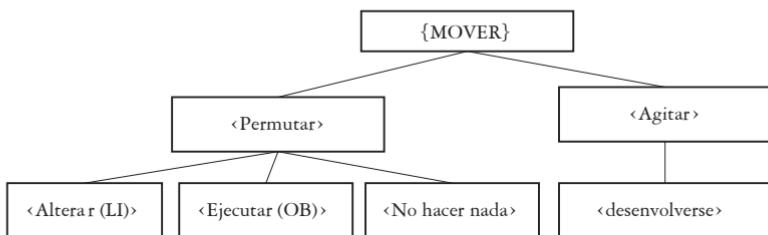
- (4) a. Nunca *se movieron* para buscar una solución a la bancarrota.  
 b. Nadie *se movió* para conseguir agua.

Las dos expresiones presentadas en (4) son proyecciones del movimiento con trayectoria. Este sentido es parte de la colección de *mover* y consiste en la ausencia de ejecución, pero con un fin; en otros términos, existe un objetivo, pero el movimiento aparece solo como una proyección. Por esa razón, las expresiones se presentan mediante construcciones negativas. Aunque el desplazamiento carece de concreción, en términos potenciales existe; por ello, este sentido se ramifica desde la categoría semántica de ‘cambiar de lugar o posición’.

La organización que comprende cada una de las unidades de la red se consolida con la proyección de los dos últimos significados que expresan procesos, uno de los cuales es de naturaleza emocional:

**Figura 6**

*Mapa semántico de mover con la inclusión del sentido de ‘no hacer nada’*



*Nota.* ‘No hacer nada’ se corresponde con el correlato de movimiento sin ejecución, aunque con trayectoria. Por ello, se ha añadido a la red desde el significado de ‘permutar’.

Finalmente, el mapa semántico con los significados colexificados adicionales del verbo *mover* incluye el significado de ‘impulsar una acción’ y el significado de ‘producir un sentimiento’. Estos se corresponden con dos categorías de movimiento diferentes: el sentido de ‘impulsar una acción’ se corresponde con el desplazamiento a través de una trayectoria detectable, mientras que la producción de una emoción o sentimiento carece de trayectoria específica. Estos sentidos de *mover* completan el mapa semántico configurado a través del dominio semántico del movimiento espacial de elementos materiales (ya sea con trayectoria o sin ella). La colexificación vincula categorías semánticas motivadas por el desplazamiento. En cuanto al impulso de una acción, este significado se manifiesta en expresiones en las cuales se constata una construcción con sintagma preposicional de objetivo encabezado por *para*. En la proyección metafórica que irradia el significado de producir emociones, el ámbito de la experimentación psicológica producida por los sentimientos se proyecta motivado por el movimiento sin trayectoria; por consiguiente, se asocia con el sentido de ‘menear’.

o agitar': la conceptualización metafórica del inefable dominio de lo emocional a través del verbo de movimiento.

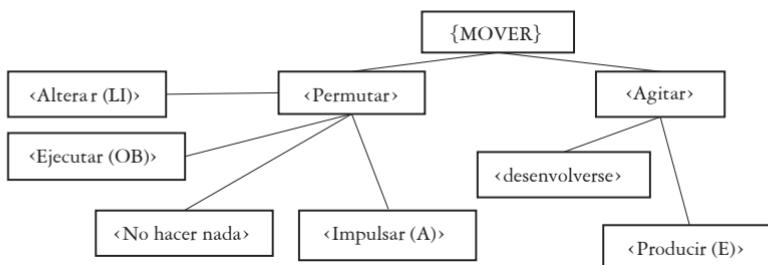
Lo inmaterial comprendido en las dos últimas categorías semánticas que analizamos a continuación constituye la proyección del paradigma de significados organizados a través de correspondencias rastreables en los enunciados que proponemos en (5). En estos se impone de forma robusta la categoría de lo físico, pues a partir de esta se construye todo el sistema.

- (5) a. Ayer *moví* a todos para alentar a tu hermano.  
 b. Tu padre *movió* a los organizadores para lograr la recaudación.  
 c. Fuiste el que siempre *movió* la alegría de vivir.  
 d. *Moviste* mis fibras sensibles al llamarle así.

Los dos primeros enunciados metafóricos se refieren a la consecución de una acción impulsada por un agente en concreto, mientras que los dos últimos son manifestaciones de la categorización de las emociones como movimientos sin desplazamiento. El mapa semántico final, con las proyecciones semánticas configuradas en la red, es el siguiente:

**Figura 7**

*Mapa semántico de mover en castellano*

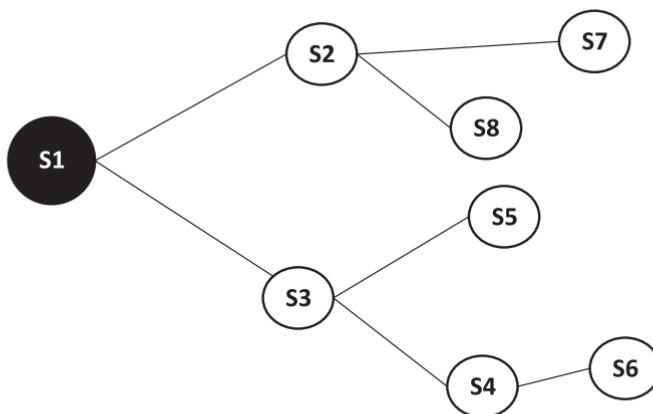


*Nota.* La categoría Impulsar (A) hace referencia a la promoción de acciones (A), mientras que la categoría Producir (E) se refiere al dominio de los sentimientos o las emociones.

De acuerdo con el mapa semántico, la organización se erige sobre la base de dos significados asociados con lo material. Mediante este procedimiento de análisis sustentamos la configuración de una red radial, entendida como mecanismo categorial que les permite a los hablantes de castellano la enunciación de expresiones metafóricas motivadas por la realidad material. La red radial que proponemos (Figura 8) proyecta como significado prototípico el relativo a desplazarse con una trayectoria rastreable. A partir de este significado, la organización se genera a través de proyecciones metafóricas que incluyen dominios diferentes al material: abstracciones, procesos, emociones, etc.

**Figura 8**

*Red radial de mover en castellano*



*Nota.* S1 = ‘cambiar de lugar’; S2 = ‘agitarse’; S3 = ‘alterar lo inmaterial’; S4 = ‘ejecutar acciones para obtener beneficios’; S5 = ‘impulsar acciones’; S6 = ‘no hacer nada’; S7 = ‘desenvolverse’; S8 = ‘producir emociones’. S1 es el significado prototípico; S2, el más próximo en la red, y S6, el más alejado. S3 está conceptualizado metafóricamente. S7 y S8 están relacionados a movimientos sin trayectoria como producto de procedimientos metafóricos.

## 5. Conclusiones

El verbo *move* colexifica sentidos motivados por la realidad material que experimentan los hablantes de castellano. En tal sentido, el verbo de movimiento configura una estructura de significados cuyo centro prototípico es el de cambio de lugar, es decir, el desplazamiento con trayectoria.

El movimiento vinculado con entidades materiales se corresponde alternativamente con el sentido de ‘agitarse’. Este motiva la ocurrencia de otros significados cuyos correlatos son inmateriales: las emociones y el desenvolvimiento o *performance*, los cuales irradian de la red radial de acuerdo con el movimiento indeterminado expresado en el significado de meneo o agitación.

Los demás significados de la red están altamente motivados por el desplazamiento con trayectoria: la red se completa con mecanismos de tipo metafórico, que incluyen la proyección de dominios no materiales como los procesos, la alteración de lo inmaterial, la ausencia de acciones, etc.

Es importante la conformación de un mapa semántico, pues este mecanismo metodológico es útil en el planteamiento de la red radial como mecanismo de categorización. Las categorías semánticas encuentran una fuerte motivación en el desplazamiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brugman, C., y Lakoff, G. (2008). Chapter 3 Radial network. En D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (pp. 109-140). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199901.109>
- Bybee, J. L., y Beckner, C. (2009). Usage-Based Theory. En B. Heine y H. Narrog (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp. 827-855). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0032>
- Carston, R. (2020). Polysemy: Pragmatics and sense conventions. *Mind and Language*, 36(1), 108-133. <https://doi.org/10.1111/mila.12329>
- Croft, W., y Cruse, D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864>
- De Saussure, F. (1995). *Cours de Linguistique générale* [Curso de lingüística general]. Grande Bibliothèque Payot. (Obra original publicada en 1915)
- Di Natale, A., Pellert, M., y García, D. (2021). Colexification Networks Encode Affective Meaning. *Affective Science*, 2, 99-111. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00033-1>
- Evans, V., y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An introduction*. Edinburgh University Press.
- François, A. (2008). Semantic maps and the typology of colexification: Intertwining polysemous networks across languages. En M. Vanhove (Ed.), *From Polysemy to Semantic Change* (pp. 163-216). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slcs.106.09fra>

- Galebhi, R., y Sadighi, F. (2015). The Usage-based Theory of Language Acquisition: A review of Major Issues. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 190-195. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/138>
- Gettys, S., Bayona, P., y Rodríguez, R. (2018). From a Usage-Based Model to Usage-Based Instruction: Testing the Theory. *International Journal of Education and Human Developments*, 4(2), 50-71. <http://ijehd.cgrd.org/images/vol4no2/6.pdf>
- Gibbs, R. (2007). Why cognitive linguists should care more about empirical methods. En M. Gonzalez Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson y M. J. Spivey (Eds.), *Methods in Cognitive Linguistics* (pp. 2-18). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.18.06gib>
- Gonzalez-Marquez, M., Becker, R. B., y Cutting, J. E. (2007). An introduction to experimental methods for language researchers. En M. Gonzalez Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson y M. J. Spivey (Eds.), *Methods in Cognitive Linguistics* (pp. 53-86). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.18.08gon>
- Gonzálvez-García, F., y Butler, Ch. (2006). Mapping functional-cognitive space. En F. J. Ruiz de Mendoza (Ed.), *Annual Review of Cognitive Linguistics* (pp. 39-96). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/arcl.4.04gon>
- Haspelmath, M. (2003). The geometry of grammatical meaning: Semantic maps and cross-linguistic comparison. En M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language, Vol. 2* (pp. 211–243). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.5281/zenodo.831410>
- Ibarretxe-Antuñano, I., y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Anthropos Editorial.

- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago University Press.
- Lemmens, M. (2015). Cognitive Semantics. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics* (pp. 90-105). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315685533.ch5>
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2007). Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 139-169). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0006>
- Luo, Y. (2016). *Verbos de desplazamiento en español y en chino: un análisis subléxico de su significado y sus extensiones semánticas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. UAM\_Biblioteca. <http://hdl.handle.net/10486/672080>
- Mittelberg, I., Farmer, T. A., y Waugh, L. R. (2007). They actually said that? An introduction to working with usage data through discourse and corpus analysis. En M. Gonzalez Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson y M. J. Spivey (Eds.), *Methods in Cognitive Linguistics* (pp. 19-25). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.18.07mit>
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Visor.
- Murphy, M. L. (2010). Meaning variation: polysemy, homonymy, and vagueness. En *Lexical Meaning* (pp. 83-107). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511780684.009>
- Pericliev, V. (2017). On Colexification among Basic Vocabulary. *Journal of Universal Language*, 16(2), 63-93. <https://doi.org/10.22425/jul.2015.16.2.63>
- Robert, S. (2008). Words and their meanings: Principles of variation and stabilization. En M. Vanhove (Ed.), *From Polysemy to Semantic*

*Change* (pp. 55-92). John Benjamins Publishing Company.  
<https://doi.org/10.1075/slcs.106.05rob>

Ruhl, Ch. (1989). *On Monosemy. A Study in Linguistic Semantics*. SUNY Press.

Silva Escudero, G. (2021a). Polisemia y cognición del verbo *ir* en castellano. *Tesis*, 4(18), 243-262. <https://doi.org/10.15381/tesis.v14i18.20707>

Silva Escudero, G. (2021b). *Metáforas en verbos de movimiento en castellano: un análisis semántico-cognitivo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/16938>

Tan, K. H., y Shojamanesh, V. (2019). *Usage-based and universal grammar-based approaches to second language acquisition*. IntechOpen.  
<https://doi.org/10.5772/intechopen.89737>

Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 61-82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>

Tomasello, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. En E. L. Bavin y L. R. Naigles (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 89-106). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316095829.005>

Xu, Y., Duong, K., Malt, B. C., Jiang, S., y Srinivasan, M. (2020). Conceptual relations predict colexification across languages. *Cognition*, 201, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104280>

Zyzik, E. (2009). The Role of Input Revisited: Nativist versus Usage-Based Models. *L2 Journal*, 1, 42-61. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9056>

Las etimologías de los japonesismos  
de origen propiamente nipón del *DLE*<sup>1</sup>

Etymologies of Japanese words of Japanese  
origin in the DLE

Les étymologies des mots japonais  
d'origine proprement nippone dans le DLE

Santiago J. Martín Ciprián

Universidad Tokai, Japón

smartcip@tokai-u.jp

<https://orcid.org/0000-0002-6750-4532>

*Resumen:*

En el presente artículo<sup>2</sup> se propone una revisión de la etimología de las palabras de origen propiamente japonés que aparecen en la edición actual del *Diccionario de la lengua española* (*DLE*). Se ha rastreado la formación y la evolución primeras de estas palabras dentro de los niveles protojaponíco y protojaponés, así como sus cambios desde el idioma antiguo hasta el

- 
- 1 Quiero dedicar este artículo a la memoria de mi amigo el Prof. José J. Gómez Asencio, sin cuya inmensa generosidad, estímulo y ejemplo no habría emprendido («con tenacidad charro-nipona», según las propias palabras del Prof. Gómez Asencio) la aventura del estudio de la lengua japonesa.
- 2 Agradezco su inestimable apoyo en la redacción de este artículo a los profesores José Antonio Pascual Rodríguez (Real Academia Española) y Julián Méndez Dosuna (Universidad de Salamanca).



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.002>

e-ISSN: 2708-2644

premoderno o moderno, antes de servir como base para los préstamos a las lenguas europeas y finalmente al castellano. La intención primordial de este trabajo es proporcionar una guía que facilite su labor al lexicógrafo cuando elabore etimologías, tanto para el *DLE* como para los diccionarios históricos de la lengua castellana.

*Palabras clave:* lengua japonesa, lengua española, *DLE*, Lexicografía, Lingüística histórica

*Abstract:*

This article proposes a review of the etymology of words of properly Japanese origin appearing in the current edition of the *Diccionario de la lengua española* (DLE). The first formation and evolution of these words has been traced within the Proto-Japonic and Proto-Japanese levels, as well as their changes from the ancient to the pre-modern or modern language, before serving as a basis for borrowings into European languages and finally into Spanish. The primary intention of this work is to provide a guide to facilitate the lexicographer's work when elaborating etymologies, both for the DLE and for the historical dictionaries of the Spanish language.

*Key words:* Japanese language, Spanish language, DLE, Lexicography, Historical Linguistics

*Résumé:*

Cet article propose une révision de l'étymologie des mots d'origine proprement japonaise compris dans l'édition actuelle du *Dictionnaire de la langue espagnole* (DLE). Il retrace la formation et l'évolution premières de ces mots au sein des niveaux proto-japonique et proto-japonais, ainsi que leurs mutations, de la langue ancienne à la langue pré-moderne ou moderne, avant de servir de base aux emprunts aux langues européennes, et enfin à l'espagnol. L'intention primordiale de ce travail est de fournir un guide qui rende plus facile le travail du lexicographe lors de la préparation des étymologies, tant pour le DLE que pour les dictionnaires historiques de la langue espagnole.

*Mots clés:* langue japonaise, langue espagnole, DLE, Lexicographie, Lin-guistique historique, langue espagnole

Recibido: 24/11/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

Los japonesismos, las palabras de origen japonés de la lengua española, tienen, principalmente, dos orígenes bien diferenciados: nipón propiamente dicho, por un lado, y préstamos de procedencia china, por otro. Ejemplos del primer origen serían *caqui*, *catana*, *harakiri* o *ikebana*; del segundo origen, *biombo*, *bonsái*, *bushido* o *daimio*. En otro artículo (Martín Ciprián, en prensa-a) ya he dado cuenta de los préstamos de procedencia china, los que pertenecen al estrato del idioma llamado *on'yomi* 音読み. En el presente artículo pretendo informar al lector sobre las etimologías de origen exclusivamente japonés, aquellas que pertenecen a la parte del vocabulario no prestado, sino original, el llamado en el propio idioma nipón *kun'yomi* 訓読み, ajeno a la inmensa influencia sinítica que ha experimentado la lengua del país del sol naciente.

En este breve artículo no deseo hacer una historia de la evolución detallada de estas palabras dentro de la lengua japonesa, del proceso de inserción en la nuestra, ni de sus cambios posteriores al haber entrado en ella<sup>3</sup>. Sencillamente pretendo dar razón de las etimologías más antiguas, volviendo hasta el protojaponés o el protojapónico, los idiomas de origen de la lengua del país del sol naciente, reconstruidos por los lingüistas. Para ello, he hecho referencia a las investigaciones que me han parecido más relevantes y esclarecedoras con respecto a estas palabras.

## 2. Metodología

En este artículo he recopilado las palabras de la edición actual del *Diccionario de la lengua española* (*DLE*). Si bien me he ceñido a la estructura estándar

---

<sup>3</sup> Un trabajo que ha venido realizando magistralmente a lo largo de los años Rafael Fernández-Mata en toda su obra, que se puede consultar fácilmente en la página de este autor, en [www.researchgate.net/profile/Rafael-Fernandez-Mata](http://www.researchgate.net/profile/Rafael-Fernandez-Mata).

de las entradas del diccionario, me he tomado la libertad de utilizar una amplitud de espacio en la glosa de este estudio imposible de usar allí. Para no agobiar al lector no especialista en lengua japonesa, no he citado en cada caso la página *The Japanese Language Through Time (TJLTT)*, a la que hago referencia en cada una de las palabras. De haberlo hecho así, la lectura de este escrito habría sido —considero— engorrosa, y se habría alejado, por tanto, de mi verdadera intención: poner al alcance del lector de lengua española el origen primero de estas palabras, familiares para los hablantes, pero de las que incluso el especialista en historia del idioma conoce generalmente bastante poco con respecto a su raíz última. A quien esté verdaderamente interesado en profundizar en ellas o verificar mis afirmaciones le será fácil encontrar estas referencias consultando los apéndices de *TJLTT*.

Todas las formas de chino medio citadas en este trabajo se basan en la obra de Schuessler (2007, 2009), que he cotejado siempre con las propuestas por Karlsgren (1940, 1954, 1957). La obra de este último autor es la base de todos los estudios de esta disciplina (los de Schuessler, principalmente, son una puesta al día de estos). También he tenido en cuenta las ideas de Li Fang Kuei (1971/1974-1975). Para la valoración de la fonología del chino medio, he contado con la ayuda del manual de Baxter (1992) y de Baxter y Sagart (2014). No he ignorado tampoco la investigación de Pulleyblank (1984, 1991) al momento de considerar esas formas, si bien no he hecho uso directo de su sistema.

Lamentablemente, no existe consenso con respecto a los valores fonológicos ni fonéticos del japonés antiguo ni al modo de representar sus fonemas, en especial, por lo que hace a las vocales. La mayor parte de estas representaciones son solo completamente inteligibles para los especialistas no en estudios japoneses en general, sino específicamente en estudios de lingüística histórica nipona. Así pues, en este artículo, siempre que no se advierta de lo contrario, he utilizado una interpretación y una transcripción de los fonemas de ese período histórico que siguen de cerca el sistema que, desde mi punto de vista, es el más sólido y fundamentado: el propuesto por Miyake en su tesis doctoral (1999), resumido y mejorado en su monografía de 2003. Los valores de esta transcripción son casi los

mismos que los del Alfabeto Fonético Internacional (AFI); confío en que el lector no iniciado en los detalles de la lengua japonesa antigua no tendrá mayor problema en comprender e interpretar esa transcripción, puesto que solo separa esta de la de Miyake que la grafía <y> no representa una vocal anterior redondeada, sino, siguiendo la tradición japonológica, un fonema semivocálico parte de un diptongo, con valor [j] en el AFI. En algunos casos, tras la transcripción del japonés antiguo propuesta por Martin, he incluido la de Miyake entre paréntesis, sin normalmente atribuir a este la última. En la representación del japonés moderno y premoderno, he utilizado el sistema Hepburn reformado, como se suele hacer en los trabajos de estudio de este idioma no destinados a especialistas en lingüística japonesa.

Por lo que hace a la reconstrucción del protojaponés (la protolengua origen de todas las variedades japónicas insulares, excepto las de las islas Ryukyu) y el protojaponés (base de todas las variedades japónicas, las insulares y las que en su día se hablaron en la península coreana), me he basado principalmente en las obras de Martin (1987), Vovin (2020) y Frellesvig (2010), además del volumen colectivo *Proto-Japanese*, editado por Frellesvig y Whitman (2008). Para las formas de la protolengua que produjo las variedades japónicas habladas en las islas Ryukyu, he consultado la tesis de Thorpe (1983) y el monumental volumen publicado por Ninjal-De Gruyter sobre estas lenguas (Heinrich et al., 2015).

Hasta poco antes de su fallecimiento, en marzo de 2022, Vovin se encontraba en el proceso de redacción de un diccionario etimológico de los idiomas japónicos, que, con toda seguridad, habría de ser un trabajo definitivo en este campo. Esa labor la realizaba junto a un equipo de especialistas extraordinarios, lo que hacía el proyecto realmente sólido: era, sin duda, el culmen dentro de la carrera y la obra inmensa de Vovin. Si bien sabemos que su figura es irremplazable dentro de nuestro campo de investigación, deseamos que, aunque sea con retraso, su equipo pueda dar fin a la obra del maestro. Si esto fuera así, mis conclusiones en este escrito se verían sin duda corregidas en muchos puntos y contradichas en bastantes otros. El tener algún día que desdecirme y rectificar las teorías vertidas en estas líneas tras la lectura de ese diccionario sería una gran alegría

para quien escribe y un tributo inmejorable para la memoria de un ser tan extraordinariamente generoso como fue Alexander Vladimirovich Vovin.

### 3. Análisis

#### 3.1. *aikido* 合氣道, 合氣道

Proviene del japonés *ai-ki-dō*, compuesto de un primer elemento, *ai* 合, forma nominal del verbo *au* ‘unir, juntar’ 合う; de un segundo, *ki*, del chino medio *k<sup>b</sup>jei<sup>c</sup>* (chino moderno *qì*) ‘aire, espíritu’, y de un tercero, *dō* (japonés premoderno *dau*), del chino medio *dāu<sup>B</sup>* ‘camino, método’ (chino moderno *dào*).

Presento dos formas alternativas en sinogramas de la palabra *aikido*, 合氣道 y 合氣道. La primera es la grafía corriente en la lengua japonesa moderna. La segunda, la arcaica, anterior a la reforma y simplificación posterior a 1945.

Martin (1987) postuló que la evolución del verbo *au* desde la protolengua sería \**apa-u* > *apu* > *au*. Por consiguiente, *ai* habría evolucionado de esta manera: \**apa-i* > *api* > *ai*. Sin embargo, en honor a la verdad, Martin no propuso para el japonés antiguo una forma *apu*, sino *afu* (esta *f* representa un fonema bilabial fricativo o aproximante [ɸ], no labiodental [f]). He sustituido su *afu* por *apu* siguiendo el consenso actual dentro de la disciplina. Entre la forma antigua *api* [aɸi] y la moderna *ai* es posible postular una intermedia \**awi* (basándonos en lo observado en el proceso de evolución de las formas con estructura (C)Vpa > CVwa, un contexto en el que esa *w* intermedia no desaparece, como en *kapa* > *kawa* ‘río’ 川). No obstante, aunque considero que la existencia de esa etapa es verosímil y muy probable, las características de la escritura japonesa no me permiten determinar con certeza ni la cronología de ese cambio ni la verdadera naturaleza de la evolución de la secuencia (C)Vpi hasta (C)Vi.

La *C* de *k<sup>b</sup>jei<sup>c</sup>* y la *B* de *dāu<sup>B</sup>* son sendas marcas de tono del chino medio, tonos diferentes a los del chino moderno. Sigo en ello la notación

de Schuessler en toda su obra (en particular, 2007 y 2009). El lector interesado en este fenómeno hará bien en consultar el extraordinario artículo de Sagart (1999), en el que da cuenta pormenorizada del origen y evolución del sistema tonal chino.

Los problemas específicos de las formas del estrato de vocabulario *go'on* (préstamos chinos producidos durante los siglos VI y VII), al que pertenecen *ki* ‘aire, espíritu’ 氣 y *dō* ‘camino, método’ 道, por otro lado, los he detallado en un reciente artículo (Martín Ciprián, 2023).

### 3.2. *caqui* (*kaki*) 枇

Proviene del japonés *kaki*, este quizás del adjetivo protojaponés \**aka-ki* ‘el que es rojo’ o del compuesto \**aka-ko-i* ‘la planta roja’.

Aunque el *kaki* es una planta originaria de China, no es posible rastrear el origen del nombre japonés en ninguna de las variantes históricas de esa lengua. Según Baxter y Sagart (2014), la forma correspondiente a este fruto (y árbol) 枇 en chino antiguo sería /\*[dz]fij?/. De acuerdo con Karlgren (1957), habría existido un chino medio [dʒi<sup>B</sup>] (los corchetes en la transcripción de Baxter y Sagart marcan fonemas de naturaleza probable, pero no segura). Ninguna de estas palabras muestra similitud con *kaki* y no se encuentra ninguna forma coreana ni de otra lengua vecina, como el ainu o las demás de Asia oriental, con una fonética similar, por lo que lo más lógico es concluir que *kaki* es una construcción nativa.

La atribución de la palabra moderna *kaki* a una protoforma \**aka-ki* (como apunta Martín) es solo especulación y presenta, desde mi punto de vista, bastantes dificultades para ser admitida como definitiva. De un lado, sería más esperable que, en lugar de la desinencia atributiva *-ki*, apareciera la predicativa *-si* al derivar un sustantivo desde un adjetivo, tal como sucede con *su-si* ‘sushi’ 寿司. Por otro lado, la alteración de la raíz \**aka-* en *ka-*, con pérdida de *a-* inicial, es irregular y se necesitaría explicar por qué el adjetivo *akaki* 赤き mantiene esa vocal inicial y el supuesto sustantivo \**akaki*, que tiene la misma estructura fónica que este histórico adjetivo *akaki* ‘rojo’, no lo hace.

Contra *\*aka-ko-i* ‘la planta roja’, se puede objetar más o menos lo mismo por lo que hace a la caída de la *a*- inicial. Con respecto a si el resultado de la contracción (o monoptongación) de la supuesta secuencia *\*-oi* es coherente o no en su resultado final, es difícil decir nada, puesto que no conocemos de ningún texto antiguo en el que la palabra *kaki* aparezca notada con transcripción fonográfica y no logográfica. Si bien, según el diccionario *Nibon Kokugo Daijiten* 日本国語大辞典 (2000), la palabra *kaki* está atestiguada en la época antigua (en un documento *komonjo* 古文書, datado en el año 770, del *Shōsōin* 正倉院, el gran archivo imperial de Nara), se trata no de un texto de escritura fonográfica, sino logográfica, por lo que no se puede asegurar que la naturaleza de esa vocal *i* fuera (en términos de Miyake) una anterior /i/ o central /i/, como se esperaría en caso de que hubiese sido producto de una contracción de una secuencia *\*oi*.

Para terminar: la semántica de *ko-*, variante de *ki* ‘árbol’ 木 (por ejemplo, en *ko-dachi* ‘árboleda’ 木立), haría que *\*aka-ko-i* significara ‘el árbol rojo’. En el caso del *kaki*, lo rojo no es el árbol en sí, sino el fruto. Si bien una construcción con sentido metonímico o traslaticio no sería imposible, esta dificultad, unida a las de carácter fonético aludidas, me parece que hacen difícil aceptar esta etimología.

### 3.3. *catana* (*catán*) 刀

Proviene del japonés *katana*, compuesto de *kata* ‘lado’ y *na* ‘filo’.

El origen de *kata* ‘lado’ no está nada claro. Martin propuso en la entrada correspondiente de *TJLTT* una protoforma *\*ka{na}-ta* ‘una mano/miembro’, y dio como ejemplo la construcción de *eda* ‘rama’ 枝 (supuestamente *\*do-n-ta* ‘cuatro manos/brazos’ > *\*yoda* > *yeda* > *eda*). La forma *\*kana* ‘uno’ aparece en compuestos, especialmente en verbos, como *kaneru* ‘combinar’ 兼ねる, *kanau* ‘ser apropiado’ 叶う y *kazoeru* ‘contar’ 数える. El segundo elemento de este posible compuesto sería *\*ta*, la forma original de ‘mano’ (*te* 手 en la lengua moderna). Martin también propuso *\*kata* ‘hombro’ 肩 como origen de esta palabra, pero consideró que debió hacerlo con muy poca convicción, porque el *kata* de ‘lado’ y

el de ‘hombro’ presentan diferencias acentuales difíciles de explicar si se remontan ambas a una misma forma en la protolengua. Finalmente, hizo referencia también a que Ōno Susumu 大野晋 (1962) conecta esta forma con el mongol *kaltas* y el tungús *kaltaka*, ambos con el significado de ‘mitad’.

El segundo elemento del compuesto, \**na* ‘filo’, no es una forma histórica, sino reconstruida gracias a su uso en compuestos como *kana* (*kanna* en japonés moderno) ‘nivel (de carpintero)’ 鉋 o *nata* ‘trampilla’ 鉗.

### 3.4. *barakiri* 腹切り

Proviene del japonés *hara-kiri* (variante léxica coloquial y a veces jocosa del formal *seppuku* 切腹), compuesto de *hara* ‘vientre’ (japonés antiguo *para*) y de *kiri*, forma sustantiva del verbo *kiru* 切る ‘cortar’.

La forma antigua de *hara*, como he señalado, es *para*. Existe una palabra histórica, *wata* ‘intestinos’ 腸, que, según Martin, se remontaría a una reconstruida \**bata*, la cual en la lengua de Yonaguni (Ryukyu) significa, precisamente, ‘vientre’. Quizá fuera otro testimonio de esa raíz; es posible que el origen de \**bata* sea una forma anterior: \**na-pata* > \**n-pata* > \**bata* > *wata*. El significado de \**na* es ‘dentro’ (en japonés moderno, con un reforzamiento *-ka*, lo que produce la forma *na-ka* 中), por lo cual \**na-pata* sería literalmente ‘dentro del vientre’. Las oclusivas sonoras interiores del japonés histórico proceden todas de una secuencia fónica [\*N + C], por tanto, este proceso de sonorización mediante una nasal no es extraño al idioma.

### 3.5. *ikebana* 生花

Proviene del japonés *ike-bana*, compuesto de *ike* 生け, forma sustantiva del verbo *ikaru* 生ける ‘dar vida’, y *bana*, variante de *hana* 花 ‘flor’ (japonés antiguo *pana*), usada como segundo elemento en algunos compuestos.

La raíz del verbo *ike-ru*, *ike-* (que aquí funciona con un valor sustitutivo), se remonta a la protoforma \**ika-i* (\**ika-Ci* según la teoría de Martin), con un sufijo \*-i (o \*-Ci) controvertido. Este diptongo \*-ai evolucionaría en

la lengua histórica a una vocal que cuenta con diferentes representaciones en la tradición japonológica: <é, e, ey...>. El valor de este fonema no se puede determinar con precisión, pero el estudio más extensivo hasta la fecha de la fonología del japonés antiguo lo reconstruye con el valor del diptongo [əj] (Miyake, 2003). Aquí claramente la función de este sufijo \*-i es la de añadir una valencia a la raíz. En efecto, *ikeru* significa ‘dar vida’, mientras que *ika-su* 生かす, con un sufijo de valor similar a \*-i, aunque posterior en el tiempo, presenta un significado parecido. Se esperaría la existencia de un verbo *iku* de la misma raíz con el significado de ‘vivir’; sin embargo, lo que se encuentra en la lengua moderna es *ikiru* 生きる, que quizá haya sufrido una recategorización del antiguo *iku* 生く a causa de la presión del homófono *iku* ‘ir’ 行く.

### 3.6. *kamizake* 神風

Proviene del japonés *kami-kaze*, compuesto de *kami* 神 ‘divinidad, dios’ (japonés antiguo *kamui*; este podría provenir del ainu *kamuy* ‘oso, divinidad’) y de *kaze* 風 ‘viento’.

Existe una polémica de más de un siglo acerca de la relación entre la palabra *kamui* en japonés antiguo y *kamuy* en ainu. La teoría más extendida, tradicionalmente, ha sido que la segunda es un préstamo que tiene como origen la primera. Parte de la idea general de que el sentido de los préstamos suele dirigirse de la lengua de la civilización más avanzada, en términos de desarrollo material y tecnológico, a la lengua de la civilización menos avanzada. No está claro en ningún caso que los ainus contaran con un nivel de desarrollo menor que los japoneses prehistóricos. Aún más, desde el descubrimiento de Vovin de la notable cantidad de préstamos ainu en la lengua del *Man'yōshū* 萬葉集 (Vovin, 2013), ese prejuicio acerca de la dirección de los préstamos entre una y otra lengua se va tambaleando. He investigado esta palabra con cierta amplitud en otro trabajo (Martín Ciprián, 2015), donde defendía la teoría del préstamo en la dirección japonés antiguo > ainu, si bien expresando ciertas dudas. Estas aumentaron tras una conversación con el propio Vovin en mayo de 2021, lo que me ha impulsado a investigar

más en profundidad acerca del origen de *kamwi* —investigación cuyos resultados todavía están en curso—.

El segundo elemento del compuesto, *kaze* ‘viento’, cuenta con una forma prehistórica *\*kansa-i*. Como expliqué respecto a *harakiri*, todas las oclusivas sonoras de las formas originales japonesas, no producto de préstamos chinos, se remontan verosímilmente a una secuencia \*NC que produce fonemas sonoros prenasalizados del tipo [-<sup>m</sup>b-, -<sup>n</sup>d-, -<sup>ŋ</sup>g-]. Esa prenasalización se ha mantenido hasta la época premoderna en la lengua central. En algunos dialectos todavía existe y, además, cuenta con un fósil contemporáneo: la pronunciación de la partícula *ga* como [ŋa] en la dicción considerada normativa por los medios de comunicación hasta finales del siglo xx y que hoy en día aún es posible escuchar en ciertos locutores, especialmente mujeres. La *\*i* de *\*kansa-i* supuestamente es el mismo elemento que aparece en los ancestros de la *te 手* de *karate*, o en la protoforma origen de *sake 酒* (< *\*sakai*) ‘sake’. Los orígenes conjeturados para esta *\*i* van desde una antigua marca de nominativo hasta los restos de la debilitación de una consonante final (Frellesvig, 2010, p. 45). En el primer caso, Frellesvig pone en conexión esa *\*i* con una partícula aún usada en la lengua antigua y que se pierde en su paso a la moderna. En las palabras compuestas en las que *kaze* y otras palabras similares (como *me* ‘ojو’ 目) aparecen como primer elemento (lo que se llama *forma cubierta*), esta *\*-i* no aparece y, por tanto, la vocal primitiva de la raíz se muestra sin alteración.

### 3.7. *karaoke* カラオケ

Proviene del japonés *kara-oke*, de *kara* ‘vacío’ 空 (posiblemente del proto-japonés *\*kara* ‘concha’) y *oke*, abreviación de *ōkesutora*, del inglés *orchestra* ‘orquesta’.

Martin pone en conexión el *kara* que significa ‘concha’ 膏 y aquel que tiene como valor ‘vacío’ 空: el segundo deriva del primero. No obstante, las estructuras acentuales de uno y otro son diferentes, lo que hace bastante difícil esta conexión. Considerando que *kara* ‘concha, envoltura’ produce compuestos como *karada* ‘cuerpo’ 体 y

quizá *kabane* ‘cadáver’ 尸, da la impresión de que el sentido de ‘concha’ original de *kara* no es tanto el molusco vacío, sino en su totalidad, exterior y contenido.

### 3.8. *kárate, karate* 空手

Proviene del japonés *kara-te*, compuesto de *kara* ‘vacío’ (posiblemente del protojaponés \**kara* ‘concha’) y *te* ‘mano’ (del protojaponés \**ta-i*). Este *kara* es el mismo que el *kara* de *karaoke*. La \*-i de \**ta-i* tiene idéntico valor y función que la \*-i de \**kansa-i* > *kaze* en *kamikaze*.

### 3.9. *maque* 蒔絵, 蒔繪

Proviene del japonés *maki-e*; este, de *maki*, forma nominal del verbo *maku* ‘sembrar, diseminar, esparcir’, y de *e*, del japonés premoderno *we*, que proviene del chino medio *yuai*<sup>C</sup> ‘dibujar, pintar’ (chino moderno *huì*).

El verbo *maku* 蒔く parece que tiene poca historia conocida. Existe otro homófono suyo en la lengua con el significado de ‘confiar a alguien algo’. Este, en japonés moderno, se ha transformado en *makaseru* 任せる gracias a un infijo -se-, que normalmente presenta valor causativo. La raíz *mak-* de *makura* ‘almohada’ 枕, y también del verbo *maku* ‘enrollar, usar como almohada’ 幕く, no tiene en absoluto conexión con *maku* 蒔く, puesto que la estructura acentual en la protolengua de una y otra es diferente.

### 3.10. *mikado (micado)* 帝、御門

Proviene del japonés *mi-kado* ‘emperador’, compuesto de *mi-*, prefijo honorífico, y *kado* ‘rincón; habilidad; objeto’ (según Martín, del japonés antiguo *kadwo* /kado/; quizás del protojaponés \**kana-tuo* ‘una’ y ‘puerta’).

El prefijo de exaltación de personas, objetos o realidades *mi-* tiene una historia interesante y, de algún modo, misteriosa, que anteriormente he investigado (Martín Ciprián, 2015). Se utiliza profusamente en la religión *shintō* 神道 (*mitegura* ‘ofrenda’ 御幣; *miki* ‘sake dedicado a los

dioses' 神酒; *miko* 'sacerdotisa, encargada del templo' 巫女; *miya* 'palacio, lugar sagrado' 宮, y muchas otras). Su origen es dudoso. Martin postuló una forma originaria \*im{a-C}i 'rechazar, rehuir' > \*{i}mi > ? mi-. Esta supuesta raíz \*ima- produciría un verbo *imu* que, en efecto, tiene ese valor de 'rechazar, rehuir' y quizás también tuviera conexión etimológica con *imasimeru* 'avisar, conminar'. He de suponer que Martin propuso este verbo considerando que aquello exaltado, sagrado, es eso que se teme y, por tanto, se rehúye. Si bien la parte semántica de esta conexión entre 'rehuir, temer' > 'exaltado' puede ser verosímil, la parte de la evolución fonológica no resulta demasiado convincente. Por un lado, habría que explicar por qué la secuencia \*-a-Ci no evoluciona a su *ey* en la lengua histórica, como es habitual en otras contracciones que se producen en verbos (-ey en la transcripción Yale de Martin, -øy en la de Miyake, -e en el sistema de Frellesvig y Whitman). Asimismo, la aféresis de la *i* inicial de \*{i}mi no es regular. En definitiva, hay demasiados elementos *ad hoc* en la evolución fonética propuesta para no considerarla provisional.

La segunda parte del compuesto *kado* ha evolucionado claramente de la forma protojaponesa \**kanto*, que puede segmentarse como \**kana-to* o \**ka-n-to*. La \*-n- interior podría ser una variante reducida de *no* の, la partícula que en la lengua histórica subordina unos sustantivos a otros. El \**ka-* inicial quizás sea el mismo que produce en coreano medio *ha* 'puerta' ھ, pero también, como sugirió Matsumoto 松本 (1974, p. 120), 'lugar' 所, si bien la naturaleza de la *o* de *mikado* en la lengua antigua (/o/) y la del *to* de lugar (/ə/) no me parecen compatibles. El \**to* final es, con toda probabilidad, el *to* 門 moderno, que significa 'puerta'. Si esta segmentación es correcta, el significado sería 'la puerta de las puertas', es decir, 'la gran puerta'.

Chamberlain (1905) afirmó que Ernest Satow segmentaba esta palabra como *mika-do*, esto es, *mika* 'grande' y *to* 'lugar' 所 (agradezco al Prof. Alfonso Falero esta referencia). Si bien la etimología de *to* (/tə/ en la lengua antigua) 'lugar' es clara y, como he señalado, el vocalismo no es compatible con el de *mikado*, desconozco a qué palabra de la lengua antigua se podía haber referido Satow con *mika*. Ni en el glosario etimológico de Martin en *TJLTT* ni en ningún diccionario de japonés antiguo he encontrado

más que dos palabras con la pronunciación de *mika*: ‘jarra grande’ 麋 y ‘tres días’ 三日 (*mikka* en la lengua moderna).

### 3.11. *moxa* 藻草

Proviene del inglés *moxa*, y este posiblemente del compuesto japonés *mo-gusa*, de *mo* —truncación de *moe*, forma nominal del verbo *moeru* ‘quemarse’ (*mwoyeru* en japonés antiguo)— y de *kusa* ‘herba’.

Martin propuso la evolución prehistórica del verbo *moeru* 燃える así: *\*mwoda-Ci* > *mwoyes(y)-* > *moeru*. Considero que la secuencia *\*-wo-* sería mejor escribirla como *\*-u* o *\*-uCo*, puesto que en el sistema de transcripción de Martin para el japonés antiguo <wo> marca en realidad una «vocal» (notada por Miyake como <o>). Por otro lado, la protolengua reconstruida por Martin no admite una secuencia de dos vocales en contacto, por lo que sería necesario postular una consonante intermedia que habría caído en el paso a la lengua histórica. La reconstrucción de la *\*-d-* intervocálica que propuso Martin en *\*mwoda-Ci* es totalmente idiosincrásica de su sistema: nada impide reconstruir *\*mwoya-Ci* (o *\*muCoya-Ci*, como se dice); esto es, no he encontrado evidencia ni histórica ni comparativa que lleve a reconstruir *\*-d-*, ni en protojaponés ni en protojapónico. Existe también una forma transitiva *moyasu* 燃やす, con el infijo *\*-sa-*, que añade una valencia verbal a las raíces y que en la actualidad tiene función causativa.

La evolución de *\*mokusa* a *mogusa* se produce por un fenómeno de sonorización no automático de consonantes en límite de lexemas llamado *rendaku* 連濁, todavía objeto de debate. En cuanto a la palabra *kusa* 草, no tiene gran historia: lo único digno de citar es que existe una palabra de idéntica pronunciación con el significado de ‘eccema’, aunque esta seguramente tenga como origen la palabra *kose*, cuyas vocales habrían experimentado un proceso de disimilación.

### 3.12. *kimono* (quimón y quimono) 着物

Proviene del japonés *ki-mono*, compuesto de *ki*, forma nominal del verbo *kiru* ‘vestir’, y *mono* ‘objeto, cosa’.

El verbo *ki-ru* ‘vestir’ 着る es uno de los pocos en la lengua con raíz monosílaba, por lo que Martin propuso dos posibilidades para la protolengua: \**ki-* y \**kiCa-*. La evolución más probable de esta última forma a la lengua histórica sería \*\**ke-*. Existe, en efecto, una antigua *kesu* < \**kiCa-sa-* (según la reconstrucción propuesta por Martin), con el significado de ‘hacer vestir, vestir (transitivo)’.

La variante transitiva moderna de esta raíz, *kisern* (< \**ki-sa-Ci-* según Martin) 着せる, es en Suri (Ryukyu) *kusir-*, lo que implica la forma en protorryukyano \**kusir-*. Esa *u* de la raíz en las islas Ryukyu hace difícil la reconstrucción de una forma protojapónica. Serafim (1984) propuso \**ko-sa-Ci*, con la *o* de la raíz basada en el vocalismo del histórico *koromo* ‘vestimenta, ropa’ 衣. Esto significaría que el *ki-* de *kiru* estaría reestructurado de un infinitivo originario \**ko-*, quizá para diferenciarse de otra raíz monosilábica, la del verbo *kuru* ‘venir’ 来る, con un tema en *ko-* (por ejemplo, *ko-nai*, negativo de *kuru*). No obstante, *koromo* bien podría remontarse a \**koro-mo*, *koro* ‘uno mismo’ y *mo* ‘ropa’; este último lexema aparece también en \**upa-mo-Ci* > *upami* > *uwami* ‘vestimenta superior’.

La semántica de la palabra *mono* es llamativa: en este caso significa ‘cosa’, pero en otros contextos su valor es ‘persona’. Aunque este último *mono* se escribe con un diferente sinograma (者), no hay nada en la historia de la lengua ni de la protolengua que indique que se trata de dos palabras distintas homófonas. Es, por tanto, plausible que el significado originario sea ‘entidad, ser’, y que remitiera indistintamente a un ser humano o a un objeto.

### 3.13. *sake* 酒

Proviene del japonés *sake*, y este del protojaponés \**saka-i*. El timbre de la vocal originaria *a* se puede recuperar gracias a compuestos como *saka-bukuro* ‘odre de sake’ 酒袋, *saka-dari* ‘cuba de alcohol’ 酒樽, o apellidos como *saka-tani* ‘valle del sake’ 酒谷.

### 3.14. *samurái* (*samuray*) 侍

Proviene del japonés *samurai*, forma nominal del verbo *samurau* ‘servir’, del japonés antiguo *samorapu* (este quizá del protojaponés \*sa- ‘verdadero’ y \*morap- ‘vigilar intensamente’).

El paso del antiguo *samorapu* al moderno *samurau* atravesó una etapa intermedia \**samurawu*, con asimilación de la *w* a la *u* siguiente. Esa -*w*- solo se ha mantenido en la lengua moderna ante una vocal *a*, como en *kapa* > *kawa* ‘río’ 川. Existe también una variante desnasalizada, *saburau*, en la lengua del período Heian y posteriores.

El preverbio \*sa- ‘verdadero’, con un valor de elativo, tuvo que haberse fusionado con la raíz en un momento muy temprano de la protolengua, en el que la prefijación era todavía un recurso activo del idioma. Lo natural en el japonés histórico y en el prehistórico, por lo menos el tardío, es el uso de sufijos, no de prefijos.

Existe un verbo histórico, *morau* ‘esperar vigilante’ 守らう, desusado en la lengua moderna, en el que muy probablemente está el origen de *samurau*, si bien el registro acentual de este último no está claro en la protolengua.

### 3.15. *sumo* 相撲

Proviene del japonés *sumō*, quizá de \**sumau*, variante no documentada del japonés premoderno *sumawi*; esta última es evolución de *sumapi*, forma nominal del verbo japonés antiguo *sumapu* ‘resistir, competir’. En proto-ryukyiano se encuentra \**suma* (*gima* en Suri), lo que confirma \**sumapu* como forma protojapónica.

### 3.16. *sushi* 寿司

Proviene del japonés *sushi*, que a su vez deriva del japonés premoderno *su-si* (literalmente ‘es ácido’), compuesto formado por el adjetivo *su* 酢 ‘ácido’ y *-si*, terminación predicativa.

Considero que, en realidad, la forma *su* tiene originariamente el significado de ‘vinagre’, que, por extensión, se convierte en ‘ácido’. El sufijo *-si* es, como he señalado, la marca predicativa de los adjetivos; pero, por otro lado, su palatalización en *shi* es controvertida. Por el análisis de los usos de los grafemas del chino medio, al transcribir fónicamente la lengua japonesa antigua, sospecho que ya desde aquel entonces el fonema /i/ posiblemente mostraría una naturaleza palatal queatraería esa pronunciación a todas las consonantes, especialmente las que contaban con un punto de articulación dental o alveodenital.

### 3.17. *tatami* 置

Proviene del japonés *tatami*, forma nominal del verbo *tatamu* 置む ‘doblar’ (quizá del protojaponés \*ta-ta-ma-, reduplicación de \*ta ‘mano’ y un elemento \*ma derivativo de verbos).

Esta etimología, debida a Martin, si bien es ingeniosa, parece difícil de probar. Por lo que se sabe, la reduplicación no es un recurso muy natural en la lengua japonesa, excepto como medio para expresar pluralidad (*yamayama* ‘montes’ 山々, *hibobito* ‘personas’ 人々, etc.). Existen varios verbos que presentan esa secuencia *tata-* como primer elemento (*tataeru* ‘llenar de alabanzas’ たたえる, *tatakau* ‘luchar’ 戰う, *tataku* ‘golpear’ 叩く, etc.). Sería interesante realizar un estudio pormenorizado de estos y de otros en los que la secuencia *-tata-* aparece en posición interior para determinar si existe alguna posible conexión etimológica entre todos o, por lo menos, algunos de ellos.

El sufijo *-mu* (\*-ma en la protolengua, según Martin) se presenta en más de una cincuentena de verbos. El valor semántico concreto de este sufijo es difícil de determinar o, por lo menos, desconozco que se haya determinado aún. Unger (1977) no lo incluyó en el catálogo de formantes verbales de su tesis doctoral. El estudio de esta cincuentena de verbos, la historia de su formación y sus interrelaciones semánticas es una tarea pendiente.

### 3.18. *tsunami* (*sunami*) 津波

Proviene del japonés *tsu-nami*, compuesto de *tsu* ‘puerto’ (japonés premoderno *tu*) y *nami* ‘ola’, este último quizá un préstamo del coreano antiguo del reino de Paekche \**namu* / \**nami* ‘mar’.

El motivo funcional de la pronunciación africada [ts] de todos los fonemas /t/ en una secuencia /t + u/ es desconocido. Se sabe que la realización casi universal de la vocal /u/ en japonés moderno es [ɯ] y se da por sentado que ha sido la misma pronunciación desde tiempo inmemorial. No obstante, si bien no he encontrado ninguna explicación a este hecho que, como se dice, resulta difícil de explicar<sup>4</sup>, tengo fundadas sospechas —que espero exponer en un futuro trabajo— de que la realización de ese fonema en japonés antiguo era [u], similar a la del castellano.

Tampoco se tiene clara la etimología de *nami* ‘ola’. Existen algunas palabras relacionadas con el agua o los líquidos que presentan el componente *mi* (*mizu* ‘agua’ 水, *mina* ‘agua (arcaico)’ みな, *namida* ‘lágrima’ 涙, *bachimitsu*<sup>5</sup> ‘miel’ 蜂蜜, etc.) y también *na* (*mina*, *namida*, etc.), las cuales han sido estudiadas de forma extensa en un trabajo anterior (Martín Ciprián, en prensa-b).

## 4. Conclusiones

En el presente artículo, haciendo uso de los avances en los estudios de lingüística histórica japonesa y de la lengua china, he propuesto una revisión de las etimologías de las palabras japonesas de origen patrimonial que aparecen en el *DLE*. Con ello, creo haber contribuido a la mejora y puesta al día de aquel diccionario de nuestra lengua castellana que es, sin duda, después de más de dos siglos de su primera edición, el instrumento

---

4 El Prof. Méndez Dosuna ha señalado que existe un fenómeno similar en el paso del protogriego a ciertos dialectos antiguos que él ha investigado. <https://usal.academia.edu/Juli%C3%A1nV%C3%ADctorM%C3%A9ndezDosuna/Conference-Presentations>

5 Se suele considerar que *mitsu* ‘miel’ es un préstamo chino, tomado, a su vez, del tocario. Los préstamos del tocario al chino son muy controvertidos y presentan un campo abierto a la investigación.

más útil y complejo de la lexicografía del idioma, un patrimonio común de todos los hispanos, quienes sin duda tenemos la obligación, en la medida de nuestras posibilidades, de mejorar y proteger.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baxter, W. H. (1992). *A Handbook of Old Chinese Phonology*. Mouton de Gruyter.
- Baxter, W. H., y Sagart, L. (2014). *Old Chinese: A New Reconstruction*. Oxford University Press.
- Chamberlain, B. L. (1905). *Things Japanese. Being Notes on Various Subjects Connected with Japan*. John Murray.
- Frellesvig, B. (2010). *A History of the Japanese Language*. Cambridge University Press.
- Frellesvig, B., y Whitman, J. (Eds.). (2008). *Proto-Japanese: Issues and prospects*. John Benjamins.
- Heinrich, P., Miyara, S., y Shimoji, M. (2015). *Handbook of the Ryukyuan Languages*. Walter de Gruyter.
- Karlgren, B. (1940). Grammata Serica, Script and Phonetics in Chinese and Sino-Japanese. *Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities*, 12, 1-471.
- Karlgren, B. (1954). Compendium of Phonetics in Ancient and Archaic Chinese. *Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities*, 26, 211-367.
- Karlgren, B. (1957). Grammata Serica Recensa. *Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities*, 29, 1-332.
- Li, F. K. 李方桂. (1974-1975). Studies on Archaic Chinese (G. L. Mattos, Trad.). *Monumenta Serica*, 31, 219-287. (Trabajo original publicado en 1971)
- Martin, S. E. (1987). *The Japanese Language Through Time (TJLTT)*. New Yale University.

- Martín Ciprián, S. J. (2013). Sobre la etimología de *yasiro*. *The Bulletin of Foreign Language Center*, (34), 29-33.
- Martín Ciprián, S. J. (2015). *Norito, texto, traducción y comentario* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Salamanca.
- Martín Ciprián, S. J. (2023). Algunos problemas en el vocalismo del *go'on*. La evolución de las formas con vocalismo \*-a del chino medio temprano al japonés *go'on*. *The Bulletin of the Language Education Center*, vol. 2, 1-16.
- Martín Ciprián, S. J. (en prensa-a). Las etimologías de los japonesismos de origen chino del DLE. *Boletín de la Real Academia Española*.
- Martín Ciprián, S. J. (en prensa-b). Los semas correspondientes a «mujer» y «agua» en protojaponés: propuestas para un análisis de su evolución a la lengua histórica. En *Eurasia, avances en investigación II*. Ediciones USAL.
- Matsumoto, K. (1974). Kodai Nihon-go boin-soshiki ko: nai-teki saiken no Kokoromin. *Kanazawa-daigaku ho-bungakubu ronshu: bungaku-ben*, 22, 83-152.
- Miyake, M. (1999). *The Phonology of Eighth Century Japanese Revisited. Another Reconstruction Based upon Written Records* [Tesis doctoral no publicada, University of Hawai'i at Mānoa].
- Miyake, M. (2003). *Old Japanese: a phonetic reconstruction*. Routledge Curzon.
- Ono, S. 大野晋, Satake, A. 佐竹昭広, y Maeda, K. 前田金五郎. (Eds.). (1974). *Iwanami Kogo-jiten* [Diccionario Iwanami de la lengua antigua] 岩波古語辞典. Iwanami-shoten 岩波書店.
- Pulleyblank, E. (1984). *Middle Chinese: A study in historical phonology*. UBC Press.

