



# REVISTA Comunicación

Revista Comunicación. Volumen 30 año 42, núm. 2, julio-diciembre, 2021. ISSN 0379-3974

## CONTENIDO

### ARTÍCULOS

Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior

**Armel Brizuela Rodríguez, Odir Rodríguez Villagra y Mercedes Villalobos Cardozo** ..... 4

De erotismo, muerte y espacios corporales: **Marea alta** de Anacristina Rossi  
**Mónica Zúñiga Rivera** ..... 18

¡De esos Marcos Pérez hay muchos en Buena Vista! Fraseología y antroponimia en Cuba  
**Geisy Labrada Hernández y Luis Ramón Campo Yumar** ..... 28

La persona hiperconectada: reflexiones desde el desarrollo humano, enfoque centrado en la persona  
**Arnaldo S. Hernández Guerra**..... 46

Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Adaptación de la foto voz como herramienta pedagógica en la clase de humanidades  
**Jessie Zúñiga Bustamante**..... 60

Relaciones lógico-semánticas entre el texto escrito e imágenes en el libro de texto **Dominios de Español de séptimo año**  
**Carol Flores Solano** ..... 70

Los efectos de la frecuencia y el estudio de las cópulas en español en Limón: ser y estar  
**Jorge Aguilar-Sánchez** ..... 94

## TABLE OF CONTENTS

### PAPERS

Contributions of cognitive psychology to the study and improvement of reading comprehension in higher education

**Armel Brizuela Rodríguez, Odir Rodríguez Villagra y Mercedes Villalobos Cardozo** ..... 4

Eroticism, death, and corporeal spaces in Anacristina Rossi's **Marea Alta**  
**Mónica Zúñiga Rivera** ..... 18

There are many of those Marcos Perez in Buena Vista! Phraseology and anthroponymy in Cuba  
**Geisy Labrada Hernández y Luis Ramón Campo Yumar** ..... 28

Hyperconnected: Thoughts on human development focusing on the human being  
**Arnaldo S. Hernández Guerra**..... 46

Critical pedagogy and gender discussions: adapting photovoice as a pedagogical tool in humanities  
**Jessie Zúñiga Bustamante**..... 60

Logico-semantic relations between written text and images in the seventh-grade Spanish language textbook, **Dominios de Español**  
**Carol Flores Solano** ..... 70

Frequency Effects and the Study of Limon's Spanish Copulas: Ser and Estar  
**Jorge Aguilar-Sánchez** ..... 94

*Comunicación* es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

## ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>  
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC [www.lanic.utexas.edu/indexesp.html](http://www.lanic.utexas.edu/indexesp.html)  
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ [www.doaj.org/](http://www.doaj.org/) (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): [www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp](http://www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp)
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):  
<http://www.si.cultura.cr>

## DIRECTOR

ML. Dimitri Shiltagh Prada. Instituto Tecnológico de Costa Rica  
E-mail: [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica  
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania  
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica  
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica  
PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University  
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia  
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

## CONSEJO EDITORIAL

ML. Nelson Pérez Rojas. Instituto Tecnológico de Costa Rica  
MSc. Elizabeth Corrales Navarro. Instituto Tecnológico de Costa Rica  
ML. Dimitri Shiltagh Prada. Instituto Tecnológico de Costa Rica  
Mag. Nuria Vindas Fernández. Instituto Tecnológico de Costa Rica

## RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

**Traductora:** MT. Mónica Gómez Hendriks, traductora.

**Corrector filológico:** Lic. Marjorie Martínez Castro.

## CORRESPONDENCIA

### Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación  
Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

**Dirección electrónica:** [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)

**Sitio web:** <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion>

**Teléfonos:** (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

## DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

## ¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al mes                       ₡10 000 al trimestre
- ₡15 000 al semestre               ₡28 000 al año
- Otro monto: ₡ \_\_\_\_\_

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

## Presentación

# Poiesis y palabras. De la nada de Dios al todo del Hommo Sapiens

---

En el principio era la nada, la oscuridad... pero no, ahí estaban la materia y la energía y sobre la química se dio el inicio de todo, aparecieron los átomos y las moléculas. ¡Ay tan relativa esa nada, y tan todo esa nada como para afirmar que hace 4500 millones de años se formó la Tierra y 700 millones de años tuvieron que transcurrir para que aparecieran los primeros organismos, y así entre química y biología el tiempo, tan propio y tan constante, tan insondable y tan presente, tan nuestro!