- Pulleyblank, E. (1991). *Lexicon of reconstructed pronunciation in Early Middle Chinese, Late Middle Chinese, and Early Mandarin*. UBC Press.
- Sagart, L. (1999). The origin of Chinese tones. En *Proceedings of the Symposium/Cross-Linguistic Studies of Tonal Phenomena/Tónogenesis, Typology and Related Topics* (pp. 91-104). Tokyo, Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa; Tokyo University of Foreign Studies.
- Serafim, L. (1984). *Shodon: the prehistory of a northern Ryukyuan dialect of Japanese* [Disertación doctoral, Yale University]. Yale Linguistics. <https://ling.yale.edu/sites/default/files/files/SARAFIM.pdf>
- Shōgakukan 小学館. (2000). *Nihon Kokugo Daijiten* 日本国語大辞典 [*Gran diccionario de la lengua japonesa*] (2.<sup>a</sup> ed.). Shōgakukan 小学館.
- Shuessler, A. (2007). *ABC Etymological Dictionary of Old Chinese*. University of Hawai'i Press.
- Shuessler, A. (2009). *Minimal Old Chinese and Later Han Chinese, a Companion to Grammata Serica Recensa*. University of Hawai'i Press.
- Thorphe, M. L. (1983). *Ryukyuan language history* [Disertación doctoral, University of Southern California]. University of Southern California Digital Library. <https://doi.org/10.25549/usctheses-c3-505374>
- Unger, M. (1977). *Studies on Early Japanese Morphophonemics*. Indiana University Linguistics Club.
- Vovin, A. (2013). *Man'yōshū book 20*. Global Oriental.
- Vovin, A. (2020). *A Descriptive and Comparative Grammar of Western Old Japanese* (2.<sup>a</sup> ed.). Brill.

**Gregorio Condori Mamani o la reactualización del motivo  
del *trickster* andino<sup>1</sup>**

**Gregorio Condori Mamani or the revival  
of the Andean trickster motif**

**Gregorio Condori Mamani ou la réactualisation du motif  
du *trickster* andin**

**Giovanni Antonio Pizardi Villaverde**  
University of Pittsburgh, Pittsburgh, Estados Unidos  
[giovanni.pizardi@gmail.com](mailto:giovanni.pizardi@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-9704-4859>

*Resumen:*

En este artículo, se aborda el tema de la agencia del indígena quechua en el testimonio de Gregorio Condori Mamani. El objetivo fue probar que, en su texto, aparece representada la resistencia indígena por medio de actos discursivos individuales, como el uso de la mentira y el ingenio. Con este fin, se empleó el concepto de *trickster* para analizar el uso que los indígenas quechuas hicieron de estos recursos en tres pasajes del texto: su estadía en la cárcel junto a los ccamaras, la narración de los mitos religiosos surgidos

---

<sup>1</sup> Este artículo constituye una reformulación de las ideas presentes en el capítulo tres de mi tesis de doctorado, *Desajuste y anhelo de modernidad en los Andes peruanos: las narrativas del yo quechua en el Perú (1974-2017)* (2021).



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.003>

e-ISSN: 2708-2644

como producto del sincretismo andino-cristiano y el relato histórico de la guerra con Chile. Por medio de este análisis, se identifica la presencia de personajes quechuas que reivindican su agencia burlando a las instancias de poder, ya sea el sociopolítico de los *mistis*, la vigilancia del Dios cristiano o la superioridad militar del Ejército chileno.

*Palabras clave:* indigenismo, testimonio, *trickster*, quechuas, Gregorio Condori Mamani

*Abstract:*

In this article, the subject of the agency of the Quechua indigenous in the testimony of Gregorio Condori Mamani is approached. The objective was to prove that, in his text, indigenous resistance is represented through individual discursive acts, such as the use of lies and wit. To this end, the concept of *trickster* was used to analyze the use that the Quechua Indians made of these resources in three passages of the text: their stay in prison with the ccamaras, the narration of the religious myths that arose as a product of Andean-Christian syncretism and the historical account of the war with Chile. Through this analysis, we identify the presence of Quechua characters who claim their agency by mocking the instances of power, be it the socio-political power of the *mistis*, the vigilance of the Christian God or the military superiority of the Chilean Army.

*Key words:* indigenism, testimony, *trickster*, quechuas, Gregorio Condori Mamani

*Résumé:*

Nous abordons dans cet article la question de l'agentivité de l'indigène quechua dans le témoignage de Gregorio Condori Mamani. L'objectif est de prouver que, dans ce texte, la résistance indigène est représentée par le moyen d'actes discursifs individuels, tels que l'emploi du mensonge et de la ruse. Nous utilisons à cette fin le concept de *trickster*, pour analyser l'utilisation que les Indiens Quechua font de ces ressources dans trois passages du texte : leur séjour en prison avec les Ccamaras, le récit des mythes religieux émergeant comme produit du syncrétisme andin-chrétien et le récit historique de la guerre avec le Chili. Par cette analyse nous

identifions la présence de personnages quechuas qui revendiquent leur agentivité en se moquant des instances de pouvoir, qu'il s'agisse du pouvoir sociopolitique des *mistis*, de la vigilance du Dieu chrétien ou de la supériorité militaire de l'armée chilienne.

*Mots clés:* Indigénisme, témoignage, *trickster*, Quechuas, Gregorio Condori Mamani

Recibido: 15/11/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

La *Autobiografía* de Gregorio Condori Mamani (1977)<sup>2</sup> constituye uno de los textos más importantes dentro de la tradición del testimonio peruano. Fue recopilada, escrita y publicada por los antropólogos Ricardo Valderrama y Carmen Escalante, y constituye el primer caso de testimonio étnico de un quechua en el Perú<sup>3</sup>. El texto trata acerca de las penurias con las que tiene que lidiar a lo largo de toda su vida el protagonista, un huérfano quechua que, debido a su situación de extrema pobreza, se ve forzado a abandonar su comunidad rural y migrar a la ciudad del Cuzco. Condori es un sujeto económica, social y culturalmente marginal y el reconocimiento que ha recibido su testimonio se debe, en buena medida, a que dicha marginalidad no ha sido reducida a uno solo de estos términos.

La tesis que se propone en este artículo es que el testimonio de Gregorio Condori Mamani no solo forma parte de la tradición indigenista peruana, sino que también contribuye con su renovación mediante la incorporación de nuevos motivos. El relato indigenista tradicional se caracterizó por retratar el problema de la tierra de acuerdo con los cánones

---

2 En este trabajo, he utilizado la edición bilingüe en quechua y español publicada en 1979.

3 Zevallos-Aguilar (2018) propone el uso del término *testimonio étnico* para caracterizar el testimonio de Gregorio Condori Mamani en oposición al término *testimonio político*, que emplea para caracterizar el testimonio de Saturnino Huillca.

de la novela realista. La novela indigenista cumplía, además, un rol social: el de hablar en nombre de los quechuas y denunciar ante la comunidad de lectores urbanos los abusos a los que estos se encontraban sometidos en el campo. El texto de Condori forma parte de otra rama del relato indigenista, mucho menos abundante, pero igual de importante y cuyo mejor exponente dentro del indigenismo es el cuento «El sueño del pongo» (1965), de José María Arguedas. En este otro tipo de relato indigenista, el protagonista no ejerce una resistencia frontal ante las injusticias cometidas por los *mistis*<sup>4</sup>, sino que recurre a su ingenio para engañarlos, ridiculizarlos y derrotarlos en el ámbito del discurso.

El uso del ingenio por parte de los personajes de un relato para engañar a otros personajes y obtener un beneficio no es un tópico que apareció en el siglo xx en los Andes. También está presente en uno de los textos fundamentales de la tradición oral andina: el *Manuscrito de Huarochirí* (1966)<sup>5</sup>, que data de principios del siglo xvii. En las páginas del manuscrito, se pueden encontrar a diversos personajes míticos —deidades y héroes— que se comportan como *tricksters* para conseguir lo que quieren, ya sea obtener el amor de una mujer o poner a prueba la generosidad de la gente. En este artículo, quiero proponer que el texto *Autobiografía* de Gregorio Condori Mamani reactualiza el motivo del *trickster* de la tradición andina con un fin en particular: invertir la jerarquía entre el sujeto hegemónico *misti* y el sujeto subalterno quechua a través del engaño.

Espero poder aportar con este artículo a los estudios ya existentes acerca del testimonio de Condori: sumar la problemática de la representación literaria de la identidad quechua a los debates acerca de su carácter testimonial (Grillo, 2016; Zevallos-Aguilar, 1998) y el estudio del rol de los mitos en la representación de la cosmovisión andina (Del Valle, 2009). Por ello, me he enfocado solamente en los pasajes del texto en los que los

---

<sup>4</sup> *Misti* es un término quechua que los quechuas emplean para referirse a los señores y mestizos hispanohablantes. Este concepto se opone al de *rūna*, cuyo significado es ‘hombre’ y que los quechuas emplean para referirse a los campesinos quechuahablantes.

<sup>5</sup> En este trabajo, he utilizado la versión titulada *Dioses y hombres de Huarochirí*, editada por José María Arguedas.

quechuas se comportan como *tricksters*. Encontré tres episodios puntuales que cumplen con este requisito: la estadía de Condori en la cárcel junto a los ccamaras, los mitos religiosos producto del sincretismo andino-cristiano y el relato histórico de la guerra con Chile. En la siguiente sección, explico y discuto el concepto de *trickster* y su presencia en la literatura oral andina. En las tres secciones posteriores, he aplicado este concepto al análisis de cada uno de los tres episodios ya mencionados.

## 2. El motivo del *trickster* en la literatura oral andina

El indigenismo fue una corriente literaria que se consolidó en el Perú alrededor de la década de 1920 en torno a un concepto clave: el problema de la tierra. José Carlos Mariátegui fue el propulsor y principal defensor de la tesis de que el problema del indio era equivalente al problema de la tierra, con lo cual situó el problema de lo nacional en la intersección del campo de lo social, lo histórico y lo económico: el indio era esencialmente un agricultor sin tierra que trabajaba para el misti en una condición semi-feudal (1928/1972). El indigenismo peruano entendido en estos términos encontró su mejor forma de expresión artística en la novela indigenista, la misma que se mantuvo vigente hasta la década de 1970. No obstante, el proceso de desarrollo de la novela indigenista implicó la renovación paulatina del género: con el trascurrir de las décadas, los novelistas dejaron de poner el acento en la resistencia política y recurrir al realismo narrativo para enfocarse en la resistencia cultural del indio y la incorporación de recursos narrativos de vanguardia, como la intensificación del lirismo o el uso de la perspectiva del realismo mágico<sup>6</sup>. Solo así se explica el paso a nivel temático y estructural de una novela como *El tungsteno* (1930), de César Vallejo, a una novela como *Los ríos profundos* (1958), de José María Arguedas.

Hay que situar la aparición del testimonio con respecto a su contexto social y literario. El testimonio como género apareció en el Perú en la década de 1970 y tuvo sus mejores exponentes en los casos de dos hombres

---

<sup>6</sup> Este tema ha sido profundamente estudiado por Tomás Escajadillo (1994), quien formula y desarrolla esta misma distinción empleando los términos *indigenismo ortodoxo* y *neoindigenismo*.

quechuas: Saturnino Huillca y Gregorio Condori Mamani. Tres años antes de la aparición del testimonio de Condori, el sociólogo Hugo Neira recopiló, escribió y publicó el testimonio de Huillca, *Huillca: habla un campesino peruano* (1974). En su texto, tanto los personajes como el escenario son representados en los términos de un indigenismo político. La identidad de Huillca como indígena quechua solo adquiere relevancia en la medida en que se opone a los mistis en el contexto de la agresiva reforma agraria emprendida por el gobierno militar encabezado por el general Juan Velasco Alvarado (1968-1975). Así mismo, el relato intercala pasajes de la vida de Huillca con menciones a la lucha sindical, las guerrillas y los gobiernos de turno.

En contraste, el testimonio de Condori casi no hace alusión a la política. Incorpora distintos mitos quechuas, cuya inclusión no solo apunta a representar la epistemología quechua, sino a reivindicar la perspectiva del quechua acerca de cómo deben ser las relaciones que los seres humanos establecen entre ellos y con la naturaleza para hacerle frente a la imposición de un saber occidental instrumental asumido como el único saber con valor (Del Valle, 2009). Con respecto a esta diferencia, coincido con Zevallos-Aguilar (1998), quien afirma que, además del cambio de rumbo político en el Perú durante la segunda mitad de la década de 1970, el hecho de que los mediadores letrados —Valderrama y Escalante— compartieran el mismo universo cultural que Condori contribuyó a que pudieran recabar e incluir mucha mejor información acerca de su cosmovisión en el texto.

Ahora bien, al analizar el testimonio de Condori, no me he enfocado en la inclusión de la cosmovisión quechua en el testimonio, sino en la construcción étnica de sus personajes. Cuando pensamos en la construcción de la identidad quechua, tenemos que remontarnos a la discusión acerca de qué entendemos por indio. Para empezar, el término *indio* ya es de por sí una imposición identitaria proveniente de la Colonia, que homogenizó a todo un conjunto de identidades de distintos grupos de personas que habitaban los Andes. Es un término cuyo uso extendido fue paternalista y peyorativo y del que tanto colonizadores como mistis se valieron para ubicar a los quechuas en una posición de inferioridad, dada su supuesta poca inteligencia. Con todas sus buenas intenciones, durante

la primera mitad del siglo xx, los más reconocidos pensadores indigenistas —Valcárcel y Mariátegui, entre otros— no consiguieron desligarse del todo del paradigma homogeneizador en su intento por redefinir el término; dieron por sentada la existencia de una única esencia indígena en la base misma de la identidad de estos sujetos. Como resultado, en las novelas indigenistas, la representación de los indios fue en buena medida uniforme y no excedió unos parámetros bien definidos: una personalidad telúrica que no experimentó mayores cambios durante la Colonia y una tendencia a poseer comunalmente la tierra, a lo que hay que sumarle la condición de víctima.

El tema de la identidad quechua de Condori ya ha sido estudiado anteriormente con originalidad. Entre los aportes existentes, se deben destacar los de Valle (2013) y Campuzano (2021), quienes han hecho uso de la categoría de *wakcha*, que en español significa ‘pobre’ o ‘huérfano’, para analizarlo y discutirlo. Yo he querido prestar atención a otra dimensión de la identidad del personaje de Condori y de los personajes quechuas en el texto. En el testimonio, para superar su condición de subalternos, los quechuas también recurren al uso del engaño comportándose en determinados pasajes como *tricksters*. El *trickster* es un tipo de personaje que está presente en la tradición oral andina. El caso más representativo se encuentra en el *Manuscrito de Huarochirí*, un texto que agrupa los mitos que el clérigo español Francisco de Ávila pudo recoger entre los quechuas de la región de Huarochirí durante las últimas décadas del siglo XVI y las primeras décadas del siglo XVII, como parte del proceso de extirpación de idolatrías.

El *trickster* ha sido definido como un personaje literario proveniente de la tradición oral que cruza constantemente los límites de lo permitido y lo prohibido en cualquier sociedad y que mantiene su espíritu alegre a pesar de encontrarse en una situación de exclusión (Beltrán, 2011; Hyde, 1998). En su estudio acerca del *Manuscrito de Huarochirí*, Torres (2015) recurre a la definición de *trickster* de Williams<sup>7</sup>: un personaje que busca

---

<sup>7</sup> El texto de Allison Williams se titula *Tricksters and Pranksters: Roguery in French and German Literature of the Middle Ages and the Renaissance* (2000).

obtener su propio beneficio material o psicológico mediante el uso no de la fuerza, sino de la astucia y el engaño; que no respeta las normas sociales, y que puede adoptar formas de animales u otros seres humanos. Tal es el caso de Cuniraya, Huatiacuri y Pariacaca, deidades y héroes quechua presentes en el manuscrito, quienes se transforman en animales o asumen la apariencia de *wakchas* para poder seducir o humillar a sus rivales y víctimas. En el análisis que he llevado a cabo, me he enfocado en el carácter transgresor, jovial e interesado del *trickster*, así como en su uso recurrente de ingeniosas artimañas.

Finalmente, he querido mencionar un caso famoso de *trickster* en la tradición indigenista. Se trata del personaje del pongo en el cuento «El sueño del pongo», de José María Arguedas. El cuento es la recreación de un relato que el propio Arguedas escuchó narrar a un comunero de la provincia de Quispicanchis en el departamento del Cuzco. Empieza presentando la inmensa brecha social que existía en los Andes entre un gamonal y un pongo: el pongo carecía de humanidad en el espacio de la hacienda y el gamonal lo consideraba, antes que una persona, un bien. No obstante, en el cuento, el pongo encuentra la manera de subvertir ese orden: recurre a la narración de un supuesto sueño en el que están presentes ambos personajes. En el sueño, el pongo y el gamonal han muerto y se encuentran en el cielo frente a san Francisco, quien está dispuesto a dictar sentencia. El cuento es relatado por el pongo de tal manera que el gamonal llega a pensar que, en el cielo, se repite la misma estructura social existente en la tierra: san Francisco empieza su sentencia dictando que el cuerpo del gamonal sea cubierto con miel y el del pongo, con excremento.

No obstante, cuando el gamonal ya está casi seguro de cuál va a ser el destino de cada uno, el pongo invierte la dirección del relato: san Francisco ordena que, una vez embadurnados, cada uno lama el cuerpo del otro por toda la eternidad. El pongo, que es incapaz siquiera de mirar a los ojos al patrón en la vigilia, recurre al ámbito del discurso y a herramientas retóricas como el sueño y la religión para burlarse de él. De este modo, en el espacio cerrado del cuento, el débil triunfa sobre el fuerte haciendo

uso de su ingenio y este triunfo constituye un acto definitivo de justicia<sup>8</sup>, una inversión del orden o lo que en el mundo andino se conoce como un *pachakuti* (López-Baralt, 1998).

### 3. Los ccamaras

Para empezar, analizo el periodo que Condori pasa en la cárcel luego de haber vagabundeadó por distintos pueblos, de haberse desempeñado en diversas labores en el campo y de haber sido reclutado y dado de baja por el Ejército. En el relato, Condori se encuentra caminando en dirección a Urcos y decide pasar la noche en casa de los conocidos de un amigo suyo, quienes resultan ser abigeos y quienes, esa misma noche, van a salir a robar ganado. Se hospeda con ellos y, al día siguiente, son todos capturados por la policía. En su declaración al oficial a cargo, Condori manifiesta que, de la sopa que los abigeos se prepararon empleando la carne de la vaca robada, no compartieron con él los trozos de carne, sino solamente el «caldito»: confesión con respecto a la cual ni el oficial en el relato ni el lector pueden estar seguros de que sea verdad o una mentira con que justificar su inocencia. El cariz de las historias que Condori va a escuchar durante su estancia en prisión y que luego va a relatar a los mediadores letrados del texto obliga a sospechar acerca de la supuesta ingenuidad con la que se presenta a sí mismo en el episodio de la vaca robada.

Durante su interrogatorio, Condori va reconociendo poco a poco su culpa: primero niega su participación en el robo de la vaca; pero, ante la insistencia del oficial a cargo —quien le promete que no le va a ocurrir nada si dice la verdad—, termina confesando que comió del caldo cocido a base de los huesos del animal robado. Frente a esta confesión, el oficial aplica un razonamiento malintencionado: si el caldo ha sido preparado empleando la carne de la vaca robada, Condori ha sacado provecho de un crimen en vez de haberlo denunciado, lo que lo

---

<sup>8</sup> En este sentido, el cuento de Arguedas nos remite a las historias acerca de zorros y de curas (Taylor, 1986), características de la tradición oral andina, en las que el desenlace es muy similar.

convierte en un cómplice. La reflexión posterior de Condori está dirigida al lector y apunta a cuestionar el hecho de que las mismas condenas no se apliquen por igual a mistis y a quechuas por cometer los mismos delitos, con lo que termina confesando que la vaca fue efectivamente robada: «Si los jueces y todos los mistis están comiendo carne tarde y mañana y eso *también* [resaltado propio] es ganado robado y ellos lo saben» (Escalante, 1979, p. 53). Condori, pues, miente ante el oficial que lo interroga porque sabe que la justicia para los quechuas no existe en los Andes y que la mentira es un recurso válido para subsistir. Siendo este el escenario, ¿por qué no pensar en este caso no como un evento aislado, sino como la representación deliberada de un mecanismo de resistencia que los quechuas desarrollaron para enfrentarse al poder?

La cárcel resulta ser un espacio acogedor en el que los presos intercambian historias por la noche sentados alrededor del fuego. ¿Por qué incluir estos encuentros en su testimonio? El episodio de la cárcel se caracteriza por estar lleno de mitos y de cuentos. Estos permiten a Condori forjar una nueva identidad étnica: se presenta a sí mismo ya no como un *wakcha*, sino como un *trickster*. Es recomendable hacer aquí una precisión. Acerca de la presencia de los mitos en el testimonio, Del Valle los considera una respuesta de los quechuas al proceso de modernización emprendido en el Perú en la década de 1970 por parte del gobierno militar, y a la amenaza que la modernidad constituía para la relación que los quechuas habían desarrollado entre sí mismos y con la tierra<sup>9</sup> (2009). A esta lectura —que considero acertada—, quiero agregar que Condori utiliza, al narrar estas historias y estos mitos, un componente de ironía revestido de aparente torpeza como parte de esa nueva identidad étnica quechua. En este sentido, en el texto, cobra particular importancia un grupo de quechuas que comparten la celda con él: los ccamaras, provenientes de la comunidad de Ccamara, ubicada en el departamento del Cuzco. Ellos son descritos como expertos ladrones gracias al uso de su ingenio antes que de la fuerza y como lo

---

9 Del Valle basa su afirmación en la tesis de que los mitos andinos no aparecieron únicamente durante el período anterior a la Conquista, sino también durante los años de la Colonia y la República. Para ello, se remite al caso del *Manuscrito de Huarochirí* (principios del s. xvii).

suficientemente audaces para robarle a quien sea, incluso a hacendados y a autoridades. Condori emplea los siguientes términos para describirlos:

Bueno, estos ccamaras eran bien pendejos<sup>10</sup>, por eso les decían azote de los pueblos. En la cárcel más que de nadie había que cuidarse de ellos; se te acercaban y yo no sé cómo estos brujos te sacaban aunque sea una aguja o tu trapito de limpiar el moco. Pero como nosotros también éramos paisanos, que estábamos presos por ladrones, ya éramos como amigos. (Escalante, 1979, p. 57)

Resulta llamativo que Condori reconozca que la mirada de los ccamaras lo sindica a él como uno más de ellos, lo que reconfirma las sospechas con respecto a su supuesta inocencia. Además, resulta interesante que vincule el ingenio con la capacidad de los ccamaras de contar historias. Estas se caracterizan no solo porque se recurre a motivos míticos, sino porque incluyen personajes que emplean constantemente el engaño. Hago énfasis en que Condori tiene cuidado de no retratar a los ccamaras de forma explícita como unos ladrones y en que, curiosamente, ese mismo cuidado no resista una lectura desconfiada del texto. Es decir, Condori no borra por completo de sus historias el rastro que sindica a los ccamaras como unos ladrones. En cambio, lo oculta lo suficientemente bien bajo la apariencia de una travesura o de una torpeza, como para que sea solo un lector intuitivo y receloso quien descubra la presencia del engaño tras ella. En la cárcel y rodeados solo de otros quechua, los ccamaras no tendrían por qué tratar de engañar a sus oyentes para evitar recibir un castigo. Por este motivo, considero que el hecho de que sus crímenes aparezcan retratados en el texto bajo la apariencia de travesuras o de torpezas constituye, en realidad, una reivindicación de la mentira y del ingenio como herramientas con que enfrentarse al poder propuesta en dos niveles: primero, por parte de los ccamaras con respecto a los demás presos que los escuchan, y, segundo, por parte de Condori con respecto a ese lector perspicaz que es capaz de leer entre líneas su mensaje. He resumido dos de las historias de

10 La acepción de este término es 'astuto' y 'malicioso' en el español de Perú. En países como México y Argentina, el término significa 'estúpido' y 'muchacho', respectivamente.

los ccamaras para poder entender mejor su idiosincrasia y la fascinación que despiertan en Condori.

La primera es la historia del Dios brujo y ladrón<sup>11</sup>. Esta empieza haciendo referencia a un tiempo pasado en el que el personaje del Dios tenía que andar huyendo en todo momento de sus múltiples enemigos. Cansado de sufrir tal persecución, el Dios recurre, primero, a despistar a sus perseguidores por medio de la ayuda de san Isidro Labrador, quien les da falsas pistas. Segundo, decide robar y esconder las vacas de sus adversarios, y luego ordeñárlas y bañarlas con su propia leche a fin de volverlas vacas blancas con manchas negras en lugar de solo negras. De este modo, mantiene a sus enemigos ocupados buscando a sus animales, a los que ya no son capaces de reconocer, lo que le permite a él volver a estar tranquilo<sup>12</sup>. La segunda historia trata sobre una vaca que se fue siguiendo el rastro del ccamara. Esta historia no es un mito, sino que es la misma historia con la que este ccamara trató de justificar su inocencia frente al juez antes de que este lo enviara a prisión. En el cuento, el ccamara va de regreso a su pueblo cuando, de puro travieso, se le ocurre arrojar la punta de su lazo al suelo e irlo llevando así, a rastras, a casa. No obstante, según su relato, una vaca que estaba pasteando al lado del camino empieza a seguir el rastro del lazo sin que él se dé cuenta. Una vez de vuelta en su pueblo, el ccamara no duda en devorar a la vaca junto con su familia agradeciéndole al Cielo por el regalo recibido.

¿Qué puedo decir de estos relatos? Como se puede apreciar, en el primero de los cuentos, para la representación del Dios, Condori no recurre a valores como la reciprocidad (como en el caso de la *Pachamama* o Madre Tierra) o como la caridad (como en el caso del Dios cristiano), sino al ingenio: Dios es un ladrón que huye, roba, engaña y sale bien librado. La presencia de un Dios que es un brujo y de sus perseguidores,

---

11 El sincretismo andino-cristiano es un rasgo distintivo de este relato, por lo que he decidido escribir *Dios* empleando las mayúsculas.

12 La divinidad que engaña o que es perseguida está presente en mitos andinos cuyo origen data de los siglos XVI y XVII, como en el de «Cuniraya y Cahuillaca», recopilado en el ya mencionado *Manuscrito de Huarochirí*.

además, remite a la política de extirpación de idolatrías emprendida por la Iglesia en el virreinato del Perú durante los siglos XVI y XVII: a los evangelizadores buscando destruir los cultos prehispánicos. Según esta lectura, estos cultos habrían sobrevivido gracias a haber experimentado una metamorfosis que les habría permitido permanecer ocultos a la mirada extranjera, lo que es una clara referencia al sincretismo andino. La supervivencia de lo andino bajo la apariencia de lo cristiano constituiría, pues, una manifestación más del engaño, incapaz de ser percibido por el sujeto hegemónico engañado.

Por otra parte, en el segundo de los relatos, la justificación que le da el ccamara al juez recuerda la que el propio Condori le da al oficial que lo manda a prisión: se trata de una confesión a medias, en la que se reconoce no un crimen, sino un descuido. Por eso, al dar sus descargos, ambos personajes recurren a la representación paternalista de los indios, a la mirada que los infantiliza para poder ser perdonados. No obstante, si bien Condori llama al ccamara innumerables veces «pendejo» (es decir, astuto), con lo que da señales de que el ccamara puede estar mintiendo, no establece nunca la conexión consigo mismo. Es decir, le presenta al lector a un *trickster* sin reconocerse a sí mismo en él, a pesar de haberse representado como parte de una situación casi idéntica. Solamente el lector perspicaz puede establecer la conexión entre ambos e identificar a Condori como un *trickster* equivalente al ccamara. En suma, la inclusión de los ccamaras en el texto sirve para subrayar la presencia del ingenio como un rasgo característico de la subjetividad quechua empleado a modo de instrumento con que ejercer la resistencia.

#### 4. El mito del Dios andador

Pongamos atención al modo como el engaño está presente en otros pasajes del texto, sobre todo al momento de discutir discursos de poder, como el discurso religioso o el discurso acerca de la nación. Con respecto al discurso religioso, el ejercicio de la mitologización andina no se detuvo con la Conquista, sino que se fue actualizando mediante la incorporación de elementos propios del cristianismo. En este sentido, los mitos de los ccamaras y los mitos que he tratado a continuación son el producto de

la práctica del sincretismo religioso, que andiniza tanto al Dios como a los santos cristianos. Bajo esta óptica, el Dios brujo de los ccamaras, que huye de sus múltiples enemigos, es una manifestación del Dios andariego, cuyo comportamiento —ya lo había indicado muy brevemente Noriega (1997)— recuerda al del dios Cuniraya del ya mencionado *Manuscrito de Huarochirí*, uno de los pocos textos en preservar de primera mano las historias con que los quechuas explicaban el mundo durante los primeros años de la Colonia.

El mito de Cuniraya ha sido interpretado como un mito cosmogónico andino. A pesar de relatar a simple vista la persecución que emprende el dios Cuniraya contra la diosa Cahuillacá, Larrú y Viera (2022) proponen que es una representación de la relación de opuestos complementarios que caracteriza las relaciones entre hombres y mujeres, así como de los distintos grupos que conforman la sociedad andina en general: Cuniraya es un dios fecundador que representa al Sol en su rol indirecto de fertilizador de la tierra, mientras que Cahuillacá es la diosa fecundada que representa a la Pachamama. Tocado este punto, debe recordarse que Cuniraya no era solamente un dios andador: era también un *trickster*, como lo eran los ccamaras. Torres (2015) considera que Cuniraya actúa como un *trickster* cuando hace uso de su astucia para transformarse en pájaro e inseminar el fruto del que va a comer luego Cahuillacá, con el fin de dejarla embarazada. También, cuando se disfraza de *wakcha* en la celebración del primer cumpleaños del niño, en la que se iba a determinar quién era el padre.

Si bien Cuniraya era una divinidad, se disfrazaba como mendigo para humillar a los huacas<sup>13</sup> locales mediante el uso de su poder y su sabiduría superiores. En este sentido, aunque el culto a la divinidad cristiana —al menos en apariencia— se ha impuesto en los Andes, la dinámica del engaño propia de una divinidad andina como Cuniraya se mantiene vigente entre los quechuas, quienes ridiculizan a las autoridades respectivas haciendo uso de su ingenio. En el mito, al igual que los militares desprecian a los

---

13 Los huacas eran divinidades andinas menores de carácter regional.

quechus que, como Condori, no sabían hablar en español, los huacas desprecian a Cuniraya por su apariencia andrajosa. Disfrazarse de un ser inferior para humillar al que pretende mostrarse como un ser superior es un motivo que está presente en la mitología andina, que el narrador emplea con el fin de reivindicar su condición de quechua y que está muy presente en cada uno de este otro conjunto de mitos.

Este Cuniraya Viracocha, en los tiempos más antiguos, anduvo, vagó, tomando la apariencia de un hombre muy pobre; su yacolla (manto) y su cusma (túnica) hechas jirones. Algunos, que no lo conocían, murmuraban al verlo: «miserable piojoso» decían. Este hombre tenía poder sobre todos los pueblos. Con sólo hablar conseguía hacer concluir andenes bien acabados y sostenidos por muros. Y también enseñó a hacer los canales de riego arrojando (en el barro) la flor de una *caña* llamada pupuna; enseñó que los hicieran desde su salida (comienzo). Y de ese modo, haciendo unas y otras cosas, anduvo, emperrando (humillando) a los huacas de algunos pueblos con su sabiduría. (Arguedas, 1966, p. 20)

Condori cuenta una serie de tres mitos de dioses andariegos. El primero lo relaciona con la muerte de su primera pareja, Josefa, un suceso que él atribuye a que ella olvidó organizar una misa en honor al Señor de Pampamarca (de quien, precisamente, trata el mito). En este mito, un Dios cuya comunidad de origen es Curahuasi, cansado de tanto andar, se sienta bajo un arbusto en la quebrada de Chhallakacha. Allí lo encuentra una mujer muy pobre, a quien le llaman la atención la sangre que suda y sus sandalias de plata. Al volver a Pampamarca, el relato de la mujer despierta la admiración de los comuneros. Rápidamente establecen el paralelo entre este misti y el Cristo, por lo que, guiados por ella y acompañados por el cura y por sus sacristanes, acuden a buscarlo para pedirle que se quede viviendo entre ellos —lo cual, tras reiterados intentos, finalmente consiguen—. Este mito le sirve a Condori para explicar la situación de pobreza en la que vivían los habitantes de este pueblo: era expresa voluntad del Señor de Pampamarca, quien no consentía que hubiera otra figura de autoridad más que él. La religión es, pues, en el mito, un discurso que justifica y refuerza el *statu quo*. La historia culmina de la siguiente manera:

Él [el Señor de Pampamarca] es el único señor de este pueblo. Ahora mismo sus autoridades: Juez, Gobernador, Alcalde, que son los principales del pueblo, son mocitos tristes. Él no consciente porque es vara alta de justicia, justo Señor Juez, por eso no permite a los mocitos ricos, solo a los mozos tristes. Y como no admite a estos, ellos no pueden vivir en este pueblo, siempre se van. (Escalante, 1979, p. 67)

Inmediatamente después del mito del Señor de Pampamarca, Condori narra el mito del Señor de Pampak'uchu, hermano del primero. En el mito, el Dios, al llegar al pueblo de Cochirihuay, se sienta buscando descanso bajo la sombra del árbol aransach'a, mas este huye justo cuando él estaba acomodándose a su lado. Por este motivo, tiene que seguir andando hasta que encuentra una fuente de agua muy fría, de la que bebe; hacer esto provoca que escupa sangre, con la que tiñe de rojo la loma que tiene al lado. Este hecho es considerado un milagro por los habitantes tanto del pueblo de Cochirihuay como de los pueblos aledaños, quienes acuden, desde ese entonces, a rendirle culto cada vez que se celebra la fiesta en su honor. Al final de la historia, el sacerdote del pueblo explica la razón de ser del gesto de dolor y de enfado que muestra la efigie del Señor: los pecados de los hombres lo tienen furioso, sufriente y sudando sangre. Nuevamente, el mito termina reforzando una idea de sumisión: había que pecar menos para disminuir el peso y el dolor con que cargaba el Señor de Pampak'uchu.

Miren bien, hijos, pobre Nuestro Señor, nunca descansa. Nuestros pecados son sufrimientos para él. Cuantos más pecados hay en el mundo, su carga le pesa más. Pobre Nuestro Señor. (Escalante, 1979, p. 68)

El último de los mitos que narra Condori es el del Señor de Huanca, hermano de los dos anteriores. Otra vez nos encontramos frente al mismo patrón: un Dios que de niño vivía en las alturas de la apacheta de Atas, que de joven descendió a vivir a un lugar llamado Huanca-Huanca y que se encontraba viajando cuando tropieza con un hombre enfermo de peste bubónica, llamado Pedro Arias, a quien cura. Este hombre se siente sumamente agradecido con el Señor, por lo que, una vez curado, parte a buscarlo. Su fidelidad es tal que, a pesar de que nadie le da razón de dónde puede estar ubicada Huanca-Huanca, él continúa hasta que finalmente

encuentra al Señor, escondido y sudando sangre. Este Señor es particularmente escurridizo y queda convertido en piedra al huir de los pobladores que querían adorarlo. No obstante, días más tarde, se le aparece a Pedro Arias; le exige que abandone a su amante y que viva únicamente con su esposa o, si no, él lo va a degollar. Pedro Arias asiente, pero, ante el buen trato que recibe de la primera mujer en comparación con el mal trato que recibe de la segunda, olvida su promesa y muere. Así, el mensaje de este mito es que no basta con ser agradecido con Dios: hay que ser obediente. Hasta aquí, pues, Condori presenta tres mitos en los que la religión cristiana ha sido asimilada por la tradición andina: el resultado de ello es la presencia de una divinidad andariega al modo de las divinidades andinas, mas al servicio de una ideología que exige la sujeción al poder. En este sentido, la figura de Cristo en los Andes es la de un ser divino que exige no solo veneración y agradecimiento, sino también estricta obediencia.

Sin embargo, Condori no va a estar siempre de acuerdo con el concepto de resignación y el de obediencia cristianas muy presentes en estos mitos. Antes bien, va a encontrar el modo de horadarlos. En el mito del Señor de Huanca, se menciona que al Señor no le gustaba que se bebiera alcohol en su presencia, por lo que los fieles que acuden a verlo normalmente tienen que engañarlo, incluso a sabiendas de las represalias que aquel solía tomar con quienes no acataban sus órdenes: «Tampoco quiere que tomen trago o chicha, al lado del Señor toman leche, leche para la sed diciendo. No le dicen trago al trago que toman» (Escalante, 1979, p. 71). De este modo, el Dios cree que sus fieles lo están obedeciendo cuando en realidad es mera apariencia.

Un episodio más extenso que protagoniza Condori y que cuestiona esta supuesta voluntad divina se puede encontrar en el primer capítulo, al recordar un episodio que vivió durante su paso por el ejército. En este episodio, se discute el sufrimiento al que parecen destinados los quechua. Condori sabe que, en el ejército, no puede cuestionar al poder directamente, por lo cual recurre al uso de la ironía. Ya he señalado que, en este texto, el carácter del quechua es el de un *trickster*, un sujeto habituado al engaño; no obstante, esto implica que no solamente sabe practicarlo, sino que también está apto para identificarlo. La ironía con que Condori se refiere

al castigo divino es, pues, una forma de expresar su disconformidad con las máximas religiosas acerca de su destino:

Como he andado de casa en casa, desde la vez que vi la luz del día, haciendo renegar a nuestro Dios; será así la suerte de los que hemos sido arrojados a este mundo para sufrir. De esa manera —dice— los pobres curamos las heridas de Dios que está lleno de llagas, y cuando estas heridas estén totalmente curadas, el sufrimiento desaparecerá de este mundo. Eso nos dijo una vez en el cuartel, un cabo que era del lado de *Paruro* [resaltado propio] y nosotros los soldados le dijimos:

—Cómo, carajo, cuán grandes son esas heridas que, con tanto sufrimiento, no desaparecen. Ni que fuera mata caballo. —Y él nos respondió:

—No sean herejes, icarajo! ¡Ya Cuatro últimos formarse! (Escalante, 1979, p. 25)

En este pasaje, observamos una situación en la que no todos son pares y en la que el mensaje de resignación cristiana es formulado por quien se encuentra en un lugar de enunciación más elevado: el cabo. La interpretación que este le da al destino de los quechuas recuerda la predica del cura en el mito del Señor de Pampak'uchu: no en vano el lugar de origen del cabo es la provincia de Paruro, en Cuzco, en donde justamente se ubica la comunidad que, hoy en día, es conocida como Pampacucho. Su mensaje es un llamado a que los pobres acepten su sufrimiento, ya que este es parte del plan divino: una vez que los pobres terminen de sufrir, sanarán las heridas de Dios, lo que acabará con el dolor en el mundo. No obstante, los soldados quechuas no adoptan una actitud sumisa en respuesta. En cambio, cuestionan la lógica empleada para justificar su sufrimiento. Según ellos, el tamaño de las heridas no podía ser tan grande que no hubiera sido abarcado ya por la magnitud del sufrimiento que habían experimentado. Es una respuesta que hace evidente su insatisfacción y que cuestiona la predica cristiana como estrategia de sometimiento: saben que es una historia contada para engañarlos. Es, además, una respuesta eficaz, ya que el cabo se queda sin argumentos con que contraatacar, por lo que debe recurrir a su autoridad militar como única garantía de verdad.

## 5. Acerca de los generales Chile y Perú

Por otra parte, el ingenio de los quechuas en el texto presenta también una tensión al momento en el que estos quieren construir su propia identidad nacional peruana. Por un lado, lo incorporan a sus estrategias de resistencia frente a las agresiones de otras naciones y, por otro, desconocen la existencia misma de la nación cuando se trata de fortalecer los vínculos entre peruanos. El mejor ejemplo en el texto es la historia de cómo los peruanos derrotaron a los chilenos. En este episodio, Condori vuelve a imaginar la nación desde la periferia y confunde, como si fueran contemporáneos, a personajes históricos, como Cristóbal Colón, José de San Martín y Luis Sánchez Cerro, y hechos históricos, como el arribo de los europeos a América, la guerra por la Independencia y la guerra contra Chile, pertenecientes todos a distintas épocas<sup>14</sup>. Además, confunde, en su relato, el tiempo histórico y el tiempo mítico al atribuirle la muerte del expresidente Luis Sánchez Cerro, asesinado por un militante aprista en 1931, a la Pachamama. Por eso, en su narración, el resultado de la guerra contra Chile no es la catastrófica derrota que en realidad fue, sino una formidable victoria.

En el cuento, la victoria no fue el producto de una confrontación directa con el ejército chileno, sino la consecuencia del empleo de una treta: los pocos soldados que componían el ejército peruano hicieron creer a sus contrarios que tenían frente a ellos a un gran ejército cuando en verdad este no era más que su propio reflejo en espejos atados a las frentes de un numeroso grupo de llamas. En este sentido, al recurrir a la llama, un animal propiamente andino y difícil de encontrar en la costa, el narrador localiza los hechos en los Andes, con lo que los quechuas asumen un rol protagónico en la historia. La narración termina con una alusión a su presente: la caja de fósforos que todos utilizan diariamente lleva la imagen de una llama en uno de sus lados, en honor a la llama con la que se ganó la guerra, pero también como un recordatorio de los medios que emplearon para conseguir la supuesta victoria bélica<sup>15</sup>: el ingenio.

14 La llegada de los españoles a América ocurrió en 1492; la guerra por la Independencia del Perú, entre 1820 y 1826, y la guerra contra Chile, entre 1879 y 1883.

15 Hasta el día de hoy, esta es una de las marcas de fósforos más utilizadas en el Perú. Su nombre

Los chilenos se habían apoderado de Tacna y Arica, también haciendo la guerra en el antiguo tiempo de Cristobal Colón. Así se habían apropiado de la frontera Tacna-Arica. Ahora mismo Tacna y Arica ya no son de nuestra patria. Si Sánchez Cerro no hubiera pensado construir un camino por el *Ukhu Pacha*, para emboscar a sus enemigos chilenos, la *Pachatierra* no le hubiera comido; habría hecho siempre guerra por Tacna y Arica. Pero también nosotros hubiéramos muerto en la frontera. En esta guerra, dice, el chileno quería venir hasta el Cuzco, porque los soldados peruanos eran pocos. Ya cuando estos chilenos venían por el canto de la mar-qocha (como así habrían pensado los paisanos de San Martín), al ver que había pocos soldados peruanos, estos para espantar a los enemigos chilenos, habían reunido cientos de tropas de llamas y a cada llama le habían amarrado espejos en la frente. Así habíamos ganado la guerra, cuando ya murió el paisano San Martín. Cuando estas llamas avanzaban reflejando sus espejos y levantando polvareda como nube que cubría los cerros, los chilenos habían dicho asustados:

—¡Ay! ¡Tanta gente! El batallón peruano avanza gritando como alud.

Cuando uno mira de lejos una tropa de llamas caminando, uno ve que se parece al hombre en su caminar, por eso los chilenos las habrían confundido con el batallón. Así el peruano había ganado la guerra, por las llamas; por eso es que en las monedas y en las cajitas de fósforos está el retrato de la illa de la llama. (Escalante, 1979, p. 34)

Este pasaje, en el que el narrador parece confundir hechos y personajes históricos, recuerda un episodio del primer capítulo de *El mundo es ancho y ajeno* (1941), en el que el alcalde Rosendo Maqui está haciendo un recuento de las plagas que habían azotado Rumi, entre las que ubica a la guerra. El personaje de Maqui, también desde los márgenes, relata dos acontecimientos ocurridos en las dos últimas décadas del siglo XIX y que, a sus ojos, formaron parte de un mismo proceso: la recientemente concluida

---

es precisamente *La Llama* y su origen data del año 1926, cuando el presidente Augusto B. Leguía instituyó el monopolio de su producción y comercialización a nivel nacional. En la parte exterior de la caja de fósforos aparece una llama en primer plano, unos nevados detrás y unas nubes rosadas en medio de un cielo anaranjado. No está probado, pero se dice que su diseño es obra del famoso pintor indigenista José Sabogal.

guerra contra Chile y la guerra civil entre las facciones de los generales Miguel Iglesias y Andrés Avelino Cáceres. El pasaje hace énfasis en la lejanía desde la que los habitantes de la aislada y apacible comunidad de Rumi perciben los hechos, situación de reclusión que solamente cambiará con la expansión de las haciendas y con la apropiación ilegal de tierras por parte de los terratenientes a fines del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX. De este modo, la llegada de la facción de Iglesias a la comunidad implica no solo el ingreso de la comunidad en la guerra, sino, además, en la vida nacional. Al respecto, es llamativo que sea un misti, el jefe de la facción a las órdenes de Iglesias, quien les diga a los quechuas cuál era su verdadera identidad, no sin antes sindicarlos como ignorantes:

Los comuneros creyeron que Chile era un general hasta la llegada de los malditos azules. El jefe de éstos oyó un día que hablaban del general Chile y entonces regañó: «Sepan, ignorantes, que Chile es un país y los de allá son los chilenos, así como el Perú es otro país y nosotros somos los peruanos. ¡Ah, indios bestias!». (Alegria, 1941/2002, p. 21)

Pero la anécdota de los quechuas que imaginan que Chile es un general se remonta al ensayo «Nuestros indios» (1904), de Manuel González Prada. Antes de proclamar que, en la base del problema del indio, hay razones de índole económica, él hace hincapié en el carácter pintoresco que la ignorancia había adoptado en los Andes: los indios carecían de una idea de nación, por lo que imaginaban la guerra en los términos de una lucha entre caciques. A ello hay que sumarle otro elemento presente en el texto de Condori: la confusión geográfica de no saber cuál era la capital del Perú. Al respecto, se debe afirmar que la posición de González Prada representó, en su momento, la aparición de una nueva conciencia criolla, que Gonzalo Portocarrero denomina «mala conciencia criolla». Asimismo, a diferencia de la posición defendida por la otra gran figura del criollismo de fines del siglo XIX, Ricardo Palma —quien asume con pesimismo la ignorancia de los indios—, esta nueva conciencia criolla se caracteriza por la autocritica, por atribuir el atraso de los indios al mal desempeño de su función como clase dirigente (Portocarrero, 2010). Es, pues, una posición paternalista, cuya tónica persiste en la novela de Alegria, pero que va a ser subvertida en el texto de Condori.

¿De sólo la ignorancia depende el abatimiento de la raza indígena? Cierto, la ignorancia nacional parece una fábula cuando se piensa que en muchos pueblos del interior no existe un solo hombre capaz de leer ni de escribir, que durante la guerra del Pacífico los indígenas miraban la lucha de las dos naciones como una contienda civil entre el general Chile y el general Perú, que no hace mucho los emisarios de Chucuito se dirigieron a Tacna figurándose encontrar ahí al Presidente de la República. (González Prada, 1904/1976, p. 342)

Cuando Condori es reclutado para formar parte del ejército, queda en evidencia que, si su idea de nación no ha cambiado, es, en buena medida, gracias al mal funcionamiento de las instituciones del Estado. En el ejército, se sostiene un discurso nacionalista, pero priman los robos de ropa a hurtadillas entre los propios soldados<sup>16</sup>. Por ello, Condori no termina por desarrollar una conciencia solidaria, sino la conciencia de un *trickster*, la que le sirve para salvarse únicamente a sí mismo. Cuando reflexiona acerca de esta contradicción, su herramienta para ejercer la crítica es una vez más la ironía, dado que, en su situación de subordinación, caracterizada por el individualismo y por la ausencia de frentes conjuntos de lucha, su voz carecía de peso como para formular una crítica frontal hacia el poder. En el ejército, incluso, su subordinación es doble, como indio y como soldado raso, por lo que se encuentra sumamente distante de sus superiores. ¿Cómo ironiza Condori acerca de las contradicciones del discurso del ejército sobre la nacionalidad peruana? Veamos el siguiente diálogo entre Condori y uno de sus compañeros durante su turno como vigilantes del cuartel:

—Para que se cuida tanto, carajo, si aquí no entran ladrones. Más bien cuidaríamos la ropa, para que no roben tanto.

Así le dije a mi amigo, que era imaginaria como yo, una noche, cerca del veintiocho de julio, y él me dijo:

---

16 El motivo de los robos no es solamente que cada uno pueda contar con todo su equipo, sino pasar la revisión y evitar ser castigado con impedimento de salida los días de descanso, una práctica común en las instituciones militares. Tal era el caso de los alumnos del colegio militar Leoncio Prado en la novela de Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros* (1962).

—No seas cojudo, Gregorio. El sargento ha dicho que los chilenos vienen a Lima y quieren hacer guerra en Cusco, porque ellos se antojan las mujeres de aquí.

Y yo le dije:

—¿Y vamos a ir a la guerra por esas *arrechas*? Lo que es yo, carajo, no suelto mi mula. (Escalante, 1979, p. 45)

El pasaje presenta una conciencia nacional edificada sobre la base de la identificación de un enemigo extranjero, en este caso, Chile. Sin embargo, en la práctica, los enemigos de Condori son sus propios compañeros de tropa. La ironía es incluso mayor si consideramos que, como miembro del Ejército, su prioridad sería defender no solamente el territorio, sino a la población civil de los invasores. No obstante, Condori es malicioso al momento de retratar a las mujeres, a quienes califica de «*arrechas*», es decir, dueñas de un gran apetito sexual. Al calificarlas de este modo, Condori cuestiona su propia lealtad, con lo que reconoce que el tejido social se encuentra quebrado. Demuestra, pues, carecer de una conciencia nacional y de la noción de su función como miembro del Ejército peruano, el que parece representar, para él, una encarnación más del amo, al que hay que servir mientras le pueda proveer de techo y de comida. El pasaje termina con Condori reafirmando su conciencia de *trickster*, la que lo empuja a pensar en proteger su mula antes de reconocer a las mujeres como posibles víctimas de un abuso foráneo.

## 6. Conclusiones

Por todo lo dicho, considero que estamos frente a un texto que rescata un elemento del componente étnico del sujeto quechua que no abunda en el relato indigenista y sobre el cual la crítica literaria aún no ha hecho suficiente hincapié. Tal es el caso del motivo del *trickster* en el indigenismo. En el testimonio de Condori, los quechuas hacen uso de su ingenio para engañar a las figuras de poder —ya sean las autoridades *mistis*, el dios cristiano o un ejército invasor— con el fin no solo de provocar la risa burlesca en el lector, sino también de desafiar los estereotipos que se adjudican a los

quechus en un contexto como el del sistema de haciendas andino, en el cual las supuestas jerarquías étnicas determinaban quién era uno y el lugar que le correspondía en la sociedad.

En el caso de los ccamaras, Condori le ofrece al lector la representación de unos abigeos quechus que emplean su astucia para engañar a las autoridades *mistis*. La narración de los hurtos, a modo de travesuras o descuidos, forma parte de una estrategia empleada tanto por los ccamaras como por el propio Condori para engañar a las autoridades con respecto a su inocencia. Sin embargo, los hechos son narrados de modo tal que un lector intuitivo puede identificar esta maniobra. En el caso de los mitos producto del sincretismo andino-cristiano, Condori presenta a un Dios cristiano tiránico, que exige la sumisión total de los creyentes. Sin embargo, su vigilancia puede ser burlada por los quechus, quienes también cuestionan el discurso de la obediencia mediante el uso de la ironía. Finalmente, en el caso de la guerra con Chile, la estrategia de guerra empleada con éxito frente al ejército invasor es el engaño. No obstante, Condori no reivindica la idea de patria o nación. En cambio, la subvierte haciendo hincapié en las contradicciones internas presentes en el Ejército y el individualismo descarado de los soldados.

Al hacer un buen uso de su ingenio, Condori le demuestra al lector que los quechus no son los indios carentes de inteligencia que los *mistis* veían en ellos, sino sujetos lo suficientemente astutos como para burlarse de las figuras de poder de un modo velado y sin ser descubiertos. En este sentido, lo que hacen muchas veces los quechus es vestir un disfraz de aparente ingenuidad para adquirir la agencia necesaria con que invertir, al menos en el ámbito del discurso, la situación de poder en su relación con el sujeto hegemónico de turno (dado que, la mayoría de las veces, les resultaba imposible invertir la situación de poder en el ámbito material). Este mecanismo de supervivencia también merece ser visibilizado y considerado como una más de las estrategias de resistencia quechua que aparecen representadas en la literatura indigenista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, C. (2002). *El mundo es ancho y ajeno*. Ediciones Peisa.
- Arguedas, J. M.<sup>a</sup> (1966). *Dioses y hombres de Huaro chirí*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Beltrán, L. (2011). *Anatomía de la risa*. Ediciones Sin Nombre.
- Campuzano, B. (2021). Forastero, *chulla* y *wajcha*: figuras y matrices arguedianas en el testimonio andino. *Visitás al Patio*, 15(1), 32-52.
- Del Valle, E. (2009). Gregorio Condori Mamani and the Reconceptualization of Andean Memory in Cuzco, Peru. *Studies in American Indian Literatures*, 21(4), 1-19.
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Amaru Editores.
- Escalante, C., y Valderrama, R. (1979). *Gregorio Condori Mamani: autobiografía*. Centro de Estudios Rurales Bartolomé de las Casas.
- González Prada, M. (1976). *Páginas libres / Horas de lucha*. Biblioteca Ayacucho.
- Grillo, M. (2016). *Discursos de la nación pendiente: reflexiones sobre el testimonio de enunciación andina en el Perú*. Grupo Pakarina.
- Hyde, L. (1998). *Trickster Makes this World: Mischief, Myth, and Art*. Farrar, Straus and Giroux.
- Larrú, M., y Viera, S. (2022). De lo mítico a lo humano. *Yanantin y masintin en el testimonio andino*. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71, 61-91. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.003>

- López-Baralt, M. (1998). *Wakcha, pachakuti y tinku: tres llaves andinas para acceder a la escritura de Arguedas*. En J. Murra y M. López-Baralt (Eds.), *Las cartas de Arguedas* (pp. 299-330). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mariátegui, J. C. (1972). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Editorial Amauta. (Texto original publicado en 1928)
- Noriega, J. (1997). Propuesta para una poética quechua del migrante andino. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 46, 53-65.  
<https://doi.org/10.2307/4530926>
- Pizardi, G. (2021). *Desajuste y anhelo de modernidad en los Andes peruanos: las narrativas del yo quechuas en el Perú (1974-2017)* [Tesis de doctorado, University of Pittsburgh]. D-Scholarship - Institutional Repository at the University of Pittsburgh.
- Portocarrero, G. (2010). El indio como prójimo: González Prada y el nacimiento de la tradición democrática en el Perú. En T. Ward (Ed.), «*El porvenir nos debe una victoria*»: la insólita modernidad de Manuel González Prada (pp. 215-228). Red de Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Taylor, G. (1986). Curas y zorros en la tradición oral quechua. *Boletín Museo del Oro*, 16, 58-63.
- Torres, T. (2015). El *trickster* en el *Manuscrito de Huarochirí*: los casos de Cuniraya Huiracocha, Huatiacuri y Pariacaca. *Lexis*, 39(2), 317-362. <https://doi.org/10.18800/lexis.201502.003>
- Valle, J. (2013). *Derroteros de la soledad: el wakcha en el relato andino de tradición oral*. Ediciones Copé.
- Zevallos-Aguilar, U. (1998). A propósito de Andean Lives. Gregorio Condori Mamani y Asunta Quispe Huamán. Apuntes

sobre la hipercanonización y negligencias de la crítica del testimonio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 48, 241-248.

Zevallos-Aguilar, U. (2018). El testimonio. De la representación a la autorrepresentación (1974-2016). En J. E. de Castro y L. Robles-Moreno (Eds.), *Historia de las literaturas en el Perú (Vol. 6). Contrapunto ideológico y perspectivas dramatúrgicas en el Perú contemporáneo* (pp. 211-238). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Casa de la Literatura Peruana; Ministerio de Educación del Perú.



**Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios  
con bajo rendimiento en comprensión de textos.  
Estudio de casos<sup>1</sup>**

**Implicit theories about reading in underachieving college  
freshmen in text comprehension.  
Case studies**

**Théories implicites sur la lecture, chez des étudiants universitaires  
débutants ayant un faible niveau en compréhension de textes.  
Études de cas**

**Mauricio Vilca-Rodríguez**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú  
mvilcaro@unsa.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0003-0594-4142>

**Guido Torres-Orihuela**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú  
htorreso@unsa.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-4459-3157>

---

<sup>1</sup> Este proyecto fue financiado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, mediante el fondo concursable de investigación «Proyectos de Investigación Básica o Aplicada en Ciencias Sociales, 2019-1», según contrato IBA-CS-01-2019-UNSA: «Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos». Asimismo, agradecemos al Dr. Giovanni Parodi Sweis (1962-2020) y a los estudiantes que participaron de la investigación por su colaboración.



*Resumen:*

Este estudio tuvo como objetivo general identificar las teorías implícitas acerca de la lectura en estudiantes que ingresan a la universidad con bajos niveles en la competencia «comprensión de textos». La investigación se desarrolló mediante el método de estudio de casos múltiple y se aplicó una entrevista semiestructurada a 15 ingresantes universitarios que obtuvieron resultados poco favorables en la prueba de lectura. Para tal fin, los datos se organizaron mediante un sistema de categorización que permitió analizar la correspondencia entre conceptualizaciones, objetivos de lectura y teorías implícitas. Se concluye que los estudiantes presentan concepciones de lectura propias de teorías implícitas reproductivas, interpretativas y literarias, lo que representa una mayor dependencia del lector respecto de lo que se dice en el texto.

*Palabras clave:* teorías implícitas, conocimiento implícito, teorías implícitas de lectura, rendimiento en lectura, ingresantes universitarios

*Abstract:*

This study had the general objective of identifying the implicit theories about reading in students entering college with low levels in text comprehension competence. The research was developed using the multiple case study method and a semi-structured interview was applied to 15 university freshmen who obtained poor results in the reading test. To this end, the data were organized by means of a categorization system that made it possible to analyze the correspondence between conceptualizations, reading objectives and implicit theories. It is concluded that students have their own reading conceptions of reproductive, interpretive and literary implicit theories, which represents a greater dependence of the reader on what is said in the text.

*Key words:* implicit theories, implicit knowledge, implicit reading theories, reading achievement, university freshmen

*Résumé:*

Le but de cette recherche est d'identifier les théories implicites sur la lecture chez les étudiants qui entrent à l'université avec un faible niveau de

compétence en compréhension de textes. Cette recherche s'est effectuée en utilisant la méthode d'études de cas multiples ; un entretien semi-structuré a été appliqué à 15 étudiants entrant à l'université qui avaient obtenu de mauvais résultats au test de lecture. À cette fin, les données ont été organisées au moyen d'un système de catégorisation qui a permis d'analyser la correspondance entre les conceptualisations, les objectifs de lecture et les théories implicites. Nous concluons que les étudiants présentent des conceptions de lecture qui renvoient à des théories implicites reproductive, interprétatives et littéraires, ce qui amène une plus grande dépendance du lecteur à l'égard de ce qui est dit dans le texte.

*Mots clés:* théories implicites, connaissances implicites, théories implicites sur la lecture, niveau scolaire en lecture, étudiants universitaires de première année

---

Recibido: 8/09/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

Durante los últimos años, el Perú ha experimentado diversos cambios vinculados con la concepción de cómo educar, y más aún con la de para qué educar, como elementos clave en los fines de la educación peruana. En lectura, tanto a nivel superior universitario (SU) como en la educación básica regular (EBR), se busca garantizar que los estudiantes alcancen las competencias del perfil de egreso. Respecto a la competencia de lectura, el Currículo Nacional (sobre el perfil de egreso de los estudiantes al concluir la EBR) plantea lo siguiente: «El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos» (MINEDU y CNEB, 2016, p. 15).

Por lo tanto, se entiende que, de cumplirse con esta meta, los estudiantes que culminan la secundaria logran desarrollar, entre muchas otras,

las habilidades básicas para desempeñarse con eficacia en actividades de lectura y escritura. En ese sentido, de acuerdo a lo señalado en el artículo 97 de la Ley Universitaria 30220, estarían aptos para acceder a los estudios universitarios —luego de alcanzar una vacante en algún programa de estudio ofertado a nivel nacional—. Sin embargo, ¿realmente estarán preparados para cumplir satisfactoriamente con objetivos de lectura a nivel universitario?

Los jóvenes que logran su admisión a la universidad deben enfrentar nuevos retos y desafíos en función de las exigencias del currículo y las características de cada programa, pero de manera general tendrán que resolver con solidez problemas de lectura y escritura como parte de los procesos de alfabetización académica. Algunos estudios hacen hincapié en que los ingresantes a la universidad tienen mayores dificultades para leer que para escribir (Clerici et al., 2015). Además, formar parte de una comunidad universitaria implica estar aptos para participar en una diversidad de actividades curriculares y extracurriculares mediadas por la lectura de textos escritos, tales como sesiones teóricas y prácticas, actividades de investigación formativa, investigación científica y responsabilidad social, así como la pertenencia a grupos culturales y de representación política estudiantil. Es en este nuevo escenario de aprendizaje donde se pueden generar dificultades para quienes no alcanzaron, de modo eficaz, las competencias básicas para comprender textos escritos (Puello et al., 2018).

Otra dificultad evidente está referida al tipo de textos que leen los estudiantes: la complejidad que representa enfrentarse a nuevos géneros discursivos y académicos. Se sabe que leer y escribir en carreras de ingeniería puede resultar una labor completamente distinta a los procesos de generación de textos en el área de ciencias sociales y ciencias biomédicas; por ello es importante conocer «cómo se enseñan y cómo se aprenden» (Navarro, 2019). La complejidad de esta competencia para algunos ingresantes se hace más evidente cuando se solicita el uso de estrategias de lectura para el manejo de información que concierne específicamente a un determinado programa de estudio, dado que en cada disciplina o área del conocimiento se promueve la utilización de distintos géneros discursivos y, por tanto, se

exigiría un procesamiento mental distinto (Parodi, 2015, p. 20). En ese sentido, los procesos cognitivos que se activan para construir significados a partir del abordaje de textos académicos pueden variar dependiendo de diversos elementos lingüísticos y extralingüísticos que median el proceso y análisis de la información de textos, según sean estos monomodales o multimodales.

Los estudios sobre comprensión lectora realizados en Perú están orientados a la identificación del rendimiento académico, los niveles de lectura y los problemas asociados al reconocimiento de ideas principales, temas y subtemas; además, tienen como centro de interés la medición de la eficacia de estrategias que se utilizan para el aprendizaje de la lectura en niños, adolescentes y estudiantes universitarios (Cáceres, 2016). Otros trabajos relacionan la lectura y las dificultades del sujeto que lee con el contexto sociocultural peruano (Morales, 2011), e incluso lograron medir la repercusión de variables sociales y culturales en los resultados de las evaluaciones censales (Bos et al., 2014). En 2022, algunos educadores e investigadores peruanos publicaron los resultados de un estudio que midió las inferencias en lectura y su relación con la escritura de discursos argumentativos. Los hallazgos permitieron corroborar que el lector inferencial logra reconocer y producir textos argumentativos de mayor calidad (Leyva et al., 2022, p 24); sin embargo, no se han reportado investigaciones relacionadas con la incidencia de las teorías implícitas en el logro de actividades de lectura y escritura, sobre todo en ingresantes universitarios de Perú. Por consiguiente, dicho estudio debe tomarse como un punto de partida para intentar comprender el rol preponderante que representa el conocimiento implícito en tareas de lectura.

Se sabe que los conocimientos implícitos pueden variar dependiendo de la actividad o rol que desempeñan los individuos, e incidir, por ejemplo, en los niveles de desempeño en lectura. Así, Hernández (2012) corroboró mejores niveles de rendimiento académico en estudiantes que poseen teorías implícitas constructivas en comparación con aquellos que reportan dominio de teorías implícitas reproductivas. En el contexto universitario, estas prácticas letradas están mediadas por un conjunto de elementos lingüísticos y no lingüísticos, de construcción y reconstrucción

de discursos que le permiten al lector asumir una identidad profesional (Parodi, 1999).

En esta línea de investigación, Makuc (2011) logró medir y constatar que las teorías implícitas (en adelante TI) sobre la lectura con mayor predominio entre los lectores son de tipo interactivo y se caracterizan por centrar la atención en el diálogo lector-texto; es decir, se busca reconocer la articulación entre lo dicho en la obra, sus voces y lo que ocurre en el contexto. Por otro lado, los resultados de este estudio corroboran la presencia de un grupo menor de lectores con representaciones mentales propias de la teoría implícita literaria, dado que focalizan la atención en el placer por la aproximación a la lectura de diversos géneros literarios; a su vez, estos estudiantes que tienen teorías implícitas literarias mostraron bajo nivel en la medición de la lectura. Desde esta perspectiva, se observa que los estudiantes enfrentan tareas de comprensión de textos escritos, con mayor o menor complejidad, y no logran activar altos niveles de dominio epistémico para lograr sus objetivos como lectores (Peronard, 2005).

Conocer las concepciones o creencias sobre la lectura y el proceso lector ha motivado diversos estudios tanto en el ámbito latinoamericano como en otras regiones. Recientemente, Makuc (2020) logró concluir que existe un conjunto de representaciones mentales implícitas que guían y orientan las tareas de lectura en estudiantes chilenos, y que estas constituyen las TI que se manifiestan en el desempeño de cada individuo durante la realización de actividades sobre comprensión textual. Estos resultados se complementan con estudios anteriores que revelan que la mayoría de los sujetos con problemas de lectura delatan concepciones sobre la lectura, el texto y la comprensión, característicos en un lector inexperto (Peronard, 2005; Schraw y Bruning, 1996). Los resultados de sendas investigaciones constatan que sí es posible una aproximación a los problemas de lectura desde el estudio de las representaciones de lectura de los individuos en distintos niveles de investigación: básico y superior (Schraw, 2000).

De este análisis desprendemos que existe la posibilidad de conocer las TI que orientan las conductas de lectura en estudiantes universitarios

con bajo rendimiento en comprensión textual. Por lo tanto, el objetivo general del trabajo radicó en identificar los tipos de teorías implícitas sobre lectura en 15 estudiantes universitarios con bajo rendimiento en las pruebas de comprensión de textos, que lograron su ingreso a la Universidad Nacional de San Agustín en 2020 y en cuyo plan de estudios se desarrolla la asignatura Comunicación Integral como parte de los estudios generales.

De otro lado, los objetivos específicos que complementan el propósito de la investigación fueron los siguientes:

- Analizar las conceptualizaciones de lectura en relación a las teorías implícitas de estudiantes que ingresan a la universidad con bajo rendimiento en lectura.
- Analizar los objetivos de lectura en relación a las teorías implícitas de estudiantes que ingresan a la universidad con bajo rendimiento en lectura.

## 2. Marco conceptual

En términos generales, las TI están asociadas a elementos de carácter individual y cognitivo, por un lado, y a patrones sociales y culturales, por otro. La perspectiva del individuo como responsable de la construcción de teorías tiene claro sustento en la psicología cognitiva, que explica que estas tienen como principal actor al individuo en interacción con el entorno (Pozo, 2001). Así, las TI tienen como finalidad establecer vínculos epistémicos entre la comprensión y la predicción del mundo gracias a los conceptos y relaciones entre ellos, lo cual también ocurre con las teorías científicas cuando se trata de entender la «realidad». Por el contrario, la perspectiva cultural sostiene que las concepciones de los elementos que nos rodean, incluido el lenguaje, tienen origen sociocultural, y es la propia sociedad quien, a partir de diversos patrones de conducta, fomenta el aprendizaje de ciertos conocimientos en los individuos como prueba de su pertenencia a cada grupo (Pozo, 2009). En este sentido, podemos señalar que las TI están configuradas a partir de construcciones personales del individuo, pero

que, a su vez, están mediadas por un conjunto de experiencias de origen social y cultural (Murphy y Medin, 1985; Rodrigo, 1994).

## 2.1. Antecedentes teóricos de las teorías implícitas (TI)

Los resultados de investigaciones que se han realizado en países asiáticos como Hong Kong permiten entender cómo un sistema educativo estructurado con base en modelos de lectura interactivos (lector-texto-contexto) y constructivos (leer para construir sentido) no garantiza altos niveles de comprensión textual, porque se reconoce que la influencia de las concepciones tradicionalistas (lectura lineal y basada en la retención de información) sobre el acto de leer genera múltiples dificultades (Zhu et al., 2020). Del mismo modo, otros estudios han logrado determinar que la conceptualización de palabras durante la comprensión varía según la experticia en cada tema y según la edad (Hupp et al., 2020). Esta relación entre lo implícito y lo explícito puede entenderse desde diversas perspectivas teóricas (psicología cognitiva, filosofía y sociología) como un conjunto de construcciones mentales que están interiorizadas por los sujetos a partir de procesos de apropiación individual, pero influidos por procesos de interacción social y cultural en los que participan (Durkheim, 1898; Kelly, 1955; Pozo, 2001).

Desde la filosofía del lenguaje se entiende que los individuos poseen significados que se van estructurando durante ese proceso de apropiación de su «realidad» circundante (constructos, creencias) (Wittgenstein, 1953/1999, p. 329). Las características de estos constructos teóricos se pueden resumir en cinco ítems (Pozo et al., 2006):

- a. Son el resultado de las vivencias personales, pero influidas por las experiencias culturales del entorno social.
- b. Forman parte del lado inconsciente del individuo.
- c. Están fuertemente vinculadas con el discurso del individuo, pero sobre todo con sus hábitos.
- d. Intervienen en las decisiones de los sujetos.
- e. Tienen estabilidad y son difíciles de modificar.

## 2.2. Las teorías implícitas de lectura

Tras la revisión de la literatura más próxima a nuestro problema de investigación, consideramos que las TI constituyen una forma de conocimiento atribucional respecto de la lectura. Este conocimiento no se da mediante una reproducción automatizada ni mediante una simple traslación de las teorías que los maestros incorporan (en los estudiantes) a través de los procesos de aprendizaje (síntesis de conocimientos): se trata de un conjunto de creencias, más o menos estables, que un individuo asume como propias, que estructuran sus representaciones mentales del acto de leer y que, además, estarían condicionadas por las exigencias de la lectura e influidas por los elementos contextuales de tipo social y cultural más próximos al sujeto (Rodrigo et al., 1993). Bastaría con mencionar el término *lectura* para activar en la mente del sujeto teorías explícitas e implícitas, aunque estas últimas se manifiesten de modo más o menos inconsciente, puesto que no solo son influenciadas por el modo en que el individuo experimentó el acto lector, sino que se van configurando durante un largo proceso de construcción (Makuc, 2011; Suarez, 2015). Si bien hemos encontrado diversas investigaciones sobre teorías implícitas de lectura en estudiantes universitarios, es preciso señalar que estos estudios fueron realizados con sujetos provenientes de diferentes estratos sociales y culturales, formados bajo enfoques educativos que atienden a necesidades particulares.

Las concepciones de lectura están asociadas fundamentalmente al modo en que esta se entiende y los procesos implicados. Parodi (2011) divide el desarrollo de teorías y modelos de lectura hasta en cuatro generaciones de trabajos investigativos: la lectura como producto, en la cual leer es una actividad mecánica basada en la retención de información; la lectura como un proceso más complejo, en la cual el lector recupera información previa para predecir el contenido del texto y realizar inferencias; la lectura integrada en una actividad mental de construcción de significados, en la cual el lector asocia coherentemente su conocimiento del mundo con la información contenida en el texto; y, finalmente, la lectura situada o ecológica, en la cual el lector aborda textos propios de su entorno más cercano para luego explorar otras realidades y comprenderlas de manera conjunta.

### **2.2.1. Teorías implícitas receptivas, reproductivas y lineales**

Estas teorías se sustentan en la conceptualización de la lectura como un producto, en otras palabras, una actividad lingüística de transmisión de conceptos que depende únicamente de la información que aparece en el texto y que coincide conceptualmente con las teorías reproductivas y lineales. Esta propuesta es coherente con lo planteado por otros investigadores, quienes encuentran similitud entre las habilidades de lectura y los procesos mentales que se activan durante esta actividad de recepción de información. Así, la lectura está representada como un proceso lineal, ordenado y secuencial; pero el lector es un simple decodificador de símbolos gráficos, por lo tanto, asume un rol de traductor del código escrito al código oral (Gough, 1994).

### **2.2.2. Teorías implícitas interactivo-interpretativas**

La segunda generación de estudios sobre la lectura se basa en describir y entender lo que los lectores hacen cuando leen, es decir, el foco de atención cambia del producto a la consideración de la lectura como un proceso (Parodi, 2011). El enfoque interactivo-interpretativo de la lectura coincide con esta propuesta por cuanto se reconoce la importancia de la interacción lector-texto, mediada por los saberes previos y las experiencias del sujeto que lee en función del nivel de intertextualidad que logre alcanzar.

La comprensión del texto escrito obedece a estrategias cognitivas que permiten ir construyendo una representación mental del texto, la cual puede variar mientras se avanza con la lectura. El rol del lector es más activo, pero, al igual que las teorías implícitas lineales y reproductivas, aún existe cierta dependencia de lo expresado por el autor del texto, porque se reconoce que este es quien otorga las pistas para ir reconstruyendo una representación mental del contenido textual (Van Dijk y Kintsch, 1983).

### **2.2.3. Teoría implícita literaria**

Esta teoría tiene afinidad conceptual con las tareas de lectura propias del sistema escolar peruano, en el sentido de lograr mayor aproximación a

textos literarios de orden local, nacional y mundial. Su propósito es activar la capacidad de imaginación y creatividad del lector para reconstruir el marco situacional propuesto por el autor del texto. Así, Makuc (2008) señala:

La teoría literaria se vincula con la lectura de textos literarios e implica, por tanto, capacidad imaginativa, identificación con personajes con situaciones de la historia y con el establecimiento de conexiones con la vida real. De esta forma, se plantea que comprender es imaginar, es crear imágenes. La comprensión sería posible solo si se presentan estados afectivo-actitudinales; comprender implica, además, comparar lecturas, personajes, identificar características asociadas a un personaje, describir la trama en la que están involucrados. Ello nos ubica en un tipo de lectura que tiende a promover un análisis literario, orientado a identificar personajes, acontecimientos, conflicto, desenlace, protagonista, antagonista, entre otras categorías. (p. 38)

Sin embargo, en esta teoría se concibe la lectura como parte de las actividades propias del quehacer escolar, que demanda una tarea con fines de evaluación y enseñanza.

#### 2.2.4. Teorías implícitas constructivistas

La tercera y cuarta generación de los estudios sobre lectura dan cuenta de distintos modelos que centran la atención en la comprensión del texto escrito como proceso de construcción del significado. Si bien tiene como soporte inicial la información que otorga el escrito y los saberes y experiencias previas del lector, así como la relación entre ambas, la esencia de este proceso (re)constructivo radica en la incorporación de objetivos coherentes de lectura según las exigencias del medio social y cultural (Parodi, 2011). Estos aportes a la explicación del proceso de comprensión de textos escritos coinciden conceptualmente con los supuestos de las teorías implícitas constructivistas (Schraw, 2000), que sostienen que esta actividad es un proceso de construcción y reconstrucción de representaciones conceptuales a partir de una visión del mundo por parte del sujeto (lector) y la complejidad de la tarea: comprender el texto, trabajar, enseñar, aprender, etc. (Pozo et al., 2006).

### 3. Metodología

Esta investigación se realizó bajo los parámetros del enfoque cualitativo. El carácter interpretativo permite comprender las representaciones y conocimientos implícitos de los estudiantes con bajo rendimiento en lectura sobre el significado del acto de leer y relacionarlos con las conceptualizaciones y objetivos declarados verbalmente en la ejecución de tareas vinculadas con la comprensión del texto escrito.

Optamos por el método denominado estudio colectivo de casos, que consiste en seleccionar el caso o los casos (estudiantes con bajo rendimiento) que permitan comprender con mayor profundidad un fenómeno o problema estudiado (TI de lectura) luego de establecer claramente los objetivos de investigación (Stake, 1998). Como parte de la estrategia, se estudiaron casos particulares no con el fin de diferenciarlos entre sí, sino de saber qué y cómo desempeñan las tareas de lectura. Con el estudio de casos múltiples pretendimos identificar, a través de categorías, los tipos de teorías implícitas de los estudiantes universitarios con bajo rendimiento en lectura, a través de reportes verbales sobre las conceptualizaciones y los objetivos (propósitos de lectura) que le atribuyen al proceso lector.

Los participantes, previa firma del protocolo para el consentimiento informado (mayo de 2020), aceptaron formar parte de este estudio de manera voluntaria. Los estudiantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios:

- Haber terminado la secundaria en el año anterior al ingreso a la universidad y estar matriculado por primera vez en la asignatura de Comunicación Integral (curso que forma parte del Programa de Estudios Generales y es de carácter obligatorio para todos los ingresantes).
- Haber sido calificado «con bajo rendimiento» en la prueba de comprensión lectora que se aplica a los ingresantes como parte del curso de Comunicación Integral.
- Haber estudiado la secundaria en colegio público o privado.

Se tuvo la precaución de seleccionar a 15 estudiantes que ingresaban por primera vez a una carrera universitaria: cinco de ciencias sociales (Escuela Profesional de Turismo), cinco de ingenierías (Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica) y cinco de ciencias biomédicas (Escuela Profesional de Medicina). Se eligieron estas carreras profesionales debido a las facilidades otorgadas para el trabajo con los estudiantes de Estudios Generales. Para este estudio consideramos estudiantes universitarios de Perú a fin de generar algunas evidencias sobre las representaciones mentales que guían y orientan las tareas de lectura en el medio local.

En la siguiente tabla graficamos los criterios utilizados para determinar los niveles de rendimiento en lectura, que comprende un cuestionario con 15 preguntas distribuidas según el tipo de capacidad a medir (literal local, inferencial local, inferencial global y aplicación) y el subtipo de nivel de dominio (Parodi, 2005b):

**Tabla 1**

*Variables de la evaluación y los tipos de preguntas*

Tipo de preguntas	Subtipo	Número de preguntas
Literal local		4
	Léxica	2
Inferencial local	Correferencial	2
	Causa-efecto	2
	Idea global	1
Inferencia global	Causa-efecto	1
	Título	1
	Resumen	1
Aplicación		1

*Nota.* Batería de pruebas de comprensión de textos. Adaptada de «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?», por G. Parodi, 2005b, *Revista Signos*, 38(58) (<http://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005>).

Esta propuesta de estructuración de preguntas para medir los niveles de dominio de la comprensión de textos permite tener una aproximación bastante cercana al rendimiento en lectura.

En la Tabla 2 presentamos los resultados obtenidos luego de la aplicación de la prueba de comprensión de textos:

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba de comprensión lectora*

	En proceso (bajo rendimiento) 0-10	Regular 11-13	Bueno 14-16	Sobresaliente 17-20
Turismo	7	19	15	9
Medicina	3	10	27	10
Ing. Electrónica	6	14	23	7
Subtotal	16	43	65	26

*Nota.* La prueba fue aplicada a 150 estudiantes de las carreras de Turismo, Ingeniería Electrónica y Medicina como parte del diagnóstico inicial en la asignatura de Comunicación Integral, 2020.

El Sistema de Gestión de Calidad (SGC), implementado recientemente en la Universidad Nacional de San Agustín, contiene procesos que permiten a directivos y docentes actuar con propuestas de mejora cuando se detecta una «no conformidad menor» (NCm) o una «no conformidad mayor» (NCM), tanto en la gestión de los aprendizajes como en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Encontrar 16 estudiantes con bajo rendimiento en una prueba de comprensión lectora aplicada a 150 estudiantes sugiere que se trata de una NCm, pero que podría volverse en una NCM si no se implementan acciones que permitan corregir el problema desde la raíz.

**Tabla 3***Características de los casos estudiados*

Código	Género		Edad	Año de ingreso	Calificación en lectura	Institución (Procedencia)
	M	F				
EB1-EB5	3	2	17 y 18	2020	Bajo	4 Pública 1 Privada
EI6-EI10	5	-	17 a 19	2020	Bajo	3 Pública 2 Privada
ES11- ES15	1	4	17 a 20	2020	Bajo	5 Pública

*Nota.* EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Para este estudio, se optó por la entrevista porque constituye la técnica más adecuada cuando se trata de profundizar en aspectos teóricos específicos sobre un tema estudiado (Stake, 1998). Además, permitió un nivel mayor de interacción entre el investigador y los informantes.

Con el propósito de conocer y delimitar las teorías implícitas, se diseñó y validó una entrevista semiestructurada (con el apoyo de 13 expertos de dos universidades nacionales y dos expertos de una universidad mexicana) con 15 preguntas orientadas a la explicación abierta por parte del informante respecto de las representaciones implícitas sobre la lectura, las conceptualizaciones sobre la lectura, objetivos y otros procesos inmersos en este eje.

**Tabla 4**  
*Guion de entrevista*

Categorías	Preguntas
Conceptualización de la lectura y la comprensión de textos escritos	<p>Conceptualización de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P1 ¿Qué es leer?</li> <li>- P2 ¿Qué es comprender un texto escrito?</li> <li>- P3 ¿Leer y comprender significa lo mismo? ¿Por qué?</li> </ul> <p>Conceptualización de la lectura, rol del autor y lector en el proceso de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P4 ¿Qué rol cumple el lector en la comprensión del texto?</li> <li>- P5 ¿Qué rol desempeña el autor del texto en la comprensión?</li> </ul> <p>Conceptualización de la lectura, tipos de texto y grado de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P6 ¿Qué tipos de textos prefieres leer?</li> <li>- P7 ¿De qué depende que un texto sea fácil/difícil de leer?</li> <li>- P8 ¿Qué tipo de textos son más complicados de leer y comprender?</li> </ul> <p>La conceptualización de la lectura y a la verificación de lo comprendido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P9 ¿Cómo saber si lograste comprender el texto?</li> <li>- P10 ¿Qué otras tareas implica el proceso lector?</li> </ul> <p>Objetivos de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P11 ¿Para qué leemos textos?, ¿cuál es la finalidad de la lectura?</li> <li>- P12 ¿Cuál es la utilidad de la lectura?</li> </ul> <p>Factores que determinan la decisión de leer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P13 ¿Quiénes deben leer? ¿Por qué?</li> <li>- P14 ¿De qué depende tu decisión de leer un texto?</li> <li>- P15 ¿Qué otros factores están asociados al éxito o fracaso en la comprensión de textos?</li> </ul>
Objetivos que se le atribuye a la lectura y otros factores involucrados en la comprensión de textos	

Para garantizar la confiabilidad de la información obtenida y evitar sesgo temático, se aplicó la entrevista alternando las preguntas y no necesariamente en el orden de la Tabla 4. Se utilizaron dos procedimientos para la validación del instrumento: juicio de expertos y dos pruebas piloto (Stake, 1998).

Las entrevistas se realizaron durante el año académico 2020 y cada una duró 45 minutos. La participación de los informantes fue grabada y transcrita para posterior análisis. Luego, a través de matrices categoriales, se logró articular las representaciones mentales declaradas por los estudiantes respecto de la conceptualización de la lectura y los objetivos del proceso de comprensión del texto escrito. Para la sistematización de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido.

#### 4. Análisis

Esta sección comprende los resultados obtenidos a partir del análisis de las transcripciones de los reportes verbales de estudiantes universitarios con bajo rendimiento en lectura y que permitieron identificar las teorías implícitas de lectura. La primera parte está referida al análisis sobre la conceptualización de la lectura en estudiantes universitarios y las teorías implícitas.

**Tabla 5**

*Conceptualización de la lectura*

Casos	Diálogos de entrevistas según cada caso
EB1	<p><i>Leer es obtener información de un texto y saber comprenderlo para que de esa forma lo interpretes con tus propias palabras.</i></p> <p><i>No es lo mismo leer y comprender porque uno puede leer cuántas veces uno quiera, pero no entender verdaderamente qué dice (el autor), por ello uno tiene que concentrarse.</i></p> <p><i>Para mí el lector debe entender lo que dice el lector; pero de textos de su interés y el autor solo escribe el libro. Quienes leen sabe más y aprenden en comparación a quienes no leen.</i></p>

EB4

*La lectura es una gran herramienta que nos sirve para entender lo que quiere comunicarnos otra persona que haya usado la escritura. Leer y comprender no es lo mismo, porque uno puede estar leyendo mas no comprendiendo, entonces para poder comprender bien un texto se necesita usar diferentes técnicas que nos ayuden en este proceso. Yo tengo más preferencia por las novelas de Vargas Llosa como "La ciudad y los perros" porque trata de cosas que siguen pasando hasta ahora. La lectura de las novelas es fácil porque no hay palabras raras ni tecnicismos.*

---

EI6

*La lectura nos ayuda a adquirir un vocabulario y desenvolvernos mejor al momento de hablar. Me gustan más los textos que son llevados a cine como "Los juegos del hambre". No me gustan mucho los libros de filosofía por los temas y el lenguaje. Usualmente tengo que repetir más de una vez la lectura de un texto puesto que en algunos casos se usan palabras complejas. Primero dar una vista general del texto y (e) inferir más o menos de lo que va hablar (el texto), después leer y comprender todo el texto.*

---

EI8

*Leer es decodificar escritos. Leer es pronunciar palabras que están escritas en un texto que habla acerca de un tema. Para mí, los textos más fáciles son los de historia porque solo tienen fechas y nombres de autores y héroes, es más fácil de entender. Los libros de Ingeniería son más difíciles porque desconocemos el contenido sofisticado. Primero se realizaría una lectura previa para saber el tema, después una lectura propiamente dicha y finalmente analizar el texto.*

---

ES13

*La lectura o leer para mí representa la acción de aprender algo respecto a algún tema en específico de mi interés si no tengo despertado interés sobre dicho tema para mí no es una lectura. P3: El leer nos permite analizar cualquier tipo de información, mientras que comprender nos permite entender lo que hemos analizado y aplicarlo a situaciones futuras. Prefiero los libros clásicos que sirven para lograr el éxito porque son más fáciles, pero algunas veces las palabras desconocidas me dificultan la lectura y también la concentración.*

---

---

Leer es hablar con el autor que escribió el texto comprender lo que el autor me quiere decir. Yo puedo leer un texto, pero quizás no lo entienda. Aunque leo de todo, prefiero obras literarias, aunque algunas veces no suelo concentrarme del todo y por ello no comprendo la información brindada en el texto, pero claro, eso depende del género literario que se esté leyendo.

---

*Nota.* EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Como se mencionó en la metodología, la intención de presentar todos los reportes verbales de los diferentes casos en una sola tabla tiene como finalidad la sistematización de información, considerando no extender demasiado esta sección. Así, la Tabla 5 contiene la transcripción de los reportes verbales sobre la conceptualización de la lectura por 15 estudiantes con bajo rendimiento académico en lectura, en relación a 10 preguntas del guion de entrevista. Podemos evidenciar que, de manera general, conceptualizan la lectura como una actividad que permite obtener información del texto para entender lo que alguien (autor) pretende comunicar (EB1, EB2, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15); además, se pone cierto énfasis en la decodificación del mensaje y la adquisición de vocabulario explícito.

Es posible advertir también la presencia simultánea de conceptualizaciones orientadas a la lectura como proceso interactivo-interpretativo en los estudiantes de ciencias biomédicas. Señalan que la comprensión del texto escrito se vincula con la realización de inferencias y la comprensión del texto en función de un análisis previo (Parodi, 2015), pero únicamente a partir de lo expresado por el autor. Por otra parte, tenemos que, en cuatro casos (EB4, EI6, ES13 y ES15), la lectura se conceptualiza como el acto de leer obras literarias (Makuc, 2011); algunos elementos aparecen de manera recurrente en este análisis: la motivación y el gusto por la lectura.

**Tabla 6***Matriz de alineación categorial. Conceptualización de lectura y teorías implícitas*

Casos	Conceptualización de lectura			
	La comprensión lectora como transferencia de información	La lectura de textos literarios	La comprensión lectora como proceso interactivo	La comprensión lectora como proceso transaccional
EB1	- Obtener información.		- Interpretar con tus propias palabras.	
	- Entender verdaderamente qué dice el autor.		- El que lee sabe más.	
	- Entender lo que dice el lector.		- El autor solo escribe el libro.	
EB4	- Es fácil cuando no hay palabras raras ni tecnicismos.	- Tengo preferencia por las novelas.	- Sirve para entender lo que comunica otra persona.	
		- La lectura de las novelas es fácil.		
EI6	- Ayuda a adquirir un vocabulario.	- Me gustan más los textos que son llevados a cine ( <i>Juegos del hambre</i> ).	- Consiste en hacer inferencias del texto.	
	- Mejora el habla.		- Comprender el texto.	
	- Los libros de filosofía usan un lenguaje complicado.			

	- Leer es decodificar escritos.	- Leer es analizar el texto.
EI8	- Es pronunciar palabras. - Es encontrar datos (fechas y autores).	
ES13	- Las palabras desconocidas dificultan la lectura.  - Los libros clásicos son sencillos.	- Se requiere tener mucho interés y estar concentrado.  - Leer es aprender algo.  - Entender lo analizado y aplicarlo.
ES15	- A veces no comprendo la información del texto.	- Prefiero obras literarias.  - Comprender depende del género literario.  - Leer es hablar con el autor que escribió el texto.  - Comprender lo que el autor me quiere decir.

*Nota.* EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

La información contenida en la Tabla 6 permite establecer el proceso de articulación entre las conceptualizaciones de 15 ingresantes con bajo rendimiento en lectura y las teorías implícitas. Los reportes verbales dan cuenta de que todos estos estudiantes coinciden en conceptualizar la lectura como un proceso de transferencia lineal de información y un proceso interactivo (Hernández, 2012). Del mismo modo, en cuatro casos

se evidencian representaciones mentales propias de la teoría implícita literaria. Consideramos relevante que en ningún caso se observan conceptualizaciones o representaciones mentales próximas a la consideración de la lectura como proceso transaccional, es decir, que el lector muestre su experticia cuando cuestiona y discute la información proporcionada por el autor del texto (Rodrigo, 1994).

**Tabla 7***Conceptualización de lectura y teorías implícitas. Recurrencia de casos*

Teorías implícitas de lectura	Conceptualizaciones de lectura/casos			
	La comprensión lectora como transferencia de información	La lectura de textos literarios	La comprensión lectora como proceso interactivo	La comprensión lectora como proceso transaccional
Receptivo-reproductivas o lineales	EB1, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15	-	-	-
Teorías interactivas interpretativas	-	-	EB1, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15	-
Teoría literaria	-	EB4, EI6, ES13, ES15	-	-
Teoría constructiva	-	-	-	-

*Nota.* EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Los datos de la Tabla 7 permiten señalar que las conceptualizaciones de lectura en los 15 casos estudiados tienen sustento en las teorías implícitas

receptivo-reproductivas o lineales y las teorías implícitas interactivo-interpretativas. Cuatro casos reportan un acercamiento a la teoría implícita literaria (Makuc, 2011) y en ningún caso hemos encontrado conceptualizaciones coincidentes con la teoría implícita constructiva donde los estudiantes vean el proceso lector como una actividad más allá de recuperar información (Schraw, 2000). El haber sido formado en instituciones públicas o privadas, así como en el área académica a la que pertenecen (ciencias sociales, ingenierías o ciencias biomédicas), no genera mayor diferencia en las explicaciones mentales sobre la conceptualización de lectura.

**Tabla 8***Comprendión de textos escritos y objetivos de lectura*

Casos	Diálogos de entrevista según cada caso
EB4	<i>Leemos para profundizar nuestros conocimientos, enriquecernos, mejorar nuestra capacidad crítica y de ser posible aplicar lo leído en situaciones futuras. Leer ayuda mucho en todo como para que el lector pueda encontrar la información que busca de esta manera podrá analizarla, además también nos sirve para tener conocimientos de otros temas. Yo decido leer cuando tengo una tarea y por razones de estudio.</i>
EB6	<i>La lectura es bastante útil, ya que nos ayuda a expandir nuestros conocimientos; además, ayuda a mejorar tu nivel de retención de información además para saber hacer un análisis crítico sobre la lectura y extraer el mensaje del texto de forma apropiada. En mi caso, leo por la necesidad de aprender más sobre cada asignatura y si lo hago bien, apruebo el curso.</i>
EI8	<i>Leemos para poder aprender y entender, lo que el texto nos quiere transmitir. Nos sirve también para adquirir conocimientos de todos los enfoques o asignaturas, y así mantener un amplio estándar de conocimientos y vocabulario. Los estudiantes y los niños deberían leer siempre. Para mí la decisión de leer va de acuerdo con una lectura que sea de tu agrado.</i>
EI9	<i>La lectura sirve para poder ser llevados a la época o escenario del texto que esté leyendo para analizarlo con la realidad, pues permite relacionar información adquirida antes con la nueva. Todos están en la obligación de leer, pero muchas veces los niños ven esto como una tarea porque no se ha incentivado o fomentado correctamente la atracción hacia la lectura.</i>

---

ES11 *Ler sirve para razonar, enriquecer nuestro cerebro y ampliar nuestro vocabulario y para mejorar nuestra capacidad de imaginación. La lectura es muy importante para los estudiantes y los profesores porque así aprendemos más.*

ES14 *Sirve para poder mejorar nuestras habilidades en cuanto a entender la lectura, a poder sacar las ideas principales y comprender el mensaje que se nos quiere dar (el autor del texto). Es muy útil para poder aprender más, además de disfrutar de la lectura, poder experimentar lo que se está dando a conocer en el texto. Considero que cualquier persona debería leer para aprender nuevas palabras y mejorar la pronunciación cuando dice algo.*

---

*Nota.* EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Los reportes verbales de los casos estudiados de la Tabla 8 están relacionados con los objetivos que se le atribuyen al proceso de lectura y la comprensión de textos. En todos los casos se declara que la finalidad de la lectura es la obtención de información para «enriquecer el cerebro» (objetivos de lectura de tipo personal); es decir, el acto de leer contribuye a mejorar la retención de datos en la memoria a partir del vocabulario nuevo y la identificación de ideas principales (Gough, 1994). Respecto de los beneficios de la lectura, destacan las siguientes finalidades: extraer el mensaje del texto, ampliar el vocabulario, aprender más, disfrutar del contenido y una mayor accesibilidad a la información (EB4, EB6, EI8, EI9, ES11 y ES14); estas características son propias de las teorías implícitas receptivo-reproductivas y lineales (Parodi, 2011). Asimismo, de forma simultánea, se reporta que la finalidad de leer radica en la posibilidad de profundización y expansión de conocimientos, aprender más y mejorar la capacidad crítica, pero a partir de la información adquirida (objetivos de lectura de tipo interactivo-interpretativo); estas son conceptualizaciones coincidentes con las teorías implícitas interactivo-interpretativas (Van Dijk y Kintsch, 1983).

También se identifican cuatro casos (EI8, EI9, ES11 y ES14) donde la finalidad de la lectura se relaciona con capacidades de creación y recreación

del texto y la satisfacción de leer textos, con fines estéticos; leer es encontrar textos «agradables» sin importar la trascendencia del contenido, por lo cual los objetivos de lectura tienen relación con la teoría implícita literaria, es decir, la lectura por placer (Makuc, 2011). Al igual que en la Tabla 7, no hay registro de representaciones mentales de lectura propias de la teoría implícita constructiva, pues si bien se declara que la lectura permite el desarrollo del análisis crítico, aún existe dependencia del lector respecto del autor.

## 5. Conclusiones

Podemos concluir que los 15 estudiantes universitarios peruanos de las carreras profesionales de Turismo, Ingeniería Electrónica y Medicina (ingresantes 2020) con bajo desempeño en lectura, provenientes de instituciones públicas (12 informantes) y privadas (tres informantes) y cuyas edades fluctúan entre 17 y 20 años poseen teorías implícitas de tipo receptivo-reproductivo o lineal. Esto se debe a que conceptualizan la lectura como un acto de recuperación de información específica, es decir, el objetivo es la apropiación de palabras desconocidas para ampliar el vocabulario, identificar oraciones principales y secundarias. Además, las representaciones mentales sobre el acto de leer conllevan actividades de decodificación del escrito con la finalidad de comprender las ideas compartidas por el autor, y claramente se deja advertir la dependencia del lector respecto de este.

Por otra parte, encontramos coincidencias epistémicas en torno a las conceptualizaciones de lectura y la teoría implícita de tipo interactivo-interpretativo, puesto que, a diferencia de las teorías lineales, el lector entiende que el valor semántico no se encuentra exclusivamente en el texto, sino que él es el encargado de activar sus saberes previos para lograr la comprensión (Parodi, 2011). Aunque con una menor presencia, los casos estudiados dan cuenta de concepciones de lectura que coinciden con las características de la teoría implícita literaria, es decir, se considera que tanto niños como adultos deberían leer textos literarios para sentir satisfacción por la lectura. Por ello, quienes mantienen esta conceptualización

se plantean la comprensión como una necesidad de satisfacer intereses personales y de entretenimiento.

Es posible concluir también que los estudiantes que ingresan a la universidad y que tienen dificultades en tareas de lectura muestran su adhesión a tres teorías implícitas de lectura: receptivo-reproductiva o lineal, interactivo-interpretativa y literaria. La ausencia de representaciones mentales propias de teorías implícitas constructivistas podría explicar los bajos niveles de lectura en los 15 casos estudiados. Por último, sugerimos la ampliación del presente estudio considerando una mayor población para garantizar resultados robustos y desde el enfoque tanto cualitativo como cuantitativo. Asimismo, recomendamos medir la relación entre el rendimiento académico en otras áreas o asignaturas y la presencia de teorías implícitas de lectura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los poco lectores.* Fondo de Cultura Económica.
- Bos, M. S., Ganimian, A., y Vegas, E. (2014). *Perú en PISA 2012: logros y desafíos pendientes.* BID.
- Cáceres, M. R., y Martínez, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 7(9), 337-356.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 35-70.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Errázuriz Cruz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento meta-textual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Hupp, J. M., Jungers, M. K., Porter, B. L., y Plunkett, B. A. (2020). The Implied Shape of an Object in Adults' and Children's Visual Representations. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 368-382. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741362>

- Karmiloff-Smith, A. (1997). Diferencias cruciales entre la neurociencia cognitiva del desarrollo y la neuropsicología de adultos. *Neuropsicología del desarrollo*, 13(4), 513-524.
- Kelly, G. A. (1995). *The psychology of personal constructs* (Vol. 1). Norton.
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., y Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399-429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Makuc, M. (2009). Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Centro de Estudios Australes*, 4, 109-118.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 236-253.
- Makuc, M. (2012). La comprensión textual en el discurso de estudiantes universitarios: aproximación desde el significado ideacional manifestado en la cláusula. *Publicación digital, CODIS, Working Papers*, 1, 23-40.
- Makuc, M. (2013). *Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Ediciones Universidad de Magallanes.
- Makuc, M. (2015). Teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes de Primer Año. *Revista Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 143-166.

Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*.

Murphy, G., y Medin, D. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 97(3), 289-316.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32.

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (2005a). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba.

Parodi, G. (2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista signos*, 38(58), 221-267. [http://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005](https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005)

Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167.

Parodi, G. (Ed.). (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Salesianos S.A.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.

- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Morata.
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. GRAÓ.
- Puello, S. P. C., Beleño, A. O., Valdez, A. H., y Maza, J. M. G. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 26-46). Síntesis.
- Rodrigo, M. J., y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2) (pp. 117-136). Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216(3), 25-27.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Rubio, N. M. (2015). *Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura* [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. RIULL - Repositorio institucional.

Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

White, M., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y U. Moulines, Trad.). Altaya. (Trabajo original publicado en 1953)

Zhu, X., Cheong, C. M., Li, G. Y., y Wu, J. (2020). Primary school teachers' conceptions of reading comprehension processes and its formulation. *Frontiers in Psychology*, 11, 615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00615>



**Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura**

**Strategies for searching, selecting and evaluating digital information for reading and writing**

**Stratégies de recherche, sélection et évaluation d'informations numériques pour la lecture et l'écriture**

**Pilar Elizabeth Zeballos Ramírez**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú  
pzeballosra@unsa.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0003-2229-6618>

**Maribel Ceferina Pumacahua Yucra**

Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú  
mpumacahua@unap.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-7622-5690>

*Resumen:*

Describimos las estrategias que los estudiantes universitarios despliegan para la búsqueda, selección y evaluación de la información con el fin de realizar un diagnóstico que permita tomar acciones para fortalecer la lectura y redacción académica. La investigación consistió en un estudio descriptivo transversal, no experimental, un caso único por conveniencia. Entre los



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.005>

e-ISSN: 2708-2644

resultados más resaltantes encontramos que los estudiantes peruanos revelaron no haber recibido capacitaciones específicas para la búsqueda de información digital, por lo que desconocen conceptos esenciales para realizarla; no obstante, sí reconocen algunas opciones para especificarla. Entre las prácticas para seleccionar y evaluar información toman en cuenta bases de datos, contraste de la información, exploración del texto, propósitos, lugar de publicación. En cuanto al autor, evalúan la información de acuerdo con quien la emite, trayectoria, reconocimiento, filiación académica. Por último, manifestaron que evalúan aspectos relacionados a la citación.

*Palabras clave:* estrategias, búsqueda de información digital, universitarios, lectura, escritura

*Abstract:*

We describe the strategies that university students deploy for the search, selection and evaluation of information in order to make a diagnosis that allows taking actions to strengthen academic reading and writing. The research consisted of a descriptive cross-sectional, non-experimental, single-case study by convenience. Among the most outstanding results, we find that Peruvian students revealed that they have not received specific training for digital information searches, so they do not know the essential concepts to perform them; however, they do recognize some options to specify them. Among the practices for selecting and evaluating information, they take into account databases, contrast of information, exploration of the text, purposes, place of publication. Regarding the author, they evaluate the information according to the author, trajectory, recognition, academic affiliation. Finally, they stated that they evaluate aspects related to citation.

*Key words:* strategies, digital information search, university students, reading, writing

*Résumé:*

Notre article décrit les stratégies que les étudiants universitaires déplient pour la recherche, la sélection et l'évaluation de l'information, afin d'établir un diagnostic qui permette de prendre des mesures pour renforcer la lecture

et l'écriture académique. Il s'agit d'une étude descriptive transversale non expérimentale, sur un cas unique de convenance. Parmi les résultats les plus remarquables, nous pouvons signaler que les étudiants péruviens ont révélé qu'ils n'avaient pas reçu de formation spécifique pour la recherche d'informations numériques, ce pour quoi ils ignorent les concepts essentiels pour la mener à bien; cependant, ils reconnaissent certaines options pour la spécifier. Parmi les pratiques de sélection et d'évaluation de l'information, ils prennent en compte des bases de données, le contraste de l'information, l'exploration du texte, les finalités, le lieu de publication. Quant à l'auteur, ils évaluent l'information en fonction de son auteur, de sa trajectoire, sa reconnaissance, son affiliation académique. Enfin, ils ont déclaré qu'ils évaluaient les aspects liés à la citation.

*Mots clés:* stratégies, recherche d'information numérique, étudiants universitaires, lecture, écriture

---

Recibido: 14/07/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

En tiempos modernos, la tecnología y la globalización han ido acaparando casi todos los confines de la vida de las personas, lo que ha cambiado la forma de ver y de percibir el mundo. En el ámbito educativo, Internet se ha instalado con mucha celeridad en la vida, sobre todo de los jóvenes, y se ha convertido en la plataforma más utilizada en las actividades académicas. En este ámbito, atrás quedaron aquellos tiempos cuando los estudiantes competían en las bibliotecas en pos de algún ejemplar físico para conseguir información sobre sus trabajos académicos. Actualmente, esta búsqueda se efectúa a través de diferentes medios y de diversas formas en las plataformas digitales; en este aspecto, Figueroa (2016), por ejemplo, evidenció la importancia que tiene el uso del *smartphone* en los estudiantes limeños para alcanzar las competencias digitales de búsqueda, selección y evaluación de textos digitales. Por ello, la nueva era informática exige

el conocimiento y manejo de estas herramientas digitales por parte de la comunidad estudiantil.

En lo que respecta a la lectura y escritura, los estudiantes al ingresar a la universidad se enfrentan al desafío de reconocer y producir diversas prácticas discursivas, que suelen ser muchas veces desconocidas para ellos, como citar algún trabajo. No obstante, el uso de la tecnología y las plataformas digitales puede convertirse en una buena opción para fomentar la lectura, como lo demuestra Farias (2021) en su trabajo sobre el impacto positivo de las redes sociales YouTube e Instagram en la promoción de la lectura y venta de libros en Latinoamérica. La información digital puede ser una gran herramienta para el proceso de construcción de prácticas discursivas, pero debe ser explícita, aplicativa y vivencial para que puedan utilizar estas herramientas durante y después de su formación profesional (Carlino, 2005, 2017; Córdova et al., 2022; Lerner, 2003).

Otro aspecto que no se debe olvidar es el rol de los docentes en la apropiación de las prácticas discursivas. López Flamarique et al. (2019) buscaron comprender las prácticas de los docentes universitarios, en cuanto a la búsqueda de información digital, y llegaron a la conclusión de que estos consideran que sus alumnos necesitan ayuda para realizar sus búsquedas en Internet, por lo que les es más sencillo proporcionarles directamente las páginas web a consultar. Esto se refuerza con la autopercepción que tienen los estudiantes frente a la búsqueda de información de Internet (actitud negativa frente a temas académicos; sobreesfuerzo para comprender algunos conceptos, interpretar gráficos, describir los datos presentados en figuras, tablas u otros). Marcelo y Rijo (2019) resaltan la importancia de que las instituciones de educación superior y, por ende, los docentes universitarios atiendan el desarrollo de estrategias que permitan el aprendizaje autorregulado; estos autores concluyeron que los estudiantes utilizan las tecnologías de manera superficial en ámbitos académicos y que no las usan para fines de aprendizaje porque los docentes no lo requieren ni fomentan. De la misma manera, para Carlino (2005), el rol del docente es fundamental en la apropiación de las prácticas discursivas en el aula, ya que la oralidad y la escritura académicas, por ejemplo, no se aprenden

de manera natural o espontánea. Dado que se deben enseñar de manera explícita y deben ser orientadas hacia un campo disciplinar específico, puesto que no son homogéneas, los docentes, los miembros más expertos en el área disciplinar, son quienes deben instruir a los miembros noveles; para ello, es necesario conocer de manera explícita cuáles son las prácticas que realizan los estudiantes.

Por todo lo expuesto, resulta importante describir las prácticas en la búsqueda de información que están llevando a cabo los estudiantes universitarios peruanos para, además, evaluar los sustentos teóricos que toman en cuenta para la elaboración de los géneros académicos, tales como estados del arte, monografías; o para la escritura de apartados específicos, como el marco teórico, los antecedentes de la investigación, la introducción. Por tanto, el propósito de esta investigación se ha centrado en describir las prácticas que los estudiantes universitarios de Arequipa despliegan para la búsqueda, selección y evaluación de la información, lo que permitirá tomar acciones de diagnóstico para fortalecer sus habilidades de lectura y redacción académica.

Además, resulta oportuno para esta investigación, primero, aclarar que la búsqueda de información digital no tiene un método único o exacto para realizarla de manera efectiva; más bien, se trata de un procedimiento que requiere del despliegue de estrategias guiadas para cumplir con su propósito. Segundo, reconocer que los estudiantes necesitan adquirir estrategias que les permitan precisar la información que buscan, así como herramientas de selección y evaluación de la información, por lo que es necesario precisar que se da por etapas.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Concepciones de lectura y escritura

Atrás quedó la concepción clásica de la lectura, en la que el lector solo era un ente pasivo y, en cierta forma, ingenuo, que recibía información y la aceptaba como verdadera, sin cuestionamientos ni críticas. En los últimos años, la lectura se concibe desde un enfoque sociocultural, donde el lector

dinamiza la información y pone en juego sus conocimientos previos, su cultura y su contexto, de tal manera que debe cuestionar prácticamente todo en el texto para evaluarlo y, finalmente, aceptarlo o rechazarlo (Cassany, 2006; Parodi, 2015; Solé, 2012). Por ello, realizar una lectura crítica requiere decidir dónde se encontrará información confiable, qué es lo que se leerá; esto cobra importancia sobre todo porque, hoy en día, gracias a la tendencia de acceso libre, se dispone de una gran cantidad de textos que pueden servir como referentes para otros. Sin embargo, para esta selección no basta que los estudiantes solo apliquen estrategias de prelectura, sino también que realicen búsquedas eficientes. La fase de búsqueda, selección y evaluación de textos digitales se constituye en un eje importante para que los estudiantes alcancen las competencias necesarias en lectura y escritura en la etapa universitaria.

En cuanto al proceso de escritura, Linda Flowers y John Hayes propusieron la teoría de los procesos cognitivos que participan en la escritura, la cual, además, coincide con la postura de otros autores: no se trata de un modelo lineal (que se dé por etapas o fases), es decir, no hay que seguir una serie de pasos para lograrla, sino que es un proceso dinámico donde los escritores están constantemente planificando, escribiendo y revisando lo que escriben (Flowers y Hayes, 1986; Somers, 1978). Asimismo, se reconoce que la planificación es uno de los elementos centrales de este proceso y que se correlaciona positivamente con la percepción de confianza de los estudiantes y con la calidad de sus textos (Castelló, 2008; Hayes y Nash, 1996). Escribir requiere el desarrollo de habilidades que van más allá del dominio normativo y estrictamente gramatical de la lengua, y entre las diversas dificultades encontradas resaltan la falta de coherencia, la incapacidad para gestionar sus puntos de vista y para desarrollar las ideas a lo largo del texto, la identificación de la confiabilidad de la información, la inflexibilidad de sus puntos de vista frente a las expectativas de la disciplina, entre otras (Navarro, 2019). Por otro lado, Florez et al. (2017) afirman que para el desarrollo y la construcción de un estado del arte deben tomar como base los referentes teóricos y procedimentales sobre las competencias informacionales y la revisión sistemática de literatura, las cuales son requeridas para la redacción de ciertos géneros académicos.