Y un día creó la Tierra al Hommo, y vio la Tierra que esto era bueno. Y vio el Hommo que necesitaba comunicarse y caminar, asentarse y vio que era bueno el fuego, y vio que era bueno registrar y dejar memoria y extenderse por las planicies y por las montañas y derrotar fronteras y caminar sobre hielo... y para todo necesitaba el lenguaje, la comunicación, el saber y el conocimiento, tanto como el fuego o sus organizaciones primigenias.

Y luego de muchas revoluciones de la técnica, de la agricultura, de las herramientas líticas y desde luego la más importante: la revolución cognitiva que le permite pasar de ser el eslabón más débil de la cadena alimentaria a ser el primer animal con uso de razón y por ello desarrollar la posibilidad de crear comunicación.

Esa es la marcha hasta la actualidad, esa constante que es el saber que en este sentido no es independiente; más bien, este se edifica a partir de una serie de prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias; y eventualmente a unos sistemas formalizados, como mencionaría Foucault en 1972.

En esa praxis discursiva como instrumento, ya no lítico, sino intelectual, las revistas tienen el deber moral de recoger todas aquellas acciones del conocimiento, sistematizarlas, justipreciarlas y ser esa cárcava por la cual discurra el conocimiento a tal punto que estas se ensanchen y aquello tan iniciático como el lenguaje primigenio se convierta en el acervo de la memoria del ser humano.

Justamente en esa línea, la Revista *Comunicación* presenta en este número una muy rigurosa selección de textos que pone a disposición del lector en cualquier parte del mundo, inmersa en la era de transferencia del conocimiento a la cual hemos llegado después de la nada, ya hace 13500 millones de años.

ML. Dimitri Shiltagh Prada  
Director

# Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior

---

Por: M. Sc. Armel Brizuela-Rodríguez<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-0185-8952

Dr. Odir Antonio Rodríguez-Villagra<sup>2</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000- 0002-8545-0857

M. L. Mercedes Villalobos-Cardozo<sup>3</sup>, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, ORCID: 0000-0002-1503-1577

Armel Brizuela Rodríguez, Odir Antonio Rodríguez Villagra y Mercedes Villalobos Cardozo. Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior. *Revista Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

RECIBIDO: 28 DE MARZO, 2021.

ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

1 Armel Brizuela Rodríguez es máster en Investigación Psicológica por la Universidad de Costa Rica; también es bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Trabaja como docente interino en la Escuela de Psicología y en el Posgrado en Ciencias Cognoscitivas, y como investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas y en el Centro de Neurociencias de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: armel.brizuelarodriguez@ucr.ac.cr.

2 Odir Rodríguez Villagra es doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad de Potsdam, Alemania; también es máster en Ciencias Cognoscitivas por la Universidad de Costa Rica y licenciado en Psicología de la Universidad Católica de Costa Rica. Trabaja como docente asociado de la Escuela de Psicología e investigador consolidado en el Instituto de Investigaciones Psicológicas y en el Centro de Neurociencias de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: odir.rodriguez@ucr.ac.cr.

3 Mercedes Villalobos Cardozo es máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica; también es bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Actualmente, es doctoranda en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, e investigadora en el Instituto de Lengua y Comunicación de esta universidad. Contacto: mercedes.villalobos@uclouvain.be.

---

#### PALABRAS CLAVE:

Procesos cognitivos, comprensión, lectura, estudiantes universitarios, psicología experimental.

#### KEY WORDS:

Cognitive processes, Comprehension, Reading, University students, Experimental psychology.