Arnao y Gamonal (2016) determinaron que los egresados de educación secundaria de la provincia de Lambayeque no emplean recursos digitales para la lectura y la escritura; así también, Egaña et al. (2013) hacen una crítica a la creencia de que los estudiantes son expertos al momento de buscar información en Internet, demostrando que no siempre son competentes. También, se debe tomar en cuenta la proliferación de las llamadas noticias falsas, ya que estas pueden ser consideradas referencias en la producción de diversos géneros académicos. Se necesita instrucción específica para luchar contra la desinformación (Cassany, 2021), por lo que se hace necesario poner énfasis en las estrategias empleadas para la búsqueda de información digital y, en términos generales, en la competencia digital como parte de la competencia comunicativa. Para finalizar, Tobón y Núñez (2006) señalan que para buscar, procesar, analizar, crear, recrear y aplicar el conocimiento es necesario desarrollar el pensamiento complejo, con lo cual se transita hacia la construcción de un saber significativo. Por tanto, es necesario prestar atención a las competencias digitales que los estudiantes universitarios desarrollan desde su ingreso en la universidad.

## 2.2. La búsqueda de información digital

La lectura y la escritura académicas requieren que los estudiantes universitarios desarrollen habilidades digitales relacionadas a la búsqueda de información, entendida como la representación, la organización y el acceso a la información (Abadal y Codina, 2005); es decir, el proceso que implica una serie de acciones que los estudiantes despliegan para obtener la información que necesitan. Por ello, se debe planificar, seleccionar las fuentes a consultar, utilizar estrategias de búsqueda y, en última instancia, evaluar la información.

El proceso se inicia con la definición del tema a consultar. Una vez definido, se deben seleccionar las fuentes donde se realizará la búsqueda, en otras palabras, decidir cuál de las opciones disponibles en la Web es la más pertinente para encontrar los textos precisos; para ello, se toman en cuenta algunas características de la búsqueda, tales como el ámbito, el idioma, la tipología textual. En cuanto a las estrategias, se pueden definir

como una serie de habilidades que un usuario desarrolla para planificar y ejecutar una búsqueda eficiente que le permita encontrar datos pertinentes, dejando de lado aquellos documentos o recursos que no están relacionados; para ello, se tienen en cuenta las palabras clave, sinónimos, combinaciones o relaciones entre términos, uso de símbolos, idioma, autores, filiación académica, temporalidad, entre otros (Moncada-Hernández, 2014).

Finalmente, se evalúan los resultados de la búsqueda, que obedece a criterios tales como orden, organización, gráficas, ortografía, gramática, calidad de la información, autores, objetividad, publicidad, entre otros. Del resultado de esta evaluación crítica, que determina si los documentos encontrados son relevantes, se puede desprender un refinamiento de la búsqueda, es decir, volver a replantearla (Moncada-Hernández, 2014).

### 2.2.1. Las fases de la búsqueda de información digital

Según la Universidad de Alicante en el manual *La búsqueda de información digital* (s.f), se diferencian las siguientes fases:

En primer lugar, se encuentra la fase del análisis y definición de la necesidad de la información. Esta se vincula con el origen de la búsqueda: antes de ejecutarla, se debe cuestionar por qué se realizará, cuáles son sus propósitos —es decir, qué se pretende encontrar—, qué tipo de información es la requerida, cuál es la cantidad de información que se necesita, entre otros; por ello, se debe concretar el enfoque desde el cual se realizará la búsqueda.

En segundo lugar, se atiende la fase del nivel y cobertura de búsqueda, que está relacionada con el ámbito temporal y espacial de la búsqueda, es decir, el periodo de antigüedad de la información, el idioma, la ubicación geográfica de la investigación y el tipo de texto que se buscará.

En tercer lugar, se tiene la fase de selección de las fuentes de información, en la cual se debe escoger dónde se realizará la búsqueda. Las fuentes pueden ser de distinta índole y estar enfocadas a determinadas especialidades. Esta fase resulta importante porque determina, también,

la calidad y confiabilidad de la información que se encontrará, ya que existen algunas páginas web que aparentemente brindan información académica, pero en realidad funcionan como máscaras publicitarias o han sido creadas más bien con fines pecuniarios (por ejemplo, las denominadas revistas espurias, cuyas revisiones por pares son bastante cuestionadas en el ámbito científico).

En cuarto lugar, se encuentra la elaboración de la estrategia de búsqueda. Emplearla garantiza que la información requerida sea lo más precisa posible porque se puede excluir o incluir términos precisos según las necesidades específicas de búsqueda. La estrategia de búsqueda puede incluir una o varias ecuaciones, donde se combinan las palabras clave, los campos de búsqueda y las partículas (operadores booleanos). Para elaborar una correcta estrategia de búsqueda se deben seguir ciertos pasos, que están medianamente estandarizados: fijar propósitos de búsqueda, establecer las palabras que reflejen el tema buscado (también llamadas palabras clave), elegir palabras alternativas, traducir estas palabras al idioma del motor de búsqueda, establecer algunas relaciones entre los términos clave y el uso de operadores booleanos, ejecutar y evaluar la búsqueda.

Por último, se atiende la fase de valoración de los resultados y gestión de la información. Una vez ejecutada la búsqueda, se deben evaluar los resultados para determinar su pertinencia, en otras palabras, si la información se ajusta a las necesidades del investigador. Durante este proceso, se podrá evaluar si la búsqueda arrojó los resultados esperados, ruido documental (documentos poco relacionados al tema) o silencio documental (documentos relacionados al tema, pero poco relevantes). De ser necesario, se puede reelaborar la ecuación de búsqueda y volver a ejecutarla.

### 3. Metodología

El presente trabajo es el primero de dos investigaciones relacionadas (una de diagnóstico y otra explicativa), que consiste en un estudio descriptivo transversal, no experimental, un caso único por conveniencia. Se realizó para elaborar un diagnóstico en una universidad pública en Arequipa

(Perú), debido a que es la única universidad nacional de la región. Los colaboradores presentaban las siguientes características: 1) matriculados en el año académico 2021; 2) matriculados por primera vez en el curso Comunicación Integral; 3) estudiantes del área de Ciencias Sociales. Estas características aseguraron que ninguno hubiera llevado cursos o capacitaciones referidas al tema de investigación durante sus estudios superiores, puesto que el curso de Comunicación Integral se dicta durante el primer semestre académico de todas las carreras profesionales. El número aproximado de ingresantes a esta área es de 2900, por lo cual la muestra refleja un 11.5 % (332 ingresantes) de la población.

El método de recolección de datos fue la encuesta, para la cual se elaboró un cuestionario de respuestas en escala (sí / a veces / no) basado en los trabajos de López et al. (2019), Martínez (2016) y Moncada-Hernández (2014). Debido a que el dictado de clases en la universidad seleccionada se realizó en modalidad virtual, dicho cuestionario fue aplicado a los estudiantes a través de la plataforma Google Forms. Para garantizar la fiabilidad del instrumento se utilizó el test-Retest, que fue aplicado al inicio del dictado del curso y dos semanas después en una muestra de 30 estudiantes.

Como premisa, se les indicó a los estudiantes que consideren las prácticas que realizan en la búsqueda de información digital para la redacción, concretamente, de un ensayo; por lo cual debían responder con sinceridad acerca de las acciones que llevan a cabo durante esta actividad. El cuestionario se estructuró en seis bloques: 1) algunas cuestiones generales; 2) análisis y definición de la necesidad de la información; 3) nivel y cobertura de búsqueda; 4) selección de las fuentes de información; 5) elaboración de la estrategia de búsqueda; 6) valoración de los resultados y gestión de la información. Para el procesamiento de datos, se contó con un procedimiento manual utilizando una matriz elaborada en Excel, en la cual se registraron cada una de las respuestas de los participantes. Los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario se concentraron en una matriz de información, de la cual posteriormente se obtuvieron las tablas correspondientes. Para el orden de la presentación de resultados, se consideraron los seis bloques ya mencionados.

#### 4. Resultados

En la Tabla 1 se muestra que los estudiantes manifiestan, mayoritariamente, que realizan sus búsquedas de información en Internet; asimismo, que no han recibido capacitaciones previas para realizar las búsquedas.

**Tabla 1**

*Algunas cuestiones generales*

	Sí		No		Total	
	f	%	f	%	%	%
Antes de escribir un texto académico, realizo búsquedas de información en internet.	284	85.5	48	14.5	332	100
He recibido capacitación para realizar búsquedas de información digital.	116	34.9	216	65.1	332	100

En la Tabla 2 se muestran los resultados del segundo bloque de preguntas, las cuales estuvieron orientadas a indagar acerca del análisis y definición, así como del nivel y cobertura, de la búsqueda. Entre las respuestas más resaltantes, los estudiantes manifiestan realizar una definición de sus búsquedas digitales, para lo cual analizan las características del texto a buscar; incluyen sus conocimientos previos; tienen en cuenta la cantidad de información que están buscando y los propósitos de la búsqueda que realizarán, así como la calidad de la información. Se observa, también, que mayoritariamente manifiestan tener en cuenta aspectos relacionados al ámbito temporal y espacial de la información, así como el idioma y el tipo de texto que se buscará.

**Tabla 2***Análisis y definición de la búsqueda*

	Sí		A veces		No		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Características del texto	200	60.2	126	38	6	1.8	332	100
Conocimientos previos del tema	282	85	47	14.1	3	0.9	332	100
Cantidad de información	238	71.7	80	24.1	14	4.2	332	100
Propósitos de búsqueda	288	86.7	39	11.7	5	1.6	332	100
Analizo si la información es dudosa.	322	97	0	0	10	3	332	100
Ámbito de la información (nacional o internacional)	265	79.8	0	0	67	20.2	332	100
Idioma	322	97	0	0	10	3	332	100
Años de antigüedad de la información	295	88.9	0	0	37	11.1	332	100
Tipo de texto	277	83.4	0	0	55	16.6	332	100

La Tabla 3 muestra las prácticas que los estudiantes llevan a cabo al momento de seleccionar las fuentes de información para realizar búsquedas sistemáticas. Se les cuestionó acerca de las fuentes de búsqueda que utilizan, las cuales mayoritariamente son bibliotecas virtuales, repositorios institucionales, cualquier base de datos y portales especializados. También afirman que rechazan las páginas de ámbito comercial y que no consideran cualquier página web como fuente para sus trabajos académicos. Sin embargo, para aquellas páginas que son valoradas de manera negativa por la comunidad académica, se detectaron respuestas similares: esto sugiere que, por un lado, desconocen cuáles son estas páginas; por otro lado, que las utilizan a pesar de conocerlas. Asimismo, afirman que conocen y usan metabuscadores.

**Tabla 3***Selección de las fuentes de información*

	Sí		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Conozco los metabusca-dores.	311	93.7	21	6.3	332	100
Usualmente utilizo meta-buscadores.	289	87	43	13	332	100
Utilizo bibliotecas virtuales.	206	62	126	38	332	100
Utilizo repositorios institu-cionales.	185	55.7	147	44.3	332	100
Utilizo cualquier base de datos.	201	60.5	131	39.5	332	100
Utilizo portales especiali-zados.	192	57.8	140	42.2	332	100
Rechazo las páginas de ámbito comercial.	256	77.1	76	22.9	332	100
Evito sitios web valorados negativamente por la comunitad académica.	177	53.3	155	46.7	332	100
Considero cualquier página web.	80	24.1	252	75.9	332	100

En la Tabla 4 se muestran los resultados para la fase de elaboración de la estrategia de búsqueda. Se puede observar que la mayoría de los estudiantes no elabora ninguna estrategia de búsqueda de información digital, es decir, no toma en cuenta el uso de operadores booleanos, ecuaciones de búsqueda ni la opción de búsqueda avanzada, ya que muchos manifiestan no conocerlas, así como tampoco conocen el Digital Object Identifier (DOI). Las excepciones son el recurso de palabras clave, que sí son utilizadas, y la búsqueda centrada en títulos y resúmenes.

**Tabla 4***Elaboración de la estrategia de búsqueda*

	Sí		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Sé qué es una ecuación de búsqueda.	59	17.8	273	82.2	332	100
Sé qué es un operador booleano.	128	38.6	204	61.4	332	100
Sé qué es una búsqueda avanzada.	161	48.5	171	51.5	332	100
Conozco las etiquetas biométricas que existen en la red.	37	11.1	295	88.9	332	100
Utilizo operadores booleanos.	99	29.8	233	70.2	332	100
Utilizo ecuaciones de búsqueda.	58	17.5	274	82.5	332	100
Utilizo la opción de búsqueda avanzada.	131	39.5	201	60.5	332	100
Utilizo palabras clave.	315	94.9	17	5.1	332	100
Centro mis búsquedas en el título y resumen.	225	67.8	107	32.2	332	100
DOI.	54	16.3	278	83.7	332	100

La Tabla 5 muestra algunas prácticas para la valoración de los resultados que llevan a cabo los estudiantes universitarios. Ellos manifiestan que evalúan la información de la siguiente manera: 1) seleccionan información de portales de instituciones formales; 2) contrastan la información; 3) realizan una exploración del texto (herramientas de ordenamiento, estructuración, organización, gráficos, ortografía, gramática, nivel de detalle de la información, completitud y objetividad, veracidad y confiabilidad); 4) consideran los propósitos del texto elegido, lugar de publicación; 5) en cuanto al autor, evalúan la información de acuerdo a quien la emite, su trayectoria, su reconocimiento dentro del área de estudio, su pertenencia a alguna institución, sus opiniones personales; por último, 6) evalúan aspectos relacionados a la citación.

En lo que respecta a las páginas a las que acuden en búsqueda de información, manifiestan que evalúan si se trata de una máscara para hacer publicidad y, si la identifican, diferencian el contenido informacional; además, afirman que consideran la coherencia y actualidad del contenido de la página a la que acceden. También se les pidió evaluar la interfaz de estas páginas, sobre lo cual señalan que los nombres, títulos e información se presentan de manera clara y que la navegación es sencilla. Además, indican que la información visible tiene relevancia, ya sea porque describe los objetivos de la organización o porque está fundamentada. Por último, respecto a la gestión de la información, mayoritariamente manifiestan no utilizar ningún gestor de referencias para procesar la información hallada, pero sí fichas bibliográficas, de contenido y de resumen físicas.

**Tabla 5***Valoración de los resultados y gestión de la información*

	Sí		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Información de instituciones oficiales	192	57.8	140	42.2	332	100
Contrasto la información.	219	66	113	34	332	100
Evalúo algunas herramientas de ordenamiento.	258	77.7	74	22.3	332	100
Evalúo si la información está estructurada y organizada.	282	84.9	50	15.1	332	100
Evalúo los gráficos.	272	81.9	60	18.1	332	100
Evalúo si existen errores gramaticales, ortografía, tipografía.	249	75	83	25	332	100
Evalúo si la información es detallada.	289	87	43	13	332	100
Evalúo si la información está completa.	261	78.6	71	21.4	332	100
Evalúo la objetividad de la información.	292	88	40	12	332	100
Evalúo la veracidad de la información.	295	88.9	37	11.1	332	100

Evalúo la confiabilidad de la información.	279	84	53	16	332	100
Propósito del documento	285	85.8	47	14.2	332	100
Publicación	240	72.3	92	27.7	332	100
Autoridad del autor	276	83.1	56	16.9	332	100
Autor conocido	223	67.2	109	32.8	332	100
Autor o responsable perteneciente a alguna organización	198	59.6	134	40.4	332	100
Evalúo la información según el autor o el editor que la emite.	221	66.6	111	33.4	332	100
Las opiniones subjetivas expresadas por el autor	260	78.3	72	21.7	332	100
Citación de la información presentada	255	76.8	77	23.2	332	100
Máscara publicitaria	250	75.3	82	24.7	332	100
Publicidad: ¿está claramente diferenciada del contenido informacional?	246	74.1	86	25.9	332	100
Coherencia y la actualidad del contenido en red	301	90.7	31	9.3	332	100
La página describe los objetivos de la organización.	194	58.4	138	41.6	332	100
Identificar con rapidez la página que se quiere visitar	251	75.6	81	24.4	332	100
El nombre de la página	267	80.4	65	19.6	332	100
¿Hay un enlace a la página inicial desde cualquier otra página?	196	59	136	41	332	100
¿Se puede volver fácilmente a una página ya visitada?	293	88.3	39	11.7	332	100
¿La información se presenta con claridad?	296	89.2	36	10.8	332	100
Respecto a la interfaz, ¿la información posee relevancia?	292	88	40	12	332	100
Información de investigaciones muy fundamentadas	179	53.9	153	46.1	332	100
Utilizo algún gestor de referencias para procesar la información encontrada.	11	3.3	321	96.7	332	100

## 5. Discusión

Esta y otras investigaciones (Egaña et al., 2012; López Flamarique et al., 2019; Valadez et al., 2005; entre otras) coinciden en que los estudiantes realizan ciertas prácticas antes, durante y después de la búsqueda de la información digital. De los resultados se desprende, en primer lugar, que Internet es el lugar de búsqueda de información preferido por los jóvenes; además, estos manifiestan no recibir ningún tipo de capacitación específica para realizar búsquedas sistemáticas de información digital. En segundo lugar, en lo referido al análisis y definición de la búsqueda, los estudiantes manifestaron que consideran sus conocimientos previos, así como las características, extensión y propósitos de la búsqueda. Esto dista de lo observado por Hernández y Fuentes (2011), quienes determinaron que los estudiantes no explicitan si se cuestionan el tipo de información y el tipo de recurso que requieren antes de realizar su búsqueda. En tercer lugar, los encuestados afirmaron que consideran el ámbito espaciotemporal, idioma y tipo de texto en sus búsquedas, es decir, toman en cuenta el nivel y cobertura de la búsqueda, lo cual coincide con lo afirmado por Egaña et al. (2012), quienes determinaron que los estudiantes sí consideran la actualidad de la información.

En cuarto lugar, al momento de seleccionar las fuentes de información, los estudiantes afirmaron que recurren a metabuscadores para acceder a repositorios, bibliotecas virtuales, entre otros. El uso de metabuscadores coincide con los estudios de Gutiérrez Porlán y Serrano Sánchez (2016), Gutiérrez Porlán et al. (2017) y Valadez et al. (2005); sin embargo, Egaña et al. (2013) y Fuentes y Monereo (2008) recogieron que los estudiantes solo utilizan *google* como un motor de búsqueda popular. Ciertamente, los estudiantes manifiestan utilizar algunos criterios para definir la búsqueda de información digital, pero muchas veces esto no se ha visto reflejado en las prácticas reales que llevan a cabo; por ejemplo, realizan búsquedas en páginas de dudosa reputación (Hernández y Fuentes, 2011; Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Estas investigaciones demuestran que lo que enuncian los jóvenes y la práctica que llevan a cabo no siempre coinciden. Se evidencia un problema de índole cualitativo que se debe resolver en grupos reducidos para determinar qué indicadores los hacen seleccionar criterios en una

búsqueda real de información. A una conclusión similar arribaron Hernández y Fuentes (2011), quienes afirman que los estudiantes utilizan motores genéricos y que desconocen la existencia de motores especializados en las búsquedas de información del ámbito académico.

En quinto lugar, para la elaboración de la estrategia de búsqueda que refiere al uso de herramientas de búsqueda (tales como operadores booleanos, etiquetas biométricas, ecuaciones de búsqueda, búsqueda avanzada), los estudiantes manifiestan no utilizarlas, lo que coincide con las investigaciones de Gutiérrez Gómez y Serrano Sánchez (2018) y Hernández Serrano (2013). La estrategia preferida es el uso de palabras clave, lo que concuerda con los estudios de Fuentes y Monereo (2008) y Hernández y Fuentes (2011). En cuanto a la consulta en páginas que son valoradas de manera negativa por la comunidad académica, el análisis sugiere que, por un lado, desconocen cuáles son estas páginas y, por otro lado, que las utilizan a pesar de conocerlas; esto no es compatible con lo afirmado por Gutiérrez Porlán et al. (2017). Además, Egaña et al., (2013) y Fuentes y Monereo (2008) afirman que los estudiantes no planifican y apenas cuentan con criterios para seleccionar y evaluar la información, aunque estos dicen conocer lo suficiente y estar seguros cuando realizan búsquedas de información digital. Asimismo, Hernández y Fuentes (2011) y Hernández Serrano (2013) determinaron que pocos estudiantes planifican una búsqueda de información, debido a que no disponen de tiempo y que sus búsquedas se limitan al uso de palabras clave enunciadas en sus tareas —y cuando el enunciado carece de estas, aumentan las dificultades para encontrarlas y, por ende, usarlas—.

Por último, se determinó que los estudiantes sí aplican criterios para la selección y evaluación de la información digital, lo cual mantiene concordancia con la investigación de Gutiérrez Porlán y Serrano Sánchez (2016), quienes concluyeron que un gran porcentaje de estudiantes sí es capaz de buscar y seleccionar información, ya que utiliza motores de búsqueda apropiados. Asimismo, Gutiérrez Gómez y Serrano Sánchez (2018) determinaron que toman en cuenta la gramática y la coherencia; además, según Egaña et al. (2012), Gutiérrez Porlán y Serrano Sánchez (2016) y Gutiérrez Porlán et al. (2017), consideran la fiabilidad de la información.

Sin embargo, Hernández y Fuentes (2011) afirman que los estudiantes tienden a realizar un *zapping* (esto es, dar un vistazo rápido) y no analizan la información encontrada más allá de las sugerencias de los buscadores: si consideran pertinentes los resultados, dan por finalizada la búsqueda y no profundizan en la calidad de la información. Valverde-Crespo et al. (2018) coinciden en ello, pues observaron que los estudiantes tienen ciertas habilidades digitales, sin embargo, estas no son suficientes para realizar búsquedas sistemáticas.

## 6. Conclusiones

Si bien los estudiantes manifiestan realizar ciertas prácticas previas en la búsqueda de información digital, se pone en evidencia que estas prácticas suelen ser muy mecánicas y no concienzudas. Para la selección de las fuentes, los estudiantes manifestaron que no consideran cualquier página web, sin embargo, esto no parece coincidir con prácticas reales, ya que o bien desconocen las páginas valoradas negativamente por la comunidad académica, o bien, aun conociéndolas, las siguen utilizando por algún motivo.

Asimismo, se determinó que los estudiantes universitarios no utilizan ecuaciones de búsqueda y que su conocimiento al respecto es bastante limitado, ya que las palabras clave son el recurso más utilizado. En cuanto a la evaluación de la información, los resultados sugieren que estos sí son sometidos a ciertos criterios.

Cabe mencionar que el presente trabajo, con enfoque cuantitativo, debe ser complementado con estudios cualitativos de actividades presenciales y aplicativas en el aula, ya que se ha evidenciado que los estudiantes afirman algo en los cuestionarios que en la práctica real no realizan. El presente trabajo brinda un acercamiento al diagnóstico de una situación particular y no pretende ser un marcador exclusivo generalizante (Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

Por lo expresado, las prácticas que llevan a cabo los estudiantes para la búsqueda, selección y evaluación de información digital resultan

insuficientes para desarrollar la competencia de lectura y escritura en ámbitos académicos. Esto se debe a que, primero, no recibieron capacitaciones específicas, por lo que desconocen ciertos conceptos necesarios para ejecutarlas con éxito; segundo, porque, a pesar de someter la información a ciertos criterios de evaluación, estos pueden no ser fiables: si la página o fuente posee una máscara lo suficientemente engañosa, puede pasar con éxito estos filtros, con lo cual se accede a información dudosa para ser referenciada o tomada como base en la elaboración de textos académicos. Por ello, es importante que las universidades proporcionen herramientas para la búsqueda de información digital desde el ingreso de los estudiantes y que estas prácticas se fortalezcan a lo largo de su etapa formativa.

Debido al constante cambio de las prácticas discursivas, ocasionadas en gran medida por el uso de la tecnología (Farias, 2021), se ha pretendido con el presente estudio contribuir a esta reflexión, específicamente para los fines de lectura y escritura académica: solo conociendo el contexto se pueden proponer alternativas de solución o de mejora para el acercamiento al discurso académico, sobre todo de los miembros nóveles de la comunidad científica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadal Falgueras, E., y Codina Bonilla, L. (2005). *Bases de datos documentales: características, funciones y método*. Síntesis.
- Arnao Vásquez, M., y Gamonal Torres, C. (2016). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. 2(1), 64-73. <http://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1046>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Académica.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf>
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Anagrama.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), Art. 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3/>
- Castelló M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Graó.
- Córdova, P., Betancourt, A., y Hernández, U. (2022). El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (72), 293-327.

- Egaña, T., Bidegain, E., y Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), 1-15. <http://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>
- Egaña, T., Zuberogoitia, A., Pavón, A., y Brazo, L. (2012). ¿Cómo evalúan la información de internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (42). <http://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.347>
- Farias, C. G. (2021). El impacto de las redes sociales en la promoción de lectura y venta de libros en Latinoamérica entre 2010-2020. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 71-82.
- Figueroa Portilla, C. (2016). El uso del *smartphone* como herramienta para la búsqueda de información en los estudiantes de pregrado de educación de una universidad de Lima Metropolitana. *Educación*, 25(49), 29-44. <http://doi.org/10.18800/educacion.201602.002>
- Florez Mantilla. N., Barbosa-Chacón, J., y Rubio Rodríguez, A. (2017). Búsqueda y recopilación de información: aportes para el desarrollo de estados del arte - FPE (Formación Para el Emprendimiento). *Espacios*, 38(47), p. 32.
- Flowers, L., y Hayes, J. (1986). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo en textos en contextos*. Asociación Internacional de Lectura.
- Fuentes Agustí, M., y Monereo Font, C. (2008). Cómo buscan información en Internet los adolescentes. *Revista Investigación en la Escuela*, 64, 45-58. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.04>
- Gutiérrez Gómez, J. A., y Serrano Sánchez, J. L. (2018). Análisis de los procesos de búsqueda, acceso y selección de información

digital en futuros maestros. *Digital Education Review*, (34), 76-90.

Gutiérrez Porlán, I., y Serrano Sánchez, J. L. (2016). Evaluation and development of digital competence in future primary school teachers at the University of Murcia. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER)*, 5(1), 51-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.152>

Gutiérrez Porlán, I., López Vicent, P., Serrano Sánchez, J. L., y Solano Fernández, I. M. (2017). Estrategias y herramientas para aprender: descripción de los PLE de los estudiantes universitarios españoles y propuestas para la mejora de la respuesta institucional. En M. P. Prendes Espinosa y M. M. Román García (2017), *Entornos personales de aprendizaje: una visión actual de cómo aprender con tecnologías* (pp. 65-88). Octaedro.

Hayes J. R., y Nash J. (1996). On the nature of planning in writing. En C. V. Levy y S. R. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 29-55). Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández Serrano, M. J. (2013). La búsqueda y selección de la información online: análisis de las acciones estratégicas de los estudiantes universitarios. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 85-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055004>

Hernández Serrano, M. J., y Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021400004>

Kriscautzky, M., y Ferreiro E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes

estudiantes mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 40(4). <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.

López Flamarique, M., Egaña, T., y Garro Larrañaga. E. (2019). Búsqueda, evaluación y selección de información digital en un aula de secundaria: tensiones entre la práctica y el discurso del profesorado y el alumnado. *Digital Education Review*, (36), 36-50. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.36-50>

Marcelo, C., y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>

Martínez, L. (2016). *Cómo buscar y usar información científica. Guía para estudiantes universitarios.* Universidad de Cantabria.

Moncada-Hernández, S. G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 106-115.

Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P., y Sologuren Insúa, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (38), 75-98.

Parodi, G. (2015). *Leer a través de las disciplinas en la universidad: ¿Qué géneros permiten acceder al conocimiento en la formación doctoral?* En G. Parodi y G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 11-36). Editorial Ariel.

- Rohman, D. G. (1965). Pre-escritura la etapa de descubrimiento en el proceso de escritura. *Composición y comunicación universitaria*, 16(2), 106-112. <https://doi.org/10.2307/354885>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, «Components of the process». *College Composition and Communication*, 29(2), 209-211. <https://doi.org/10.2307/357318>
- Tobón, S., y Núñez Rojas, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (58), 27-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20605803>
- Universidad de Alicante. (s.f.). *La búsqueda de información digital*. Universidad de Alicante.
- Valadez Olguín, R. G., Páez Arancibia, J., y Zapata Guerrero, M. (2005). La gestión en el uso de los recursos digitales de la información estudio de casos en la biblioteca de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán-UNAM. En J. Gascón García, F. Burguillos Martínez, A. Pons i Serra (Coords.), *La dimensió humana de l'organització del coneixement* (pp. 613-624). Universidad de Barcelona; Facultat de Biblioteconomia i Documentació.
- Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A., y González-Sánchez, J. (2018). La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2105. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i2.2105](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2105)

## ANEXO

### ANEXO 1: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

#### Búsqueda en internet

Estimados estudiantes:

El presente cuestionario es parte de una investigación para fines únicamente académicos, tiene como propósito conocer cuáles son vuestras actividades cuando realizan una búsqueda realizada en internet para fines académicos, por ejemplo, la redacción de un ensayo.

Por favor lea cuidadosamente cada afirmación y marque con un aspa (x) en el espacio asignado.

		Sí	A veces	No
1	Cuando debo redactar un trabajo académico como un ensayo yo realizo búsquedas de información en internet			
2	He recibido capacitación para realizar búsquedas de información digital			
Antes de realizar una búsqueda en internet, tengo en cuenta:				
3	Las características del texto			
4	Mis conocimientos previos del tema			
5	La cantidad de información que requiero			
6	Mis propósitos de búsqueda			
7	Si la información es dudosa			
8	El ámbito de la información (si es nacional o si es internacional)			
9	El idioma en que está escrito el texto			
10	Los años de antigüedad de la información			

11	El tipo de texto que requiero			
Si tengo que buscar información en internet:				
12	Puedo afirmar que conozco los metabuscadores			
13	Usualmente utilizo metabuscadores			
14	Utilizo bibliotecas virtuales			
15	Utilizo repositorios institucionales			
16	Utilizo cualquier base de datos			
17	Utilizo portales especializados			
18	Rechazo las páginas de ámbito comercial			
19	Evito sitios web valorados negativamente por la comunidad académica			
20	Considero cualquier página web			
Para realizar mis búsquedas en internet yo:				
21	Sé qué es una ecuación de búsqueda			
22	Sé qué es un operador booleano			
23	Sé qué es una búsqueda avanzada			
24	Conozco las etiquetas biométricas que existen en la red			
25	Utilizo operadores booleanos			
26	Utilizo ecuaciones de búsqueda			
27	Utilizo la opción de búsqueda avanzada			
28	Utilizo palabras clave			
29	Centro mis búsquedas en el título y resumen			
30	Conozco la utilidad del DOI para buscar artículos científicos			
31	Busco información de instituciones oficiales			
32	Contrasto la información			
33	Evalúo algunas herramientas de ordenamiento			
34	Evalúo si la información está estructurada y organizada			

35	Evalúo los gráficos		
36	Evalúo si existen errores gramaticales, de ortografía, de tipografía		
37	Evalúo si la información es detallada		
38	Evalúo si la información está completa		
39	Evalúo la objetividad de la información		
40	Evalúo la veracidad de la información		
41	Evalúo la confiabilidad de la información		
42	Reconozco el propósito del documento		
43	Determino el lugar de la publicación del documento		
44	Reviso la autoridad del autor		
45	Constato si el autor es conocido		
46	Reconozco si el autor o responsable pertenece a alguna organización		
47	Evalúo la información según el autor o el editor que la emite		
48	Reconozco las opiniones subjetivas expresadas por el autor		
49	Reviso la citación de la información presentada		
50	Determino si se trata de una máscara publicitaria		
51	Reconozco la publicidad y si ésta claramente diferenciada del contenido informacional?		
52	Evalúo la coherencia y la actualidad del contenido en red		
53	Observo si la página describe los objetivos de la organización		
54	Identifico con rapidez la página que se quiero visitar		
55	Identifico el nombre de la página		

56	Reconozco si hay un enlace a la página inicial desde cualquier otra página?		
57	Reconozco si ese puede volver fácilmente a una página ya visitada?		
58	Determino si la información se presenta con claridad?		
59	Respecto a la interface, evalúo si la información posee relevancia?		
60	Constatto que la información proviene de investigaciones muy fundamentadas		
61	Utilizo algún gestor de referencias para procesar la información encontrada		



**La atenuación y la intensificación en el artículo científico<sup>1</sup>**

**Attenuation and intensification in scientific papers**

**L'atténuation et l'intensification dans l'article scientifique**

**Eleine Martha Castro-Cano**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

eleine.castro@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4443-5650>

*Resumen:*

La atenuación y la intensificación tienen un propósito comunicativo y generan un efecto en el lector: la primera funciona como escudo y la segunda se presenta como un hecho creíble (Córdova y Barragán, 2022). El objetivo de la presente investigación fue describir la atenuación y la intensificación en el apartado *discusión* del artículo científico. La investigación fue no experimental, descriptiva y transversal, con una muestra no probabilística y por conveniencia, que corresponde a cinco discusiones de artículos publicados en la *Revista Signos*. Los resultados indican que los autores de los artículos prefieren la intensificación, son muy directos al discutir sus resultados; en consecuencia, se impone la figura del yo. Por otra parte, no

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de mi tesis de maestría presentada en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.006>

e-ISSN: 2708-2644

dejan de lado la atenuación, porque perciben que lo que están por afirmar puede generar reacción o inconformidad en el lector; por ello, disminuye el efecto de lo afirmado. Se concluye que 40 casos hallados corresponden a la intensificación y 34, a la atenuación, lo cual indica que los autores son muy directos al presentar sus resultados en el apartado *discusión*: buscan ser precisos, claros, objetivos y neutros con sus afirmaciones.

*Palabras clave:* atenuación, intensificación, género académico, artículo científico, apartado *discusión*

*Abstract:*

Attenuation and intensification have a communicative purpose and generate an effect on the reader: the former functions as a shield and the latter is presented as a credible fact (Córdova and Barragán, 2022). The aim of this research was to describe attenuation and intensification in the discussion section of the scientific paper. The research was non-experimental, descriptive and cross-sectional, with a non-probabilistic and convenience sample, corresponding to five discussions of papers published in the journal *Signos*. The results indicate that the authors of the papers prefer intensification, they are very direct when discussing their results; consequently, the figure of the "I" is imposed. On the other hand, they do not neglect attenuation, because they perceive that what they are about to affirm may generate a reaction or disagreement in the reader; therefore, the effect of what they affirm is diminished. It is concluded that 40 cases found correspond to intensification and 34 to attenuation, which indicates that the authors are very direct when presenting their results in the discussion section; they seek to be precise, clear, objective and neutral with their statements.

*Key words:* attenuation, intensification, academic genre, scientific article, discussion section

*Résumé:*

L'atténuation et l'intensification ont un but communicatif et ont un effet sur le lecteur : l'atténuation fonctionne comme un bouclier et l'intensification se présente comme un fait crédible (Córdova et Barragán, 2022). L'objectif de notre recherche est de décrire l'atténuation et l'intensification dans la

partie *discussion* de l'article scientifique. La recherche est non expérimentale, descriptive et transversale, sur un échantillon non probabiliste de convenance, correspondant à cinq discussions d'articles publiés dans la revue *Revista Signos*. Les résultats indiquent que les auteurs des articles préfèrent l'intensification, qu'ils sont très directs dans la discussion de leurs résultats; en conséquence, la figure du moi s'impose. D'autre part, ils ne négligent pas l'atténuation, parce qu'ils perçoivent que ce qu'ils sont sur le point d'affirmer peut provoquer une réaction ou le mécontentement chez le lecteur; par conséquent, l'effet de ce qui est affirmé diminue. Nous concluons que, sur les 5 discussions analysées, 40 cas détectés correspondent à l'intensification et 34 à l'atténuation. Ce qui indique que les auteurs sont très directs quand ils présentent leurs résultats dans la partie *discussion*; ils cherchent à être précis, clairs, objectifs et neutres dans leurs affirmations.

*Mots clés:* atténuation, intensification, genre académique, article scientifique, partie *discussion*

---

Recibido: 2/11/2021 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

La atenuación y la intensificación, como estrategias pragmáticas, buscan generar un efecto en el lector, ya sea aminorando la intención de lo dicho o afirmando categóricamente algo (Albelda, 2005). En tal sentido, los escritores, dependiendo de su propósito comunicativo en el discurso, construirán los textos atenuando o intensificando.

Si bien, en el discurso oral, la elección de la atenuación y de la intensificación es casi libre e inconsciente, en el discurso escrito su uso es más elaborado y cuidadoso. Se requiere que el mensaje llegue con cierta forma o propósito, es decir, esa especie de negociado entre el escritor y el lector es mucho más consciente. En ese entender, la existencia de estudios sobre textos orales es abundante, lo que pospone a un segundo lugar las

investigaciones sobre textos escritos, especialmente los académicos. Por ejemplo, Albelda (2005) y Briz (1998, 2003, 2010) han centrado sus investigaciones en la atenuación e intensificación en discursos coloquiales. De igual modo, en la literatura reciente, se encuentran las investigaciones de Albelda y Estellés (2021), Cisneros y Serna (2022), Sánchez-Jiménez (2022), Stefan (2022), entre otras que también abordan la atenuación e intensificación en textos coloquiales, e incluso en textos digitales. Por otra parte, respecto al estudio de la escritura científica, hay investigaciones —en menor cantidad— sobre la atenuación en los artículos publicados en revistas científicas, como la de Culpeper (2011), Mendiluce y Hernández (2005), Morales et al. (2007), Myers (1989) y Salager-Meyer (1994).

En cuanto al estudio individual de los apartados del artículo científico, son pocos los casos registrados, más aún en lo referente al apartado *discusión*. Por ejemplo, Cassany (2007) y Chao (2018) han analizado otros apartados del artículo científico y solo con una de las estrategias pragmáticas, ya fuera la atenuación o la intensificación. Si bien es cierto que las investigaciones de los artículos científicos en su totalidad dan una visión general de cómo se utilizan estas dos estrategias pragmáticas, también resulta relevante explicar cómo es su empleo en un determinado apartado, ya que cada uno de estos tienen sus propias características y funciones dentro del artículo. En virtud de ello, resulta interesante adentrarse más en las estrategias pragmáticas propuestas por Albelda (2005) y Briz (2010) y estudiar cómo se emplean, específicamente, en el apartado *discusión*.

En el presente trabajo, se ha propuesto describir la atenuación y la intensificación en el apartado *discusión* del macrogénero «artículo científico». La relevancia de esta investigación radica en analizar el uso de estas estrategias pragmáticas por parte de los autores de artículos e identificar cuál predomina. En este sentido, los resultados pueden reafirmar o consolidar características propias y establecidas para la redacción de cada apartado de un artículo científico, es decir, esclarecer la objetividad que prima en este.

En lo que sigue, se presentan (en este orden) los antecedentes conceptuales relacionados con la atenuación e intensificación, el artículo científico

como género académico, el apartado *discusión* del artículo científico, la metodología, los resultados, la discusión y las conclusiones.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Atenuación e intensificación

Briz (1998) denomina a la atenuación y a la intensificación estrategias pragmáticas o categorías pragmáticas, mientras que Meyer-Hermann (1988) las llama funciones comunicativas. Según Albelda y Álvarez (2010), ambas están relacionadas con la actividad retórica de los interlocutores, dirigidas a la negociación interaccional y destinadas a obtener una mayor eficacia comunicativa. Tienen un efecto en la fuerza ilocutiva de los actos de habla, por lo que repercute en el nivel social de la comunicación. Ambas estrategias tienen un propósito comunicativo y generan un efecto en el lector: la atenuación funciona como escudo protector y la intensificación se muestra como un hecho verosímil.

Con la intensificación, el escritor busca presentarse muy enfático frente al lector, demostrar que lo que dice es un hecho creíble; en otras palabras, fortalecer una afirmación y mostrarse rotundo. En consecuencia, es una táctica para asegurar al oyente que la información es relevante; de este modo, el que escribe garantiza la aceptación del mensaje por parte de los otros interlocutores (Albelda y Álvarez, 2010).

La atenuación, por otro lado, es una estrategia pragmática con la que se aminora la fuerza ilocutiva de los actos de habla (Álvarez, 2005). Se busca reducir el efecto de lo afirmado (Albelda y Cestero, 2011; Briz, 1995, 1998, 2003, 2007), con lo cual se logran los fines conversacionales (Cisneros y Serna, 2022). Otros autores, como Albelda (2004), Álvarez (2005), Briz y Albelda (2013), Caffi (1999, 2007) y Cassany (2007), coinciden con Briz y señalan que los atenuantes funcionan como mitigadores o matizadores, dado que aminoran el efecto en el texto y reducen el compromiso del escritor frente al lector (Briz, 2003). En consecuencia, moderan parcialmente la intención del mensaje (Lakoff, 1973), a fin de suavizar el efecto.

Para Acín (2016), la atenuación se manifiesta a través de una serie de procedimientos lingüísticos; para reconocerla hay que tener en cuenta factores formales y externos. Así mismo, manifiesta que en la atenuación el autor se «oculta» en su escrito: sus afirmaciones no son categóricas, sino atenuadas. En tal sentido, una expresión terminará siendo revestida por una capa de suavidad, donde el autor no se sienta rechazado y garantice que lo dicho va a ser aceptado. El autor del texto actúa con cuidado e incluso deja la posibilidad de que el texto sea corregido.

Para Morales y Cassany (2008), la atenuación se emplea en la comunicación científica entre investigadores desde dos puntos de vista: primero, desde una dimensión semántica, para suavizar o reducir la fuerza o el nivel de certidumbre de un enunciado; segundo, desde una dimensión retórica y pragmática, para disminuir el grado de compromiso del autor con sus afirmaciones y para evitar las amenazas hacia los miembros de la comunidad ya establecidos —y, así, evitar rechazos y críticas—. Además, los autores señalan que las funciones de la atenuación son a) presentar la verdad como relativa, tentativa, y abrir la posibilidad de otras alternativas, explicaciones, resultados, etc.; b) proyectar modestia o precaución; c) evitar críticas potenciales de parte del lector, y d) mitigar ofensas potenciales a los miembros de la comunidad científica.

Según Albelda (2005), la intensificación tiene tres efectos generales: hacer más creíble lo dicho, imponer la figura del yo y buscar el acuerdo en el lector (por ejemplo, a través de la argumentación). Por su parte, Briz (1998) indica que la atenuación presenta funciones como no alarmar al lector frente a un resultado sorprendente y conseguir que el receptor otorgue algo al emisor.

La comunidad científica prefiere textos que proyecten modestia y precaución (Salager-Meyer, 1994), donde los resultados se presenten como hechos provisionales y no como verdades categóricas (Morales et al., 2007); lo cual se logra con la atenuación. En contraste, la intensificación proyecta afirmación; pero esto no quiere decir que se oponga a la atenuación, sino que hay ocasiones en las que el investigador necesita presentar los resultados de una discusión de manera directa y objetiva.

### 2.1.1. Recursos de la atenuación

Para Briz (2010), la atenuación presenta cinco recursos o tácticas con las que el hablante puede atenuar el texto dirigido al oyente: primero, la expresión de duda o incertidumbre, referida a los mecanismos que denotan falta de seguridad en lo expresado, de manera que el hablante no se responsabiliza (o reduce la responsabilidad) por lo que está diciendo. Segundo, la despersonalización de elementos de la enunciación, referida a los mecanismos que difuminan la enunciación personal. Tercero, la expresión de restricciones en la opinión o en la petición: quien habla restringe explícitamente su opinión a su propia persona. Cuarto, la justificación y explicación, que sirve para reducir o paliar el compromiso de los hablantes con su comportamiento o lo expresado en el habla. Quinto, la indeterminación de la cantidad o calidad de lo dicho, que difumina el contenido semántico: o bien determina la calidad, o bien disminuye la cantidad de lo que se dice.

Briz (2010) analizó estos recursos o tácticas de la atenuación en el ámbito argumentativo y el ámbito social; sin embargo, pueden ser investigados en otros géneros textuales, como el artículo científico.

### 2.1.2. Recursos de la intensificación

De acuerdo a Albelda (2005), la intensificación se presenta mediante tres recursos o tácticas con los cuales el hablante elabora el texto que dirige al oyente: en primer lugar, el recurso morfemático, el cual se forma a partir de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios junto a un prefijo o sufijo. En segundo lugar, el recurso léxico, que constituye las formas en las que el sema intensificado se encuentra en el propio lexema, ya sea en unidades simples o en unidades complejas. Finalmente, el recurso sintáctico, que equivale, en general, a las estructuras <muy + adjetivo/adverbio> y <mucho + sustantivo>.

## 2.2. Géneros discursivos

Parodi (2015) sostiene que los géneros no son entidades de modo estático, sino altamente dinámicos; así mismo, Zunino y Muraca (2012) afirman que

los géneros obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso. Por otra parte, se utiliza el término *macro-género* para referirse a todos los géneros discursivos que tienen variedades; por tanto, bajo esta concepción no existen textos únicos ni homogéneos. Venegas et al. (2016) lo conciben como una unidad genérica de mayor jerarquía, también conocida como «colonia de géneros» (Bhatia, 2004).

Los géneros académicos se forman a través de un conjunto de textos que se organizan mediante un *continuum*, en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hasta los académicos universitarios y los profesionales (Parodi, 2015). Además de emplearse una terminología especializada en ellos, se utiliza un registro formal de la lengua, con un léxico preciso y específico que busca evitar ambigüedades e interpretaciones erróneas (Parodi, 2009). Asimismo, se transmite información de carácter científico-técnico con precisión, claridad y objetividad (Montolío y Santiago, 2014); más aún, debe ser neutro, transparente y universal (Swales, 1990).

### 2.2.1. El artículo científico

Day (2005) define el artículo científico como un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación y que debe seguir una estructura establecida en la comunidad científica. Para que se considere artículo científico, debe ser difundido por una publicación válida y confiable (Moreno et al., 2010); no cobra sentido el escribirlo y no publicarlo.

Respecto a la estructura del artículo, Slafer (2009) afirma que facilita mucho la tarea tanto de los autores como de los lectores. Indica que está organizado en a) introducción, referida al problema de investigación; b) materiales y métodos, en la cual se señala la forma en que se estudia el problema; c) resultados, donde se presentan los hallazgos, y d) discusión, donde se analizan esos hallazgos. La estructura del artículo debe ajustarse a lo generalmente permitido por la comunidad científica.

En el apartado *discusión*, los autores describen los resultados de la investigación y los contrastan con los hallazgos de otras investigaciones, que pueden ser incluso del mismo autor. Registran los resultados previstos

y brindan explicaciones en el caso de encontrar resultados inesperados. Es conveniente exponer brevemente los temas, objetivos y resultados desarrollados en la introducción para que sean reconsiderados, a la luz de los resultados, por los lectores. El hecho de tener presente el marco teórico y la relevancia de la investigación permite reflexionar evaluativa y críticamente sobre los resultados ya presentados (Puiatti, 2005).

En la medida de lo posible, se deben discutir los principios, relaciones y generalizaciones de los resultados (Day, 2005), así como señalar las excepciones o las faltas de correlación y delimitar los aspectos no resueltos. Se debe evitar ocultar o alterar los datos que no encuadran adecuadamente en los resultados, pues deben ser analizados en la discusión —y esto enriquece la investigación—. También resulta pertinente señalar cómo concuerdan o no los resultados y análisis con trabajos previos; además, se deben exponer las consecuencias teóricas del estudio y sus posibles aplicaciones prácticas.

Al escribir la sección *discusión*, autores como Day (2005), Moreno et al. (2010), Murillo et al. (2017), Puiatti (2005) y Slafer (2009), consideran sumamente imprescindible los siguientes elementos centrales: qué significan los resultados y cómo se relacionan con lo investigado hasta entonces, en qué medida contestan la pregunta original, hasta qué punto los resultados reafirman principios o teorías conocidas por la comunidad científica y si estos resultados son una «excepción» al conocimiento general o no. La discusión sirve para interpretar los resultados y colocarlos en un contexto más amplio que el del estudio específico (Slafer, 2009), lo que a su vez resulta significativo. Cuando no se es claro y puntual en el análisis de los resultados, tienen poco o ningún impacto, e incluso terminan siendo rechazados.

Los aspectos y la secuencia que se deben tener en cuenta para la redacción del apartado *discusión* son los siguientes: a) interpretar los datos obtenidos; b) comparar los resultados con investigaciones previas; c) verificar la hipótesis o problema de investigación; d) evaluar o explicar los resultados; e) justificar los resultados, y f) a partir de los resultados, realizar recomendaciones para investigaciones futuras (Puiatti, 2005). Estos

aspectos garantizarían que la discusión esté completa y ordenada, porque ayudan a presentar secuencialmente cada aspecto del análisis; además, el lector sabrá en qué parte de la discusión encontrar cada aspecto.

### **3. Metodología**

El trabajo se enmarca en un análisis basado en corpus, para el cual se adoptó la perspectiva del análisis de las estrategias pragmáticas desarrollada por Briz (2010) y Albelda (2005). La unidad de análisis está constituida por los elementos de la atenuación y de la intensificación encontrados en el apartado *discusión* de cinco artículos publicados en el volumen 53, número 104 (2020) de la *Revista Signos*, adscrita al Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. La muestra de este estudio es no probabilística y por conveniencia, dado que se abordó el apartado en cuestión de solo estos cinco artículos.

La investigación es de enfoque mixto, ya que se ha tenido en cuenta tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Respecto al primero, se cuantificaron los atenuantes e intensificadores presentados en el apartado *discusión*; respecto al segundo, se describen las estrategias pragmáticas y se identifica cuál predomina. El diseño fue no experimental, dado que no se manipuló ninguna variable, solo se analizaron las discusiones de trabajos finales que fueron escritos en su contexto natural, sin la intervención del investigador.

#### **3.1. El corpus de análisis**

El corpus está compuesto por cinco artículos (9000 palabras aproximadamente); cada apartado *discusión* tiene una extensión entre tres y cinco páginas. No ha sido prioritario limitar el número de páginas por artículo, en vista de que no se trata de un estudio comparativo.

##### **3.1.1. Criterios para la selección del corpus**

Para la selección de los artículos, se tuvo en cuenta que estuvieran escritos en español y que presentaran la estructura propuesta por Slafer (2009).

Cabe precisar, no obstante, que para el análisis no se consideraron aquellos artículos cuya *discusión* iniciara con una introducción o un comentario o finalizara con conclusiones; tampoco se consideraron los artículos que presentaran dos apartados en conjunto (por ejemplo, bajo el rótulo «resultados y discusión»).

### 3.2. Técnica e instrumento de evaluación

La técnica de investigación empleada fue la observación. El instrumento de evaluación utilizado fue la ficha de observación, que permitió registrar los casos hallados de atenuación e intensificación en el apartado *discusión* de cada artículo.

A continuación, se presentan los diferentes procedimientos que podrían emplear los autores para atenuar (Tabla 1) o intensificar (Tabla 2) en el apartado *discusión*:

**Tabla 1**

*Los procedimientos de atenuación*

Recursos o tácticas de atenuación	Mecanismos lingüísticos
Indeterminación de la cantidad o cualidad de lo dicho	Algo, algo así, un poco, solo
Expresión de duda o incertidumbre	Parecer, ser posible, poder, imaginar, quizás, a lo mejor, no saber
Despersonalización	Nosotros inclusivo, se, al parecer, presuntamente
Expresión de restricciones en la opinión	Para mí, en mi opinión, si no me equivoco
Justificación y explicación	Es que, porque, como, lo que pasa es que

**Tabla 2***Los procedimientos de intensificación*

Recursos o tácticas de atenuación		Mecanismos lingüísticos
Tipo de recursos		
Recursos morfemáticos	Prefijo	súper-, sub-, macro-, micro-, mega-, hiper-, extra-, des-
	Sufijo	-ísimo
Recursos léxicos	Sustantivos	(Indeterminado)
	Adjetivos	asombroso, exorbitante, etc. demasiado, tan, todo, total, etc.
	Adverbios	completamente, enormemente, enteramente, extraordinariamente, etc. muy, mucho, bastante, etc.
Recursos sintácticos	Modificadores de las categorías gramaticales nucleares	muy + adjetivo/adverbio mucho + sustantivo
	Estructuras sintácticas intensificadas en sí mismas	Superlativos

Para analizar el corpus en esta investigación, se ha tenido en consideración la estructura del artículo científico propuesta por Slafer (2009) y la secuencia que se debe seguir en la redacción planteada por Puiatti (2005).

#### 4. Resultados

En las Tablas 3 y 4 se presentan los datos cuantitativos hallados. Como se muestra en la Tabla 3, hay un total de 34 casos de atenuación distribuidos en recursos de despersonalización, expresión de duda o incertidumbre, justificación y explicación, indeterminación de la cantidad o calidad de lo dicho y expresión de restricciones en la opinión.

**Tabla 3**

*Distribución de casos hallados de atenuación por artículo de la Revista Signos*

Recursos	Artículos					Subtotal
	A1	A2	A3	A4	A5	
Indeterminación de la cantidad o calidad de lo dicho	-	-	-	-	1	1
Expresión de duda o incertidumbre	3	4	1	1	3	12
Despersonalización	3	4	4	4	2	17
Expresión de restricciones en la opinión	-	-	1	-	-	1
Justificación y explicación	-	-	-	2	1	3
					Total	34

Se observa que hay mayor disposición a utilizar el recurso de la despersonalización, seguida de expresión de duda o incertidumbre; además,

la que se ha registrado en menor medida es la expresión de restricción en la opinión.

Por otro lado, en la Tabla 4 se presentan 40 intensificaciones distribuidas entre los recursos morfemáticos, léxicos y sintácticos.

**Tabla 4**  
*Distribución de casos hallados de intensificación por artículo de la Revista Signos*

	Artículos					Subtotal
	A1	A2	A3	A4	A5	
Recursos morfemáticos	-	2	-	-	-	2
Recursos léxico	6	5	4	3	5	23
Recursos sintácticos	2	3	2	4	4	15
				Total	40	

El caso que más se ha encontrado sobre intensificación en el apartado *discusión* es el recurso léxico. Por otro lado, solo se hallaron prefijos en el caso menos frecuente, el recurso morfemático.

En lo que sigue, se presentan ejemplos en los que se muestran los mecanismos lingüísticos con los que se llevaron a cabo los procedimientos de atenuación e intensificación.

#### 4.1 Recursos de atenuación

##### 4.1.1. Indeterminación

- (1) *Solo en dos casos, en reacción a un argumento de la autoridad, respondieron adelantando un argumento de la autoridad también.* (A1)

La oración (1) indica que, de un grupo de participantes, solamente dos se han adelantado a responder con un argumento de autoridad; es decir, el escritor restringe el hecho, tiene la intención de reducir, minimizar o difuminar la cantidad de lo dicho. Entonces, la cantidad de lo descrito por la proposición se puede disminuir mediante los cuantificadores minimizadores (Albelda et al., 2014); ya que son expresiones debilitadoras del significado.

##### 4.1.2. Expresión de duda o incertidumbre

- (2) *... utilizar una discusión con sus padres parece ser en gran parte dependiente del contexto.* (A1)
- (3) *... consideran que en la prensa los préstamos pueden tener un carácter testimonial, porque certifican los vocablos que se usan por moda, impacto periodístico, precisión, etc.* (A2)
- (4) *... mientras que es la zona andina la que parece tener una mayor frecuencia de aparición de términos.* (A1)

En las oraciones (2), (3) y (4), *parece* y *pueden* son mecanismos que atenúan la expresión frente al lector: el autor es cuidadoso con lo que afirma. En (2) y (3), está resguardando su integridad; sabe que así no se enfrentará con el lector, porque está presentando una información suavizada. En (4), el investigador recurre a la atenuación para reducir el efecto del texto, y así evitar críticas por parte del lector; es decir, reduce en la expresión el grado de seguridad sobre lo que dice.

##### 4.1.3. Despersonalización de elementos de la enunciación

- (5) *... quien afirma que gran parte del glosario que examinamos designa objetos del pasado...* (A2)

- (6) *nuestros resultados no aparecen en textos antillanos, pero sí en los de México, Centroamérica y Sudamérica.* (A2)
- (7) *... en nuestro estudio de caso presentan un índice muy bajo si lo comparamos con otros trabajos.* (A1)

En la oración (5), el autor del artículo utiliza el inclusivo *nosotros* con la intención de tener menos responsabilidad sobre lo afirmado. La primera persona del plural oculta parcialmente al emisor y le disminuye la responsabilidad. Es la estrategia que más han utilizado los autores de los cinco artículos.

Con los inclusivos *nuestros* (6) y *nuestro* (7), el escritor intenta restar su participación en el evento, trata de hacer difuso el rol que desempeña: la responsabilidad del escritor está siendo compartida. En consecuencia, el *yo* se ha visto encubierto por el inclusivo *nosotros*.

- (8) *... la Interpretación es un proceso que requeriría de la habilidad pragmática de la inferencia, facultad que, se ha constatado, va disminuyendo en la población con demencia.* (A3)
- (9) *... porque certifican los vocablos que se usan por moda, impacto periodístico, precisión, etc.* (A4)
- (10) *... Si consideramos las áreas lingüísticas en las que fundamentamos documentalmente los anglicismos y que se muestran en el Anexo 1...* (A5)

En las oraciones (8), (9) y (10), los autores se ocultan bajo la tercera persona del singular (*se*). No hay un *yo* explícito, no está presente el sujeto. Los autores recurren a la impersonalización, tratan de pasar desapercibido, de tal manera que hacen notar al lector que no son del todo responsables de lo dicho. Según Briz (1998), con este mecanismo ocultan la presencia del *yo*.

#### 4.1.4. Expresión de restricciones en la opinión o en la petición

- (11) *... en nuestra opinión, esta puede ser una de las razones por las cuales los niños apenas presentan un argumento en reacción...* (A1)

En la oración (11), la expresión *en nuestra opinión*, además de presentar la primera persona del plural —por lo cual ya está atenuado—, da a entender que solo es una apreciación, no una afirmación. El autor sabe que así no habrá réplica por parte del lector ni habrá confrontación científica epistémica. Bartol (2013) señala que con la atenuación se busca suavizar el contenido del mensaje cuando este puede representar una amenaza para la imagen del escritor. Según Briz (1998), disminuye la fuerza ilocutiva del enunciado.

#### 4.1.5. Justificación y explicación

- (12) *Además, se evidencia algún ejemplo en trance de desaparecer del discurso, porque los hablantes ya no reconocen el significado primigenio... (A2)*
- (13) *En ese estudio también encontraron que el efecto de techo en las afirmaciones verdaderas podía explicarse porque el emparejamiento sujeto-predicado podría ayudar a la verificación. (A5)*
- (14) *La preservación de la coherencia discursiva resulta significativa porque conlleva directamente a otras habilidades lingüísticas. (A3)*

En las oraciones (12), (13) y (14), el causal *porque* señala que lo que sigue es una justificación o explicación de lo anunciado; o sea, está aclarando o detallando la información que le antecede con la intención de mantener al lector satisfecho frente a lo dicho. Para Bartol (2013), se trata de suavizar un posible conflicto o una posible crítica.

Siguiendo a Briz (1998), la atenuación tiene funciones como la de no alarma al lector frente a un resultado sorprendente y conseguir que el receptor otorgue algo al emisor. Así, la atenuación disminuye la intensidad de la expresión (Briz, 2007; Álvarez, 2005), con lo cual deja tranquilo al receptor —aunque, posiblemente, no convencido—.

### 4.2. Recursos de intensificación

#### 4.2.1. Recursos morfemáticos

- (15) *Sobresale la categoría analítica porque... (A4)*
- (16) *Los multinucleares son elementos externos... (A4)*

En las oraciones (15) y (16), el verbo *sobresalir* y el sustantivo *multinucleares* son categorías gramaticales que admiten matización gradual de intensidad significativa. Los prefijos *sobre* y *multi* intensifican los lexemas *salir* y *nucleares*, respectivamente; es decir, en estos recursos morfémáticos, el sema intensificador se encuentra en los prefijos, no en el lexema. La intensificación expresada por el escritor hacia el lector en (15) manifiesta que, en relación con varias categorías, la prioritaria es la *categoría analítica*. Lo mismo sucede en (16), ya que le está especificando al lector que los *elementos externos* tienen más de un núcleo.

#### 4.2.2. Recursos léxicos

- (17) *Nos hemos centrado especialmente en los tipos de respuestas... (A4)*
- (18) *... pero esencialmente es un instrumento... (A5)*
- (19) *Aun así, los resultados aquí obtenidos mediante pruebas no paramétricas permitieron observar que el grupo con EAM se diferenció significativamente del resto. (A5)*
- (20) *Así, esta parte del trabajo se deberá completar en una futura investigación en la que se analice el uso de estos extensores exclusivamente como estrategia de compensación y se contraste con el uso que hacen de ellos las personas sanas. (A5)*

En las oraciones de la (17) a la (20), los escritores transmiten una información con la finalidad de intensificar a través de elementos reforzantes: *especialmente*, *esencialmente*, *significativamente* y *exclusivamente*. En (17), le está precisando de forma enfática al lector que hay interés por determinados tipos de respuesta. En (18), tiene certeza de que se trata de un instrumento; esto no le representa duda, denota que está convencido de ello. En (19), hay un marcado distanciamiento entre el grupo con EAM y el resto; el investigador le da énfasis para denotar ese distanciamiento. En (20), se precisa que se requiere el uso de extensores como única estrategia de compensación; nuevamente se refuerza con un intensificador.

En los cuatro casos hallados, el elemento reforzante posee en su raíz cierto valor enfático; es decir, los intensivos léxicos refuerzan todo el lexema (Penas, 1993). Además, Madero (1983, citado en Albelda, 2005) manifiesta

que los adverbios terminados en *-mente* son considerados intensificadores absolutos porque modifican al adjetivo cuantitativa y modalmente.

#### 4.2.3. Recursos sintácticos

- (21) ... la comida se describe como rica o nutritiva, y su cantidad es muy poca.  
(A1)
- (22) Y en nuestro estudio de caso presentan un índice muy bajo si lo comparamos con los trabajos de Fajardo... (A5)
- (23) El índice de similitud más alto lo presentan las áreas mexicanas... (A2)
- (24) Reportaron una tendencia similar en su muestra, con los ítems verdaderos presentando puntuaciones más altas y menor discriminabilidad que los ítems falsos de la prueba. (A5)

En las oraciones (21) y (22), la modificación del adverbio *poca* y del adjetivo *bajo* se realizan mediante el adverbio *muy*, el cual porta el sema intensificador (Albelda, 2005). A través de este, se expresa que la cantidad es menos de la que se esperaba. Los autores de los artículos, al utilizar la intensificación, saben que no corren el riesgo de recibir críticas o de enfrentarse al lector; por ello, afirman con mucha certeza.

Las oraciones (23) y (24) presentan el superlativo *más*, que porta el sema de intensificación. En la primera se está indicando que es el único *índice* que está sobre los demás. En la segunda, que tales puntuaciones están por encima del resto.

El intensificador es un mecanismo de reforzamiento muy ligado al aspecto semántico porque introduce cambios o variaciones de significado en el término al que acompañan. Pero, desde el punto de vista pragmático, conlleva una impronta a nivel de las actitudes o valoraciones de los lectores, en los que intervienen factores extralingüísticos como el contexto y la intención del hablante (Arce, 1999).

Resulta evidente que la atenuación y la intensificación sirven a los escritores y a los lectores para buscar y manifestar el acuerdo, lo que asegura que no tienen fines contrapuestos. Cuantitativamente, el

número de casos de atenuación es menor en comparación con el de intensificación.

## 5. Discusión

Con el presente estudio se ha buscado describir la atenuación y la intensificación en el apartado *discusión* del macrogénero «artículo científico». Para ello, se analizó dicho apartado en cinco artículos de investigación de la *Revista Signos*. Los resultados obtenidos en este estudio muestran que los investigadores utilizan la intensificación y la atenuación según si quieren enfatizar o aminorar el efecto del texto.

Las estrategias pragmáticas son utilizadas cuando se tiene certeza de lo que se va a afirmar y, por lo tanto, no se requiere suavizarlo o disminuirlo. En consecuencia, la fuerza ilocutiva de los actos de habla aumenta al valorar lo dicho con la intención estratégica de hacerlo más creíble. Es una táctica para asegurarle al lector que la información es relevante; de este modo, el que escribe (investigador) se garantiza la aceptación del mensaje por parte de los lectores. Lo que se quiere lograr con la intensificación es la eficiencia comunicativa (Albelda, 2007); se presenta como refuerzo de la actitud del hablante (Bartol, 2013), y se alude a la intensidad como una carga intencional del contenido significativo de una palabra (Valera y Martín, 1999). Así mismo, la intensificación se relaciona con la subjetividad del hablante y agrega matices connotativos al significado de una palabra.

En tal sentido, en los artículos científicos analizados, los autores, como enunciadores, velan por sí mismos y protegen su imagen: por un lado, se muestran «cautelosos» y «moderados» con lo que dicen; por otra parte, son contundentes con sus afirmaciones. Según el corpus estudiado, prefieren utilizar la intensificación, a fin de mostrarse más enérgicos en sus apreciaciones. Al respecto, Montolío y Santiago (2000) indican que el artículo científico transmite información de carácter científico-técnica con precisión, claridad y objetividad; esta información debe ser neutra, transparente y universal (Swales, 1990).

En cuanto al uso de la atenuación, al igual que la intensificación, contribuye a la eficiencia comunicativa. El corpus revela que los autores de los artículos prefieren utilizar la despersonalización, lo cual los coloca en una situación de cierto distanciamiento respecto al mensaje. En otras palabras, buscan no acercarse mucho ni alejarse demasiado del receptor y, de ese modo, obtener su aceptación. En definitiva, hay una reducción del peso enunciativo del escritor-autor (Albelda y Cestero, 2011).

Pese a que Briz y Albelda (2013) señalan que los artículos de investigación cuentan estadísticamente con mayor presencia de la atenuación, los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran lo contrario, que la intensificación es la más utilizada.

## 6. Conclusiones

Después de haber analizado los casos hallados de atenuación e intensificación en el apartado *discusión* de cinco artículos de investigación de la *Revista Signos*, se concluye que, respecto a la intensificación, el recurso léxico es el más frecuente y el recurso morfemático, el menos frecuente, del cual solo se hallaron dos casos de prefijos. En cuanto a la atenuación, hay mayor disposición a utilizar la despersonalización de elementos de la enunciación, seguida de la expresión de duda o incertidumbre; la que menos se registró fue la expresión de restricción en la opinión, con solo un caso.

La estrategia pragmática más utilizada, según el corpus, es la intensificación, con 40 casos hallados; la intensificación, por su parte, fue empleada en 34 casos. Esto indica que los autores son muy directos al presentar sus resultados en el apartado *discusión* de los artículos científicos. Prefieren ser contundentes con sus afirmaciones, precisamente, por tratarse de un texto científico. Buscan que estas sean precisas, claras, objetivas, neutras y universales.

Por otro lado, si bien los autores de los artículos son objetivos en sus afirmaciones, no dejan de lado la atenuación. Perciben que, en algunas situaciones, lo que están por manifestar puede generar reacciones

o inconformidad en el lector; por lo que se ven obligados a disminuir el efecto de lo afirmado. Hay una actitud de modestia por parte del escritor.

Finalmente, estos datos no pueden ser generalizados para el apartado *discusión* de todos los artículos, porque solo se ha analizado en una sola revista y en un corpus reducido. Sería oportuno que para futuras investigaciones se realice un estudio comparativo en una muestra más amplia, y así arribar a resultados que permitan generalizar que, efectivamente, los autores prefieren la intensificación en lugar de la atenuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, E. (2016). La atenuación en las «Conclusiones» de las tesis de doctorado. *Revista Textos en Procesos*, 2(1), 1-24.
- Albelda, M. (2005). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109-134). Ariel.
- Albelda, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Peter Lang.
- Albelda, M., y Álvarez, A. (2010). Los corpus discursivos en el estudio pragmático de la atenuación y de la intensificación. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 79-100.
- Albelda, M., y Cestero, A. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística, *Español Actual*, 96, 9-40.
- Albelda, M., y Estellés, M. (2021). De nuevo sobre la intensificación pragmática: revisión y propuesta. *Estudios románicos*, 30. <https://doi.org/10.6018/ER.470321>
- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A., Kotwica, D., y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (es.por.atenuación). *Oralia*, 17, 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Arce, Á. (1999). Intensificadores en el español coloquial. *Anuario de Estudios Filológicos*, 22, 37-48. <http://hdl.handle.net/10662/998>
- Bartol, E. (2013). La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 47-55.

- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: «La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes»* (pp. 98-108). Edice.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 5-44.
- Briz, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas. En I. Fonte Zarabozo y L. Rodríguez Alfano (Coords.), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje* (pp. 21-56). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Briz, A., y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. *Onomázein*, 28, 288-319.
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 881-909.  
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8)
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero*. Anagrama.
- Chao, M. (2018). Procedimientos de atenuación en los artículos de investigación científica: las directrices cognitivas en español. *ELUA*, 139-156.

Cisneros, M., y Serna, A. (2022) Atenuación e intensificación en actos de habla exhortativos del habla coloquial pereirana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 1-27. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14584>

Córdova, A., y Barragán, D. (2022). Comportamiento sociolingüístico y discursivo de ey en el habla de Guadalajara. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 5(1), 41-64.

Culpeper, J. (2011). «It's not what you said, it's how you said it!»: Prosody and impoliteness. En Linguistic Politeness Research Group. (Ed.), *Discursive Approaches to Politeness* (pp. 57-83). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110238679.57>

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3.<sup>a</sup> ed.). Organización Panamericana de la Salud.

Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logics*, 2(4), 458-508.

Mendiluce, G., y Hernández, A. (2005). El zigzag retórico en el artículo biomédico: ahora, en español. *Panacea*, 6, 32-43.

Meyer-Hermann, R. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). *Anuario de Estudios Filológicos*, 11, 275-290.

Montolío Durán, E., y Santiago Barriendos, M. (2014). Objetivación e implicación. En E. Montolío Durán (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Vol. II* (pp. 443-475). Barcelona: Editorial Ariel.

Morales, O., y Cassany, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Revista Signos*, 41(67), 299-328. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200012>

- Morales, O., Cassany, D., y González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio. *Revista Ibérica*, 14, 33-58. <https://www.researchgate.net/publication/28210711>
- Moreno, F., Marthe, N., y Rebolledo, L. (2010). *Escribir textos académicos según normas internacionales*. Ediciones Uninorte.
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *Revista Iberoamericana*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Myers, G. (1989). Pragmatic politeness in scientific articles. *Applied linguistics*, 10, 1-35. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.1>
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55.
- Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos saber y hacer* (pp. 21-42). Salesianos.
- Penas, M. (1993). Los intensivos léxicos y morfológicos: su importancia lingüística y estilística. *Cuadernos de Investigación Filológica* 19, 129-150. <https://doi.org/10.18172/cif.2338>
- Puiatti, H. (2005). El artículo de investigación científica. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 23-91). Comunicarte.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in Medical English written discourse. *English*

*for Specific Purposes*, 13(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)

Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos*, 55(108), 260-286. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260>

Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132.

Stefan, W. (2022). Atenuación e intensificación como estrategias lingüísticas en el aula de español para estudiantes brasileños. *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*, 26(2). <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37274>

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Varela, S., y Martín, J. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4993-5040). España.

Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(1), 247-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>

Zunino, C., y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.), *Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.



**La semántica estructural de la lírica en los caligramas  
no canónicos de la poesía posmoderna<sup>1</sup>**

**The structural semantics of lyric poetry in the non-canonical  
calligrams of postmodern poetry**

**La sémantique structurelle de la lyrique dans les calligrammes  
non canoniques de la poésie post-moderne**

**Gilmer Ever Carrión Cipriano**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

gilmer.carrion@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1312-4091>

**José Samuel Saavedra Pacotaipe**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

jsaavedrap@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6498-6866>

---

<sup>1</sup> El presente estudio fue posible gracias a la colaboración del bibliotecólogo José Saavedra Pacotaipe, quien corrigió el estilo, validó las fuentes y facilitó el acceso de estas en una base de datos por suscripción. La investigación forma parte de mi tesis doctoral, cuyo diseño metodológico es cuasiexperimental, en la cual veriflico en qué medida los caligramas, al ser aplicados en las aulas, estimulan el desarrollo del pensamiento abstracto en los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (un programa educativo que ofrece el MINEDU a través de la DEBEDSAR en la red COAR a nivel nacional).



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.007>

e-ISSN: 2708-2644

*Resumen:*

Desde que los caligramas se dieron a conocer a fines del s. XIX por Stéphane Mallarmé (1842-1898), y luego con Guillermo Apollinaire (1880-1918) como una nueva forma de hacer poesía, su moda literaria aún se mantiene vigente. El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis semántico que demuestre cómo la estructura de la lírica en los caligramas no canónicos ha alterado los principios que regían a la métrica tradicional. Para ello, se seleccionó una muestra de tres caligramas: «Oda a la tristeza», «Copa de champagne» y «El reloj de arena». Para la investigación, se utilizó el método analítico, comparativo, deductivo, cuyo enfoque parte desde las propuestas teóricas de Ferdinand de Saussure (1857-1913), Louis Hjelmslev (1899-1965), Charles Sanders Peirce (1839-1914), entre otros, sobre el significado. Se concluye que los caligramas no canónicos transgreden las reglas de la estructura de la lírica moderna hasta el punto de proponer una nueva forma estética de la poesía basada en la correlación semántica entre imagen y letra.

*Palabras clave:* lingüística, semántica, semiología, poesía visual, calígrafo

*Abstract:*

Since the calligrams became known at the end of the 19th century by Stéphane Mallarmé (1842-1898), and then with Guillaume Apollinaire (1880-1918) as a new way of making poetry, their literary fashion is still in force. The aim of this study was to carry out a semantic analysis that demonstrates how the structure of the lyric in non-canonical calligrams has altered the principles that governed traditional metrics. For this purpose, a sample of three calligrams was selected: the poetic face of "Pablo Neruda", the "Glass of champagne" and "The hourglass". The research used the analytical, comparative, deductive method, whose approach is based on the theoretical proposals on meaning of Ferdinand de Saussure (1857-1913), Louis Hjelmslev (1899-1965), Charles Sanders Peirce (1839-1914), among others. It is concluded that the non-canonical calligrams transgress even more the rules of the structure of the modern lyric whose purpose is to propose a new aesthetic form of poetry based on the semantic correlation between images and words.

*Key words:* linguistics, semantics, semiology, visual poetry, calligram

*Résumé:*

Depuis que les calligrammes se sont fait connaître, fin XIX<sup>e</sup> S. grâce à Stéphane Mallarmé (1842-1898), et à Guillaume Apollinaire ensuite (1880-1918), comme une nouvelle forme poétique, leur mode littéraire reste en vigueur. Cette recherche a été menée dans le but de réaliser une analyse sémantique qui démontre comment la structure de la lyrique dans les calligrammes non canoniques a altéré les principes qui régissaient la métrique traditionnelle. Pour ce faire, nous avons sélectionné un échantillon de trois calligrammes : le visage poétique de «Pablo Neruda», la «Copa de champagne» (la coupe de champagne) et «El reloj de arena» (le sablier). Nous avons employé une méthode analytique, comparative, déductive, prenant sa source dans les théories du sens de Ferdinand de Saussure (1857-1913), Louis Hjelmslev (1899-1965), et Charles Sanders Peirce (1839-1914), entre autres. Nous concluons que les calligrammes non canoniques enfreignent encore plus les règles de la structure de la lyrique moderne, dans le but de proposer une nouvelle forme esthétique de la poésie, axée sur la corrélation sémantique entre l'image et la lettre.

*Mots clés:* linguistique, sémantique, sémiologie, poésie visuelle, calligramme

Recibido: 4/07/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

## 1. Introducción

Los caligramas se remontan a la prehistoria en forma de pictografías. Durante este periodo, específicamente el neolítico, el hombre usa como registro semiótico la roca y las paredes de las cuevas para transmitir el sentido de su existencia, su modo de vida, así como su cosmovisión (Carimán, 1995). En esta época, la imagen presenta ausencia de palabra, la cual es sustituida por la semántica del color, el trazo, la línea y el relieve. Tal es el caso de la tablilla de Kish, perteneciente a la cultura sumeria, que transmite objetos, mas no conceptos abstractos. Esto dificultaba la articulación del lenguaje al intentar transmitir nuevas ideas; debido a ello, inventaron

la escritura ideográfica, mucho más precisa en lo que concierne al acto comunicativo (Postgate, 1999).

Al igual que los sumerios, la cultura egipcia también desarrolló una forma de caligramas mucho más evolucionada: los jeroglíficos. Estas imágenes escriturales no estuvieron construidas sobre la base del alfabeto y la fonética; en consecuencia, los significados que pretendían transmitir se encontraban determinados, sin poder articular un significante con un significado (Kemp, 2006).

Es en la civilización griega donde aparecen las primeras formas de caligramas propiamente dichos. Algunos ejemplos de ello se dan durante la época helenística, con el poema «Alas», de Simias de Rodas (300 a. C.), y la siringa de Teócrito (310 a. C. - 260 a. C.) (López, 2008). Posteriormente, en Roma aparecen *Carmina Aratea*, de Marco Tulio Cicerón (106 a. C. - 43 a. C.), y los *carmina figurata* (o poemas figurados) de Publio Optaciano Porfirio (s. iv d. C.) (Bieler, 1992).

Durante la Edad Media, los caligramas evidencian su finalidad teocéntrica mediante el sentido connotativo de los colores registrados en el arte de los vitrales (Solacini, 2018). En el renacimiento, el italiano Giulio Cesare Scaligero (1484-1558) retoma la antigua tradición griega de la poesía visual en una de sus publicaciones poéticas: *El calígrafo en forma de huevo de ruiseñor y cisne* (Urquízar y Cámara, 2017).

Ya durante la modernidad se da inicio con un nuevo movimiento artístico-literario, conocido como el vanguardismo, que rompe con las formas tradicionales de la poesía en cuanto a la forma y el contenido (Verani, 1990). En esta línea se circunscriben los caligramas que asumen diversas formas poéticas en función de tendencias como el cubismo de Guillermo Apollinaire (1880-1918), el creacionismo de Vicente Huidobro (1893-1948) y el ultraísmo de Jorge Luis Borges (1899-1986) (Torre, 1967).

Finalmente, en la posmodernidad (1960) e inicios de la primera y segunda década del siglo XXI, los caligramas se convierten en una nueva forma de expresión por autores que se mantienen en el anonimato y

que trastocan la estructura semántica de la lírica tradicional (Friedrich, 1974; Zavala, 1991). Un ejemplo de ello es el diseño poético visual encontrado en las redes sociales y en las páginas de internet (Chema de Francisco, 2008).

El estudio de los caligramas ha sido abordado desde dos enfoques científicos: el cualitativo y el cuantitativo. Este último es más reciente, y aún se encuentra en nivel de exploración, como es el caso del estudio de Briceño y Durán (2022), quienes buscan aplicar la poesía visual como un recurso educativo para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades lingüísticas. El primero, mucho más hermenéutico que el segundo, se centra en la decodificación del sentido de los caligramas, y abarca estudios de crítica literaria que van desde las primeras décadas del siglo xx, con Guillermo de Torre (1900-1971), hasta nuestros días.

La presente investigación tuvo como objetivo demostrar de qué manera los caligramas no canónicos de la poesía posmoderna proponen nuevas formas semánticas que componen la estructura de la lírica. Ello permitirá que los actuales estudios literarios centren su atención en estos innovadores códigos del discurso visual, cuyo registro semiótico son los sitios web (Gómez y Agustín, 2010).

## 2. La «métrica» semántica en el calígrafo: rostro de Pablo Neruda

La métrica se define como la disciplina de los estudios literarios enfocada en el análisis de la composición poética de la poesía; es decir, la medida de los versos, su distribución o versificación en estrofas (Quilis, 1984; Halle y Keyser, 1980). Desde el punto de vista histórico, estas reglas medulares de la métrica tienen sus orígenes en la literatura grecolatina, como es el caso de los famosos hexámetros registrados en los poemas homéricos, y en *La Eneida*, de Virgilio (Cordoñer, 2011; López, 2008). Siglos más tarde, fueron cultivadas por las lenguas romances hasta su apogeo en los albores del renacimiento (s. v-xvi), principalmente en España y Portugal, donde surgieron formas métricas renovadoras, tales como los versos de arte mayor o versos de arte menor (Gómez Redondo, 2016).

Con la llegada de la vanguardia literaria (s. xx) se transgreden las reglas métricas que condicionaban la estructura formal de la poesía tradicional (Bürger, 1974/1987). Primero, con Stéphane Mallarmé (184-1898) y, luego, con *Caligramas* (1918/2007), de Guillermo Apollinaire, cuyos versos dibujan una imagen poético-visual donde la medida armónica del verso, el ritmo y la rima ya no son determinantes para la nueva poesía (Guerra, 2009).

Existe medida en la composición lírica del calígrafo, cuya función ya no es la armonía ni el ritmo ni la rima, sino dar forma a la imagen representada. A partir de esta regla, surgen dos principios que determinan la medición de los versos en la estructura lírica de los caligramas: la versificación proporcional de los semas, y las licencias métricas que permiten medir las sílabas hasta contraer sus versos en estrofas.

## 2.1. La versificación proporcional

La versificación se entiende como el modo de organizar el discurso poético siguiendo los principios que rigen a la métrica tradicional: la armonía, el ritmo y la rima (Henríquez, 1961). En los caligramas, el orden en el que se presentan los versos altera en absoluto estas reglas de la poesía. En lo referente a la primera muestra, «Oda a la tristeza» (Figura 1), su estructura lírica se encuentra determinada proporcionalmente por categorías gramaticales, como el uso reiterado de sustantivos, adjetivos y adverbios, los cuales al combinarse son condensados en unidades mínimas de medida: semas.

Figura 1

### *Caligrama «Oda a la tristeza»*



*Nota.* Calígrafo de «Oda a la tristeza», poema de Pablo Neruda. De *Oda a la tristeza*, de El País, 16 de mayo de 2021 ([https://elpais.bo/cultura/20210516\\_oda-a-la-tristeza.html](https://elpais.bo/cultura/20210516_oda-a-la-tristeza.html)). En el dominio público.

La estructura lírica de este calígrafo está conformada por 34 versos irregulares. Asimismo, tiene como título original «Oda a la tristeza», que fue publicado en *Nuevas odas elementales* (1963), antología poética de Pablo Neruda (1904-1973). Se desconoce el autor del calígrafo por ser de creación no canónica. No se pudo identificar quién acomodó los versos a la imagen del escritor chileno y lo hizo circular en los sitios web.

En teoría del arte, el principio de proporcionalidad determina la relación simétrica entre los componentes y el todo. Cuando el número de elementos se acopla al conjunto hay armonía, de lo contrario, se genera un desequilibrio que infringe la exactitud de la figura. Por tanto, en las obras de arte visual se puede medir y descomponer en partes hasta su última esencia (García G., 2000). La finalidad de esta división matemática es verificar en qué medida existe correspondencia cuantitativa entre las unidades y la totalidad. De comprobarse, se demostraría que hay belleza en función a la proporción numérica (García R., 2011). Este es el caso del calígrafo «Oda a la tristeza», cuya figura, que proyecta la imagen de Pablo Neruda, es estéticamente proporcional a la anatomía del rostro (Figura 2).

**Figura 2***Anatomía del rostro***Regiones de la cabeza**

1. Región frontal
2. Región parietal
3. Región occipital
4. Región temporal
5. Región auricular
6. Región mastoidea
7. Región orbitaria
8. Región infraorbitaria
9. Región bucal
10. Región parotidomasteterina
11. Región cigomática
12. Región nasal
13. Región oral
14. Región mentoniana

**Regiones del cuello**

15. Trígono submandibular
16. Trígono carotídeo
17. Trígono cervical
18. Trígono submental
19. Región esternocleidomastoidea
20. Fosa supraclavicular menor
21. Trígono omoclavicular
22. Fosa supraclavicular mayor

*Nota.* De «Topografía de la cabeza y cuello», por R. Coello Cuntó, 2020, *Atlas de Anatomía Humana. Human Anatomy Atlas* ([https://www.academia.edu/41712950/Atlas\\_de\\_Anatom%C3%ADA\\_Humana.\\_Human\\_Anatomy\\_Atlas.\\_Topograf%C3%ADA\\_de\\_la\\_cabeza\\_y\\_cuello\\_Autor\\_Dr.\\_Rafael\\_Coello\\_Cunt%C3%B3](https://www.academia.edu/41712950/Atlas_de_Anatom%C3%ADA_Humana._Human_Anatomy_Atlas._Topograf%C3%ADA_de_la_cabeza_y_cuello_Autor_Dr._Rafael_Coello_Cunt%C3%B3)). Copyright 2020 de Academia.edu.

En la Figura 2 se puede verificar que existe proporción aritmética entre las regiones que dividen la cabeza y el cuello. El primer extremo es la región mentoniana (14), y su término medio, la región orbitaria (7). Los extremos de la segunda región son la fosa supraclavicular mayor (22) y el trígono submandibular (15). Con estos datos, se formula la siguiente proporción aritmética:  $14 - 7 = 22 - 15$ . El producto siempre será 7, lo que, en efecto, demuestra el principio de proporcionalidad. Este también se cumple en la distribución u organización de los versos del calígrafo, los que están condensados en 22 semas (Tabla 1).

**Tabla 1***Medición de los versos: número de semas que componen la anatomía del rostro*

Semema	Regiones	Número de semas que componen la versificación						
Cabeza		S <sub>1</sub> : frontal	S <sub>2</sub> : parietal	S <sub>3</sub> : occip.	S <sub>4</sub> : temp.	S <sub>5</sub> : auric.	S <sub>6</sub> : mast.	S <sub>7</sub> : orbitar.
		S <sub>8</sub> : infr.	S <sub>9</sub> : bucal	S <sub>10</sub> : parot.	S <sub>11</sub> : cig.	S <sub>12</sub> : nasal	S <sub>13</sub> : oral	S <sub>14</sub> : ment.
Retrato	Cuello	S <sub>15</sub> : T. subman.	S <sub>16</sub> : T. carotídeo		S <sub>17</sub> : T. muscular		S <sub>18</sub> : T. submen.	
		S <sub>19</sub> : R. estern.	S <sub>20</sub> : F. s. menor		S <sub>21</sub> : T. omoclav.		S <sub>22</sub> : F. mayor	
<b>Total</b>		22 semas que componen el semema «retrato»						

*Nota.* El conjunto de semas constituye el semema «retrato», cuyo referente es la anatomía del rostro humano (Figura 2). Asimismo, se define a los semas como unidades mínimas de significado (Rastier, 1997).

La sumatoria de estas mediciones constituye el semema «retrato» de la Figura 2 (anatomía del rostro), cuya imagen representa la figura lateral derecha del escritor chileno Pablo Neruda (Figura 3). Semánticamente, esta primera instancia del modo como se agrupan los versos en semas y sememas conforma un primer nivel de sentido proporcional: el literal.

**Figura 3***Fotografía de Pablo Neruda**Pablo Neruda*

*Nota.* De *Oda a la tristeza*, de El País, 16 de mayo de 2021 ([https://elpais.bo/cultura/20210516\\_oda-a-la-tristeza.html](https://elpais.bo/cultura/20210516_oda-a-la-tristeza.html)). En el dominio público.

El segundo nivel de sentido proporcional está constituido no por la figura literal que se observa en la imagen, sino por un núcleo sémico: la tristeza. Tal como lo sostienen Greimas (1971/1987) y Pottier (1967/1968), los semas nucleares organizan jerárquicamente las unidades mínimas de significado (los semas) y, por lo tanto, la estructura lírica del calígrafo. Para tal efecto, se observa en la Tabla 2 que cada uno de los versos asume el rango de semas (semas versificados), cuya función es describir metafóricamente el sema medular implícito en la imagen: la tristeza.

**Tabla 2***División proporcional del núcleo sémico: tristeza (nivel connotativo)*

Semas del retrato	Sema nuclear	Semas versificados de orden metonímico	Semas jerárquicos de orden literal
		V <sub>1</sub> : escarabajo de siete patas rotas	S <sub>1</sub> : dolor emocional
S1: La boina	La tristeza	V <sub>2</sub> : huevo de telaraña	S <sub>2</sub> : aflicción
		V <sub>3</sub> : rata descalabrada	S <sub>3</sub> : decadencia
		V <sub>4</sub> : esqueleto de perra	S <sub>4</sub> : depresión

*Nota.* El metasemema es un «fenómeno semántico donde se modifica el contenido de una palabra» (Grupo  $\mu$ , 1982/1987, p. 159).

En el nivel literal, la tristeza está proporcionalmente constituida por semas jerárquicos como S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> y S<sub>4</sub>. Estos corresponden de forma directa a los versos de V<sub>1</sub> a V<sub>4</sub> (semas versificados de orden metonímico) del calígrafo, los cuales contienen cuatro clasemas en su estructura sintáctica: «escarabajo», «telaraña», «rata» y «perra», respectivamente. La unidad de medida que los articula es el metasemema «metáfora».

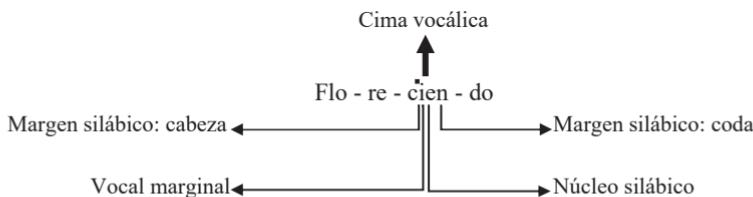
Un principio básico de la metáfora es la relación de semejanza para que pueda realizarse la sustitución semántica de una figura A por otra B (Grupo  $\mu$ , 1982/1987). Para la gramática generativa, este mecanismo de desplazamiento del significado procede al infringirse las reglas de selección

léxica (Velarde, 1979). Por ejemplo, en el verso «Tristeza, huevo de telaraña» ( $V_2$ ), se apela al uso de sustantivos versificados para adjetivar el sema nuclear «tristeza». Esto rompe las reglas gramaticales, que advierten que la función adjetivadora que cualifica a un sustantivo solo puede realizarse mediante semas descriptores (unidades de medida semántica) o adjetivos, no por otros sustantivos.

## 2.2. Función de las sílabas: contracción de los versos

La sílaba es la unidad fonética mínima desprovista de sentido en la cadena hablada (Jauregi, 2008). Desde el punto de vista fonológico, comprende estructuras elementales como un núcleo, un margen, una cima y una coda (Polo, 2019). Como se observa en la Figura 4, la articulación de todas ellas en los planos del lenguaje (expresión y contenido) permite generar el sentido de una palabra y, por ende, la cadencia o medida de los versos. En poesía, se suele aplicar reglas de silabeo o escansación para contabilizar el número de sílabas y determinar, de ese modo, el tipo de verso que presenta la estructura lírica de los caligramas.

**Figura 4**  
Estructura de la sílaba



*Nota.* Análisis silábico del verso 45 del calígrafo: «por eso sigue tú flore-  
cien, florida,» [resaltado propio].

De todas las licencias métricas que existen para medir el verso de un poema, cabe destacar la sinalefa, la unión de «la vocal final de una palabra con la vocal inicial de la palabra siguiente» (Castillo, 1967, p. 8). Si se aplica esta regla en el calígrafo de la Figura 1 para formar una sola sílaba,

dará como resultado, en su mayoría, versos de siete sílabas (heptasílabos); es decir, versos de arte menor. Sin embargo, también se evidencian los de arte mayor: el endecasílabo (11 sílabas) en el verso 12 y el decasílabo (10 sílabas), el tridecasílabo (13 sílabas) y el alejandrino (14 sílabas) entre el verso 33 y el verso 48, con predominancia del último.

**Tabla 3***Análisis métrico del caligrama de «Oda a la tristeza»*

N.º	Verso	Sílabas	Nominación
1	Tris/te/za, es/ca/ra/ba/jo/	7	Heptasílabo
2	de/ sie/te/ pa/tas/ ro/tas,/	7	Heptasílabo
3	hue/vo/ de/ te/la/ra/ña,/	7	Heptasílabo
4	ra/ta/ des/ca/la/bra/da,/	7	Heptasílabo
5	es/que/le/to/ de/ pe/rra:/	7	Heptasílabo
6	A/quí/ no en/tras./	4	Tetrasílabo
7	No/ pa/sa./	3	Trisílabo
8	Án/da/te./	3	Trisílabo
9	Vuel/ve/	2	Bisílabo
10	al/ sur/ con/ tu/ pa/ra/guas,/	7	Heptasílabo
11	vuel/ve/	2	Bisílabo
12	al/ nor/te/ con/ tus/ dien/tes/ de/ cu/le/bra./	11	Endecasílabo
13	A/quí/ vi/ve un/ po/e/ta./	7	Heptasílabo
14	La/ tris/te/za/ no/ pue/de/	7	Heptasílabo
15	en/trar/ por/ es/tas/ puer/tas./	7	Heptasílabo
17	en/tra el/ ai/re/ del/ mun/do,/	7	Heptasílabo

*Nota.* Debido a la extensión de los versos que constituyen el caligrama, solo se ha considerado una muestra de 17 versos, que en su mayoría son heptasílabos.

En los caligramas, la linealidad de los versos, así como su tipografía, se curva para constituir la imagen representada. Dicho de otra manera, el fin de esta forma estética es dar esa proporción poética y escritural, no

entre el número de sílabas y la cadencia rítmica —que, cabe señalar, en el calígrafo de la Figura 1 no se genera—, sino entre las grafías (palabras escritas) y la imagen que conforman.

El poema «*Oda a la tristeza*», en su formato original, no está dividido en estrofas. Por el contrario, en su versión calígrafo (Figura 1), sí se observan estas unidades mayores de composición lírica hasta cierto grado, constituidas a partir de la contracción de los versos; es decir, estos se acomodan proporcionalmente a la figura anatómica de la imagen (Figura 2). Partiendo de ello, y de acuerdo a lo esquematizado en la Tabla 1, los 48 versos que componen el poema se agrupan en 22 semas versificados, los cuales a su vez forman las partes estróficas de la imagen de Pablo Neruda (Figura 3).

### 3. La simetría «semántica» del calígrafo «Copa de champagne»

Los componentes semánticos de la estructura lírica de los caligramas no están aislados; por el contrario, se hayan interrelacionados simétricamente con las grafías que constituyen la figura. En esta se observan dos estructuras intertextuales, una de las cuales es visual e iconográfica, y la otra, el texto, los versos que contienen la sustancia del discurso o el sentido dirigido (Gómez Redondo, 2016). En consecuencia, se propone que existe simetría en la estructura lírica de todo calígrafo, la cual se evidencia en los grados de correspondencia entre lo denotativo y lo connotativo; en la semejanza analógica entre imagen y referente, y en la relación sintáctica de los versos (sintagma y paradigma).

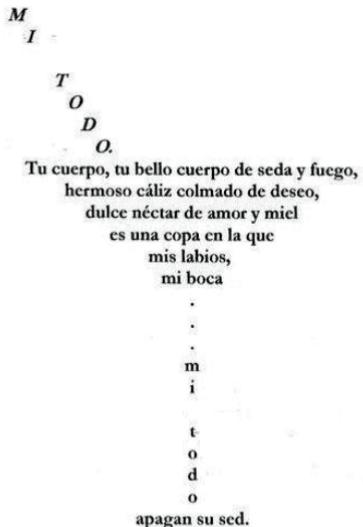
#### 3.1. Correspondencia semántica entre lo denotativo y lo connotativo

En el esquema comunicativo del lingüista ruso Roman Jakobson (1896-1982), el sentido denotativo de las palabras, signos o cosas corresponde a la función referencial del lenguaje (Pilshchikov, 2021). Dicho de otro modo, a nivel denotado el lenguaje se refiere, señala, indica, describe de manera concreta los objetos, sucesos o acontecimientos del mundo real (es decir, el contexto sobre el cual trabaja).

Este modo de referirse denotativamente a la realidad (extralingüística) ha de ser lo más objetivo y estable posible (Frege, 1971). En cambio, para Pottier (1967/1968), la denotación se realiza cuando, al articularse, las unidades mínimas de significado (semas) constituyen o dan origen a un lexema. Por tanto, en lo denotativo existe una relación semántica muy directa entre la palabra —o lo que Ferdinand de Saussure (1857-1913) denominó signo lingüístico— y su referente (objeto). Tal fenómeno del lenguaje visual se observa en la segunda muestra del presente estudio: el calígrafo «Copa de champagne» (Figura 5).

**Figura 5**

*Calígrafo «Copa de champagne»*

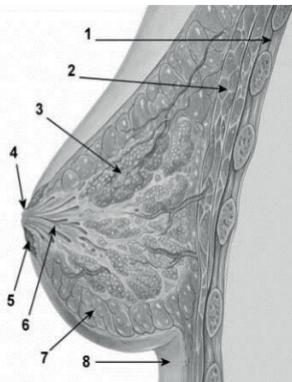


*Nota.* De Pinterest, s. f. (<https://ar.pinterest.com/pin/379569074846475720/>). En el dominio público.

En este calígrafo, la sola imagen desprovista de palabras denota una copa de champán, la cual simultáneamente se correlaciona con la descripción connotativa del seno de una mujer (Figura 6).

**Figura 6***Anatomía de la glándula mamaria*

- 1. Caja torácica
- 2. Músculos pectorales
- 3. Lóbulos
- 4. Superficie del pezón
- 5. Areola
- 6. Conducto lactífero
- 7. Tejido adiposo
- 8. Piel



*Nota.* Anatomía de la mama, por Patrick. J. Lynch. De *Anatomía de la mama*, de J. M. Ingelmo Calvo, s.f., BonomédicoBlog (<https://www.bonomedico.es/blog/anatomia-mama/>). En el dominio público.

En la Figura 5 confluye una paradoja semántica: si el receptor se distancia de dicho caligrama, podrá observar literalmente una copa de champán. Sin embargo, si lo focaliza acercando su mirada a la escritura, podrá verificar en una primera lectura que el texto no describe al referente (objeto), sino cómo el «yo lírico» calma la sed erótica del deseo representada en ese cáliz. Debido a ello, la tipografía del caligrama toma la forma de una glándula mamaria, la cual es una zona erógena femenina.

**Tabla 4***Correspondencia semántica entre lo denotativo y lo connotativo a nivel visual*

Caligrama	Sentido denotativo	Sentido connotativo
Copa de champagne	$S_1$ : Popote o pajilla $S_2$ : Forma piramidal inversa $S_3$ : Boca ancha $S_4$ : Cálix poco profundo $S_5$ : Pie alto $S_6$ : Base horizontal	$S_1$ : Músculo pectoral $S_2$ : Pechos o senos femeninos $S_3$ : Tejido graso o base mamaria $S_4$ : Areola $S_5$ : Extensión del pezón $S_6$ : Pezón
Significado	<i>Objeto para beber</i>	<i>Seno femenino o glándula mamaria</i>

*Nota.* Históricamente, se especula que María Antonieta de Austria (1755-1792) diseñó una copa de porcelana (la copa de champán) inspirada en su seno izquierdo, y la concedió como regalo a Luis XVI (1754-1793). Algunos mitos afirman que la susodicha copa tuvo como referente la anatomía de los senos de Diane de Poitiers (1500-1566) y Helena de Troya (Carrillo et al., 2014).

El grado de correspondencia entre las partes (semas  $S_1$ ,  $S_2$ ,  $S_3$ ,  $S_4$ ,  $S_5$  y  $S_6$ ) que constituyen al semema «copa de champagne» con el semema «glándula mamaria» es semejante en cuanto a forma y posición (Figuras 5 y 6). En consecuencia, la relación simétrica de la lírica del caligrama se observa en el número de las unidades mínimas de significado: seis semas para ambos niveles de sentido (denotativo y connotativo). Ejemplo de ello son las hipérboles de  $S_5$  y  $S_6$ , que exageran la descripción de un pezón femenino: su extrema longitud tanto vertical como horizontal.

### 3.2. Relación analógica entre imagen y referente

Las relaciones analógicas son grados de semejanza entre dos o más objetos, palabras o signos (Fernández et al., 2004). Un principio básico para interpretar hasta qué punto existe relación semántica es la extrapolación estructural (Gentner, 1989). En lo que se refiere a la estructura lírica del

calígrafo (Figura 5), los indicadores analógicos que evidencian el grado de asociación entre la copa de champán y el seno son, específicamente, los semas. Asimismo, el hilo conductor que genera dicha relación se halla en el sentido metafórico de los versos, tal como se observa en la Tabla 5:

**Tabla 5**

*Relación semántica entre imagen, verso y semas del calígrafo «Copa de champagne»*

Semas de la imagen	Versos connotados	Semas del referente
S <sub>1</sub> : Popote o pajilla	V <sub>1</sub> : Mi todo	S <sub>1</sub> : Músculo pectoral
S <sub>2</sub> : Forma piramidal inversa	V <sub>2</sub> -V <sub>7</sub>	S <sub>2</sub> : Pechos o senos femeninos
S <sub>3</sub> : Boca ancha	V <sub>2</sub> : Tu cuerpo, tu bello cuerpo de seda y fuego, V <sub>3</sub> : hermoso cáliz colmado de deseo V <sub>4</sub> : dulce néctar de amor y miel	S <sub>3</sub> : Tejido graso o base mamaria
S <sub>4</sub> : Cáliz poco profundo	V <sub>5</sub> : es una copa en la que V <sub>6</sub> : mis labios V <sub>7</sub> : mi boca	S <sub>4</sub> : Aréola
S <sub>5</sub> : Pie alto	V <sub>8</sub> : mi todo	S <sub>5</sub> : Extensión del pezón
S <sub>6</sub> : Base horizontal	V <sub>9</sub> : apagan su sed	S <sub>6</sub> : Pezón
Copa de champagne	9 versos de 4 estrofas	Referente: seno femenino

*Nota.* Los nueve versos facilitan la interpolación de los semas.

Los semas «fuego» (V<sub>2</sub>), «deseo» (V<sub>3</sub>), «néctar» (V<sub>4</sub>) y «sed» (V<sub>9</sub>) denotan lo ardiente o saciable de la bebida, en tanto que simultáneamente

connotan el furor erótico que desencadena el seno de la figura femenina al ser estimulado. En sentido metafórico, los versos exploran la anatomía erógena (las mamas de una mujer) desde su grado de excitación, que se inicia con el músculo pectoral ( $S_1$ ) hasta llegar a la cima del pezón ( $S_e$ ) o clímax ( $V_6, V_9$ ).

Visto de ese modo, en la semántica estructural del calígrafo se codifican semas de orden literal y figurativo, en los cuales se establecen las secuencias analógicas de significado (Tabla 5). Esto es básico para la extrapolación semántica en los niveles denotativo (plano visual: copa de champán) y connotativo (tipografía: versificación del referente). Asimismo, la metaforización gráfica de los versos dirige el sentido que asumen los componentes del poema visual (Figura 5). Efectivamente, la imagen que proyecta en sí no es real, sino una representación hiperbolizada de la realidad (Figura 6).

Por tanto, el calígrafo es una reproducción analógica de su referente. Dado que las unidades mínimas de sentido no varían en su estructura interna, estas son transferidas a nivel connotativo (Garrido, 1979). En efecto, el principio semántico de extrapolación, que parte de la literalidad de los significados, es determinante en la constitución del sentido figurativo tanto de los componentes de la imagen (Figura 5) como de su totalidad.

### 3.3. Relación semántica en los versos: sintagma y paradigma

En el sistema de la lengua, los signos lingüísticos establecen dos tipos de relaciones: las sintagmáticas (eje horizontal) y las paradigmáticas (eje vertical) (Saussure, 1945). Estos principios planteados por Ferdinand de Saussure (1857-1913) se observan en la estructura gramatical de los versos que constituyen el calígrafo (Tabla 6). Respecto al primer plano (sintagma), los elementos se ordenan linealmente uno tras otro en el espacio y tiempo. Dicha ley se observa en la sucesión horizontal de los nueve versos.

Tabla 6

*Relación semántica de la versificación: sintagma y paradigma*

N. <sup>º</sup>	S I N T A G M A								P A R A D I G M A
V <sub>1</sub>	Mi	todo							
V <sub>2</sub>	Tu	cuerpo,	tu	bello	cuerpo	de	seda	y	fuego,
V <sub>3</sub>	hermoso	cáliz	colmado	de	deseo				
V <sub>4</sub>	dulce	néctar	de	amor	y	miel			
V <sub>5</sub>	es	una	copa	en	la	que			
V <sub>6</sub>	mis	labios							
V <sub>7</sub>	mi	boca							
V <sub>8</sub>	mi	todo							
V <sub>9</sub>	apagan	su	sed						

## V E R S I F I C A C I Ó N

*Nota.* Para Saussure (1945), en los niveles de la lengua, existen muchas posibilidades de combinar los signos, que van desde el morfema hasta la oración. Partiendo de esta propuesta, se observa que los elementos gramaticales se encadenan entre sí para constituir los versos.

En el plano sintagmático, la sintaxis de los versos obedece a las reglas gramaticales que determinan qué debe ir y con qué en la estructura de una oración. Pero esto solo ocurre en el calígrafo «Copa de champagne» (Figura 5), pues en otros como «Oda a la tristeza» (Figura 1) existe una trasgresión del orden sintáctico. Sin embargo, la linealidad como principio existe; por ejemplo, en la Tabla 6 se verifica que V<sub>1</sub> y V<sub>8</sub> carecen de núcleo (nombre o sustantivo), en tanto que el resto sí lo posee. Asimismo, V<sub>2</sub> y V<sub>3</sub> tienen un núcleo («cuerpo» y «cáliz», respectivamente), el cual aparece acompañado por una serie de modificadores (adjetivos, pronombres, posesivos o adverbios) que cambian su sentido.

En el sintagma, los nueve versos forman una totalidad significativa que se constituye a partir de la combinación ordenada de elementos gramaticales. En esta sucesión que se da de modo virtual, existen relaciones de concordancia a nivel morfológico y a nivel sintáctico: «Mis labios» ( $V_6$ ) y «Mi boca» ( $V_7$ ) concuerdan en número. Asimismo, en la estructura de los versos se establecen nociones jerárquicas de valor. Como núcleos del sujeto (objeto lírico), «cuerpo» ( $V_2$ ), «cáliz» ( $V_3$ ), «néctar» ( $V_4$ ) y «copa» ( $V_5$ ) operan por oposición y jerarquía sobre otros elementos que los modifican: los posesivos, las preposiciones y los determinantes.

En el paradigma (eje vertical) o instancia de la selección, las relaciones de asociación pueden presentarse en el plano del significante o en el plano del significado (Santos, 2005). Respecto a los nueve versos del calígrafo «Copa de champagne» (Figura 5) las relaciones paradigmáticas se establecen en el nivel del significado; es decir, en el rango semántico. Ejemplo de ello son las analogías miel/dulce ( $V_4$ ); labios/boca ( $V_6$ ,  $V_7$ ); cuerpo/seda ( $V_2$ ).

Como se observa en la Tabla 6, los signos a nivel paradigmático tienen una relación común entre sí, una similitud semántica (plano del significado). Tal es el caso de la semejanza sémica entre «cuerpo» y «seda» ( $V_2$ ): la suavidad. Por otro lado, dicha correspondencia también se da a nivel fonético (plano del significante), entre «copa» ( $V_5$ ) y «boca» ( $V_7$ ). Si bien ambos sememas difieren en el sonido, evocan un solo sentido: la satisfacción de la bebida, por un lado, y la de un beso, por el otro.

Entonces, los elementos gramaticales que constituyen la versificación tienen un número finito de asociaciones posibles en el sintagma. Eventualmente, estos grados de interrelación llegan al punto en el cual la oración se constituye como la unidad máxima de sentido, que en el calígrafo está representada por el verso. Por el contrario, en las relaciones paradigmáticas no hay un número limitado. En este eje se han seleccionado sememas medulares como «cuerpo» ( $V_2$ ) y «copa» ( $V_5$ ) para dar proporción significativa a la imagen «Copa de champagne».

#### 4. El calígrafo como signo «semántico»: «El reloj de arena»

Como componente poético visual, los caligramas se circunscriben en la categoría de los signos debido a la forma «íónica» en la que se presentan. Por tal razón, resulta necesario exponer los principales postulados acerca de la naturaleza del signo. El más conocido, de Ferdinand de Saussure, indica que el signo une un significante y un significado: sin esta relación, su existencia sería imposible.

Posteriormente, en el s. xx, Hjelmslev (1972/1976) propone un modelo doblemente binario del signo. Primero, el plano de la expresión, el cual está dado por el propio signo, el objeto perceptible que representa un referente de la realidad. Segundo, el plano del contenido, donde se articulan los semas que constituyen la cadena de significados. Ambos planos poseen dos estratos: una sustancia y una forma (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Los planos de la expresión y contenido*

SIGNO	Plano de la expresión	Sustancia	Significante
	Forma	Forma	
Plano del contenido	Forma		Significado
	Sustancia		

*Nota.* Louis Hjelmslev acuñó los términos *plano de la expresión* y *plano del contenido* en sustitución de significante y significado (propuesta del estructuralista Ferdinand de Saussure), respectivamente.

Louis Hjelmslev (1899-1965) amplía la concepción saussureana de signo. Sin embargo, paralela a la propuesta del lingüista suizo, en Estados Unidos de América surge la de Charles Sanders Peirce (1839-1914): el modelo triádico del signo. Este no es la unión de una imagen acústica con un concepto, sino la relación entre un representamen, la forma material en que se evidencia el signo («lo que representa»); un objeto, la cosa referida,

aludida («lo que se representa»); y un interpretante, la voz lírica que produce la relación semántica entre representamen y objeto (Peirce, 1986).

Para efectos de análisis de la estructura lírica del calígrafo, tanto de su naturaleza sínica como de su componente semántico, se han considerado los postulados teóricos de Hjelmslev sobre la doble binariedad del signo (expresión/contenido), además de sus respectivas estructuras. Asimismo, se tuvo en cuenta la propuesta de Peirce (2005) acerca de la esencia tridimensional, que asume el signo en la convención social.

#### 4.1. La semántica de la expresión y el contenido en el calígrafo

En el calígrafo de la Figura 7, cuyos versos forman la imagen poética de un reloj de arena, el plano de la expresión se evidencia en la individualidad de los sonidos [t], [i], [e], [m], [p], [o] y en las grafías que los representan (<t>, <i>, <e>, <m>, <p>, <o>, respectivamente). «Tiempo» es el semema isotópico que redunda en la estructura textual (plano de la expresión). Ahora bien, la sustancia de la expresión, la masa fónica o el sistema fonológico —que preexiste a la construcción del calígrafo— es el fundamento lingüístico que permite la organización en fonemas (/t/, /i/, /e/, /m/, /p/, /o/); y, por consiguiente, el estilo o estética de cada uno de sus versos.