---

## Resumen

Un nivel adecuado de comprensión lectora es imprescindible para desempeñarse exitosamente en la educación universitaria, de allí la importancia de la investigación y el mejoramiento de esta destreza cognitiva. El objetivo del presente artículo de revisión bibliográfica es explorar algunos mecanismos cognitivos que influyen en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, por lo cual, se brindan algunas herramientas teórico-conceptuales para ahondar en los mecanismos cognitivos que subyacen a la capacidad de comprensión lectora. El problema es dilucidar cuáles herramientas proporciona la psicología cognitiva para entender y mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. A partir de lo anterior, se concluye que el estudio y el mejoramiento de la comprensión lectora requieren tomar en cuenta mecanismos cognitivos de dominios general y específico, los cuales están en la base de las fortalezas y debilidades que se manifiestan en los instrumentos de evaluación tradicionales de la comprensión lectora. Asimismo, se concluye que la técnica de seguimiento ocular aplicada al proceso de la lectura es de gran utilidad para identificar las dificultades que pueden presentarse al comprender textos escritos. Estas herramientas teórico-conceptuales se han identificado como parte del proyecto de investigación *El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares*, el cual se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

## Abstract

### Contributions of cognitive psychology to the study and improvement of reading comprehension in higher education

An appropriate adequate level of reading comprehension is essential to perform successfully in university education; hence the importance of research and improvement of this cognitive skill. This bibliographic review article seeks to explore some cognitive mechanisms that influence the reading comprehension capacity of university students, for which some theoretical-conceptual tools are provided to delve into the cognitive mechanisms that underlie the reading comprehension capacity. This study attempts to elucidate which tools cognitive psychology provides to understand and improve reading comprehension in university students. Based on the above, it is concluded that the study and improvement of reading comprehension requires accounting for cognitive mechanisms of general domain and specific domain, which are at the base of the strengths and weaknesses manifested in the traditional evaluation instruments of reading comprehension. Likewise, it is concluded that the eye tracking technique applied to the reading process is a very useful tool to identify the difficulties that may arise when understanding written texts. Finally, it is worth mentioning that these theoretical-conceptual tools have been identified as part of the research project *The role of executive functions and fluid intelligence in verbal skills and reading comprehension of university students: a study of eye movements*, developed at the Institute of Psychological Research of the University of Costa Rica.

---

## INTRODUCCIÓN

La lectura es uno de los pilares de la adquisición del conocimiento y de las habilidades en la educación formal. Es indispensable para ejecutar procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como el pensamiento crítico, la comprensión de argumentos, la generación de ideas creativas y el contraste de fuentes bibliográficas, entre otros. Por ello, tal y como lo documentan varias investigaciones en Latinoamérica (Echevarría y Gastón, 2000; Chávez, 2006; Calderón y Quijano, 2010), el bajo rendimiento de los estudiantes universitarios en la comprensión de lectura es fuente de preocupación. Estos estudios han evidenciado que los universitarios deben fortalecer sus capacidades de lectura para apropiarse de los conocimientos, de manera que su

participación en la sociedad moderna sea efectiva y puedan enfrentarse con éxito a los retos del futuro.

En Costa Rica pocos estudios se han enfocado en la capacidad para comprender textos escritos por parte de estudiantes de educación superior (Regueyra y Argüello, 2019; Brizuela, Pérez y Rojas, 2020; Abarca y Romero, 1991; Mora, Moraga, Murcia, Porras, Quesada y Solano, 2014; Collado, Masís y Mata, 2021). La literatura producida hasta ahora sobre la comprensión lectora se ha centrado en la población estudiantil de los niveles de preescolar (Conejo y Carmiol, 2017; Rodino, 2016), primaria (Carpio y Méndez, 2016; Murillo, 2005) y secundaria (Montero, 2017; Montero, Rojas, Zamora y Rodino, 2012; Fernández, 2013; Vargas, 1986). Por su parte, los mecanismos cognitivos que subyacen a la capacidad para comprender textos

escritos, por parte de los estudiantes que logran concluir la educación secundaria e ingresan a la educación superior, todavía no se han investigado. Ante dicho panorama, resulta necesario abordar este tema, en aras de fundamentar estrategias psicoeducativas de intervención efectivas para mejorar el nivel de comprensión lectora en dicha población.

En este sentido, no es conveniente presuponer que quienes obtienen un título de educación secundaria ya dominan la capacidad básica de lectura de textos académicos. Por ello, se recomienda a las instituciones de educación superior brindar un acompañamiento efectivo a los estudiantes con deficiencias importantes en esta área. Para hacerlo, se debe contar con instrumentos de evaluación y herramientas diagnósticas sensibles, los cuales permitan identificar deficiencias específicas subyacentes a los problemas de comprensión lectora de la población estudiantil. Por lo tanto, el objetivo del presente artículo de revisión bibliográfica es explorar algunos mecanismos cognitivos que influyen en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. De esta manera, se genera conocimiento relevante para la elaboración de mejores instrumentos diagnósticos, por ende, de estrategias de intervención psicoeducativas más efectivas en este ámbito.