**Figura 7***Caligrama «El reloj de arena»*

*Nota.* En la antigüedad, el reloj de arena tenía como finalidad medir el tiempo en función del volumen y del contenedor. Caligrama reimpreso de 4º ESO: *ejemplos de caligramas y poemas visuales*, por D. Arnaiz, 13 de febrero de 2011, Menard el Escribidor (<http://menardelescribidor.blogspot.com/2011/02/4-eso-ejemplos-de-caligramas-y-poemas.html>). En el dominio público.

En la Figura 7, la forma de la expresión en el caligrama se manifiesta, primero, en el uso de la anáfora «tiempo»; segundo, en la diseminación del tiempo (semema «tiempo»), el cual es estéticamente redundante; y tercero, en la presentación vertical de los versos. Su enunciación se ejecuta mediante la voz lírica de un locutor poético (Fernández-Cozman, 2021). Conviene enfatizar que, en el nivel semántico, cada una de estas estructuras direcciona un sentido diferente: la anáfora remite a la continuidad; la diseminación, a la omnisciencia; y el último, a la noción vertical del tiempo, diferente a su naturaleza horizontal o cíclica.

Referente a la forma (plano del contenido), en el caligrama (Figura 7) se da paralelamente en dos instancias. Existe contenido tanto en la imagen en sí como en la versificación que lo constituye. El reloj de arena se asocia al significado literal o socialmente convencional, el cual se construye a partir de los semas «objeto mecánico» ( $S_1$ ), «mide el tiempo» ( $S_2$ ), «receptáculo hecho de vidrio» ( $S_3$ ) y «funciona con arena fina» ( $S_4$ ). Por otra parte, los versos ya no se vinculan al significado, sino al sentido —al nivel pragmático— connotativo o figurativo sobre el tratamiento poético del tiempo. En esta instancia, el locutor poético enuncia un discurso metafórico sobre la brevedad de la vida y el sentido omnisciente del tiempo.

#### 4.2. La semántica triádica del caligrama

Eco (1976/1981) define el signo «como sustituto significante de cualquier otra cosa» (p. 31). Visto de este modo, el signo está en lugar de «la cosa misma», el referente o realidad extralingüística, que puede ser real o imaginaria (Bunge, 1974/2008). Los caligramas se circunscriben en la categoría semiótica de los signos debido a su naturaleza icónica; o sea, el grado de semejanza que existe con el objeto al que refieren (Peirce, 2005). Sobre esta base, se deduce que el caligrama (poesía visual) es un sustituto concretizado y observable que hace presente lo ausente.

El caligrama de la Figura 7, como signo icónico, es la representación de algo que se encuentra ausente, el tiempo. Lo que permite el intento «exacto» de esta sustitución es la articulación de los fonemas /t/, /i/, /e/, /m/, /p/, /o/; la isotopía semántica «tiempo»; la modelación de las grañas que dibujan la imagen, y el sentido de sus respectivas categorías gramaticales y léxicas. Por tanto, el lenguaje semiótico del caligrama en forma de reloj de arena llega a constituir un mecanismo metafórico que marca el inicio y el fin de la existencia. Asimismo, debido a su estructura icónica, es una presencia cognoscible que permite acercarnos a la ausencia del tiempo, el cual asume la función connotativa de un ser omnisciente.

La estructura lírica del caligrama de la Figura 7, así como las Figuras 1 y 5, sigue el modelo triádico del signo. El representamen está constituido por sus respectivos íconos: el reloj de arena, la imagen de Pablo Neruda y la

copa de champán. El objeto al que se refieren connotativamente es el tiempo, la tristeza y el seno, en el orden dado. En el caso del interpretante, aún no se involucra al alocutario o lector empírico que produce otros niveles de sentido.

La relación de estos tres ejes que constituyen la naturaleza icónica de todo caligrama posibilita una semiosis ilimitada. Por otra parte, en cada una de sus estructuras existe un orden semántico que refuerza este *continuum* de sentido o significado. Ello se concretiza en el aspecto literal e icónico de los caligramas (representamen); en el sentido connotativo de «la cosa referida» (objeto); y en la función articuladora de la voz lírica (interpretante), el puente sémico a través del cual se produce la significación.

## 5. Conclusiones

Con el análisis deductivo-comparativo de la muestra seleccionada de los caligramas «Oda a la tristeza», «Copa de champagne» y «El reloj de arena», se demostró que estas formas innovadoras de la poesía posmoderna no canónica transgreden significativamente la estructura de la lírica moderna. Incluso, llegan al punto de proponer un nuevo modelo estético de la poesía, cuyo principio «gramatical» es la correlación semántica entre la imagen que representa el poema y la letra que lo constituye.

En la estructura lírica del caligrama «Oda a la tristeza», cuya forma presenta el rostro del escritor Pablo Neruda, se verificó que los principios de la versificación que determinaban la estética de la poesía tradicional, así como las reglas métricas que influían en los grados de rima o ritmo, son sustituidos por la ley de proporcionalidad semántica; en este sentido, la relación de correspondencia entre las partes (versos) y el todo (imagen del caligrama). Asimismo, se constató que los semas se organizan jerárquicamente debido a la existencia de semas nucleares, los cuales producen semejanzas de sentido. En el plano silábico, se determinó que la función de las licencias métricas es contraer los versos del caligrama en estrofas, y no generar armonía fonética.

Respecto al segundo caligrama, «Copa de champagne», se comprobó que la simetría es otro principio elemental en la estructura lírica de

los poemas visuales. Esta simetría se genera a partir de los grados de correspondencia significativa entre los semas que constituyen los niveles denotativo y connotativo. Por otro lado, se observó en el análisis de los planos sintagmático y paradigmático que las relaciones analógicas entre imagen (calígrafo) y referente (objeto real extralingüístico) se ejecutan mediante un canal semántico: el sentido metafórico de los versos.

En cuanto a la última muestra de estudio, el calígrafo «El reloj de arena», se analizaron sus planos de contenido y expresión. Se demostró que, en el caso de su estructura lingüística e icónica, existen cuatro: dos para la imagen en sí y dos para su forma escritural. Además, se ha corroborado que el poema visual es un signo triádico que se circunscribe en la categoría de los íconos.

Finalmente, la metodología aplicada fue relevante para sostener que los caligramas no canónicos de la poesía posmoderna poseen una estructura lírica cuya belleza estética se basa en la correlación semántica entre la imagen y el discurso escrito (letra). Se espera que futuras investigaciones aborden el estudio de los caligramas desde otros enfoques teóricos, y valoren este modelo de arte poético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apollinaire, G. (2007). *Caligramas* (J. Velázquez, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Cátedra (Trabajo original publicado en 1918)
- Bieler, L. (1992). *Historia de la literatura romana*. Editorial Gredos.
- Briceño, C., y Durán, E. (2022). El calígrafo como herramienta pedagógica para estimular la inteligencia lingüística en estudiantes de francés como lengua extranjera. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(8), 3-51. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i8.918>
- Bunge, M. (2008). *Semántica I: sentido y referencia* (R. González del Solar, Trad.). Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1974)
- Bürger, P. (1987). *Teoría de la vanguardia* (J. García, Trad.). Ediciones Península. (Trabajo original publicado en 1974)
- Carimán, R. (1995). *Pictografías poéticas* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Cuarto Propio.
- Carrillo, L., Zepeda, A., Díaz, M., Pérez, A., Rosales, A., y Rivero, J. (2014). El pez globo, la copa de champagne y las curvas tromboelastográficas: A propósito de dos casos. *Medicina Crítica*, 28(2), 134-138.
- Castillo, G. (1967). *Apuntes de métrica*. Editorial Zig-Zag.
- Chema de Francisco, F. (2008). *Vanguardias y vanguardismos ante el siglo XXI*. Ediciones Árdora.
- Cordoñer, C. (Ed.). (2011). *Historia de la literatura latina*. Ediciones Cátedra.
- Eco, U. (1981). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano, Trad., 2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Lumen. (Trabajo original publicado en 1976)

- Fernández, J., González, B., y Moreno, T. (2004). Consideraciones acerca de las investigaciones en analogías. *Estudios Fronterizos, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(9), 79-105.
- Fernández-Cozman, C. (2021). ¿Quién habla en un poema? Locutores y alocutarios. El caso de un poema de César Vallejo. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69(69), 367-377. <https://doi.org/10.46744/bapl.202101.013>
- Frege, G. (1971). Estudios sobre semántica. (U. Moulines, Trad.). Editorial Ariel.
- Friedrich, H. (1974). *La estructura de la lírica moderna*. Ediciones Seix Barral.
- García, G. (2000). *Medida y proporción en la expresión artística*. Universidad de la Rioja.
- García, R. (2011). *La proporción en el arte*. Jorge Baudino Ediciones.
- Garrido, J. (1979) El significado como proceso: connotación y referencia. *Anuario de Estudios Filológicos*, 2, 19-40.
- Gentner, D. (1989). The Mechanisms of Analogical Reasoning. En S. Londres, S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning* (pp. 199-241). Cambridge University Press.
- Gómez Díaz, R., y Agustín Lacruz, M. (Eds.). (2010). *Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Redondo, F. (Coord.). (2016). *Historia de la métrica medieval castellana*. Ediciones Cilengua.
- Greimas, A. (1987). *Semántica estructural: investigación metodológica* (A. de la Puente, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en 1971)

- Grupo μ. (1987). *Retórica general* (J. Victorio, Trad.). Ediciones Paidós. (Trabajo original publicado en 1982)
- Guerra, Y. (2009). Palabra e imagen: una forma poética. *Revista de Filología Alemana*, 17, 9-25.
- Halle, M., y Keyser, S. (1980). *Métrica* (Tomo IX). Enciclopedia Einaudi.
- Henríquez, P. (1961). *Estudios de versificación española*. Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Hjelmslev, L. (1976). *Sistema lingüístico y cambio lingüístico* (B. Pallares de R. Arias, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en 1972)
- Jauregi, O. (2008). Sobre la sobre la naturaleza de la sílaba y la estructuración de sus elementos en euskera. *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 42(2), 337-352.
- Kemp, B. (2006). *100 jeroglíficos: introducción al mundo del antiguo Egipto*. (S. Furio, Trad.). Editorial Crítica.
- López, J. (2008). *Historia de la literatura griega*. Ediciones Cátedra.
- Neruda, P. (1963). *Nuevas odas elementales*. Editorial Losada.
- Peirce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Peirce, C. (2005). *Semiótica* (J. Texeira, Trad.; 3.<sup>a</sup> ed.). Perspectiva. (Trabajo original publicado en 1980)
- Pilshchikov, I. (2021). El esquema comunicativo de Roman Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico. *Revista de Estudios Sociales*, 1(77), 2-22.
- Polo, N. (2019). *Teoría y práctica de la fonología*. Editorial Síntesis.

- Postgate, J. (1999). *La Mesopotamia arcaica*. (C. Pérez, Trad.). Ediciones Akal.
- Pottier, B. (1968). *Lingüística Moderna y Filología Hispánica* (A. Quilis, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en 1967)
- Quilis, A. (1984). *Métrica española*. Editorial Ariel.
- Rastier, F. (1997). Microsemántica y sintaxis. *Semiosis. Nueva Época*, 1(2), 60-70.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad.; 24.<sup>a</sup> ed.). Editorial Losada.
- Solacini, C. (2018). Mosaicos, frescos, vitrales. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media, III: castillos, mercaderes y poetas* (pp. 849-853). Fondo de Cultura Económica.
- Torre, G. (1967). *Apollinare y las teorías del cubismo*. Editorial El Puente.
- Urquízar, A., y Cámara, A. (2017). *Renacimiento*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Velarde, J. (1979). Metodología de la gramática generativa. *El Basilio*, (7), 4-15.
- Verani, H. (1990). *Las vanguardias literarias en Hispanoamérica: manifiestos, proclamas y otros escritos*. Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, I. (1991). *La posmodernidad y Mijaíl Bajtín: una poética dialógica*. Editorial Espasa Calpe.

## NOTAS



**Paternidades ausentes y violencia de género en *Morir en mi ley*,  
de Lenin Heredia Mimbelá**

**Carlos Milton Manrique Rabelo**  
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú  
C14030@utp.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0003-1304-1891>

Recibido: 01/02/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

*Morir en mi ley* (Sietevientos Editores, 2021) es el segundo libro de ficción de Lenin Heredia Mimbelá. Ya en *La vida inevitable* (Paracaídas Editores, 2014), el autor hacía gala de su maestría en el manejo de técnicas narrativas y del lenguaje en la voz del narrador y de los personajes. Asimismo, las historias de este libro de cuentos tienen como espacio principal la ciudad de Piura, con todo su bagaje cultural y forma de hablar de los piuranos. En *Morir en mi ley*, primera novela de Heredia, también la ciudad de Piura cobra protagonismo, pero como una ciudad hostil, donde ocurren enfrentamientos por injusticias sociales (expropiación de terrenos) y cuestiones políticas, como sucede realmente en el Perú actual. Sin embargo, en esta novela de corte realista urbano, los personajes cobran mayor importancia que el espacio donde se desenvuelven. Por lo tanto, mis reflexiones, a partir de



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.008>

e-ISSN: 2708-2644

la lectura de *Morir en mi ley*, se direccionan en la ausencia de paternidad y violencia de género que sufren los personajes principales de esta novela, donde el autor reafirma el buen manejo de las técnicas narrativas, como los vasos comunicantes y el uso del lenguaje narrativo que ya venía cultivando desde su primer libro.

Lidia y Paco son los personajes protagonistas de esta historia que oscila entre Piura (Castilla) y Lima (Chorrillos). Lidia es una mujer corajuda y emprendedora, que le hace frente a la vida sin miramientos con la única finalidad de que su hija, Rebeca, no sufra la violencia de género que ella sufrió desde niña. Lidia fue ultrajada por un ahijado de sus padres a la corta edad de siete u ocho años. Este ahijado adolescente se quedaba por las tardes en casa de los padres de Lidia mientras ellos se encontraban trabajando, y es en ese espacio y tiempo donde él aprovechó para violarla sistemáticamente.

En un estudio sobre la subalternidad y sociedad en *Un mundo para Julius*, Valenzuela afirma que «es a través del mundo del sexo que se imponen una serie de nuevos valores y se ejerce dominio sobre los demás» (2012, p. 11). Tal dominio se evidencia en el ultraje sexual que el hermano mayor de Julius comete contra Vilma (empleada del hogar), un acto deplorable que queda impune y avalado por Juan Lucas, quien justifica la violación argumentando que Vilma, por ser chola, bonita y, por ende, «promiscua», era la culpable. Lo mismo sucede en *Morir en mi ley*, donde el ahijado ejerce dominio sobre Lidia violándola, y, al igual que el violador de Vilma, su acto también queda impune. Por lo tanto, mientras el hombre siga considerando «el sexo como un derecho y su carencia como un derecho agraviado» (Chaves, 2021, p. 504) y reforzando la idea de que tiene dominio sobre el cuerpo de la mujer, las jerarquías de poder basadas en la raza, clase y género se reafirmarán.

A partir de este hecho repudiable, Lidia se volvió rebelde y huraña frente a todos. Se enamoró muy joven de Paco, no tanto por amor, sino por salir de casa y evitar las discusiones familiares: «Quizá me enamoré, o me enterqué o solo buscaba algo que ahora no sé precisar. En casa todo era duro, incluso, tú, Betty, me culpabas de todo, pero con él, afuera, todo

iba tranquilo, bien, siquiera al inicio» (p. 206). Vio en Paco un refugio, la protección que no le brindaba su padre. Pero Paco continuó la violencia de género, pues resultó ser un delincuente y un maltratador. Golpeaba a Lidia cada vez que discutía con él y no se dejaba dominar: «Un golpe. Otro. Grita pues. Habla pues. Apretó cuanto pudo su cuello, hasta sentir que ella se calmaba realmente. Entonces aflojó. Lidia aprovechó ese instante para empujarlo con ambas manos» (p. 61). Esta violencia de género, según Cristina Alcalde (2014), se agudiza más cuando la mujer depende económicamente del hombre, cuando la mujer no tiene un trabajo o profesión. En *Morir en mi ley*, Lidia no tiene trabajo seguro ni profesión alguna, solo trabajos eventuales. Esta carencia de realización profesional y económica es la que permite que su agresor, Paco, la convierta con mayor facilidad en su víctima. Por otra parte, la violencia sexual es narrada por la propia Lidia (narrador personaje y narrador protagonista) en forma de monólogo interior, con la intención de mostrar el trauma que deja una violación desde la voz interior de la víctima. Según Boesten (2016), la violencia sexual reafirma la masculinidad violenta en los hombres. Es decir, la necesidad de dominar, doblegar, humillar con violencia al otro está en el imaginario machista. *Morir en mi ley* aborda el tema de la violencia sexual en Lidia como una crítica hacia ese machismo imperante, como representación de las muchas mujeres incomprendidas que han sido ultrajadas por alguien cercano de la familia, y por temor y vergüenza guardaron silencio y el acto de violación quedó impune.

Lydia Cacho (2018), escritora y periodista mexicana, quien desarticuló la mafia de explotación sexual y trata de menores más grande que operaba en Cancún, en su libro *#Ellos hablan* realizó un estudio sobre las masculinidades violentas desde la niñez violentada. Entrevistó a trece hombres adultos de distintas razas, profesiones y clases sociales, y todos coincidieron en que ellos sufrieron violencia en la niñez por sus padres, padrastros, tíos o apoderados con los cuales vivieron y se formaron. «Los hombres no deben tener corazón de pollo», les decían; «no deben permitirse llorar y mostrarse débiles», inculcaban, y son estos discursos los que calan en el imaginario de los hombres para ser considerados como tales, y ganar un capital simbólico suficiente para no ser relegados de lo considerado masculino en una sociedad machista. Es precisamente lo que Paco representa en *Morir*

*en mi ley.* Él se muestra fuerte ante todos al convertirse en un matón, y se gana el respeto del Trinchudo y el Gordo, sus cómplices en los asesinatos de los líderes de la comunidad campesina que luchaban por no permitir que el Gobierno se apropie de sus tierras. Esta inmersión en el sicariato no solo lo lleva a la violencia extrema y a convertirse en escoria para la sociedad, sino también a olvidar el rol de padre y esposo, pues descuida su hogar completamente. Su hija, Rebeca, no tiene la figura paterna como tampoco la tuvo su madre, Lidia. Paco incluso no está el día de su cumpleaños, y al día siguiente no le lleva la muñeca de regalo tan esperada por su hija. Esta paternidad ausente, o paternidad en crisis, se ha normalizado en los países latinoamericanos, donde es «normal» que un padre no reconozca a su hijo/a, o si lo/a reconoce, no le dé calidad de vida ni de tiempo, y a los pocos años lo/a abandone. Lo curioso es que este abandono no es considerado como violencia, cuando es la peor de las violencias que puede sufrir un/a niño/a. La figura del padre proveedor sigue prevaleciendo como la principal función que hace a un padre un «buen» hombre; pero se sigue descuidando el rol de padre afectivo, que debe brindar no solo tiempo, sino calidad de tiempo para los hijos/as y esposa, por temor a descuidar el polo viril y sumergirse demasiado en lo doméstico (Fuller, 2002, pp. 30-31). Por lo tanto, se desatiende la paternidad en toda su dimensión, ya que ser padre no es solo mantener el hogar, sino cuidarlo, darle afecto, brindarle seguridad no solo material, sino afectiva, emocional.

Tanto Lidia como Rebeca, incluso Matilde, la anciana que apoyó en todo momento a Lidia, son violentadas por la ausencia paterna. Ninguna tuvo una figura paterna a su lado, ninguna tuvo un papá que las proteja, que les brinde seguridad emocional, que las guíe. Prácticamente, son hijas abandonadas por su padre. Ello trae consecuencias. En Lidia, por ejemplo, fue la peor de todas, porque su padre permitió que su ahijado (el violador) esté en casa todas las tardes con ella y con Betty, la hermana menor de Lidia, mientras él se dedicaba al trabajo y a la política, pues la novela da a entender que el padre tenía un cargo público:

—¿Tú crees realmente que esto no tiene que ver contigo?

Él la miró con impaciencia. Con esa respiración agitada, parecía al borde de un ataque. A veces parecía también como si la odiara.

—Solo te recuerdo que era tu ahijado favorito. A ti te importaba un bledo nuestra suerte. Tú estabas metido en tu trabajo y en tu política. ¿A mí que me importa que seas reconocido? ¿A dónde fue a parar tu reconocimiento? (p. 230)

A causa de esta ausencia, Lidia fue violada a sus cortos siete u ocho años; ella no recuerda el año exacto, pero lleva marcada en su piel y mente la violencia sufrida en su niñez. En Rebeca, la ausencia de Paco la llevó a un cuadro de depresión que se refleja en lo físico: la niña continuamente se orina en la cama y cada día se muestra más rebelde frente a su madre. La anciana Matilde, por otro lado, elige quedarse sola por no tener un buen ejemplo paterno, por evitar terminar como su madre; ella no quiere pasar por lo mismo. El remordimiento la carcome por no haber estado a su lado cuando murió. «Estaba de viaje, con un tipo, y no llegó a tiempo cuando murió. Murió sola. Nadie se dio cuenta. La descubrieron unos vecinos. Cómo me ha dolido eso. Durante cuánto tiempo» (p. 180). Por eso, ella decide internarse en un asilo para pasar sus últimos días en compañía de otros/as ancianos/as y no morir sola.

En cuanto a los personajes masculinos, Paco también sufre ausencia paterna, ya que su padre lo abandonó cuando era un niño. «La música de su padre, las baladas que Paco oía los domingos por la mañana apenas despertar. Lo único que guardaba de aquel hombre, que se marchó tan pronto» (p. 217). Este abandono hizo que crezca sin norte, sin un patrón a seguir, lo que lo llevó a integrar bandas delincuenciales y ser un maltratador; a matar por dinero y quedar sin una pierna, sin el amor de Lidia, su amor de adolescencia, y sin poder ver a su hija. Su carácter violento e inestabilidad emocional no le permitieron formar un hogar.

En conclusión, *Morir en mi ley*, de Lenin Heredia, desde mi lectura, refleja una realidad peruana que aún no se ha estudiado en toda su dimensión, como lo es la paternidad en crisis y la violencia de género. Los personajes principales han sufrido esa ausencia de paternidad, la cual los ha llevado a ser vulnerables en momentos cruciales de la vida, a vivir con una baja autoestima y soledad permanente. Por otro lado, los personajes femeninos, especialmente Lidia, han sufrido violencia de género. Esto

evidencia que el machismo sigue siendo un tema que principalmente aqueja a las mujeres; sin embargo, no por ello se tiene que limitar los estudios de género a la mujer, por el contrario, se debe extender a otros grupos identitarios que vayan más allá del binario hombre-mujer. Asimismo, la violencia de género no solo se limita al género; hay que tener en cuenta las otras políticas identitarias que se intersecan, como la raza, la clase, la etnia, la edad, la educación, la orientación sexual, etc. Un estudio que analiza la intersección de género, clase y etnia como un todo potente de dominación en culturas latinoamericanas es el realizado por Marfil Francke (1990). También, Kimberlé Crenshaw (1991) nos dice que la interseccionalidad sirve para acercarnos con mayor precisión a las experiencias de las mujeres violentadas, es decir, emplear como herramienta analítica la interseccionalidad para profundizar en la violencia de género. Lenin Heredia, con *Morir en mi ley*, aporta en esa dirección, para que reflexionemos sobre este tipo de violencia que aqueja y daña al ser humano en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, C. (2014). *La mujer en la violencia. Pobreza, género y resistencia en el Perú*. Fondo Editorial PUCP.
- Boesten, J. (2016). *Violencia sexual en la guerra y en la paz. Género, poder y justicia posconflicto en el Perú*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Cacho, L. (2018). *#Ellos hablan. Testimonios de hombres, la relación con sus padres, el machismo y la violencia*. Penguin Random House.
- Chavez, J. (2021). El lamento de Houellebecq. Una lectura de *Las partículas elementales* a partir de la noción de masculinidades en crisis. *Lexis*, 45(2), 797-824. <https://doi.org/10.18800/lexis.202102.009>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Francke, M. (1990). Género, clase y etnia. La trenza de la dominación. En A. Sánchez León (Ed.), C. I. Degregori, M. Francke, J. López Ricci, N. Manrique, G. Portocarrero, P. Ruiz Bravo y A. Zapata, *Tiempo de ira y de amor: nuevos actores para viejos problemas* (pp. 79-106). DESCO.
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Fondo Editorial PUCP.
- Heredia, L. (2014). *La vida inevitable*. Paracaídas Editores.
- Heredia, L. (2021). *Morir en mi ley*. Sietevientos Editores.
- Valenzuela Garcés, J. (2012). Subalternidad y sociedad: sirvientes, arribistas y marginales en *Un mundo para Julius* de Alfredo Bryce

NOTAS

---

<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.008>

Echenique. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 53(53), 43-77. <https://doi.org/10.46744/bapl.201201.003>

## Escritores peruanos: sombras y luces en Santiago de Chile

Marco Martos Carrera

Academia Peruana de la Lengua

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

marcomartos9@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6645-2785>

Recibido: 18/08/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

---

Entre tantos otros libros, el poeta José Santos Chocano escribió *Primicia de oro de Indias*. Años más tarde, se convertiría en un buscador de tesoros y deambularía, alucinado, por las callejuelas del centro de Santiago de Chile, con unos planos encontrados por Enrique Bruce Padilla, un astroso desocupado. Nada hallaron nunca los socios y se separaron tras una reyerta en un bar de mala muerte. El 13 de diciembre de 1934, José Santos Chocano viajaba en un tranvía, babilónico, pomposo, como siempre. En el bolsillo llevaba una carta firmada por él, dirigida a un amigo en Lima, fechada 14 de diciembre, pues era supersticioso y temía a las fechas que consideraba fatídicas. Con un puñal que llevaba entre las ropas, Enrique Bruce Padilla, a quien luego la justicia motejó esquizofrénico, mató al poeta sin contemplaciones. La carta sin enviar quedó manchada de oscura



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.009>

e-ISSN: 2708-2644

sangre. Décadas más tarde, en pleno siglo XXI, las autoridades municipales chilenas, refaccionando una antigua casa de estirpe colonial, al cavar una zanja hallaron el tesoro anhelado por el Cantor de América.

Este trágico final, que se cuenta cada vez que se habla de Chocano, es el corolario de una vida llena de aventuras y de éxito literario a partir de la publicación de *Alma América*, su libro de 1906, que preanuncia la poesía magnífica de Pablo Neruda en «Canto General». En las primeras décadas del siglo XX, ningún poeta americano, salvo Rubén Darío, manejó tan bien como Chocano los versos con un ritmo tan natural, con una gracia inigualable, y por eso perduran en el gusto de tantos lectores: «Los caballos eran fuertes, / los caballos eran ágiles, / y sus cascos relucientes, / y sus trompas musicales».

Perseguido políticamente, como tantos otros peruanos en épocas oscuras, Luis Alberto Sánchez llegó a Chile en 1934 y permaneció en Santiago hasta 1938, donde desarrolló, como responsable de la editorial Ercilla, una proficia labor de difusión literaria que no ha sido olvidada. Sánchez ya era una persona adicta al trabajo editorial y a la escritura. Se prodigó durante esa estancia y fue perfilando ese estilo sobrio y a la vez ameno, que le han dado justa fama. Fue meditando y organizando sus trabajos posteriores, orientados a vincular la historia de América con la producción literaria, convirtiéndose así en el primer escritor de América del Sur que ve a la literatura como un fenómeno cultural que es imposible desligar de la historia. Era, como se dice hoy, un escritor al servicio de la comunidad. En este tiempo, comenzó a publicar libro tras libro, hasta convertirse en el más fecundo escritor peruano del siglo XX, y uno de los más originales biógrafos, como puede advertirse leyendo sus libros dedicados al Inca Garcilaso, a Abraham Valdelomar o a José Santos Chocano.

Como Luis Alberto Sánchez, Ciro Alegria llegó deportado a Santiago de Chile en 1934, y tuvo que pasar un largo tiempo en hospitales. Las dificultades personales templaron su carácter y sacó fuerzas para escribir. Su caso es verdaderamente asombroso. Las tres obras que escribió en ese tiempo le valieron no solo ganar premios literarios, sino que lo convirtieron en el novelista sudamericano más conocido en todo el mundo. *La serpiente*

*de oro* (1935), *Los perros hambrientos* (1939) y *El mundo es ancho y ajeno* (1941) se han convertido, con el paso del tiempo, en novelas clásicas escritas en español americano que se reeditan de continuo y siguen ganando lectores. Alegría tiene gracia inigualable para contar las peripecias de los pobladores de la sierra norte del Perú. Desarrolla en sus novelas, especialmente en la tercera, el conflicto entre los campesinos y los hacendados, que tienen como telón de fondo la indiferencia o la parcialidad de los poderes del Estado.

Las estancias de José María Arguedas en Santiago de Chile se diferencian bastante con la de Ciro Alegría. Mientras este último vivió en la capital chilena cuando era joven, con toda su potencia de escritura, Arguedas llegó a orillas del Mapocho, cuando sus fuerzas físicas visiblemente declinaban, a mediados de los años sesenta del siglo xx. Esas visitas, muchas visitas, tienen la marca de la enfermedad, pues eran razones médicas las que lo impelían a viajar. No obstante, puede decirse que fue en Santiago donde José María Arguedas tuvo tiempo y ganas para acumular buena parte del material que daría su última y sorprendente novela, *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971), una especie de testamento literario, donde las fuerzas creativas, sinónimo de escritura y ganas de vivir, llevan una desigual lucha con los mensajeros de la muerte que al final prevalecerán.

Francisco Bendezú (1928-2004) es uno de los poetas más finos del Perú contemporáneo. Desterrado a Santiago de Chile en 1953, por la dictadura de Manuel Odría, vivió una temporada en la capital chilena. Admirador perpetuo de la belleza femenina, en este lapso escribió un manojo de poemas que le han dado justa fama:

Yo soy el granizo / que entra aullando / por tu pecho desquiciado. / Soy tu boca. / Yo atesoré a ras del sueño, / debajo de las horas, / el latido de tus pasos por el polvo de Santiago, / y tu densa fragancia de magnolia, / y tu lenta cabellera / con perfil de éxtasis o algas, / y el ardor fulmíneo de tus ojos, que, de noche, / como naves sobre el mar / la bruma iluminaban. // ¡No me digas que te quise! Te quiero. / Te debía este lamento, y aunque un grito / mi sangre apenas sea, / también te lo debía: un solo interminable / de un corazón en las tinieblas.

Las vicisitudes de estos escritores en Chile me llevan, de manera natural, a reflexionar sobre cómo las realidades sociales de nuestros países influyen sobre las vidas de los artistas. El Perú ha sido, en toda su historia republicana, un país inestable, donde los grupos gobernantes se han sucedido unos a otros, sin que se respete por mucho tiempo ninguna aspiración democrática. Tormentosa la política en el momento de la independencia, continuó siéndolo en los años posteriores y en buena parte del siglo xx. Y hay que añadir que partes importantes de la población eran marginadas de las elecciones y de las prácticas de gobierno.

Frente a esta situación, cada uno de los escritores que aparecen mencionados en esta nota tomó una diferente actitud. El caso de José Santos Chocano es característico. Celebrado en su momento de mayor esplendor, en los años de la publicación de *Alma América* optó por preferir los gobiernos llamados fuertes, como lo hizo también Leopoldo Lugones en Argentina. Y eso lo llevó a acercarse a dictadores como el guatemalteco Manuel Estrada Cabrera, del cual fue su allegado y consejero. Cuando una multitud enardecida penetró en el Palacio de Gobierno con la intención visible de acabar con la vida del presidente y la de su asesor, un hecho sorprendente salvó la vida de ambos: la intervención del joven Miguel Ángel Asturias, quien años más tarde ganaría el Premio Nobel de Literatura. Luciendo tino y empaque, el escritor aprendiz calmó a los conjurados y los convenció para que detuvieran y no asesinaran al presidente y a su amigo cercano, Chocano. Lo que ocurrió después es bastante conocido: el poeta peruano, condenado a muerte, pudo liberarse gracias a la mediación de políticos y dignatarios de diferentes partes del mundo. Tuvo tiempo para regresar al Perú y recibir honores de parte del gobierno de Augusto B. Leguía y ser considerado, una vez más, como un poeta representativo de todo el continente americano. Y fue protegido también cuando en un desdichado incidente acabó con la vida de Edwin Elmore, escritor que precisamente criticaba la conducta cívica del poeta, amigo de dictadores. La justicia fue bastante benévolas con él y el juicio fue interrumpido por intervención de las autoridades del gobierno. Cuando cayó Leguía, juiciosamente Chocano decidió salir del país. Que el poeta que llevaba el brillo de los metales preciosos a las palabras terminase su vida buscando tesoros escondidos es

paradójico y una muestra clara de que llevaba razón Nietzsche cuando decía que el ser humano vive en peligro constante.

La permanencia en Chile de Ciro Alegria y de Luis Alberto Sánchez tuvo motivos políticos conocidos: ambos eran miembros conspicuos del Apra, el partido dirigido por Víctor Raúl Haya de la Torre, perseguido por el gobierno de Sánchez Cerro primero y luego por el gobierno de Benavides. Su presencia en la capital del Mapocho fue benéfica para ellos mismos y para la sociedad que los acogió. Durante la dictadura de Odría, en los años cincuenta del siglo xx, Chile recibió, una vez más, a numerosos deportados —uno de ellos, Francisco Bendezú, una de las plumas más finas del español de América—. Qué situación la nuestra: haciendo un daño a sus sociedades, los dictadores no logran mellar la calidad literaria de los escritores que deportan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santos Chocano, J. (1987). *Obras escogidas*. Occidental Petroleum Corporation of Perú.

Martos Carrera, M. (2022). *La generación del Cincuenta. Antología poética de la generación peruana 1945-1950*. Academia Peruana de la Lengua.

## INCORPORACIONES



## Las posibilidades del pensamiento literario

Discurso de incorporación del académico

don Jorge Antonio Valenzuela Garcés<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8886-699X>

Señor director de la Academia Peruana de la Lengua

Señores académicos

Señoras y señores:

Nunca sobrarán razones, en el Perú, para fomentar y apoyar la investigación humanística y la vida académica. Nunca, entre nosotros, será suficiente alertar a la sociedad sobre la amenaza que las humanidades sufren, en estos tiempos, frente al pragmatismo que busca, según sus principios, hacernos la vida más simple, sin reparar que, a la vez, nos la hace más miserable. Cada día advertimos, en la gente, la pérdida de fe en las palabras no solo para comunicarse, sino para construirse un futuro, para respetarse, para amar.

Ser acogido en el seno de la Academia Peruana de la Lengua como miembro de número reafirma en mí la fe en las palabras y mi compromiso de estudiarlas atendiendo al contexto que las hace significar algo, a su forma, al lugar que ocupan en el discurso, a su sonoridad, a su textura, a

---

<sup>1</sup> Sesión pública del 3 de diciembre de 2022, en el Instituto Raúl Porras Barrenechea.



su plasticidad, a su originalidad, al modo en que nacen, a su trayecto vital, a sus misteriosas formas de desaparecer. Pero, sobre todo, me compromete a convencer a mis lectores y alumnos sobre el poder que las palabras tienen para comunicarnos honestamente, para establecer alianzas firmes, productivas y duraderas, para ser solidarios; en lo necesarias que son para confiar en el otro, para trasmitir aliento, para crear belleza; en lo imprescindibles que son para criticar lo que debe ser criticado.

Mi discurso de incorporación se centra en un recurso empleado en la narración de ficción: el pensamiento literario. Debo al escritor español Javier Marías y sus interesantes reflexiones sobre esta forma de «pensar por escrito», como decía él, mucho de lo que sostengo aquí. Asimismo, a Sandra Navarro Gil, cuyos estudios sobre la narrativa del autor de *Corazón tan blanco* me han permitido establecer un diálogo productivo con otros textos de ficción.

La presencia de pensamientos literarios contribuye a que en la narración de ficción se edifique un trasfondo afectivo, así como ideológico. Es fascinante observar cómo, a través de la narración de sentimientos y hechos, se manifiesta en el relato un conjunto de ideas, reflexiones, comentarios como resultado de lo percibido por el narrador o lo experimentado por los personajes.

### Reflexión y narración: el pensamiento literario

El empleo, por los escritores, de ciertos recursos técnicos para generar un determinado tipo de saber en los textos de ficción parte de la idea de que estos son operadores de la realidad que pueden, bajo sus procedimientos, proyectar imágenes confiables y comprensibles del mundo. La relación entre literatura y conocimiento es muy antigua. Proviene de las reflexiones filosóficas en torno a la idea del arte como un medio que, gracias a sus complejas relaciones con la realidad y con un instrumental que le es propio, da a conocer una verdad. Estas consideraciones están ya en los clásicos, pero son los modernos, desde Kant hasta Cassirer (Kogan, 1967, p. 10), quienes más han contribuido al estudio sobre la relación entre el arte y el conocimiento. Fueron Kant y Hume, pero sobre todo el primero, quienes

sostuvieron que la imaginación era esencial en el acto de conocer (Ambrosini y Padlubne, 2014, p. 21). Tenemos, por lo demás, casos donde fueron los propios escritores quienes formularon proyectos en los que se le atribuía a la literatura la capacidad de generar un conocimiento útil y válido. Pensemos, por ejemplo, en Emile Zola y las relaciones que estableció entre literatura y ciencia experimental, o las propuestas de los psicólogos cognitivos que le asignan a la mente una estructura narrativa a partir de la cual podemos organizar nuestra vida cotidiana y obtener un saber sobre ella.

Se parte del supuesto de que la ficción constituye una vía importante en la construcción de conocimiento. Por ejemplo, Ambrosini y Padlubne, en su *Ficciones posibles. Saberes filosóficos, semiológicos y científicos a través de la literatura* (2014), proponen nuevas vías de entendimiento sobre el tipo de saber que generarían las ficciones. O Mario Vargas Llosa, quien a través de su poética de la ficción y su tesis sobre la «verdad» de las mentiras apunta a reconocer en la literatura la capacidad de generar verdades relevantes de manera indirecta. O Jacobo Kogan, quien en su clásico *Literatura y conocimiento* (1967) hace una revisión de las propuestas que, desde la filosofía, sostienen que toda manifestación artística revela una verdad a través de sus medios o técnicas.

Pero ¿qué tipo de conocimiento es el que puede producir el arte y cómo lo hace? ¿Es posible que, a través de sus medios y técnicas, nos proporcione un saber confiable sobre la realidad, sobre la naturaleza humana, sobre nuestra sociedad? ¿Es posible, como dice Kogan, que, por el hecho de trabajar con «pensamientos e ideas, ya sean ideas referidas a sucesos o vivencias psicológicas, a elementos de información o de reflexión, a un conocimiento real o un saber supuesto», las ficciones puedan «revelar una verdad más profunda o más sutil que las verdades que descubren los conocimientos objetivos, científicos y filosóficos»? (1967, p. 7).

De otro lado, cada vez es más evidente que la narración de ficción, a través de sus formas canónicas como la novela y el cuento, prefiere discurrir por los vertiginosos caminos de la acción. Se acepta, hoy más que nunca, que la construcción de una novela o un cuento supone, sobre todo, el eficiente manejo de una trama narrativa en la que el orden de los acontecimientos

y su efecto deben generar tensión e interés en el lector. Sin una trama capaz de envolverlo y de conducirlo delicada pero eficientemente hasta el desenlace, el escritor es susceptible de fracasar en la empresa de someter a su lector de una forma que pueda realizar aquella inmersión imaginaria sin la cual la ficción no puede ejercer su poder. Se acepta también que el escritor debe otorgarle al perfil de un personaje características singulares y formas complejas de sentir y de percibir el mundo si quiere que sea memorable. De allí que sea importante describirlo con cierto detalle, saber cómo es y lo que quiere o busca, insertándolo, desde el inicio, en una situación problemática cuya resolución lo dignifique o lo muestre en toda su miseria; pero que, ante todo, quede impregnado su recuerdo en nuestra memoria. Ese personaje, para ser atractivo al lector, debe luchar por lo que quiere —y si fracasa, su fracaso debe ser digno— y enaltecer al género humano. Por lo demás, ese conflicto, y la lucha del personaje frente a los obstáculos que debe enfrentar, debe conmocionar al lector. Hasta el espacio en el que transcurren los acontecimientos debe ser de especial interés para él. Motivado por la idea de que el espacio puede revelar aspectos de su personaje, el escritor debe situarlo en ámbitos sorprendentes o fantásticos, o convertir el espacio, si es cotidiano, en una trampa que se constituya en toda amenaza para el protagonista.

Menos atención, sin duda, tiene para muchos lectores el pensamiento literario, la manifestación del narrador o de los personajes que se muestra en breves reflexiones en torno a lo actuado en el relato. En efecto, persuadido de que la trama, el conflicto y los personajes son esenciales en una narración, el lector se ve atraído por estos elementos y deja de lado ciertas manifestaciones textuales que contribuyen, como el pensamiento literario, a la construcción del horizonte ideológico y sentimental de la historia.

### Noción de pensamiento literario

Javier Marías, cuya narrativa de ficción está nutrida de pensamientos, reflexiones, acotaciones, notas y digresiones, sostenía que cuando hablamos de pensamiento literario nos referimos a «una de las formas de pensamiento más iluminadoras, libres e imprescindibles desde que los hombres empezaron a pensar por escrito» (2021, p. 215). En efecto, es iluminadora porque

permite la inteligibilidad del tejido contradictorio de los sentimientos que nutren un relato; es libre porque se genera al margen de presupuestos o sistemas a los cuales someterse, y es imprescindible porque contribuye, en el ámbito de la ficción literaria, al análisis de la conducta humana desde posiciones que la alejan del conocimiento sistemático y orgánico de la filosofía.

El pensamiento literario siempre contiene una valoración de aquello que lo ha generado. En este sentido, es afirmativo, por cuanto sostiene el mundo del que ha surgido y se abre paso a medida que se van desarrollando los acontecimientos a partir de los cuales el texto postula una interpretación del mundo. Javier Mariás diferenciaba este pensamiento del científico y filosófico

por dos privilegios que son solo suyos: no está sujeto a argumento ni a demostración —tal vez ni siquiera a la persuasión—, no depende de un hilo conductor razonado, ni necesita mostrar cada uno de sus pasos; por consiguiente, le está permitido la contradicción. (2021, p. 215)

Es cierto, el pensamiento o la reflexión que surge de la acción narrativa no busca defender una posición o ganar la adhesión del lector porque no defiende una tesis. No podría hacerlo en el sentido en que lo hacen los textos argumentativos. Hacerlo sería convertir una ficción en un manual de filosofía y sus personajes en predicadores ideológicos.

El pensamiento literario surge de los hechos narrados, surge de forma espontánea y de diversos modos: puede hacerlo como una reflexión en medio de una situación que es incomprendible para un personaje o como un comentario generado por el narrador de forma indirecta a partir de la constatación o hallazgo de algo. Aparece, y con frecuencia, como una necesidad expresiva cuando una conducta es inescrutable, cuando la crisis se ha instalado en el relato y ha echado una sombra sobre el mundo representado, una sombra que impide a los personajes ver con claridad cómo los hechos los van afectando. Por ello, por su instantaneidad, no depende de un razonamiento estructurado, dado que no se debe a un sistema filosófico o a esquemas de razonamiento previamente establecidos,

como sostenía Marías, sino a ese universo de acciones, con su propia lógica, que es toda narración. Y como no es sistemático, el pensamiento literario puede portar una contradicción, negarse a sí mismo, advertir el carácter absurdo de ese mundo del cual surge, en un intento por aclarar lo que sucede, y que busca traducir con otras palabras.

Marías, de otro lado, incide en la condición *sine qua non* para que este tipo de pensamientos puedan manifestarse en un texto literario: «Necesitan de toda una arquitectura compleja que los albergue y en la que agazaparse no es lo menos» (2021, p. 216).

Como he señalado, el pensamiento literario puede manifestarse de diversas maneras en una novela o cuento, pero siempre es el producto de la dinámica interna de los acontecimientos o de las relaciones conflictivas que los personajes establecen con el mundo o entre sí. Son estos acontecimientos y estas relaciones los que permiten a los personajes experimentar sentimientos y emociones, y reflexionar sobre ellos.

Es inevitable que se vaya generando sobre los acontecimientos, a medida que el relato progresá, una red de pareceres, juicios y opiniones, ya sea a través del propio narrador o de los personajes cuando son narradores. Y que cuando pasan a formar parte del relato, le otorguen a este espesor una ideología sentimental, un horizonte ideológico.

### **El narrador y el pensamiento literario**

El pensamiento literario puede ser emitido por el narrador, cuando es protagonista o testigo, de manera directa. También puede ser emitido por un personaje, o bien el narrador intervenir por él a través del estilo indirecto libre. En todos los casos, es un recurso narrativo ligado a la expresión de la subjetividad, visible, sobre todo, en el narrador autodigético.

Anótense como dos características de los narradores reflexivos las que Javier Marías reconoce en su propia obra: «La pasividad y la indecisión con la que enfrentan la realidad y su escasísima capacidad de acción, que

se complementa con una acusada tendencia a divagar o a meditar sobre lo que les rodea» (Navarro Gil, 2003, p. 206).

Navarro Gil sostiene que el estilo introspectivo que fecunda la narración con pensamientos, o hace de la profusión de pensamientos un elemento estructural, demanda «un narrador reflexivo o especulativo que cuenta en primera persona» (2004, p. 188). Este narrador tendría su origen, en el caso de algunos narradores como el propio Javier Marías, en la necesidad de dar cuenta de «un pasado brumoso en el que indaga para encontrar un sentido coherente» (2004, p. 188). Citado por Navarro Gil, Javier Marías sostenía, en una entrevista, que, si se trataba de ser verosímil, el narrador en primera persona debía ser «un narrador fragmentario, con sus dudas y disyuntivas» (2003, p. 206). Se trataría, pues, para Marías, de un narrador despojado de cualquier seguridad y cuyo escepticismo radical demostraría que lo que se cuenta desde la instancia de lo personal siempre se constituye en una gran pregunta sobre el ser, una pregunta que se dirige desde el presente hacia su pasado, en busca de respuestas. Un narrador cuya discontinuidad discursiva —es decir, cuyo discurso fragmentario— se constituiría en su marca distintiva.

Sumida en la incertidumbre y en el pasado, la mente del narrador reflexivo se constituye, así, en el espacio de la indagación, de la exploración, de la heurística sentimental y emocional que todo relato comporta. Pero no solo ello: la manifestación de pensamientos o reflexiones literarias sería una respuesta a las interrogantes o dudas que la realidad ficcional le presenta al narrador o a los personajes cuando se confrontan con la dinámica de los acontecimientos. De allí que, según Navarro Gil (2004), este tipo de pensamiento sea la manifestación de una aproximación al mundo fundada en el desconocimiento de sus leyes frente al cual el narrador se muestra inerme.

Navarro Gil también anota que la presencia de pensamientos literarios ayuda a que el narrador autodiegético «sea verosímil en tanto apunta al carácter fragmentario de su discurso» (2004, p. 188), una fragmentariedad producida por la necesidad de comprender una realidad

oscura o porque esta no es percibida como una unidad. De otro lado, para ella, el pensamiento literario «constituye una marca del narrador que pone por delante el mecanismo imperfecto de la memoria» (p. 190). Esta marca sería relevante en este tipo de narrador, pues haría evidente aquello que los psicólogos cognitivos sostienen respecto a la memoria y sus mecanismos imperfectos de recuperación de la experiencia vivida, esto es: constituyen ya un primer momento del proceso de ficcionalización, un momento en el que los recuerdos pasan a ser modificados por la mente y, por ello, recreados.

### Funciones del pensamiento literario

El pensamiento literario sostiene el horizonte ideológico y sentimental del texto y funciona como una apoyatura. Actúa como un mecanismo que permite que el mundo representado pueda ser mejor comprendido, tanto si es vehiculado por el narrador en su condición de protagonista o no de la historia como por cualquiera de los personajes a los que este narrador le atribuya el pensamiento.

La inclusión de reflexiones y pensamientos en el relato contribuyen a que la oscuridad que portan ciertas actitudes o palabras de los personajes sean mejor comprendidas. Su presencia se justifica por cuanto estos experimentan dudas y cierto desconcierto con respecto a las situaciones que tienen que enfrentar (Navarro Gil, 2004). Estas reflexiones cumplen con aclarar un sentimiento que viven de manera confusa, algún hecho que los desconcierta y que demanda una explicación. Este intento esclarecedor parte de la necesidad de construir un saber sobre el mundo, que se muestra incomprendible. La reflexión también se proyecta sobre las relaciones que establecen los personajes entre sí, con el propósito de hacer más llevadera la situación que atraviesan. Como dice Navarro Gil (2004), los narradores que emplean este recurso buscan comprender su entorno.

Si la propia narración es, en sí misma, un dispositivo que nos permite organizar la experiencia dentro de un marco espaciotemporal, la inclusión de reflexiones contribuye a que ese pequeño cosmos, que es todo relato, se

elevé de la pura acción narrativa y le otorgue a lo contado una dimensión especulativa. En esta dirección, la presencia de pensamientos literarios revela la interioridad conflictiva de los personajes o del narrador, problematiza su condición, revela su entraña intelectual y prolonga, sobre la narración, la situación crítica que atraviesan. Es, por ello, un dispositivo sobre el cual reposa el horizonte de valores puestos en juego a través de la acción narrativa.

El pensamiento literario puede atentar contra el argumento, sobre todo si el narrador incurre permanentemente en reflexiones o anotaciones. Sin embargo, esas divagaciones o juicios valorativos siempre se tendrán como la consecuencia de la necesidad de comprender.

### Formas de pensamiento literario

Son diversas las formas en que puede aparecer un pensamiento literario en el relato, pero lo usual es que se manifiesten después de sucedido un hecho o acontecimiento conflictivo o luego de una situación que desborda, en un primer nivel, la comprensión de lo ocurrido. Asimismo, aparece cuando el narrador considera que el lector debe atender a la manera en que los personajes traducen lo que sienten y lo que les sucede bajo estímulos de diferente naturaleza. Veamos, a continuación, algunos casos extraídos de cuentos y novelas de autores contemporáneos

Puede manifestarse como la reflexión que se genera a partir de la sensación que un personaje experimenta bajo el influjo del entorno. Cito un fragmento del cuento «*El falso autostop*», de Milan Kundera:

Dejó a su lado la estación de servicio que estaba al borde de la carretera, completamente solitaria, en medio del campo; a unos cien metros de allí (en la misma dirección en la que iban) empezaba el bosque. Se dirigió hacia él, se escondió tras un arbusto y disfrutó durante todo ese tiempo de una sensación de satisfacción. (*Es que hasta la alegría que produce la presencia de quien se ama se siente mejor a solas. Si su presencia fuera continua, sólo estaría presente en su constante transcurrir. Detenerla sólo es posible en los ratos de soledad*) [resaltado propio]. (2000, p. 200)

El pensamiento literario, asimismo, puede ser metafórico, como en el siguiente ejemplo extraído por Javier Marías (1992, p. 217) de la novela *Volverás a régión*, de Juan Benet: «La memoria es un dedo tembloroso».

Otra de las formas de aparición del pensamiento narrativo se da como una pausa en el desarrollo de la acción. Se constituye como una reflexión del narrador sobre una situación que compromete sus principios y que demanda de él una respuesta. La cita proviene de «Bartleby», de Herman Melville. El narrador ha recibido la negativa de Bartleby a hacer lo que le manda y en estas circunstancias reflexiona:

No es raro que el hombre a quien contradicen de una manera insólita e irrazonable bruscamente descrea de sus convicciones más simples. Empieza a vislumbrar vagamente que, por extraordinario que parezca, toda la justicia y toda la razón están del otro lado; si hay testigos imparciales se vuelven a ellos para que de algún modo lo refuercen. (1973, p. 97)

También puede aparecer como la reflexión de un personaje, producto de una situación que ha generado en él cierto estrés o ansiedad y frente a la cual la reflexión literaria se proyecta como un ejercicio de entendimiento:

La chica afirmó que la miserable no era ella, sino precisamente él; ¡quién sabe cuántas chicas le hacen autoestop en la carretera cuando conduce solo! El joven cogió a la chica del hombro y le dio un suave beso en la frente. Sabía que ella lo quería y que tenía celos de él. *Claro que ser celoso no es una cualidad muy agradable, pero, si no se emplea en exceso (si va unida a la humildad), presenta, además de su natural incomodidad, cierto aspecto enternecedor* [resaltado propio]. Al menos eso era lo que el joven creía. (Kundera, 2000, p. 198)

Asimismo, el pensamiento literario suele manifestarse como un saber sobre el mundo que le permite al personaje comprender un comportamiento o una acción:

Hacía ya un año que la conocía y la chica aún era capaz de avergonzarse delante de él, y a él le encantaban esos instantes en los que ella sentía vergüenza; en primer lugar, porque la diferenciaban de las mujeres con

las que él se había relacionado antes de conocerla, en segundo lugar, *porque sabía que en este mundo todo es pasajero* [resaltado propio], y eso hacía que hasta la vergüenza de su chica fuera algo preciado para él. (2000, pp. 198-199)

El pensamiento literario, de igual manera, se manifiesta como el resultado de la respuesta del narrador-testigo frente a un estímulo generado por una conducta que, por incomprensible, puede llevárselo a la pérdida de control:

Nada exaspera más a una persona seria que una resistencia pasiva. Si el individuo resistido no es inhumano y el individuo resistente es inofensivo en su pasividad, el primero en sus mejores momentos, caritativamente procurará que su imaginación interprete lo que su entendimiento no puede resolver. (Melville, 1973, p. 98)

El pensamiento literario configura al narrador como comentarista de lo acontecido en el relato cuando este se atribuye un saber sobre el comportamiento o los sentimientos humanos:

Ella quería que fuese suyo por completo y ser ella por completo de él, pero con frecuencia le parecía que cuanto más trataba de dársele todo, más le negaba algo: *lo que da precisamente el amor carente de profundidad y superficial, lo que da el flirt* [resaltado propio]. Sufría por ello. (Kundera, 2000, p. 200)

La conversación era una suma de barbaridades cada vez mayores; la chica estaba un poco espantada, pero no podía protestar. *También el juego encierra falta de libertad para el hombre, también el juego es una trampa para el jugador* [resaltado propio]; si aquello no fuera un juego, si estuvieran sentadas frente a frente dos personas extrañas, la autoestopista se hubiera podido ofender hace tiempo y hubiera podido marcharse; pero el juego no tiene escapatoria; el equipo no puede huir del campo antes de que finalice el juego, las piezas de ajedrez no pueden escaparse del tablero, los límites del campo de juego no pueden traspasarse. (2000, pp. 210-211)

El pensamiento literario generado por el narrador puede operar como un dinamizador de la acción que portan los personajes:

Pero el dolor de los celos abandonó a la chica tan rápido como la había atacado. Al fin y al cabo, era sensata y sabía que sólo se trataba de un juego; incluso le pareció un poco ridículo haber rechazado al joven sólo por la rabia que le producían los celos; no quería que él lo notase. *Por suerte las mujeres tienen una habilidad mágica para modificar ex post el sentido de sus actos* [resaltado propio]. De modo que utilizó esta habilidad y decidió que no lo había rechazado porque le hubiera dado rabia, sino para poder continuar con un juego que, por caprichoso, era tan adecuado para el primer día de vacaciones. (2000, p. 202)

### Efectos del pensamiento literario

La presencia de pensamientos literarios intercalados a lo largo del relato no solo permite que el lector implícito acompañe al narrador y a los personajes en sus reflexiones sobre lo actuado: también produce, según Navarro Gil, «la falsa impresión de que el texto va creándose a merced de las incertidumbres cognitivas» del narrador y de los personajes «que convierten sus discursos en una continua búsqueda de significados» (2004, p. 190).

En estas circunstancias, o dicho de otro modo, en esa continua búsqueda guiada por «pensamientos y recuerdos de un narrador en primera persona», es previsible que «los elementos narrativos usuales (como el espacio y el tiempo) pierdan, casi por completo, su significación, lo que se refleja en transiciones bruscas, motivadas por pensamientos e impresiones espontáneas» (Toro, 1994, p. 199, cit. en Navarro, 2004). Es comprensible que los pensamientos del narrador y sus reflexiones se constituyan en el principal dinamizador de la narración, como sostiene Toro, y que la dimensión espacial quede relegada a un segundo plano debido al protagonismo que el funcionamiento de la mente del narrador va ganando en el relato.

Con respecto al tiempo, es muy probable que la pausa narrativa, que impone un pensamiento en medio de la narración, se constituya en el mecanismo rítmico más evidente. De este modo, la acción narrativa o la *performance* del personaje dejan de ser el eje central de la narración. Como consecuencia, es posible suponer que el programa narrativo del sujeto protagonista se vea disminuido. Por ello, es previsible que no se

opere una transformación del sujeto debido a la inacabada conformación de un objeto de valor, un objeto que se busca, que se va descubriendo, para el propio narrador, en el «desarrollo» —si puede llamársele así— de los acontecimientos.

Otro efecto importante es que la trama se vea constantemente interrumpida. Esto está en directa relación con el adelgazamiento de la historia o del eje argumental, cuyos hechos principales pasan a ser analizados, a partir de reflexiones, de manera exhaustiva. La narración, así, adopta un nuevo semblante: el que le da la recurrencia de pensamientos que, adheridos a ella, van tomando el control del relato.

Un efecto más de la narración reflexiva es que el relato, según Navarro Gil (2003), tiende a aludir a la acción de narrar. Estamos frente a pensamientos literarios que buscan hacer evidente, para el lector, el carácter ficticio de lo que se está contando en tanto se le muestra el funcionamiento de la maquinaria literaria. Son reflexiones metaficcionales que buscan sistematizar el quehacer del narrador y tienen como objetivo desmontar el carácter ficticio de la narración.

Se ha sostenido, y no sin razón, que la narrativa posmoderna ha usado el pensamiento literario para instruir al lector sobre los dispositivos formales que se ponen en funcionamiento al momento de crear una ficción. La idea es que estas reflexiones se instalen en el relato como elementos orientados a sostener una visión desacralizadora de la literatura y de la creación literaria, y que el lector se convierta en un participante activo de la narración.

En algunos escritores como Javier Marías, sostiene Navarro Gil, «la trama es solo la excusa que pone en marcha el acto de la narración: la propia actividad del contar es, así, el objetivo último del relato» (2003, p. 206).

### **El pensamiento literario y la estructura textual**

Al referirse a la estructura de textos que ostentan una profusión de reflexiones, Navarro Gil sostiene que estos poseen, normalmente, «un

frágil hilo argumental» (2004, p. 188), y que este es permanentemente interrumpido por esos pensamientos que se van acumulando y le van otorgando al relato una gran profundidad introspectiva. Es comprensible que la estructura de la trama aristotélica clásica quede descartada de un relato que se propone ser indagatorio, y que aquello que denominamos cierre o resolución se traduzca en la simple suspensión del relato. De este modo, Navarro Gil sostiene que estos textos construyen un discurso en espiral basado en la acumulación de pensamientos (2004, p. 189).

Otro aspecto que la estudiosa reconoce en las novelas reflexivas es que los incisos o comentarios explicativos no son acompañamientos irrelevantes, sino que «hacen posible el relato» (p. 189). Es decir, tienen un carácter, además de dinamizador, estructural. Resulta interesante en cuanto que nos permite imaginar una novela en la cual la concurrencia de pensamientos y reflexiones va abriendo un camino insospechado y, por ello, de descubrimiento. Así, podría hablarse de una novela heurística.

Bajo el impulso indagatorio, la novela comúnmente comienza «descubriendo el desenlace de la historia que se va a narrar». Asimismo, es frecuente que, «a modo de sumario, en los primeros párrafos se condense el final de las historias que después los narradores procederán a explicar o a analizar, aunque nunca de una forma lineal» (Navarro, 2003, p. 206). La estructura de la novela deviene, así, en una estructura explicativa en la que los pensamientos y reflexiones generados por la constante interrogación del narrador o los personajes se constituyen en la base del relato. De este modo, el relato adopta la forma de una conciencia narrativa en permanente búsqueda del sentido; una conciencia divagatoria, inestable.

### **El pensamiento literario y el tiempo**

La representación de los pensamientos y reflexiones del narrador o de los personajes se constituyen, en muchos casos, en el componente central del relato. Navarro Gil (2004, p. 190) sostiene que, cuando ello sucede, es previsible que estos pensamientos o reflexiones afecten la linealidad cronológica de los acontecimientos. De igual manera, indica que también puede preverse que el relato tome ese carácter recurrente y circular que le

dan aquellas permanentes reflexiones en torno a sucesos del pasado que tienen una importancia en el presente.

Cuando la reflexión o un pensamiento detiene el tiempo, estamos hablando de pausas narrativas que afectan el ritmo del relato. Esto incide en que el relato tenga una estructura discontinua, fragmentaria y renuncie a ofrecer una representación afirmativa sólida, autorizada e integral de hechos en el tiempo y en el espacio, fundada en certezas y seguridades. En esta dirección, la presencia de pensamientos literarios afecta ese discurrir del relato porque, con sus interrogantes y cuestionamientos, destruye esa continuidad que toda ficción se encarga de construir a través del inevitable marco temporal que todo relato posee. Además, a través de la ampliación y alargamiento del tiempo del relato, la pausa y la morosidad pueden convertirse en características del mundo ficcional.

### La técnica. Modos de presentación del pensamiento literario

Para albergar estos pensamientos, el narrador utiliza, normalmente, el «párrafo largo repleto de oraciones subordinadas» (Navarro Gil, 2004, p.192), cuya extensión tiende a incluir incisos, paréntesis o guiones; cuya «función organizadora» (p. 191) permite la inclusión de opiniones, ejemplos, casos, comentarios o notas. «Las cláusulas parentéticas, las oraciones disyuntivas, los incisos y la reflexión» (p. 192), en períodos largos, se hacen necesarios en el propósito de acoger el pensamiento literario.

En algunas ocasiones, este aparece entre paréntesis, lo cual, como indica el diccionario de la Real Academia Española, se constituye en una «explicación o comentario que se intercala en un discurso o en una conversación». Utilizados para incluir información aclaratoria, los paréntesis albergan el pensamiento literario y van construyendo una importante glosa al texto principal. De hecho, en su forma, parecen independizarse del relato. Cito un caso extraído de la novela *El túnel*, de Ernesto Sábato:

Por otra parte, durante ese lapso rumié una serie de reflexiones que terminaron por tranquilizarme: la carta estaba muy bien y era bueno que llegase a manos de María. (*Muchas veces me ha pasado eso: luchar insensatamente contra*

*un obstáculo que me impide hacer algo que juzgo necesario o conveniente, aceptar con rabia la derrota y finalmente, un tiempo después, comprobar que el destino tenía razón) [resaltado propio]. En realidad, cuando me puse a escribir la carta, lo hice sin reflexionar mayormente y hasta algunas de las hirientes frases parecían inmerecidas.* (2006, p. 34)

### ¿Qué tipo de saber es el que porta el pensamiento literario?

Si la narración genera un tipo de conocimiento interno en el relato, es plausible sostener que las reflexiones o pensamientos literarios contribuyen con su presencia a realizar esa tarea y a modelizar el mundo ficcional mientras generan conocimiento. En efecto, el pensamiento literario funda su lógica en los hechos narrados y, sin embargo, a su manera se independiza de ellos, sin abandonarlos, para construir un horizonte sólido de ideas que portan un saber experiencial. De este modo, el pensamiento literario refuerza la mímesis ficcional y, en tanto la refuerza, contribuye a que esta se constituya, como sostiene Schaeffer, en un medio que nos permite conocer, en un instrumento cognitivo.

La ficción literaria construye un marco narrativo dentro del cual suceden hechos, se manifiestan comportamientos y los narradores o personajes pueden reflexionar a partir de ellos o de sus recuerdos. Mientras esto sucede, cabe la posibilidad de que las ficciones nos permitan acceder a un tipo de conocimiento que brota del orden, de la convivencia y la confrontación de los acontecimientos que tienen existencia en un texto narrativo. De esa forma, la ficción se constituye en un procedimiento cognitivo básico, en un mecanismo de apropiación de un saber sobre el mundo en el que, como lectores, ocupamos un lugar central y en el que la representación cumple una labor fundamental.

Jean-Marie Schaeffer, en su libro *¿Por qué la ficción?*, sostiene que la ficción cumple una función trascendental y que esta tiene dos consecuencias. La primera es que nos permite transitar desde lo que entendemos y practicamos como realidad hacia un espacio imaginario donde, como lectores, podemos experimentar la realidad ficcional a partir de nuestro saber afectivo sobre el mundo, el saber obtenido por nuestra experiencia:

«Una de las funciones principales de la ficción en el plano afectivo residiría entonces en la reorganización de los afectos imaginarios en un terreno lúdico, en una escenificación» (2002, p. 309). Para ello, la ficción nos permitiría vivir un proceso de desidentificación en el que nos es posible experimentar la distancia que nos habilita a establecer los límites entre una representación y la realidad.

Una segunda consecuencia, según Schaeffer, estaría dada por el hecho de que «la institución del territorio de la ficción facilita la elaboración de una membrana consistente entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, que desempeña un papel importante en esta distanciación original que genera conjuntamente el “yo” y la “realidad”» (p. 310). Es decir, a través de esa conciencia que nos permite desarrollar con respecto a la distancia entre representación y realidad, la ficción posibilita y refuerza el desarrollo de un conocimiento del mundo que vamos construyendo desde temprana edad. De aquí que sea posible concluir, con Schaeffer, que la ficción narrativa es un operador del mundo (en cuanto instrumento dotado de una serie de dispositivos técnicos, entre ellos, el pensamiento literario y sus dinámicas de apropiación) a través del cual nos constituimos racional y afectivamente como sujetos.

La ficción y sus instrumentos —entre ellos, el pensamiento literario— «nos dan la posibilidad de seguir enriqueciendo, remodelando, adaptando a lo largo de toda nuestra existencia el soporte cognitivo y afectivo original gracias al cual hemos accedido a la identidad personal o a nuestro estar-en-el-mundo» (p. 312). Así, siguiendo a Schaeffer, la ficción cumple con la función de renegociar permanentemente nuestra relación con lo que nos rodea: una relación que descubrimos todo el tiempo y que, en ese descubrimiento, nos cambia, nos enriquece.

Muchas gracias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosini, C., y Padlubne, R. (2014). *Ficciones posibles. Saberes filosóficos, semiológicos y científicos a través de la literatura*. Editorial Biblos.
- Kogan, J. (1967). *Literatura y conocimiento*. Centro Editor de América Latina.
- Kundera, M. (2000). El falso autostop. En *El libro de los amores ridículos* (pp. 75-100). Grijalvo-Mondadori.
- Marías, J. (1992, 28 de diciembre). Volveremos. *El país*. [https://elpais.com/diario/1992/12/29/cultura/725583602\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1992/12/29/cultura/725583602_850215.html)
- Marías, J. (2021). Volveremos. En *Literatura y fantasma* (pp. 215-217). Penguin Random House.
- Melville, H. (1973). Bartleby. En *Narrativa norteamericana clásica*. Editorial Ecoma.
- Navarro Gil, S. (2003). La voz del narrador en las novelas de Javier Marías. *Revista de Literatura*, 65(129), 199-210. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2003.v65.i129.169>
- Navarro Gil, S. (2004). Una aproximación al estilo literario de Javier Marías. *Revista de Filología*, (22), 187-193.
- Sábato, E. (2006). *El túnel*. Recuperado de [https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/Libro\\_El\\_Tunel.pdf](https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/Libro_El_Tunel.pdf)
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Lengua de Trapo.
- Toro, A. (1994). Javier Marías. *Todas las almas*. Autobiografía ficcional como tematización de lo turbador del eterno extraño. En D. Ingenschay y H.-J. Neuschäfer (Eds.), *Abriendo caminos. La literatura española desde 1975* (pp. 189-201). Lumen.

Incorporación del académico  
don Jorge Valenzuela Garcés  
a la Academia Peruana de la Lengua

Discurso de recepción por el académico  
don Marco Martos Carrera

<https://orcid.org/0000-0002-6645-2785>

Señor Eduardo Hopkins Rodríguez  
Presidente de la Academia Peruana de la Lengua  
Señores académicos  
Damas y caballeros, amigos todos:

Reunidos para recibir como académico a Jorge Valenzuela Garcés, me corresponde darle las palabras de bienvenida a nuestra institución, y lo hago con alegría. Nuestro flamante colega ha hecho sus estudios en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima y se ha doctorado en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor de literatura en San Marcos. Ha publicado variados estudios sobre temas de investigación literaria, como libros y como artículos científicos. Pero, sobre todo, es un autor reconocido de ficciones literarias, que le están dando un lugar preponderante en la creación en prosa del Perú y lo



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.011>

e-ISSN: 2708-2644

han vuelto un autor que con cada nuevo libro despierta el interés de los lectores. En muchos sentidos Jorge Valenzuela nos recuerda al propio Ricardo Palma, el fundador de la Academia Peruana de la Lengua, que aunaba un intenso amor por el lenguaje con una pasión por la creación literaria. Así como Palma, Valenzuela tiene un rigor extremado por todo lo que concierne a los estudios literarios, como lo acaba de demostrar con su discurso sobre el pensamiento literario, donde sigue los razonamientos del escritor peninsular Javier Marías y de la estudiosa Sandra Navarro Gil, y, al mismo tiempo, una extremada voluntad creativa en uno de los géneros más difíciles: el cuento.

En los años veinte y treinta del siglo xx, se hablaba en España de los poetas profesores, intelectuales que brillaban tanto en la cátedra o en el aula secundaria como en los poemas que pergeñaban. Los nombres de Dámaso Alonso, Pedro Salinas, Jorge Guillén, Luis Cernuda han llegado hasta nosotros con fortuna. La Academia Peruana de la Lengua ha sido, desde su fundación hasta ahora, un espacio propicio para autores de prosa magnífica, fuera en el rubro de los ensayos o en la ficción literaria. Altas sombras acuden: Ricardo Palma, José de la Riva Agüero, Raúl Porras Barrenechea, Ventura García Calderón, Luis Loayza, Carlos Eduardo Zavaleta y, junto a ellos, los autores de hogaño Mario Vargas Llosa y Alonso Cueto. A esta estela de afortunados autores se viene a añadir, con todos los pergaminos, Jorge Valenzuela Garcés.

Pedro Salinas decía en uno de sus más conocidos poemas que los aires no saben sus apellidos del norte y del sur, por encima del puro viento que son. Uso esa imagen para decir que, como creador, Jorge Valenzuela representa una condición diferente; no es el ingenio lego que escribe algo excepcional y no sabe explicar cómo lo hizo y en qué circunstancias. Representa, por el contrario, al amante de la lengua que sabe bien cómo escribe, qué escribe en cada circunstancia. Representa al escritor contemporáneo consciente de su arte, al orificio de las palabras que no deja nada al azar. Es el cuentista que sabe explicar su obra, que conoce cómo editarte y que tiene nociones precisas de cómo difundirla. Ese conocimiento no viene de una ciencia infusa, ni es producto del azar. Tiene que ver con el rigor académico, con esa sensación de libertad y obligación que están

vivas en las aulas y en los patios y jardines, en las bibliotecas y cafés de la universidad. Un escritor que domina sus instrumentos verbales y sabe usarlos a voluntad.

He conocido a Jorge Valenzuela desde sus años de alumno en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y pude darme cuenta de su interés profundo por la literatura, en especial por la narrativa. Por terceras personas me enteré de sus andanzas en la Universidad Complutense de Madrid y supe de su voluntad de regresar al Perú. Fui luego su colega en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de San Marcos y hemos vivido desde las mismas perspectivas los avances académicos de nuestra querida facultad. Particularmente quiero resaltar su participación en los últimos años en la maestría de Escritura Creativa, que es la más exitosa en los últimos años en toda la Facultad de Letras. Algunos académicos creían, de buena fe, que la universidad no es el lugar propicio para formar escritores; pero tuvieron que retroceder ante la cantidad de argumentos. Se enteraron, por ejemplo, que desde hace décadas la Universidad de Columbia forma escritores en maestrías y doctorados y que autores como Arthur Miller o Alonso Alegría se graduaron en la universidad.

Subsanadas las dificultades, los estudiantes de San Marcos se graduán con una tesis que versa sobre su propia literatura. Así es como veíamos y seguimos viendo a Jorge Valenzuela: lleno de entusiasmo en las clases de narrativa, corrigiendo textos, sugiriendo cambios en algunos párrafos, pidiendo finales sorpresivos o acabos serenos en cuentos y novelas cortas. Lo observamos también, lleno de seriedad, participar en las sesiones de graduación de los estudiantes, y, después, feliz como un niño, haciendo comentarios certeros sobre la precisión de algunos relatos.

Jorge Valenzuela es un escritor solitario como tantos, enfrentado día a día con la página en blanco; pero es también un individuo social en todos sus poros, alguien que necesita verter a los otros sus conocimientos y experiencias. Y eso ha sido para él la universidad hasta el día de hoy. Ingresando a la Academia, ampliará su campo de acción. Participará en sesiones de trabajo; podrá proponer la publicación de

libros, propios o de otras personas; podrá participar en congresos; podrá tener iniciativas de toda índole y verlas salir adelante. En la Academia todo se decide democráticamente y Jorge Valenzuela podrá verlo y palparlo desde el día de hoy.

Con el ingreso de un intelectual como Jorge Valenzuela, nuestra Academia Peruana de la Lengua se fortalece en el campo literario, adquiere más brillo y esplendor. Individuos como él, aquellos que no se desmayan, son indispensables para fortalecer nuestra vida institucional.

Muchas gracias.

## RESEÑAS



González Montes, A. (2022). *Dos escritores hispanoamericanos: Gioconda Belli (Nicaragua, 1947) y Óscar Hahn (Chile, 1938). Ensayos de crítica literaria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 201 páginas. ISBN 978-612-4159-90-9.

Antonio González Montes es miembro de número de la Academia Peruana de la Lengua, académico correspondiente de la Real Academia Española, profesor en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En esta oportunidad, presenta un libro de ensayos acerca de la poesía de dos destacados poetas hispanoamericanos: Gioconda Belli, nicaragüense, y Óscar Hahn, chileno. En el prólogo, Eliana Vásquez Colichón enfatiza el análisis revelador de González Montes con respecto a los poemarios *El Ojo de la Mujer* (1974), de Belli, y *Poesía Completas* (1961-2009), de Hahn. En la introducción, González Montes ofrece su aguda reflexión acerca de nuestra identidad hispanoamericana, a partir de la cual contextualiza el análisis de dichas obras. La estructura del volumen consta de dos partes: la primera dedicada al estudio de la poesía de Belli y la segunda, al estudio de la poesía de Hahn. En las siguientes líneas se focalizan las ideas más inquisidoras y sugerentes de los ensayos.

La primera parte del libro corresponde al estudio del poemario *El Ojo de la Mujer*. En esta destaco algunos acápites, entre ellos, «Dios le dio a la mujer la tarea de ser un “taller de seres humanos”», centrado en los poemas «Y Dios me hizo mujer», «Yo soy» y «Dando el pecho». Las tres composiciones guardan cohesión y coherencia temática referente a la esencia de la mujer: la maternidad. Según el académico, en síntesis, se resalta el



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.012>

e-ISSN: 2708-2644

carácter voluntario y generoso de la decisión divina de crearla mujer para hacerla «un taller de seres humanos» (p. 43).

En el acápite «El poema como creación inevitable», analiza «Dáteme poema», del cual destaca la lucha verbal entre la creadora y el poema (p. 53). En el apartado «¿A quién creó Dios primero: a la mujer o al hombre?», González Montes asevera lo siguiente: «Parece más coherente y comprensible que haya sido la mujer el ser a quien Dios o una fuerza cósmica concibió el proceso creativo, tal cual se realiza desde hace miles de años» (p. 56). Desde la perspectiva de Carl Jung, en la naturaleza del hombre y la mujer existen dos potencias: el *animus* y el *ánima*. El primero se encuentra relacionado con la razón y el segundo, con la creatividad, la fecundación y la contemplación. Gaston Bachelard consideraba que las imágenes poéticas y ensoñaciones provenían de la energía femenina, es decir, del *ánima* (2019, p. 50). A mi juicio, siguiendo a Jung y a Bachelard, considero válida la argumentación de González Montes referente a la mujer.

En el acápite «La condición humana en el mundo», el académico propone interesantes ideas con respecto a «Claro que no somos una pompa fúnebre», donde se desarrolla el tema de la tristeza y la alegría, emociones constantes que experimentan los pueblos latinoamericanos. Acerca del poema «Necesitamos aire para respirar», sostiene que este «adquiere la categoría de una plegaria, de un ruego común, para el oxígeno» (p. 66); lo cual asocia a la crisis de la respiración en tiempos de pandemia. En «Poema a las hojas de papel», destaca el uso del verbo *vamos*, pues «implica renunciar a la inercia y asumir la tarea de hacer aquello que dé sentido a nuestras vidas» (p. 70). Esta primera parte culmina con el análisis comparativo entre el poema «Yo, la que te quiere», de Belli, y «Magdalena», de Catalina Recavarren de Zizold. El análisis de este último apela a los estudios realizados por Ricardo González Vigil y Lady Rojas Benavente.

En la segunda parte, titulada «Óscar Hahn: danza con la muerte y la vence con su poesía», el análisis comprende ocho acápite, de los cuales he omitido el primero por razones de espacio en esta reseña. En «Arte poética o concepción del lenguaje», el académico enfatiza la estructura formal, el tono irreverente, crítico y mordaz que observa de principio a fin en el soneto «Arte poética». Siguiendo al crítico, Hahn utiliza el soneto

con el cual «“descalifica” el prestigio de aquel» (p. 116). Además, asocia este con «Invocación al lenguaje», en el que, según González Montes, el yo poético se dirige al lenguaje de manera irreverente debido a su desdén. Desde mi perspectiva, en el primer verso, «Con vos quería hablar, hijo de la grandísima» (p. 120), la voz poética reconoce la importancia de este, pues es consciente de que «el lenguaje no se realiza mediante enunciados, sino en y como conversación [...]. Sólo [sic] ahí consigue el lenguaje su redondez completa» (Gadamer, 2012 p. 146). En este apartado también analiza el poema «Lee Señor mis versos defectuosos», que en «esencia expresa el espíritu generoso y humilde de este creador, que pide vida para su soneto» (p. 119).

En el acápite «El tema de la muerte en *Arte de morir* (1977)», el crítico se detiene en «Soy una piedra lanzada de canto», porque «tiene un inocultable valor antropológico, cósmico y divino» (p. 130). Acerca del poema «Adolfo Hitler medita en el problema judío», que alude a la Segunda Guerra Mundial, González Montes asevera lo siguiente: «Registra el sadismo con el que goza el jefe nazi cuando comprueba que cada una de sus órdenes se cumplen con rapidez» (p. 135). Del poema «Movimiento perpetuo», destaca la importancia de los recursos retóricos tales como el hipérbaton, la aliteración, entre otros, y el amor erótico hacia la mujer. «Letanía para un infante difunto» y «La muerte tiene un diente de oro» son textos, a juicio del crítico, que personifican adecuadamente a la muerte. En cuanto a «Noche vieja 1973», que refiere al golpe de Estado del general Augusto Pinochet, resulta interesante el análisis léxico de las palabras *cabrón* y *carajo* (p. 152). Por último, en «La muerte está sentada a los pies de mi cama», el yo poético «se niega a aceptar la “tarea” [muerte] que viene a cumplir» (p. 155), acota el crítico.

En el apartado «El tema del amor en *Mal de amor* (1981)», el académico analiza, en primer lugar, los poemas «Aerolito», «Partitura», «Cena íntima». De acuerdo con González Montes, en el primero y el segundo, Hahn asocia las leyes del amor con el cosmos; en el tercero, la voz poética crea una situación para un encuentro amoroso que no llega a ocurrir. Luego, sobre el poema «Ecología del espíritu», señala que tal vez anuncia una suerte de apocalipsis. En «Nacimiento del fantasma», la voz poética,

a través de la imagen del «viento terrible», da cuenta de la destrucción del equilibrio en la vida de una pareja. En esta misma línea interpreta «Con pasión sin pasión», en la cual advierte las contradicciones que rigen la vida cotidiana de los seres humanos.

En el acápite «Una destrucción antigua y persistente», analiza los poemas «Pequeños fantasmas», «En la vía pública» y «Televidente». Desde la perspectiva de González Montes, el primero se refiere a aquellos hijos que no llegan a tener las parejas por diferentes razones; sin embargo, la nostalgia los lleva a imaginar hijos de naturaleza fantasmal. El segundo se relaciona con la espera del ser amado y el tercero implica una crítica a la omnipresente publicidad. En el apartado «Los amantes durante el sueño fusionan los hemisferios y unen sus cuerpos», analiza los poemas «Sobre los hemisferios» y «Ningún lugar está aquí o allí». En el primero se desarrolla el tema del amor en una pareja, quienes no viven en el mismo hemisferio: «Nuestros cuerpos caminan tomados de la mano/sobre los hemisferios» (p. 175). En el segundo, Hahn nos hace conscientes de «las distancias que nos separan y nos unen», asevera el académico.

El penúltimo acápite es «El tema de Dios en César Vallejo y en Óscar Hahn» y el último, «Vallejo y Hahn ante Dios». En estos, el crítico realiza el análisis comparativo de «Los dados eternos», de Vallejo, y «De la naturaleza de Dios», de Hahn. Constata la reflexión que surge en ambos poetas al quejarse ante Dios; sin embargo, Vallejo lo hace de manera directa y Hahn, en un tono lujurioso e irónico. Por último, González Montes destaca —al referirse a Vallejo— diversos estudios que críticos tales como González Vigil, William Rowe y Gustavo Gutiérrez realizaron con respecto al tema de Dios.

Este libro de ensayos representa un acercamiento a dos poetas hispanoamericanos, cuyas obras poéticas merecen atención por parte del público en general y de los especialistas, quienes gracias a su labor interpretativa pueden atraer a más lectores al interesante mundo de la poesía. González Montes ha realizado una interpretación aguda, rigurosa, amigable y democrática, pues este libro también puede ser leído por alguien ajeno al análisis literario. En todo momento, el académico explica, a través del pie

de página, aquellos tecnicismos que los especialistas están acostumbrados a leer, pero que un lector general desconoce. Otro acierto del volumen es el análisis comparativo de algunos textos poéticos; asimismo, la bibliografía empleada por el académico resulta pertinente.

En síntesis, la poesía de Belli apuesta por la reivindicación de la esencia femenina en plenitud. Las escuelas de educación secundaria deberían prestar atención a su palabra. Hahn resulta interesante, ya que nos recuerda las formas retóricas tradicionales como el soneto, ejercicio matemático de ritmos y rimas. Y aunque el tono muchas veces es irreverente en determinados poemas, su poesía invita a reflexionar acerca de la existencia humana. Finalmente, considero este libro de ensayos un aporte valioso, recomendable y necesario de leer en estos tiempos, debido a que nos aproxima al cuestionamiento de la condición humana a través de la poesía. González Montes, con un lenguaje magistral, nos conduce por este viaje del pensamiento, la interpretación y la reflexión desde la voz de dos poetas hispanoamericanos: Gioconda Belli y Óscar Hahn.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, G. (2019). *La poética de la ensoñación*. Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós Básica.

**Emma Aguilar-Ponce**

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

emma.aguilar@usil.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2364-0695>

Fernández Cozman, C. *Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima, 2022. 143 páginas. ISBN 978-9972-45-590-2.

Santiago de Chuco recibió hace poco más de 131 años a quien sería considerado, casi sin excepción, el poeta más representativo de nuestra historia literaria, César Vallejo. Además del aniversario de su natalicio, el año pasado (2022) —vallejano— resultó doblemente celebratorio, dado que se conmemoró también el centenario de la publicación del poemario que se consolidó como el hito más importante de la poética peruana contemporánea: *Trilce*, publicado en 1922. En este marco, la atención crítica y editorial ha enfatizado recientemente en la obra del poeta santiaguino. Camilo Fernández Cozman hizo lo propio al publicar *Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros*, bajo el sello del Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Ante todo, cabe prestar atención al título; es interesante notar en él la presencia de una metáfora orientacional (aquel tipo de metáforas explicado y empleado por Fernández Cozman para el análisis de *Los heraldos negros*). La palabra *hacia* construye un espacio referencial (un «aquí» y un «allá») y nos presenta una direccionalidad entre ambos puntos. Es decir, se plantea un momento actual —en este caso, espaciotemporal— de producción o valoración investigativa («aquí») y un «allá» cuyo alcanceería procurado a través de lo planteado en el texto. De esta manera, el título del libro postula su propio objetivo: encaminarse a una «nueva lectura». En este



sentido, cabría preguntarse en qué consiste o consistiría esta, y, por tanto, en qué radicaría su novedad.

En el estado de la cuestión, el autor recoge las principales líneas de investigación sobre *Los heraldos negros*, entre las que incluye la «sustentada en la Retórica General Textual y [que] tiene como exponente a Camilo Fernández Cozman, quien analiza el papel de la argumentación en *Los heraldos negros* y el funcionamiento del sujeto migrante y de la simbología andina» (p. 17). En la página siguiente, presentando la propuesta del libro en cuestión, el autor señala:

no existe un estudio riguroso de dicho poemario a partir de la lingüística cognitiva de George Lakoff y Mark Johnson, y de la Retórica General Textual de Giovanni Bottiroli. Trataré de realizar una aproximación a la poesía de Vallejo sobre la base del marco teórico antes mencionado. (p. 18)

Y a manera de aclaración, agrega inmediatamente lo siguiente: «Es cierto que en mis libros anteriores intenté avanzar en esa dirección, pero ahora abordaré el primer poemario de Vallejo con mayor detenimiento y minuciosidad» (p. 18). Sobre esto último, es llamativa la presencia, una vez más, de una metáfora orientacional («intenté avanzar en esa dirección»). A partir de lo señalado, la novedad no radicaría propiamente en una «nueva lectura», sino en el foco de análisis (*Los heraldos negros*, ahora de forma exclusiva).

Fernández Cozman, como hace también en *Las técnicas argumentativas y la utopía dialógica en la poesía de César Vallejo* (2014), reseña panorámicamente la producción investigativa previa. En *Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros*, reconoce el texto de Antenor Orrego de 1919 como el «fundador de la crítica vallejiana» (p. 12) e incluye una dedicatoria al filósofo cajamarquino en el primer capítulo. Junto a Orrego, coloca a José Carlos Mariátegui y a Estuardo Núñez como los primeros críticos que valoran la originalidad de la obra vallejiana. A partir de aquí, el académico revisa la producción bibliográfica sobre *Los heraldos negros* década por década. Teniendo en cuenta que los trabajos de Mariátegui y Núñez son de 1928 y 1938, respectivamente, es curioso notar que no se alude a investigaciones

publicadas durante la década del cuarenta. Sobre los trabajos publicados en los cincuenta, Fernández Cozman destaca dos líneas: por un lado, las investigaciones de Luis Monguió y Antenor Samaniego, quienes vinculan la vida y la obra de Vallejo, y, por otro lado, la de André Coyné, quien se centra en la evolución poética del autor. Sobre los años sesenta, se señalan los trabajos de Giovanni Meo Zilio y Xavier Abril, quienes realizaron un análisis estilístico a partir de la propuesta de Leo Spitzer y un análisis de las posibles fuentes empleadas por Vallejo, respectivamente. Además, se menciona a Juan Espejo Asturizaga, quien narra su experiencia biográfica con Vallejo.

Asimismo, el crítico sanmarquino considera importante mencionar tres posturas teóricas representativas de los setenta en función de *Los heraldos negros*: la intertextual (Julio Ortega y Jean Franco); la de carácter fenomenológico y estilístico (Alberto Escobar); y la filosófica de perfil metafísico (Américo Ferrari). Aquí observamos algunos antecedentes e influencias para la propuesta de Fernández Cozman —quien también advierte en el primer poemario de Vallejo un intento por transgredir los límites del modernismo literario—: «Alberto Escobar coincide con Ortega y señala que el poeta luchó, en *Los heraldos negros*, para superar la retórica modernista» (p. 14). Sobre la discusión de este poemario vallejano durante los ochenta, el investigador establece dos tendencias: la primera, de Roberto Paoli, estudia el carácter impresionista de la poesía vallejana en relación con el indigenismo; mientras que la segunda, de José Pascual Buxó, examina la evolución poética de Vallejo y sostiene que algunos recursos vanguardistas de *Trilce* ya se hallaban presentes en su primer poemario, idea que resuena en el trabajo de Fernández Cozman.

Sobre los años noventa, se mencionan cuatro líneas de investigación. Primero, Ricardo González Vigil presenta un trabajo de corte filológico al publicar las versiones iniciales de los poemas de *Los heraldos negros*. Segundo, Kishimoto Yoshimura analiza la influencia del contexto biográfico de Vallejo, particularmente, de la bohemia de Trujillo, de la que formó parte —esto será desarrollado por Fernández Cozman en el primer capítulo—. Tercero, David Sobrevilla realiza un balance de la crítica de la obra poética de Vallejo. Finalmente, André Coyné resalta el nivel de

innovación en el poemario estudiado, ya que encuentra una lucha entre el estilo modernista y uno de vanguardia o novedad artística —como se verá, Fernández Cozman refuerza esta hipótesis—. Como última sección, agrupa todos los estudios publicados durante lo que va del siglo; entre ellos, menciona la óptica hermenéutica (Pedro Granados, Alain Sicard y Enrique Foffani), la estructural (González Vigil), la lectura temática (Julio Ortega y Marco Martos), la sustentada en la Retórica General Textual (desarrollada por él mismo), la de índole psicoanalítica (Víctor Vich), la relacionada a la semiótica tensiva (Óscar Quezada), la biográfica (Stephen Hart y Miguel Pachas Almeyda) y, finalmente, la que toma como base la lingüística andina (Rodolfo Cerrón Palomino). Esta composición metacritica permite observar los cambios en los acercamientos al poemario y constituye un estado de la cuestión que acerca al lector a las diversas lecturas sobre *Los heraldos negros*. A pesar de que esto abarca la mayor parte de la introducción, he decidido referirla aquí, pues también permite prestar atención a los antecedentes del estudio de Fernández Cozman. Como él admite finalmente: «Queramos o no, formamos parte de una larga tradición» (p. 18).

En el libro en cuestión, el autor propone como tesis central la presencia de diferentes estilos, en relaciones frecuentemente conflictivas, en el primer poemario de Vallejo. Según el crítico literario, en *Los heraldos negros* se entremezclan en disputa creativa el estilo romántico, el estilo modernista (heredado de Rubén Darío) y el «estilo netamente vallejiano» —el cual puede ser reconocido con mayor facilidad en *Trilce*, pero que ya se encuentra en su primer poemario—. Es decir, a partir de las observaciones de críticos como Giovanni Bottiroli, Fernández Cozman plantea la existencia de una suerte de polifonía estilística en *Los heraldos negros*. Además, se sirve del análisis de las metáforas orientacionales y los tipos de personajes para evidenciar dicha pugna.

En el primer capítulo, explica el contexto en que se gesta *Los heraldos negros*. Así, postula como antecedentes del poemario vallejano al yaraví de Mariano Melgar, con el que comparte «su aproximación al mundo andino; pero también asimila el tono de protesta» (p. 24); la obra de Manuel González Prada, que emplea diferentes formas estróficas y tipos de verso, pero que igualmente encarna «la conciencia crítica del poeta moderno» (p.

25); y la poesía de Abraham Valdelomar, en cuya obra aparece la cotidianidad familiar y el hogar provinciano. A su vez, el académico se refiere a la tesis de bachillerato de Vallejo, la misma que estudia la influencia del Romanticismo en la poesía castellana, y menciona que «lamentablemente, la crítica literaria especializada ha soslayado, en muchos casos, el estudio riguroso de la mencionada tesis» (p. 23)<sup>1</sup>. La importancia de la tesis de bachillerato de Vallejo, para Fernández Cozman, radicaría en que su tema (el Romanticismo) supone el conocimiento previo de Vallejo de los poetas románticos y, por tanto, se condice con la asimilación consciente de dichos recursos en su obra poética.

A continuación, refiere la relación entre la poesía de Vallejo y el modernismo. El autor señala sintéticamente las particularidades de este para hallarlas en la obra de Vallejo: «El isocronismo, la especialización del escritor, el cosmopolitismo y la perspectiva exotista» (p. 36). En este punto, luego de haber explicado la relación de Vallejo con el Romanticismo y el modernismo, trae a colación la tesis del libro: la lucha entre los estilos romántico, modernista y «vallejano». Para exemplificarlo de manera concreta, el crítico encuentra en el poema «Los heraldos negros» estos rasgos; por ejemplo, detecta el exotismo modernista en la alusión a Atila, rey de los hunos; el estilo romántico provendría de las resonancias bíblicas en «las caídas hondas de los Cristos del alma»; y el estilo vallejano estaría presente en la inclusión de frases absolutamente coloquiales como «algún pan que en la puerta del horno se nos quema». Tras un rápido recorrido por las seis secciones que constituyen el poemario —lo que desarrolla con mayor profundidad en los capítulos tres y cuatro—, Fernández Cozman demuestra la pugna de estilos y llega a un balance general de la obra en cuestión:

Puedo afirmar que en las tres primeras secciones de *Los heraldos negros* vencen los estilos romántico y modernista; pero, en la última, triunfa el

1 Hubiera sido importante considerar la propuesta de edición crítica de la tesis vallejana que Gladys Flores Heredia (2018) presentó para obtener su grado doctoral por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y cuyos avances fueron publicados en el presente boletín (Flores Heredia, 2017).

estilo vallejano, aspecto que avizora una revolución poética sin precedentes en la lengua castellana: *Trilce*, un verdadero terremoto verbal que liquida el modernismo como propuesta estética. (p. 41)

Para cerrar el capítulo, analiza la presencia de Vallejo con relación a la bohemia trujillana, específicamente, con el Grupo Norte. La inclusión de dicha sección en este punto no es arbitraria, ya que muestra a dicha generación intelectual como grupo de vanguardia, y a Vallejo como el líder de su orientación estética. Así, a partir de la presencia de la bohemia frente al conservadurismo, se explica la incorporación de nuevos procedimientos textuales y, por tanto, el encuentro de varios estilos en cierta disonancia. Además, Fernández Cozman resalta que, de hecho, el Grupo Norte habría sido el iniciador de la investigación sobre la obra de Vallejo en nuestro país.

El segundo capítulo contiene el marco teórico. Por un lado, se encuentran las metáforas propuestas por Lakoff y Johnson: estructurales, ontológicas y orientacionales. Sobre ello, Fernández Cozman observa que en la obra poética de Vallejo serían estas últimas las que predominan<sup>2</sup>. Para el crítico, la presencia de este tipo de metáforas sería un rasgo fundamental de la lírica vallejana. Por otro lado, se basa en la tipología del personaje, desarrollada por Bottiroli, y sostiene que pueden reconocerse cuatro tipos: metafóricos, metonímicos, sínecdoquicos y antíftéticos. Por último, para analizar rigurosamente los estilos presentes en el poemario, toma la clasificación de Bottiroli, para quien existe el estilo separativo, aquel «que es rígido y disminuye la ambigüedad entre significante y significado» (p. 57); el distintivo, que supone la contradicción u oposición de términos (por tanto, la representación de la dialéctica); y el confusivo, que «implica el triunfo del caos sobre el orden y el funcionamiento, en muchos casos, de un tiempo cíclico, además de incentivar una analogía de términos casi interminable» (p. 58). Esa conceptualización permitirá al autor demostrar con mayor rigurosidad la lucha de estilos en *Los heraldos negros*.

2 Las metáforas orientacionales construyen espacios y toman en cuenta oposiciones como alto-bajo, centro-periferia, izquierda-derecha, adentro-afuera, aquí-allí, etc.

La aplicación de los conceptos se realiza en los capítulos tres y cuatro: se atienden las metáforas orientacionales, los personajes y los estilos de pensamiento en las tres primeras secciones del poemario («Plafones ágiles», «Buzos» y «De la tierra») en el capítulo tres, y las tres restantes («Nostalgias imperiales», «Truenos» y «Canciones de hogar») en el capítulo cuatro. El autor considera tanto el estilo romántico como el modernista en el régimen separativo, en contraste con el estilo distintivo que vendría a ser el vallejano, pues implica la presencia de la pareja de opuestos —de ahí la importancia de las metáforas orientacionales—. En la primera mitad del poemario, el crítico encuentra que el uso coloquial del lenguaje y la cotidianidad del hogar están «absolutamente subordinados tanto a la lógica romántica como a la modernista. Por eso, podría afirmar que se observa el triunfo del estilo separativo sobre el distintivo» (p. 64). Pero, acertadamente, repara que ya en algunos de estos poemas aparece el estilo distintivo vallejano. En este capítulo, analiza «El aveSTRUZ» y «El palco estrecho». Respecto de las tres últimas secciones del poemario (lo desarrollado en el capítulo cuatro), Fernández Cozman encuentra en «Nostalgias imperiales» la lucha entre el estilo separativo indianista y el distintivo indigenista. En cambio, para las secciones «Truenos» y «Canciones de hogar», advierte una mayor preeminencia del estilo confusivo en «Ágape», «La cena miserable», «Los dados eternos», «Enereida» y «A mi hermano Miguel». En este apartado, se realiza la exégesis de los poemas «El pan nuestro» y «Los pasos lejanos». Como no se pueden generalizar estas ideas, quizás lo mejor sea adoptar la observación del propio autor:

quisiera subrayar que los tres estilos de pensamiento están presentes en la poesía de Vallejo. No existe un solo régimen de sentido en *Los heraldos negros*, sino que el estilo separativo, el distintivo y el confusivo bregan entre sí. Hay, pues, una heterogeneidad estilística que anticipa algunos rasgos de *Trilce* y *Poemas humanos*. (p. 89)

Finalmente, Fernández Cozman confronta *Los heraldos negros* con los poemarios *La canción de las figuras*, de José María Eguren, y *Alma América*, de José Santos Chocano, así como con los textos poéticos de Abraham Valdelomar, en los capítulos cinco, seis y siete, respectivamente. En torno a Eguren, se discute la escritura del suicidio y la especialización del poeta

en la modernidad; ambos temas están relacionados con la constitución del poeta en la división del trabajo propia del capitalismo. Así, se convierten en especialistas del manejo del lenguaje y se observa la escritura del suicidio en sus obras, porque, «como señala Paz, la modernidad “se examina y se destruye para renacer de nuevo”» (p. 101).

Con respecto a *Alma América*, de José Santos Chocano, se encuentra una oposición fundamental. Chocano se identifica con personajes aristocráticos como el virrey o, cuando se acerca al mundo prehispánico, con el inca; mientras que «Vallejo valora los aportes de las comunidades andinas y cuestiona el sistema feudal de la hacienda donde se explotaba a los indígenas» (p. 119). En el mismo sentido, en *Alma América* predomina la representación de la naturaleza deshabitada; en *Los heraldos negros*, en cambio, esta se presenta habitada, e incluso humanizada (como sucede en «Fiestas aldeanas»). Fernández Cozman, además, menciona la diferencia en la representación de personajes femeninos: Chocano habla de la reina revelando nuevamente una valoración de lo aristocrático y reproduciendo «el imaginario del sujeto colonial colonizador que sitúa al conquistador como un adulto (representado por la reina europea y España) que guía metafóricamente al niño (que representa al indígena)» (p. 119). Vallejo, por su lado, resalta la humanidad y la humildad de Rita, quien llora, realiza un trabajo cotidiano, «mira las nubes del cielo y lanza una interjección inesperada» (p. 119).

En el último capítulo, Fernández Cozman compara algunos textos de la obra poética de Abraham Valdelomar con otros de *Los heraldos negros*. En un primer apartado, contrapone «El hermano ausente en la cena de Pascua», de Valdelomar, con «La cena miserable», de Vallejo. En ambos poemas, el crítico detecta la presencia de referencias bíblicas; sin embargo, mientras que, en la obra de Valdelomar, estas solo son empleadas para representar un cuadro familiar, en el caso de «La cena miserable», Vallejo propone una apuesta política toda vez que se critica una sociedad estamental y, por tanto, se enarbola como urgente la defensa del sujeto marginal. En el segundo apartado de este capítulo, se compara el «Nocturno» de Valdelomar con el poema homónimo de Vallejo, donde se desataca la propuesta del poeta de Santiago de Chuco, quien «avanza hacia una radiografía de la ciudad

moderna, mientras que el último [Valdelomar] únicamente se solaza con la sinestesia de cuño simbolista» (p. 130).

Por lo expuesto, el trabajo de Camilo Fernández Cozman constituye no solo un intento preciso de aplicación de la lingüística cognitiva de George Lakoff y Mark Johnson, y de la Retórica General Textual de Giovanni Bottiroli a *Los heraldos negros*, de Vallejo, sino que también supone un ejercicio pedagógico en el que el lector puede acercarse con seguridad a los planteamientos teóricos y conceptuales señalados anteriormente. La idea de la polifonía estilística —como vimos, señalada mas no desarrollada desde este marco teórico anteriormente— estimula el advenimiento de nuevas observaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Cozman, C. (2014). *Las técnicas argumentativas y la utopía dialógica en la poesía de César Vallejo*. Universidad Ricardo Palma; Cátedra Vallejo.
- Flores Heredia, G. (2017). La tesis de César Vallejo: *El Romanticismo en la poesía castellana (1915)*. Algunas reflexiones. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (62), 221-252. <https://doi.org/10.46744/bapl.201701.011>
- Flores Heredia, G. (2018). *La tesis de César Vallejo: El Romanticismo en la poesía castellana (1915). Propuesta de edición crítica* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis - Repositorio de Tesis Digitales.

**Henrry Ibáñez Mogrovejo**

Stony Brook University

hibanez@pucp.edu.pe / henrry.ibaezmogrovejo@stonybrook.edu

<https://orcid.org/0000-0003-0125-913X>

Belevan, H. (2022). *Textos*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Ricardo Palma, 597 páginas (Tomo I), 528 páginas (Tomo II). ISBN 978-612-331-027-1.

Dentro de nuestra tradición literaria, es conocido el lugar que Harry Belevan (Lima, 1945) ocupa como escritor. Ya es común reconocer que, en los años setenta, se atrevió a romper con la hegemonía del realismo social y con la monolítica perspectiva que privilegiaba la representación, en la novela y el cuento, de la conflictividad social o la lucha de clases. Harry, con su narrativa, abría con fuerza y talento las compuertas, apenas entreabiertas en el Perú, de lo fantástico y de lo policial, e insertaba en su obra estrategias narrativas asociadas a lo transtextual, metaficcional y autorreferencial.

En 1975, Belevan publica su primer libro de cuentos, *Escuchando tras la puerta*, con el auspicioso prólogo de Mario Vargas Llosa, quien, entonces, lo presentaba como el más cosmopolita de los narradores peruanos en un momento en que la mirada sociológica o, en casos extremos, marxista de la realidad guiaba la pluma de muchos escritores, incluso a nivel latinoamericano. Si bien el libro no cayó en el vacío total, fue clasificado como un conjunto de cuentos de índole fantástica, es decir, casi un libro marginal a nuestra tradición. Si sumamos a este hecho que fue editado en Barcelona y que su circulación fue restringida en el Perú, tenemos prácticamente a un escritor cuya ópera prima fue leída por pocos privilegiados.



Es verdad que la mayoría de los cuentos de ese libro contenía elementos de lo que genéricamente puede denominarse fantástico, como en «La posibilidad de los milagros», donde el narrador se debate entre «saber si lo que escribo alguna vez sucedió o si solo busco justificarme inventando fantasías» (situación de inestabilidad o desconcierto clave en este tipo de relatos). Pero algunos otros no transitan por ese camino, como «Los inquilinos» o «Haciendo méritos», que bien pueden ser considerados relatos realistas. Esto debería tenerse en cuenta para matizar el lugar común que ha limitado a Belevan a pertenecer al poco habitado mundo de los escritores de registro fantástico.

Belevan es recordado también por su fundadora *Antología del cuento fantástico peruano*, publicada en 1977, cuyo mérito fue presentar un panorama bastante articulado de escritores que reclamaban ser inscritos en una línea narrativa omitida por la crítica y que pugnaba por demostrar las posibilidades de una literatura alejada del realismo. Gracias al esfuerzo de Harry, muchos escritores jóvenes lograron reconocerse en una tradición invisibilizada hasta entonces y emprendieron, sin sentimientos de culpa, el viaje hacia la creación de mundos en los que la literatura dialogaba consigo misma y en los que nuestras formas de inscripción en el mundo eran cuestionadas.

Luego, la obra de ficción de Harry Belevan ha transitado por la novela, las fábulas infantiles y el teatro, en un ejercicio escritural que se ha visto acompañado, a lo largo de los años, por el artículo de opinión, la reseña, la nota, el apunte, la entrevista, la reflexión teórica, la polémica, el manifiesto: formas que, genéricamente, prefiere llamar ensayos; esto es, «tentativas de abordar temas diversos proponiendo determinadas hipótesis que, como tales, solo en muy escasas ocasiones alcanzan la condición de paradigmas, o estadio terminal de toda reflexión o análisis». De este modo, Belevan renuncia a postular, en sus escritos, cualquier saber definitivo y, más bien, acepta que se trata de «trasladar al lector las preguntas y réplicas que expone, para que este las haga suyas o las refute con argumentos propios».

Hoy, Harry nos sorprende de forma grata con los dos primeros volúmenes de un proyecto mayor, sus obras completas, que reúnen,

precisamente, esos ensayos. Los dos ejes fundamentales alrededor de los cuales giran los textos de esta primera entrega son la literatura y la diplomacia. El primer tomo está dividido en dos secciones: «Rostros, miradas, lugares» y «Sociedad, política y diplomacia». En la primera, escribe sobre figuras como el Marqués de Sade, Poe, Giovani Sartori, Bob Dylan, los *beatniks*, Cortázar, Roa Bastos, Borges o Modiano. Cada texto es un homenaje, una aproximación inteligente al autor y hasta, en algunos casos, su intimidad. Tomo como ejemplo el texto que le dedica a Poe, en el que sitúa al autor en su contexto histórico. Menciona los aportes de su obra a la tradición en el campo de lo fantástico, lo policial y el relato de terror, así como su carácter innovador, su capacidad para teorizar, su preocupación por la forma, su influencia en escritores de todo el mundo, su obcecada e incisiva mirada a su mundo interior.

Otro ejemplo es el texto sobre Borges, que nos presenta al escritor en el calor de su hogar, en su departamento en Buenos Aires acompañado de su madre. Harry Belevan anota cada detalle, desde el tono de la voz del autor de *El Aleph*, pasando por los objetos de la sala-comedor, hasta la naturaleza de su afabilidad o de su sabiduría. Ese encuentro fue, por lo contado, casi un taller de literatura en el que Harry logró conocer las claves de escritura del notable argentino. Y si hablamos del taller del escritor, cómo no mencionar dos textos que conforman este primer apartado: «Escritura y reescritura» y «El juego circular de la imaginación», en el que Belevan nos da una lección sobre esa obra maestra que es el cuento «Continuidad de los parques», de Cortázar.

La segunda parte de este primer tomo recopila sus escritos sobre «Sociedad, política y diplomacia». Por sus páginas discurren reflexiones sobre América Latina y sus tensas relaciones con Occidente, debates en torno a temas como las tecnologías de la comunicación, el lenguaje inclusivo o la llamada «amenaza islamista», reflexiones sobre el acto de viajar, la diplomacia cultural, la globalización y sus efectos en la vida cotidiana, la restitución de piezas arqueológicas. Harry, en su condición de diplomático, enfrentó estos temas —entre otros de coyuntura política— con la honestidad que lo caracteriza.

El segundo tomo se inicia con una sección titulada «Peruanística», dentro de la cual encontramos una subsección titulada «Carpeta Porras». En ella, Harry da cuenta, a través del testimonio de varios de sus discípulos, de la calidad humana e intelectual del maestro pisqueño. Así mismo, se ocupa de destacar la condición de hombre cabal de Porras cuando «defendió la soberanía cubana como principio superior a cualquier ideología». La admiración de Belevan frente a las propuestas de Porras en torno al origen del nombre del Perú es similar a la que siente respecto a su clásico libro *Fuentes históricas peruanas*. Mención aparte merecen para el autor los aportes de Porras al mejor conocimiento de la visión palmiana de Lima, a través de sus tradiciones, o al monumental trabajo sobre *Los cronistas del Perú*, que considera un libro fundacional en la historiografía peruana.

Sigue a la sección «Peruanística» una selección de ensayos en los que Harry nos habla de las relaciones entre idioma e identidad, la importancia de la figura de Augusto Tamayo Vargas en la literatura peruana, la obra epistolar de José de la Riva Agüero, el microrrelato peruano, la obra pictórica de Gerardo Chávez y el carácter lírico del último libro que publicó Luis Enrique Tord, *Pasiones del norte*. Asimismo, trata de explicar las razones por las cuales algunos miembros de la generación del 50, como Sebastián Salazar Bondy, desestimaron el carácter revulsivo y crítico de las *Tradiciones peruanas*. Siguen a estos textos aproximaciones al relato de terror y de ciencia ficción en el Perú, una cariñosa semblanza de Antonio Cisneros, un bello homenaje a la amistad de Miguel Ángel Rodríguez Rea, una inteligente aproximación a la tesis de bachillerato de Mario Vargas Llosa, una entrevista a Eugenio Chang Rodríguez, una crónica sobre Clemente palma, una semblanza del embajador Carlos García Bedoya, un autorretrato sobre la propia condición marginal como escritor, las respuestas a una entrevista sobre la novela policial en el Perú, la celebración y recuerdo de los cien años de Javier Pérez de Cuéllar y Alberto Wagner de Reyna.