Los insumos para la elaboración de este artículo provienen de los aprendizajes obtenidos a la fecha del proyecto B9309. El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares, inscrito en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (Brizuela, Rodríguez, Del Río y Smith, 2019). El objetivo de esta investigación es examinar el rol que desempeñan las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Para ello, se aplican diversos instrumentos que permiten medir diferencias individuales en cuanto a conocimiento léxico, identificación de analogías, recuperación de información general, comprensión de textos, procesamiento sintáctico, actualización de la memoria de trabajo e inteligencia fluida.

Asimismo, se utiliza un dispositivo para registrar los movimientos oculares durante la lectura de oraciones, con el fin de detectar la ocurrencia de dificultades de procesamiento sintáctico. Una vez que se cuente con todos los datos, se estimará un modelo estadístico de ecuaciones estructurales para cuantificar el peso que tienen las diferentes habilidades cognitivas medidas en la capacidad de comprensión lectora de la muestra de estudiantes universitarios. Así, este proyecto es un esfuerzo por atender el problema de que en Costa Rica existan pocos estudios enfocados en la capacidad de estudiantes de educación superior para comprender textos escritos.

En este artículo, se utiliza la estructura de revisión bibliográfica o narrativa. Por lo tanto, no se presentan nuevos datos, pues la intención es explorar lo que ya se ha publicado para proporcionar una articulación de la evidencia existente sobre un tema. Por esta razón, una revisión bibliográfica es un estudio de investigación secundaria, es decir, se basa en estudios de investigación primaria (Ferrari, 2015). Dado que el objetivo de este artículo es explorar algunos mecanismos cognitivos influyentes en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, es necesario integrar aportes de investigaciones realizadas mediante diversos diseños de investigación o reflexiones que no concluyen con un resultado cuantitativo concreto. En este sentido, las revisiones bibliográficas o narrativas son muy flexibles para integrar resultados de investigaciones cualitativas, aquellas provenientes de experimentos, estudios correlacionales, entre otros (Baumister y Leary, 1997).

## **LA COMPLEJIDAD DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La lectura de textos universitarios implica la elaboración de un modelo mental sobre las situaciones y conceptos que esta plantea (Kendeou, McMaster y Christ, 2016). La calidad de este modelo mental, al igual que la eficacia con la cual se construye, varía de un estudiante universitario a otro. Dicha variabilidad depende tanto de procesos de dominio específico del lenguaje (representación fonológica, procesamiento sintáctico, integración léxico-semántica, etc.) como de habilidades



cognitivas de dominio general (memoria de trabajo, funciones ejecutivas, inteligencia fluida, generación de inferencias, etc.).

En este sentido, la comprensión lectora es una capacidad altamente compleja, lo cual se evidencia en la gran cantidad de modelos teóricos específicos para estudiarla (McNamara y Magliano, 2009). Es claro que la lectura es un constructo multidimensional, donde entran en juego no solo procesos cognitivos lingüísticos, sino que también se reclutan destrezas y conocimientos vinculados al sistema visual, la memoria a largo plazo, la creatividad y el razonamiento, entre otros. Ante este panorama, se podría plantear que existen dos grandes conglomerados de procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora: los de dominio específico y los de dominio general.

#### **PROCESOS COGNITIVOS DE DOMINIO ESPECÍFICO**

Los procesos de comprensión lectora que permiten formarse una representación mental de un texto ocurren en distintos niveles: morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático. Además de los aspectos lingüísticos mencionados, el reto de comprender un texto adecuadamente demanda un mínimo de conocimientos sobre su contenido, estrategias de lectura adecuadas al tipo de texto y objetivos concretos, así como un nivel de motivación apropiado. Por ello, Perfetti y Adlof (2012) plantean que la comprensión de lectura implica el funcionamiento de diversos procesos cognitivos ejecutados sobre múltiples fuentes de conocimiento para alcanzar una gran variedad de metas. En esta misma línea, Van den Broek (2012) afirma que la comprensión lectora es un proceso multidimensional o una "familia de actividades", de modo que dos estudiantes universitarios pueden comprender un mismo texto a través de diferentes vías. De hecho, como consecuencia de su carácter multidimensional, Van den Broek y Espin (2012) explican que el desarrollo de un único indicador unidimensional de comprensión lectora aplicable a todos los propósitos es poco realista y potencialmente engañoso, por lo cual, el desarrollo de instrumentos diagnósticos de comprensión lectora debe tomar en cuenta su naturaleza compleja.