Este segundo tomo se cierra con «Digresiones, marginalias, transgresiones». En el primer texto, «Página en blanco», advierte los frecuentes gazapos idiomáticos y realiza algunas reflexiones sobre las voces cotidianas que empleamos, pero de manera incorrecta. «Pasatiempos idiomáticos» incluye una serie de anotaciones sobre el desatinado uso de algunas palabras

y frases típicas, así como de algunos signos de puntuación. Se incluyen, además, reflexiones, pensamientos, anécdotas, entre otros textos breves.

¿Cómo calificar este océano de conocimientos, experiencias, tentativas, aproximaciones, opiniones, notas, apuntes que portan estos dos primeros tomos que nos ofrece Harry Belevan? Son *Textos*, como ha querido denominarlos el autor, casi semióticamente. Sin embargo, también son el testimonio del trabajo de un intelectual de los siglos XX y XXI, las reflexiones de un escritor cosmopolita y peruano a la vez, la obra de un narrador extraño a nuestra tradición literaria, pero también profundamente comprometido con nuestra realidad y sus problemas. Harry Belevan, con estos *Textos*, no solo logra probar que se ha atrevido a vivir en el Perú todas las patrias, como quería Arguedas, sino que también ha logrado vivir todos los mundos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belevan, H. (1975). *Escuchando tras la puerta*. Tusquets.
- Belevan, H. (1977). *Antología del cuento fantástico peruano*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**Jorge Valenzuela Garcés**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

jvalenzuelag@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8886-699X>

Lovón, M., Zamudio, R., Roldan, A., y Concepción, C. (2022). *Panes, postres y bebidas en el Perú*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 208 páginas. ISBN 978-612-5096-03-6.

En el Perú, los estudios que relacionan la investigación lingüística con la gastronomía son recientes. Específicamente en el campo lingüístico, las primeras publicaciones que rescató son las desarrolladas por Calvo (2005) y Zapata (2006). Por un lado, Calvo brinda un acercamiento semántico hacia la cocina en lengua quechua; por otra parte, Zapata ofrece un primer diccionario de gastronomía peruana tradicional, con aproximadamente 3000 palabras referentes a comidas y bebidas peruanas, así como técnicas culinarias, ingredientes y temáticas culturales relacionadas con la gastronomía. Posterior a estas publicaciones, existen estudios que las complementan adecuadamente; por ejemplo, Manallay (2022) ha realizado un trabajo lexicográfico donde recopila voces de la gastronomía peruana. Lovón y Manallay (2020) incidieron en la importancia de producir un diccionario panhispánico de gastronomía que beneficie no solo a la comunidad nacional, regional e internacional (p. 319) en el ámbito gastronómico y lingüístico, sino también en la elaboración de diccionarios que permitan acercarse a la experiencia gastronómica de cada país. En este sentido, producir trabajos que vinculen a la lingüística con la gastronomía son valiosos y, por esta razón, destaco la reciente publicación de Marco Lovón, Roberto Zamudio, Amparo Roldán y Cristhian Concepción: además de erigirse como un aporte para el campo lingüístico y gastronómico, ofrece un estudio muy bien delimitado, ya que toma en consideración específicamente los panes, los postres y las bebidas elaborados en Perú.



La publicación se distribuye acertadamente en cinco secciones: 1) una primera parte denominada de igual manera que el título de la publicación, que incluye las características del léxico, la organización lexicográfica, la simbología (las abreviaturas y la estructura del artículo lexicográfico) y las fuentes de consulta (pp. 17-20); 2) el lemario (pp. 23-184), la sección más amplia de la publicación, ya que contiene las entradas del léxico en cuestión; 3) el listado de expresiones (pp. 185-188); 4) las referencias consultadas (pp. 189-194); y 5) la galería de fotos (pp. 195-205).

En la primera sección, denominada «Panes, postres y bebidas del Perú», los autores incluyen cuatro puntos específicos: características, organización lexicográfica, simbología y fuentes de consultas. En el primer punto, describen las características generales del léxico; por ejemplo, indican que presenta datos lingüísticos como extralingüísticos, formas simples y formas complejas, así como fotografías. Además, basados en términos geográficos, destacan haber considerado la información de los 24 departamentos que conforman el territorio peruano (p. 17). En el segundo punto, los autores explican que, para la organización lexicográfica, se basaron en los parámetros de la lexicología estructural usualmente empleada por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (p. 18). Asimismo, señalan que los artículos lexicográficos se componen del lema, la información gramatical, la definición y, en algunos casos, las notas (p. 18). En el tercer punto, detallan los aspectos relacionados con la simbología: las abreviaturas y la estructura del artículo lexicográfico (específicamente, en casos de palabra simple, palabra compleja, remisión y nota). Por último, en el cuarto punto, presentan las fuentes de consultas, donde se encuentran publicaciones generales como el *Diccionario de la lengua española* (DLE) y el *Diccionario de americanismos* (DA), así como fuentes de consulta peruanas, entre ellas el *Diccionario de peruanismos* (DiPerú), publicado por la Academia Peruana de la Lengua; el *Diccionario de peruanismos* de Juan Álvarez Vita; el *Breve diccionario folclórico piurano*, de Esteban Puig-Tarrats (EPT); el *Diccionario de gastronomía peruana tradicional*, de Sergio Zapata (SZ); *La gran cocina mestiza de Arequipa*, de Ruiz Rosas, y el *Léxico de la gastronomía peruana*, de Pedro Luis Manallay Moreno (PLMM).

En la segunda sección, los autores presentan el lemario, que contiene 1720 entradas léxicas. La primera de ellas es *abejachado*, que definen como ‘licor dulce de corteza de chuchuhuasi macerado con miel de abeja y aguardiente de caña. Nota. Es una bebida típica de la selva peruana. En algunos lugares es llamado *colmenachado*’ (p. 23); y la última es *zarzamorachado*, que definen como ‘licor dulce de zarzamora macerada, con miel de abeja o jarabe, azúcar y aguardiente de caña’ (p. 184). Tal como señala el título de la publicación, se encuentran entradas léxicas de panes, como *andadita*, *breadbull*, *brioche*, *facturas*, *huaro*, *nudito de ajonjolí*, *pan anona*, *pan bico*, *pan bollo*, *pan caballo*, *pan cara sucia*, *pan chalaco*, *pan ciabatta*, *pan de agua*, *pan de café*, *pan petipán*, *wawa*; de postres, como *abrazo de niño*, *bizcocho de moscovita*, *carlota*, *gaznate*, *kingkong*, *mazapán*, *parpa*, *picarón*, *thayacha*; y de bebidas, como *acerola*, *achuma*, *aguántame si puedes*, *anticuernos*, *caimito*, *destornillador*, *huashpay*, *inka puro*, *inka wasi*, *mangochado*, *masato*, *para para*, *sacadiablo*, *ulpada*, *uña de gato*. Algunas voces son procedentes de lenguas extranjeras, como el inglés, y otras de lenguas originarias peruanas, como el quechua y el aimara.

En la tercera sección, los autores brindan un listado de expresiones, entre las cuales se encuentran, por ejemplo, *abre tu pan* (pedir a alguien que se vaya), como un pionono de vitrina, *enróllame así* (abrazar tiernamente), *ganarse el pan* (trabajar), *guardar pan para mayo* (ahorrar; ser previsor), qué buen lomo (expresión para destacar el atractivo físico de alguien), ser una perita en dulce (ser alguien muy apreciado por sus cualidades), ser zanahoria (ser tranquilo, no tener malicia), *tirarse la pera* (no asistir a clases por ir a divertirse a otro lugar). En la cuarta sección, está detallada la literatura especializada y relacionada con el ámbito lexicográfico y gastronómico que los autores consultaron en su estudio. Finalmente, en la quinta sección, se encuentran fotografías de postres como el ojo de buey o el enrollado de frijol colado, panes como el pan de café y el pan dulce, y bebidas como el siete veces sin sacarlo, el espérame en el suelo y el camu camu.

*Panes postres y bebidas en el Perú* es una publicación completa y valiosa que beneficiará a estudiantes (tanto de lingüística como de gastronomía), lexicógrafos y profesionales en gastronomía, así como a antropólogos,

sociólogos e investigadores relacionados con temáticas culturales. Sugeriría que el público objetivo no se limite al lector especializado, sino a todos los lectores en general, ya que este léxico tiene una accesible presentación y sencilla escritura. Además, es un aporte para la lexicografía peruana, pues complementa la necesidad de publicaciones lexicográficas sobre la gastronomía peruana e incluye voces gastronómicas peruanas que necesitaban ser registradas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, J. (2005). *La cocina peruana. Análisis semántico del léxico de la cocina en lengua quechua*. Universidad San Martín de Porres.
- Lovón, M., y Manallay, P. (2020). La necesidad de elaborar un *Diccionario panhispánico de gastronomía*. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 68(68), 315-319. <https://doi.org/10.46744/bapl.202002.015>
- Manallay, P. (2022). *Léxico de la gastronomía peruana*. Academia Peruana de la Lengua.
- Zapata, S. (2006). *Diccionario de gastronomía peruana tradicional*. Universidad San Martín de Porres.

**Edgar Mauro Yalta Gonzales**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

[edgar.yalta@unmsm.edu.pe](mailto:edgar.yalta@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-8444-6779>



Zamorano Aguilar, A. (2022). *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Berlín: Peter Lang, 731 páginas. ISBN 978-3-631-86906-2.

Las ideas gramaticales en el periodo poscolonial en América Latina han sido objeto de diversos estudios generales y particulares, como los de Rabanales (1978), Lope Blanch (1989), Álvarez Martínez (1994), Calero Vaquera (2010) o García Folgado (2010), entre otros. En este caso, la obra publicada por Zamorano Aguilar es el resultado de un extenso y complejo trabajo de análisis enmarcado en el proyecto *Las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico* (FFI2017-86335-P) —dirigido por él mismo y Montoro del Arco— y centrado en Perú. Si bien el historiógrafo ha publicado resultados parciales durante los años que duró el proyecto (Zamorano Aguilar, 2020, 2021a, 2021b, entre otras), este volumen constituye una investigación completa y cohesionada desde una perspectiva macroestructural, puesto que abarca desde la independencia peruana hasta el final del siglo XIX, y otra microestructural, como demuestra el análisis de un corpus de veinticuatro textos gramaticales publicados en Perú entre 1832 y 1899.

La obra está estructurada formalmente en ocho capítulos —de los cuales el último no está numerado—, que responden a una consecuente división teórica. Debido a la magnitud de la obra, las conclusiones alcanzadas y recopiladas en el último de los apartados del libro están diseminadas a lo largo de esta reseña. Así, el primero de los capítulos, pese a tomar el nombre de introducción, es una síntesis de los presupuestos teóricos y



<https://doi.org/10.46744/bapl.202301.016>

e-ISSN: 2708-2644

metodológicos del autor. Zamorano Aguilar establece una teoría gramatocográfica ecléctica, que parte de los presupuestos de las teorías del caos, de la comunicación y de la dialogicidad. Asimismo, no solo recopila, sino que profundiza y amplía tres instrumentos metodológicos historiográficos que ha desarrollado a lo largo de su carrera académica: la *teoría del canon* (Escavy Zamora, 2004; Zamorano Aguilar, 2010), la *teoría de las series textuales* (Hassler, 2002; Zamorano Aguilar, 2013) y la *teoría de la gramatización* (Auroux, 1994; Zamorano Aguilar, 2017).

El segundo capítulo está dedicado al CONTEXTO externo, en el cual aborda cinco áreas cuyos datos son básicos para la labor interpretativa posterior: 1) sociopolítica, 2) educación y política educativa, 3) religión, 4) literatura y canon literario, y, por último, 5) corrientes filosóficas. Las conclusiones alcanzadas demuestran la interdependencia entre estas y el desarrollo de las ideas gramaticales peruanas, que se manifiestan en cuatro fases teóricas: tradicional (1830-1840), irrupción del racionalismo (1850-1870), asentamiento del modelo (1870-1880) y segunda fase tradicional (1880-1900).

En el tercer capítulo, el autor aborda a los EMISORES y a los RECEPTORES. Los primeros constituyen un total de veinticuatro tratadistas a los que Zamorano Aguilar proporciona un perfil biobibliográfico, fruto de un arduo trabajo de investigación en distintas fuentes documentales. La información obtenida, indispensable para una correcta labor interpretativa, permite clasificar a los autores atendiendo a los siguientes criterios: nacimiento y óbito, lugar de nacimiento, estudios iniciales, actividad política, ideología política y filosófica, actividad pedagógica y otros datos. Por otra parte, algunos de los tratados proporcionan, principalmente en sus paratextos, información sobre el público al que están dirigidos. Estos datos permiten al historiógrafo establecer cuatro criterios para analizar a los DESTINATARIOS: el sexo del alumnado al que se dirige, el carácter genérico o específico en lo que al centro educativo respecta, la alusión a la legislación educativa y el nivel educativo del alumnado.

El cuarto capítulo está dedicado al CANAL y al CÓDIGO. Con respecto al primer elemento, Zamorano Aguilar divide su análisis en la caracterización

del texto, en cuanto a su superestructura y a los datos cuantitativos generales, y de los paratextos. De este modo, comienza por definir un total de ocho modelos de superestructuras presentes en su corpus (*erotemático simple, compuesto y complejo; expositivo simple, compuesto, complejo y compuesto y complejo; y mixto*), de entre los que sobresale el *expositivo simple* por su aparición en nueve de los veinticuatro tratados y por haber sido desarrollado principalmente en las décadas de 1860 a 1880. A continuación, el autor dedica los siguientes epígrafes a un estudio gramaticométrico de su corpus tanto en cuestiones generales como relativas a la analogía —dividido a su vez en partes flexivas y no flexivas— y a la sintaxis, ortografía, prosodia y peritextos u otras secciones. En cuanto a los paratextos, los prólogos son el eje de análisis tomado por el autor, quien no solo analiza la variación y frecuencia de sus títulos, sino que también realiza, siguiendo una publicación previa (Zamorano, 2002), un análisis cualitativo del tipo de autor —que se manifiesta como *intratextual subjetivo*— y de los argumentos formales y conceptuales utilizados.

En relación con el CÓDIGO, por otra parte, el historiógrafo se centra en el debate en su plano más general y extrae varios acuerdos generales sobre 1) la definición de *lengua*, ya sea como conjunto de palabras o como instrumento de comunicación; 2) el uso indistinto de *lengua* e *idioma*, y 3) las cuestiones sobre la enseñanza de lenguas. Posteriormente, aborda la nomenclatura del idioma nacional, sobre la que los gramáticos tienen tres posturas: el uso sinónímico de *castellano* y *español*, la elección de uno de ellos o el establecimiento de diferencias entre ambos. A continuación, son analizadas las lenguas con las que se contrasta el español o castellano —mayoritariamente latín—, las ideologías lingüísticas a través de la lengua, como realizó en una investigación previa (Zamorano, 2019), y las cuestiones relativas a la norma. También aborda cuestiones relativas a la variación —diatópica y diacrónica—, la institucionalización de la lengua, los extranjerismos y neologismos, y los sinónimos. Para concluir con este capítulo, el autor evalúa la presencia del canon literario.

El último elemento de su esquema comunicativo es el MENSAJE, al que dedica tres capítulos: el primero al concepto de gramática y sus partes, a las partes de la oración, a la sintaxis, a la ortografía y a la prosodia (capítulo 5);

el segundo a las unidades flexivas (capítulo 6), y el tercero a las unidades no flexivas (capítulo 7). Sobresale la coherencia con la que aborda estos análisis, puesto que tras los modelos establece su distribución cronológica e interpreta los datos en relación con la tradición gramatical hispánica.

El autor caracteriza tres tipos de conceptualización de la gramática: *única*, con cuatro modelos; *doble*, en la que se confrontan la gramática general y la castellana, y *triple*, en la que la gramática es la suma de la general y la particular. Con respecto a la segmentación de la gramática, de nuevo, define siete modelos como resultado de la división en dos, tres, cuatro y cinco partes. El *modelo 1* (analogía, sintaxis, ortografía y prosodia) y el *modelo 1'* (variación sinónímica con respecto al anterior) son los más frecuentes, con siete y seis tratados respectivamente. Las partes de la oración, por otro lado, presentan once modelos, de los que destaca por su frecuencia de aparición el *modelo 6*, con tres partes (nombres, verbos y partículas), que, como Zamorano Aguilar precisa, realmente se trata de macroclases.

El séptimo capítulo aborda las *clases flexivas* (sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre y verbo), mientras que el octavo, las *clases no flexivas* (adverbio, preposición, conjunción e interjección). El minucioso análisis que se presenta en este libro de todas las categorías lingüísticas demuestra un vasto conocimiento tanto de las fuentes primarias hispánicas como de las fuentes secundarias particulares y generales relativas a distintos períodos, países, movimientos teóricos, etc. En consecuencia, no es posible dar cuenta de todos los resultados obtenidos en el tratamiento del MENSAGE —cuyos epígrafes podrían llegar a constituir investigaciones independientes por el cómputo de tratados analizados y por la metodología adoptada—, por lo que recopilo las conclusiones generales. Así, el siglo XIX en Perú constituye una serie textual asimilada con múltiples modelizaciones dentro de una misma conceptualización; pero, además, demuestra rasgos originales con respecto a la tradición española que persisten a lo largo de dicho siglo (conclusiones 1, 2 y 3). Asimismo, existe, junto con la habitual pervivencia de los criterios intra- y extralingüísticos (conclusión 4), tensión entre los objetivos didácticos y los teóricos (conclusión 5).

Los procesos de gramatización, regramatización y desgramatización, por su parte, se producen de forma dinámica en lo relativo a la teoría y didáctica de la lengua, una cuestión que se manifiesta particularmente en lo referente a las subclases de palabras (conclusiones 6, 7 y 8). En relación con el canon (conclusiones 9, 10, 11, 12 y 13), se atestigua la originalidad respecto a la terminología gramatical y la heterogeneidad en los procesos previos. Además, es notable la fusión de las tradiciones grecolatina, académica y racionalista; la importancia de la tradición clásica hispánica, y, por último, la labor consciente en la elección y uso de sus fuentes en el corpus.

El capítulo concluye con cinco futuras líneas de investigación, de las que tres constituyen investigaciones centradas en la profundización de los textos analizados. Las dos restantes aluden a la ampliación del objeto de estudio mediante la inclusión de textos del siglo xx y a la investigación en las relaciones entre gramática y mujer.

Como ha quedado patente, esta obra es un hito en la investigación de la tradición grammatical hispánica, en la línea de otros reconocidos autores como Calero Vaquera (1986) o Gómez Asencio (1981, 1985). Más aún, se trata de un compendio teórico-metodológico para el análisis historiográfico, en general, y gramaticográfico, en particular, que demuestra una coherencia con el desarrollo científico que Zamorano Aguilar ha llevado a cabo a lo largo de su trayectoria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Martínez, M.ª Á. (1994). *La gramática española en América*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga.
- Calero Vaquera, M.ª L. (1986). *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*. Gredos.
- Calero Vaquera, M.ª L. (2010). Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica. En C. Assunçao, G. Fernandes y M. Loureiro (Eds.), *Ideias lingüísticas na Península Ibérica (sécs. XIV a se'c XIX): projeção da linguística ibérica na América Latina e Ásia* (pp. 67-84). Nodus Publikationen.
- Escavy Zamora, R. (2004). El canon y la historiografía lingüística. En C. Corrales Zumbado, J. Dorta Luis, A. Torres González, D. Corbella Díaz y F. del M. Plaza Picón (Coords.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística: actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003* (Vol. 1, pp. 439-454). Arco Libros.
- García Folgado, M.ª J. (2010). Estudiar la gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senilloso (1817). En M.ª T. Encinas Manterola (Coord.), *Ars longa: diez años de AJIHLE* (Vol. 2, pp. 663-678). Voces del Sur.
- Gómez Asencio, J. J. (1981). *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

- Gómez Asencio, J. J. (1985). *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Hassler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. Á. Esparza, B. Fernández y H.-J. Niederehe (Eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística* (pp. 559-586). Helmut Buske Verlag.
- Lope Blanch, J. M. (1989). La investigación lingüística en Hispanoamérica. En J. M. Lope Blanch (Ed.), *Estudios en lingüística hispanoamericana* (pp. 65-84). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rabanales, A. (1978). Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica. *Boletín de Filología*, 29, 219-257.
- Zamorano Aguilar, A. (2002). Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999). En M. Á. Esparza, B. Fernández y H.-J. Niederehe (Eds.), *Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (pp. 489-502). Helmut Buske Verlag.
- Zamorano Aguilar, A. (2010). Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez y F. Durán López (Eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)* (pp. 421-466). Visor Libros.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21(1), 173-192. <https://www.jstor.org/stable/24364873>

- Zamorano Aguilar, A. (2017). Gramatización de las formas en *-RÍA* en la tradición lingüística hispánica: la etapa preacadémica (1492-1771). *Moenia. Revista ligure de lingüística y literatura*, 23, 147-177. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.4198>
- Zamorano Aguilar, A. (2019). Gramática y marcas de ideología en el *tratado elemental de la lengua castellana* (1915) de Rufino Blanco y Sánchez. *Anuario de Estudios Filológicos*, 42, 285-306. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.42.285>
- Zamorano Aguilar, A. (2021a). Primitivo Sanmartí (1840-1933) y el oficialismo académico en la gramática: claves externas e internas en la serie textual de su *Epítome de gramática castellana* en el contexto español y peruano. *Boletín de la Real Academia Española (BRAE)*, CI(CCCXXIII), 321-370. <http://revistas.rae.es/brae/article/view/470>
- Zamorano Aguilar, A. (2021b). Agentes y concepción de la gramática en la teoría lingüística peruana durante el siglo XIX. *Boletín de Filología*, 56(2), 105-138. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/65727>

**Juan Miguel González Jiménez**  
Universidad de Córdoba, España  
[jm.gonzalez@uco.es](mailto:jm.gonzalez@uco.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-4292-2102>

Ministerio de Cultura. (2022). *Glosario: ABC de la interculturalidad*. Lima: Mincul, 124 páginas. ISBN 978-612-4391-78-1.

En estos últimos años, desde el Estado peruano existe una interesante producción de glosarios temáticos e institucionales con el fin de posicionar sus temas en la ciudadanía en general: *Glosario de términos relacionados con la Covid-19* (Mincul, 2021); *Glosario multilingüe. Loreto. Palabras y frases de uso frecuente durante la prestación de servicios de las Plataformas Itinerantes de Acción Social - PIAS* (Mincul, 2018); *Glosario de términos de telecomunicaciones* (Osiptel, 2015); *Glosario de Presupuesto Público* (MEF, s.f.); *Glosario de términos de tema de empleo* (Mintra, 2012); *Glosario de términos económicos* (Banco Central de Reserva, s.f.); entre otros que se encuentran en publicaciones impresas o en sus páginas web institucionales.

Esta obra lexicográfica, compuesta por 159 términos, especializada en temas de interculturalidad y producida por el Ministerio de Cultura<sup>1</sup>, ha tenido como objetivo convertirse en «una herramienta para la incorporación del enfoque intercultural en la gestión pública y la formación de las y los servidores públicos» (p. 11). Está dividida en seis secciones: «Acrónimos» (p. ix), «Presentación» (p. 11), «Sobre la elaboración del Glosario: ABC de la interculturalidad» (p. 12), «Características del Glosario: ABC de la interculturalidad» (p. 12), «Cómo usar el Glosario: ABC de la

<sup>1</sup> El *Glosario* fue aprobado el 21 de diciembre de 2022 mediante Resolución Ministerial N.<sup>o</sup> 000432-2022-DM/MC.



*interculturalidad*» (p. 13), el propio glosario (pp. 14-116) y «Referencias bibliográficas» (pp. 118-123).

En la primera sección, se registran 30 aparentes acrónimos utilizados en el *Glosario*; sin embargo, se aprecia a simple vista que hay una confusión entre siglas y acrónimos, tal como se puede observar, por ejemplo, en *DDC* (Dirección Desconcentrada de Cultura) y *VMI* (Viceministerio de Interculturalidad). En «Presentación», su redactora, la directora general de la Dirección General de Ciudadanía Intercultural del Ministerio de Cultura, expresa que la motivación para la elaboración del *Glosario* fue «generar un dialogo intercultural en la gestión pública y hacer frente al racismo, la discriminación y la exclusión», y que se debe a un «compromiso del Viceministerio de Interculturalidad<sup>2</sup>» (p. 6).

En la sección «Sobre la elaboración del *Glosario: ABC de la interculturalidad*», se brinda una breve información sobre el procedimiento de construcción de esta herramienta. Se señala que ha sido un trabajo colectivo entre los dos viceministerios, pero liderado por la Dirección General de Ciudadanía Intercultural. Consideramos que es una sección muy escueta, ya que está conformada por solo cuatro párrafos contenidos en media página. No se menciona de dónde surge el universo de los términos, es decir, cuáles son los límites de la interculturalidad que se presenta en el *Glosario*. No se detallan la metodología usada para la recopilación (solo se señala que fue a través de una matriz solicitada a las direcciones del Ministerio de Cultura) ni los criterios usados para la elicitation, sistematización y validación para la propuesta final. Tampoco se especifica la cantidad total de términos del documento (que, de acuerdo con un conteo manual, serían 159).

En la sección «Características del *Glosario: ABC de la interculturalidad*», el Mincul señala que su campo de acción se debe a la interculturalidad utilizada sobre la base de sus propias funciones y que la terminología presente

<sup>2</sup> El Ministerio de Cultura está conformado por el Viceministerio de Patrimonio Cultural e Industrias Culturales y el Viceministerio de Interculturalidad. Este último viceministerio está formado por la Dirección General de Derechos de los Pueblos Indígenas y la Dirección General de Ciudadanía Intercultural.

en el *Glosario* es «contemporánea» (p. 12). Lo que aquí llama la atención es que no existe una subtematización de los términos, es decir, si estos se relacionan con un campo respectivo; ya que, por ejemplo, el concepto de interculturalidad resulta ser muy amplio y complejo (Tubino, 2015).

En la sección «¿Cómo usar el *Glosario: ABC de la interculturalidad?*», se presenta la microestructura del *Glosario*, conformada por el término, la definición, la fuente y el ejemplo. No se explica cada una de estas partes, sino solo se las nombra. No se señala la naturaleza de los términos, el tipo de definición utilizado, la naturaleza de las fuentes ni los tipos de ejemplos (p. 13). Como ejemplo prototípico se empleó el término *acta de consulta* —cuya definición es excesivamente larga (13 líneas)—, que presenta un título, un ejemplo de uso y se cita una norma como fuente documental. Nos parece que hubiese sido más clarificador agregar como parte de la microestructura la categoría *tema*; ya que así fácilmente se podría haber señalado que el término *acta de consulta* se refiere a la *consulta previa* dentro del gran tema de la interculturalidad. Asignarles un título a los ejemplos es un desacierto si no ayuda a entender mejor la definición, tal como se evidencia en diversos términos.

El lemario está compuesto por 159 términos, entre las letras A y V, distribuidos en 102 páginas. Las diversas entradas del *Glosario* tienen la categoría gramatical de sustantivos primitivos, derivados y locuciones sustantivas, y se refieren a conceptos tales como *cultura*, *consulta previa*, *comunidad campesina*, *autoidentificación étnica*, *pueblos indígenas u originarios*, *reserva indígena*, entre otros relacionados a la interculturalidad. Sobre la distribución de los términos en orden alfabético, nos llama fuertemente la atención la asimetría en cada uno de ellos, tal como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 1**  
*Distribución alfabética de los términos del Glosario*

Letra	Cantidad de términos
A	13
B	6

C	21
D	12
E	14
F	3
G	6
H	1
I	10
L	11
M	8
N	2
O	4
P	18
R	11
S	8
T	6
U	1
V	4

---

No se presentan términos para las letras J, K y Q. Asimismo, resalta el contraste entre las letras H y U, con un solo término, y la letra C, con 21. Esta diferencia da cuenta de que no ha existido un criterio de estandarización de términos: solo se completaron las letras con los términos que se lograron recopilar.

De la misma forma, se evidencia un exceso de términos de fuentes legales (el 76 %, es decir, 121 de 159 términos); ya que tienen como fuente algún decreto supremo, directiva, resolución ministerial, ley, resolución legislativa, entre otras normas. Ahora bien, resulta peculiar la presencia

de algunos términos del *Glosario* que no tienen ninguna relación con la interculturalidad, como *bienes arqueológicos prehispánicos* (p. 25), *intangible* (p. 70), *materiales arqueológicos* (p. 79), *paisaje* (p. 86), entre otros.

Algunos de los ejemplos que acompañan a los términos confunden su lectura en vez de aclararla. No han sido puestos para reforzar la definición, sino que han sido extraídos de la creatividad e imaginación de los autores. Tal es el caso del término *intérprete* (p. 71), cuya definición es la adecuada, pero en el ejemplo se menciona a otros actores («gestores bilingües que tienen la capacidad de mediar como intérpretes»). Se podría haber escogido un ejemplo mucho más sólido, que evidencie el rol que cumple como puente de comunicación entre dos partes.

En «Referencias bibliográficas», se observa una gran cantidad de fuentes legales y no hay citas a ningún glosario, con excepción de la *Base de datos de pueblos indígenas* (p. 118). En este apartado hubiese sido acertado que se elaborasen dos subsecciones: una para fuentes no normativas y otra para fuente normativas propiamente dichas; con lo cual se hacía una mejor presentación para el lector.

No hay una sección de anexos donde se presenten los principales documentos oficiales, nacionales e internacionales referentes al tema de la interculturalidad. Las fotos presentadas en el *Glosario* carecen de fuente y su descripción es demasiado general, como la de la página 32, donde solo se lee «comunidad nativa».

Dada su macro y microestructura, este *Glosario* es uno de los pocos materiales disponibles que permite a cualquier tipo de lector en temas de interculturalidad poder contextualizar, por lo menos, estos 159 términos. Asimismo, nos alegra gratamente que una entidad pública del poder ejecutivo publique este tipo de instrumentos que, con un mayor cuidado técnico, podría haber obtenido un mayor impacto en sus futuros lectores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Central de Reserva del Perú. (s.f.). *Glosario de términos económicos*. BCR: Lima. <https://www.bcrp.gob.pe/publicaciones/glosario.html>
- Ministerio de Cultura. (s.f.). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. Lima: Mincul. <https://bdpi.cultura.gob.pe/>
- Ministerio de Cultura. (2018). *Glosario multilingüe. Loreto. Palabras y frases en lenguas originarias de uso frecuente durante la prestación de servicios de las Plataformas Itinerantes de Acción Social - PIAS*. Mincul. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/glosario-multiling%C3%BCe-loreto-palabras-y-frases-en-lenguas-originarias-de-uso>
- Ministerio de Cultura. (2021). *Glosario de términos relacionados con la Covid-19 de la Central de Interpretación y Traducción en lenguas indígenas u originarias - CIT*. Mincul. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Glosario%20VMI.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (s.f.). *Glosario de Presupuesto Público*. MEF. <https://www.mef.gob.pe/es/glosario-sp-5902>
- Ministerio del Trabajo. (2012). *Glosario de términos de temas de empleo*. Mintra. <https://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/estadisticas/terminologia.pdf>
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones. (2015). *Glosario de términos de telecomunicaciones*. Osiptel. <https://repositorio.osiptel.gob.pe/handle/20.500.12630/15>
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.

**Gerardo Manuel García Chinchay**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

gerardo.garciac@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6272-9011>

**Nuccia Seminario Hurtado**

Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, Perú

nseminario@ucss.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1805-7780>



## **REGISTRO**



## REGISTRO

- El 7 de febrero, se realizó el evento «**RICARDO PALMA. ESCRITOR Y LEXICÓGRAFO**» con la participación de los académicos Eduardo Hopkins Rodríguez, Alberto Varillas Montenegro y Oswaldo Holguín Callo. El evento fue organizado con la Municipalidad de Miraflores.
- Los días 17, 20, 21, 23, 24 y 27 de febrero, se realizó el curso «**¿CÓMO SUENA EL ESPAÑOL? CURSO INTRODUCTORIO DE FONÉTICA DEL ESPAÑOL** a cargo de Rolando Rocha Martínez.
- El 6 de marzo, se inició el **DIPLOMADO EN CORRECCIÓN DE TEXTOS** a cargo de Rolando Rocha Martínez y Roberto Zamudio Campos. El diplomado tendrá una duración de cinco meses.
- Los días 17, 19, 24 y 26 de abril, se realizó el evento «**MES DE LAS LETRAS**» con la participación de los académicos Camilo Fernández Cozman, Oswaldo Holguín Callo, Alberto Varillas Montenegro y Antonio González Montes. El evento fue organizado con el Instituto Cultural Peruano Norteamericano.
- El 26 de abril, se realizó el evento «**LA OBRA DE MARIO VARGAS LLOSA**» con la participación de los académicos Jorge Valenzuela Garcés, Harry Belevan-McBride y Eduardo Hopkins Rodríguez.
- El 18 de mayo, se realizó la cuarta edición del recital de poesía «**UN DÍA DEL CUAL TENGO YA EL RECUERDO**» con la participación de los académicos Inmaculada Lergo Martín, Marco Martos Carrera,

Ricardo González Vigil y Camilo Fernández Cozman. El evento fue organizado con Petroperú.

- El 23 de mayo, se realizó el evento «**REFRANES Y EXPRESIONES DE IDA Y VUELTA ENTRE ESPAÑA Y EL PERÚ**». Participaron Eliana Gonzales Cruz y Carlos Arrizabalaga Lizarraga. El evento fue organizado con la Embajada de España en Perú.
- El 25 de mayo, se realizó la presentación del libro *Glosario cultural jaqaru. Lengua de los Andes de Lima*, de Yolanda Payano Iturriaga y Luis Miguel Rojas-Bersicia. El comentario estuvo a cargo de Lilia Llanto Chávez. El evento fue organizado con el Ministerio de Cultura en el marco de la Semana de la Diversidad Cultural y Lingüística.
- Los días 21, 26, 28 de junio y 3 de julio, se realizó el curso **ACTUALIZACIÓN EN LA NORMATIVA HISPANA** a cargo de Rolando Rocha Martínez.
- Los días 21, 24, 28 de junio y 1 de julio, se realizó el curso **ESTILO APA EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA** a cargo de Rolando Rocha Martínez.

## DATOS DE LOS AUTORES



## DATOS DE LOS AUTORES

### **Gisela Silva Escudero**

Es magíster en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM); licenciada en Lingüística por la UNMSM y en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Ha publicado el artículo «Polisemia y cognición del verbo *ir* en castellano» en la revista de investigación *Tesis* de la UNMSM. Posee catorce años de experiencia como docente en colegios y diez años en la enseñanza a nivel superior. Cursa estudios de doctorado en Educación y Docencia Universitaria en la UNMSM. Ha sido catedrática en la UPCH. Actualmente, es docente en la Universidad Tecnológica del Perú.

c15072@utp.edu.pe

### **Estela Vicenta Castillo Silva**

Es magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa y doctora en Educación por la Universidad César Vallejo; licenciada en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura y con segunda especialidad en Tecnología Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con más de treinta años de experiencia en la docencia en diferentes niveles y ámbitos educativos. Actualmente, se desempeña como catedrática en la Universidad Tecnológica del Perú y otras universidades.

c16066@utp.edu.pe

### **Marilú Soledad Atanasio Asencios**

Es bachiller en Lingüística y licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; magíster en Problema de Aprendizajes

por la Universidad César Vallejo. Posee diez años de experiencia en la enseñanza a nivel superior. Actualmente, se desempeña como catedrática en la Universidad Tecnológica del Perú y otras universidades. Además, ha recibido reconocimiento en «Excelente desempeño docente» por la Universidad Tecnológica del Perú en marzo-agosto de 2021 y de 2022.  
c18238@utp.edu.pe

**Santiago J. Martín Ciprián**

Es un orientalista español, experto en la fonología y la morfología del idioma japonés antiguo y en la lengua de los rituales *Shintō*. Cuenta con los títulos de licenciado en Filología Clásica y en Filología Hispánica y el grado de doctor en Filología Moderna por la Sección de Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Salamanca (USAL). Desde 1994 se desempeña como profesor de Lengua Española en la Universidad Tōkai (Japón). Coordina la Unidad de Historia y Textos Clásicos del Grupo de Investigación Reconocido «Humanismo Eurasia» de la USAL.  
smartcip@tokai-u.jp

**Giovanni Antonio Pizardi Villaverde**

Estudió la licenciatura de Lingüística y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cursó la maestría y el doctorado de Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Pittsburgh (Pennsylvania), donde escribió y defendió su tesis doctoral sobre el testimonio indigenista en el Perú. Actualmente, se desempeña como profesor de cursos de humanidades en la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú.  
giovanni.pizardi@gmail.com

**Mauricio Vilca-Rodríguez**

Es licenciado en Lingüística y Literatura y magíster en Ciencias Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA). Actualmente es candidato a doctor en Ciencias: Educación. Es docente de cátedras de lingüística y alfabetización académica en la UNSA. Sus líneas de investigación están orientadas a la lingüística interdisciplinaria, lingüística aplicada y educación. Es autor de artículos publicados en revistas científicas y coautor de libros de investigación.  
mvilcaro@unsa.edu.pe

**Guido Torres-Orihuela**

Es licenciado en Lingüística y Literatura por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA); magíster en Lingüística Andina y Educación por la Universidad Nacional del Altiplano, y doctor en Ciencias Sociales por Universidad Católica de Santa María. Es docente titular de cátedras de lingüística en la UNSA. Sus líneas de investigación son literacidad, multimodalidad y lingüística aplicada. Ha publicado artículos científicos en la base de datos Latindex y Emerging Sourcing.

htorreso@unsa.edu.pe

**Pilar Elizabeth Zeballos Ramírez**

Es licenciada en Literatura y Lingüística, y magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA). Sus líneas de investigación se centran en la lingüística aplicada y la sociolingüística. Ha publicado artículos científicos sobre las líneas investigativas de las políticas e ideologías lingüísticas. Actualmente, se desempeña como profesora universitaria y es doctoranda en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación en la UNSA.

pzeballosra@unsa.edu.pe

**Maribel Ceferina Pumacahua Yucra**

Es magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Es profesora universitaria asociada responsable del área de sociolingüística en los cursos de pregrado y posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, y coordinadora académica de la Maestría de Lingüística Andina y Educación. Ha realizado conferencias nacionales e internacionales. Ha publicado artículos sobre las líneas investigativas de las políticas e ideologías lingüísticas desde los ámbitos de la sociolingüística crítica y la antropología lingüística. Actualmente es doctoranda en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires.

mpumacahua@unap.edu.pe

**Eleine Martha Castro-Cano**

Es bachiller y licenciada en Literatura y Lingüística por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), egresada de la Maestría

en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y doctora en Educación por la Universidad Nacional del Altiplano - Puno (UNAP). Se desempeña como docente en la UNSA. Ha publicado artículos de investigación en revistas de Scopus. Ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, como en ALED en Chile (2020 y 2022) y en SINAPSIS en Londres (2022). Actualmente, es ganadora de un proyecto de investigación financiado por la UNSA.  
eleine.castro@unmsm.edu.pe

**Gilmer Ever Carrión Cipriano**

Es bachiller y licenciado en Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Tiene estudios de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). En el 2019, publicó su tesis de magíster, *Incidencia de las actividades extracurriculares académicas en el desarrollo de las competencias cognitivas y en la conducta vocacional de los estudiantes*. La investigación tuvo un impacto significativo en el área de la psicología educativa, puesto que ha sido citada en diversas investigaciones tanto nacionales como extranjeras. Tiene interés por ejecutar enfoques metodológicos que articulen la función de la literatura con la didáctica. Ha publicado el artículo «Los caligramas: un recurso estratégico para el desarrollo de la abstracción en estudiantes de bachillerato internacional» en la revista *IGOBERNANZA*. Ha sido coordinador académico de la Escuela Profesional de Lingüística y Literatura de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal, y coordinador de Investigación y Monografía del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el COAR Huancavelica. Ha sido ponente en el Congreso Internacional de Literatura Hispanoamericana (Academia Peruana de la Lengua); Congreso Internacional Interdisciplinario sobre Amazonía (Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada), XVI Congreso Internacional: Memoria e Imaginación de América Latina y el Caribe (Universidad Nacional de Ucayali); II Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa (UNMSM), entre otros.

gilmer.carrión@unmsm.edu.pe

**José Samuel Saavedra Pacotaipe**

Es licenciado en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), con especialización en Gestión Administrativa por la Universidad de San Martín de Porres (USMP) y diplomado en Metodología de la Investigación por la Cámara Nacional de Comercio del Perú. Ha laborado como especialista en las bibliotecas centrales de la UNMSM y la USMP. Ha brindado talleres de capacitación en alfabetización informacional y búsqueda de información a través de las diversas plataformas de acceso abierto en la Universidad de Ciencias Aplicadas, la Universidad Nacional de Barranca y la Universidad Nacional Federico Villarreal.

[jsaavedrap@unmsm.edu.pe](mailto:jsaavedrap@unmsm.edu.pe)

**Carlos Milton Manrique Rabelo**

Es bachiller y licenciado en Literatura y Lingüística por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), y magíster en Escritura Creativa con mención en Narrativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Ha publicado varios artículos en revistas indizadas y colaborado en la redacción de libros de redacción superior. Asimismo, ha obtenido premios literarios, como los Juegos Florales organizados por la UNSA en 2002, y los Juegos Florales organizados por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) en 2012. Participa frecuentemente en congresos, seminarios y coloquios de literatura. Actualmente, se encuentra realizando estudios de doctorado en Literatura Hispanoamericana en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). También, se desempeña como docente a tiempo completo en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP). Sus intereses de investigación se centran en los estudios de género, las narrativas de la enfermedad en la literatura peruana y latinoamericana, violencia política, memoria, proceso creativo y literatura peruana contemporánea. Es uno de los autores del libro *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas* (UPC, 2013).

[C14030@utp.edu.pe](mailto:C14030@utp.edu.pe)

**Marco Martos Carrera**

Poeta. Presidente de la Academia Peruana de la Lengua durante los períodos 2005-2014 y 2018-2022. Ha obtenido el Premio Nacional de Poesía del

Perú. Ha publicado veintinueve libros de poesía, entre ellos *Poesía junta. Obra reunida; Viento del Perú. Nueva antología personal (Poesía: 1965-2013)*, y *Castillos en el aire. Antología poética 2013-2019*. Libros y poemas de su autoría han sido traducidos al alemán, el chino, el holandés, el húngaro, el griego, el francés, el italiano, el portugués y el inglés. Es miembro correspondiente de las Academias de la Lengua de España, Chile, Panamá, Cuba y República Dominicana. Es doctor *honoris causa* de las Universidades Nacional de Tumbes, Nacional de Piura, Nacional de la Amazonía, Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz y de la Universidad Privada de Piura.  
marcomartos9@hotmail.com

**Jorge Valenzuela Garcés**

Es uno de los más destacados integrantes de la generación de narradores peruanos de los ochenta. Ha publicado los siguientes libros de cuentos: *Horas contadas* (1988), *La soledad de los magos* (1994), *La sombra interior* (2006), *Juegos secretos* (2011), *Infiernos mínimos* (2014), *El secreto de Marion y otros cuentos. Antología personal* (2020) y *Ficciones continuas* (2021). Ha obtenido reconocimientos en el Premio Copé de Cuento y el Premio Copé de Oro, en la categoría de ensayo, en 2022. Dirige el Taller de Narración de San Marcos. A nivel académico, es doctor en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Complutense de Madrid y profesor Principal de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es investigador del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT).

Como crítico literario, ha publicado *Manual de Literatura Hispanoamericana* en dos volúmenes (2009, 2011); *El mundo de los clásicos. Lecturas de Rodó, Stuart Mill y Vargas Llosa* (2012); *Principios comprometidos. Mario Vargas Llosa entre la literatura y la política* (2013); *La ficción y la libertad. Cuatro ensayos sobre la poética de la ficción de Mario Vargas Llosa* (2017), y *Narración. 50 años después* (2018), además de artículos de su especialidad en revistas peruanas y del extranjero.

jvalenzuelag@unmsm.edu.pe

**Emma Aguilar-Ponce**

Es bachiller en Lingüística, licenciada en Educación y doctora en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Es magíster en Literatura Hispanoamericana por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha participado en diferentes coloquios y congresos nacionales e internacionales de literatura. Sus trabajos se han publicado en diversas revistas académicas, tales como *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *Cátedra Villarreal*, *Tierra Nuestra*, *En Líneas Generales*, *Espinela* y en actas de congresos. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad San Ignacio de Loyola y en la Universidad de Piura.

[emma.aguilar@usil.pe](mailto:emma.aguilar@usil.pe)

### **Henrry Ibáñez Mogrovejo**

Es licenciado en Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es estudiante del programa doctoral de Hispanic Languages and Literatures en Stony Brook University, New York, donde también ejerce como Teaching Assistant. Se desempeñó como jefe de práctica en la PUCP y como Foreign Language Assistant en el College of the Holy Cross, Massachusetts. Ha publicado recientemente, como autor y coautor, artículos en publicaciones indexadas como *Hipogrifo* o el *Anuario calderoniano*. Además, es presidente de la Red Literaria Peruana y miembro del Grupo de Investigación y Edición de Textos Coloniales Hispanoamericanos (GRIETCOH-PUCP).

[hibanez@pucp.edu.pe](mailto:hibanez@pucp.edu.pe) / [henrry.ibaezmogrovejo@stonybrook.edu](mailto:henrry.ibaezmogrovejo@stonybrook.edu)

### **Edgar Mauro Yalta Gonzales**

Es bachiller y licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente, es estudiante de la Maestría en Lingüística por la misma casa de estudios. Pertenece al grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM, donde se desempeña como colaborador y tesista. Ha publicado artículos de investigación en revistas indexadas. Además, se ha presentado como ponente en conferencias y congresos tanto nacionales como internacionales. Sus principales campos de interés son el análisis crítico del discurso, la sociolingüística, la lexicografía y la educación.

[edgar.yalta@unmsm.edu.pe](mailto:edgar.yalta@unmsm.edu.pe)

**Juan Miguel González Jiménez**

Es graduado en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba (UCO). En la misma institución, cursó el Máster en Español, donde obtuvo el Premio Extraordinario de Fin de Máster en 2018, y realizó su tesis doctoral, con calificación sobresaliente *cum laude* y mención internacional en 2022. Obtuvo en 2018 la ayuda de formación del profesorado universitario (FPU) hasta su contratación como profesor en el Área de Lingüística General del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba, cargo que desempeña en la actualidad.

Como investigador, ha formado parte del proyecto «Traductoras andaluzas en la segunda mitad del siglo XVIII: estudio traductológico e historiográfico» (P. P. Universidad de Córdoba). Actualmente, es miembro del proyecto nacional «La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon» (PID2020118849G-I00). Sus líneas de investigación se han centrado en la historiografía lingüística, con especial interés en las relaciones interdisciplinares entre esta y las ciencias naturales y del comportamiento, y en la gramaticografía.

[jm.gonzalez@uco.es](mailto:jm.gonzalez@uco.es)

**Gerardo Manuel García Chinchay**

Es licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villareal. Es maestro en Letras: Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil) y en Administración Pública por la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Es doctorando en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, ocupa el cargo de director de la Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura del Perú. Sus principales líneas de investigación se centran en derechos lingüísticos, políticas lingüísticas y lenguas indígenas.

[gerardo.garciac@unmsm.edu.pe](mailto:gerardo.garciac@unmsm.edu.pe)

**Nuccia Seminario Hurtado**

Es investigadora Renacyt del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec). Es abogada por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Es magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa por la Universidad Tecnológica del Perú y en Defensa de los Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de Chiapas.

Actualmente, es becaria por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) del Gobierno Mexicano, y realiza una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como docente universitaria en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Sus principales líneas de investigación se centran en derechos lingüísticos y políticas públicas con enfoque de derechos humanos.

nseminario@ucss.edu.pe





SE TERMINÓ DE IMPRIMIR  
EN EL MES DE JUNIO DE 2023

EN LOS TALLERES DE  
EDITORIAL Y GRÁFICA  
BRACAMONTE S.A.C.

CALLE ELOY URETA N.<sup>o</sup> 076  
URB. EL MERCURIO - SAN LUIS - LIMA  
TEL.F. 326-4440  
E-MAIL: VENTAS@BRACAMONTE.COM.PE  
TIRAJE: 300 EJEMPLARES

## GUÍA BÁSICA DE ESTILO Y NOTAS PARA LOS COLABORADORES

1. El *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* es una publicación semestral de acceso abierto que se propone impulsar y presentar trabajos derivados de investigaciones científicas en lingüística, filología y literatura, así como su relación con otras disciplinas de las humanidades, como la historia y la filosofía, y la educación. La revista acepta trabajos interdisciplinarios que vinculen sus temas con el lenguaje, la oralidad y la escritura. El boletín lleva a cabo un proceso de arbitraje anónimo con especialistas de la comunidad lingüística internacional y solo publica textos originales escritos en español. El Comité Editor se reserva el derecho de publicación de los artículos alcanzados a la redacción.
2. Los **Artículos** deberán tener una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 25. Cada página deberá contener un máximo de 1700 caracteres, incluyendo las notas a pie de página (estas se incorporan si son esencialmente necesarias). Deberá estar compuesta en tipo Times New Roman de 12 puntos, con interlínea a espacio y medio. Los artículos para su revisión y publicación son registrados de forma anónima en la plataforma de la revista (<http://revistas.academiaperuanadelalengua.org.pe/index.php/boletinapl/about/submissions>). Los **Artículos** deberán tener un título concreto y conciso. Se deberá adjuntar un resumen y palabras clave (5 palabras). El título, el resumen y las palabras clave deberán estar en inglés. Todos los títulos y subtítulos aparecen enumerados. Se dará preferencia a los artículos empíricos con la siguiente estructura: 1. Introducción, 2. Teoría, 3. Método, 4. Análisis, 5. Conclusiones o 1. Introducción, 2. Teoría, 3. Método, 4. Resultados, 5. Discusión, 6. Conclusiones. En un archivo aparte, debe enviar una breve nota biográfica del autor que incluya su membresía, correo electrónico y su Orcid.
3. Las **Notas y Comentarios críticos** deberán tener una extensión máxima de diez páginas (1700 caracteres cada una), en las que estén incluidas las notas a pie de página y la bibliografía, con la misma familia tipográfica y puntaje señalado en el punto 2. En un archivo aparte, debe enviar una breve nota biográfica del autor que incluya su membresía, correo electrónico y su Orcid.
4. Para las **Reseñas**, la extensión máxima será de cuatro páginas (1700 caracteres cada una) y deberán tener los datos completos del material reseñado (autor, título, ciudad, casa editorial, año, número de páginas). En un archivo aparte, debe enviar una breve nota biográfica del autor que incluya su membresía, correo electrónico y su Orcid.
5. Las **citas textuales**, las citas de paráfraseo, las tablas y las figuras se ajustan al formato APA. Se devolverán y rechazarán los trabajos que no se presentan siguiendo el formato indicado.
6. Las citas de menos de 5 líneas irán dentro del párrafo y entre comillas, en letra normal y no en cursiva.
7. Las palabras de otras lenguas utilizadas en el texto deben estar solo en cursivas, sin comillas, ni en negritas, ni subrayadas. Las voces y expresiones latinas usadas en castellano, y que figuren así en el *Diccionario* de la RAE, se acentuarán y no se destacarán con marca alguna.
8. Para el caso de las **Notas a pie de página** que incluyan datos bibliográficos, se deberá citar al autor empezando por el nombre y apellidos, seguido del título del libro destacado mediante cursivas. Ejemplo: César Vallejo. *Obra poética completa*, págs. 30-37. Se entiende que en la bibliografía se empieza por el apellido, el título de la obra, y se incluirá la data editorial completa.
9. Los títulos de ensayos, artículos, cuentos, poemas, capítulos, etc., recogidos en otra publicación (periódicos, revistas, libros), van entre comillas dobles. Solo llevan mayúscula inicial la primera palabra y los nombres propios.
10. En el caso de citarse lugares electrónicos o páginas electrónicas, se deberá indicar la dirección electrónica completa (sobre todo si cuentan con DOI), seguida de la fecha y hora de la consulta.
11. La **Bibliografía** —en tipo igual a las citas (10 pts.)— deberá presentarse según el siguiente modelo:
  - a) Para el caso de artículos  
Velásquez, L. (1993). El concepto como signo natural. Una polémica acerca de Ockham. *Antología Filosófica. Revista de Filosofía, Investigación y Discusión*, 7(2), 125-139.
  - b) Para el caso de libros  
Morris, Ch. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Losada.  
Morris, Ch. (1974). *La significación y lo significativo*. Alberto Corazón.
  - c) Para el caso de documentos  
Archivo General de la Nación (AGN), Cristóbal de Arauz, 1611 (122), fol. 925.
  - d) Para el caso de direcciones electrónicas  
Huamán, M. (2001). La poesía de Santiago López Maguiña. *More Ferarum*, (7). <http://www.moreferarum.perucultural.org.pe/index1.htm>

## ARTÍCULOS

Gisela Silva Escudero, Estela Vicenta Castillo Silva y Marilú Soledad Atanasio Asencios  
*Colexificación e imbricación en redes polisémicas: el caso del verbo mover en castellano*

Santiago J. Martín Ciprián  
*Las etimologías de los japonésismos de origen propiamente nipón del DLE*

Giovanni Antonio Pizardi Villaverde  
*Gregorio Condori Mamani o la reactualización del motivo del trickster andino*

Mauricio Vilca Rodríguez y Guido Torres-Orihuela  
*Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos*

Pilar Elizabeth Zeballos Ramírez y Maribel Ceferina Pumacahua Yucra  
*Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura*

Eleine Martha Castro-Cano  
*La atenuación y la intensificación en el artículo científico*

Gilmer Ever Carrión Cipriano y José Samuel Saavedra Pacotaipe  
*La semántica estructural de la lirica en los caligramas no canónicos de la poesía posmoderna*

## NOTAS

Carlos Milton Manrique Rabelo  
*Paternidades ausentes y violencia de género en Morir en mi ley, de Lenin Heredia Mimbelia*

Marco Martos Carrera  
*Escritores peruanos: sombras y luces en Santiago de Chile*

## INCORPORACIONES

Jorge Valenzuela Garcés  
*Las posibilidades del pensamiento literario*

Incorporación del académico don Jorge Valenzuela Garcés  
a la Academia Peruana de la Lengua.

Discurso de recepción por el académico  
don Marco Martos Carrera

## RESEÑAS

Antonio González Montes. *Dos escritores hispanoamericanos: Gioconda Belli (Nicaragua, 1947) y Óscar Hahn (Chile, 1938). Ensayos de crítica literaria*  
(Emma Aguilar-Ponce)

Camilo Fernández Cozman. *Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros*  
(Henry Ibáñez Mogrovejo)

Harry Belevan. *Textos*  
(Jorge Valenzuela Garcés)

Marco Lovón, Roberto Zamudio, Amparo Roldán y Cristhian Concepción.  
*Panes, postres y bebidas en el Perú*  
(Edgar Mauro Yalta Gonzales)

Alfonso Zamorano Aguilar. *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*  
(Juan Miguel González Jiménez)

Ministerio de Cultura. *Glosario: ABC de la Interculturalidad*  
(Gerardo Manuel García Chinchay y Nuccia Seminario Hurtado)

## REGISTRO

## DATOS DE LOS AUTORES