En este sentido, Hannon (2013) desarrolló un modelo de ecuaciones estructurales en el cual integra varias de las fuentes que generan diferencias individuales entre lectores adultos. En este, se proponen (1) procesos de bajo nivel para decodificar palabras, (2) procesos de alto nivel para extraer información implícita o explícita del texto e integrarla entre sí y con la información almacenada en la memoria a largo plazo, y (3) recursos cognitivos limitados para llevar a cabo estos procesos (para una aproximación metaanalítica a este tema, Ver Peng et al., 2018). En términos generales, los procesos cognitivos durante la comprensión de un texto operan en dos niveles: 1) procesos de bajo nivel que traducen el código escrito en unidades lingüísticas con significado, y 2) procesos de alto nivel que combinan estas unidades en representaciones mentales significativas y coherentes (Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014).

Así pues, la comprensión de lo que se lee es el resultado final de un proceso multifacético en el cual intervienen diversas habilidades. De allí que la comprensión de un texto haya sido empleada como una suerte de "barómetro" sensible al desarrollo general de la lectura. No obstante, una puntuación baja en una prueba de comprensión lectora no permite desglosar qué dificultades fueron la causa (Rayner, Chace, Slattery y Ashby, 2006).

Ante esta limitación en las evaluaciones tradicionales de comprensión lectora, surge una alternativa para identificar con mayor precisión los procesos subyacentes de dominio específico: la evaluación "en línea" de la lectura como proceso y no como producto. La medición de esta a través del registro de los movimientos oculares en tiempo real pone a prueba hipótesis específicas sobre las posibles dificultades que ocurren durante el proceso de la lectura. A continuación, se presenta en qué consiste esta técnica y su relación con la lectura, a fin de evidenciar su relevancia para el estudio en profundidad de la comprensión lectora.

#### **MOVIMIENTOS OCULARES Y PROCESOS DE DOMINIO ESPECÍFICO EN LA LECTURA**

Si bien ha existido interés por el estudio científico de los movimientos oculares desde 1879, fue a finales del siglo XIX y principios del XX cuando

comenzaron a proliferar las tecnologías de registro oculomotor (Wade y Tatler, 2005). Por ejemplo, en 1908, Edmund Huey construyó lo que actualmente se considera como el primer dispositivo de seguimiento ocular (i. e., *eyetracker*). Con el paso de los años, fueron surgiendo diferentes técnicas, según la tecnología de la época. En los años ochenta, el incremento de la potencia de las computadoras y su uso generalizado permitieron el seguimiento ocular en tiempo real a través de cámaras de video.

Por lo general, los dispositivos de monitoreo de movimiento ocular pueden clasificarse en tres categorías: uso de lentes de contacto, basados en electroculogramas (EOG) y en video (Wade y Tatler, 2005). Actualmente, los dispositivos más empleados en la investigación lingüística y cognitiva consisten en una cámara de video de alta resolución que se ubica debajo de la pantalla donde presentan textos o cualquier otro tipo de estímulos audiovisuales. Dicha cámara, con ayuda de una fuente de luz infrarroja, permite identificar zonas específicas de la pantalla hacia las que se dirige la mirada, así como su duración. La fuente de luz infrarroja ilumina el ojo y genera un reflejo en la córnea, lo cual permite calcular la posición y duración de la mirada durante todo el tiempo que la persona esté mirando la pantalla. Con ayuda de softwares especializados, las imágenes capturadas por la cámara son procesadas para generar una base de datos, donde se almacenan diversas mediciones oculomotoras útiles para inferir los procesos cognitivos ocurridos durante la lectura. Esta tecnología ofrece una ventaja fundamental con respecto a otros métodos de evaluación de la comprensión lectora: monitorear en tiempo real la lectura de todo tipo de textos sin necesidad de interrumpir el proceso con preguntas u otro tipo de reportes ajenos al acto en sí.

Debido a lo anterior, el monitoreo de los movimientos oculares se ha convertido en una herramienta relevante para la investigación científica en temáticas diversas, tales como aprendizaje de segundas lenguas, traducción, sintaxis, psicolingüística, y producción y comprensión del lenguaje, entre otras (Winke, Godfroid y Gass, 2013; Hacker, Keener y Kircher, 2017; Walker y Federici, 2018; Snell y Theeuwes, 2020). Con respecto a su fundamento, la observación de la

relación existente entre el movimiento ocular y los procesos cognitivos subyacentes al proceso de lectura ha sido materia de estudio desde las primeras observaciones de Louis Émile Javal en el siglo XIX, al señalar que el movimiento de los ojos sobre el texto no era continuo (Rayner, 1998). Desde entonces, el interés por este tema ha dado paso a varios hallazgos, y ha posibilitado el desarrollo de sistemas de medición y teorías del lenguaje que se valen del registro oculomotor para analizar el procesamiento cognitivo involucrado en la lectura (Rayner, Pollatsek, Ashby y Clifton, 2012; Kaakinen, Hyönä y Keenan, 2003).

Los movimientos oculares son necesarios dada la anatomía de la retina y las limitaciones de la agudeza visual fuera de la fóvea (Rayner, 2009). En la lectura, el texto que el lector está viendo durante cada fijación puede ser dividido en tres regiones: foveal, parafoveal y periférica. La primera región consiste en el texto ubicado en el rango de 1° a 2° grados visuales del punto de fijación, lo cual corresponde a 3 o 4 letras a la derecha y a la izquierda de la fijación, respectivamente (Rayner, 2009). La región parafoveal se extiende hasta 5° grados del ángulo de visión hacia ambos lados de la fijación. En este campo de visión, los lectores son capaces de extraer muy poca información acerca de las letras correspondientes. Finalmente, la región periférica les permite tener una idea general de la forma del texto, por ejemplo, el fin de un renglón (Staub y Rayner, 2007). Entonces, puesto que la agudeza visual disminuye de forma drástica en las regiones parafoveal y periférica, los lectores deben mover constantemente los ojos para dirigir la mirada a la parte del texto que quieran ver con claridad (Rayner, 2009).

Así pues, el movimiento de los ojos al leer –al contrario de lo que podría aparentar– no es lineal ni continuo, sino que se compone de “saltos” de naturaleza balística intercalados por períodos de relativa estabilidad (Rayner, 2009); los primeros se denominan movimientos sacádicos y, los segundos, fijaciones. Estas últimas son el lapso durante el cual el ojo se encuentra relativamente quieto; se dice “relativamente”, pues se sabe que, incluso en estos momentos, los ojos no se mantienen del todo inmóviles, sino que ejecutan tres diferentes tipos de



**Figura 1.** Fijaciones sobre una oración medidas en milisegundos (valores en milisegundos encima de los discos)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados en el proyecto *El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares*.

**Figura 2.** Sacadas numeradas en orden de ejecución sobre una oración



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados en el proyecto *El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares*.

movimientos: tremores, drifts y microsacadas, los cuales ayudan a prevenir el desvanecimiento de las imágenes retinianas (Gilchrist, 2011).

Durante las fijaciones (ver figura 1), se recupera información visual útil para el procesamiento cognitivo de un texto. Si bien la posición donde “aterrizan” los ojos es sumamente variable, en lenguas en las que se lee de izquierda a derecha, por lo general, el lector tiende a realizar la primera fijación entre el inicio y la mitad de la palabra. Es habitual efectuar al menos una fijación en cada palabra; sin embargo, aquellas que resultan más predecibles en un determinado contexto o las de longitud de hasta tres letras –como las preposiciones o los artículos– no suelen recibir fijaciones más de la mitad del tiempo (Loureda, Cruz, Nadal y Recio, 2016). Por el contrario, las palabras de mayor longitud, las desconocidas por el lector o de uso poco frecuente pueden ser fijadas más de una vez. Las fijaciones exhiben duraciones variadas, las cuales oscilan entre los 200 milisegundos y los 250 milisegundos (Rayner, 1998) durante la lectura en silencio.

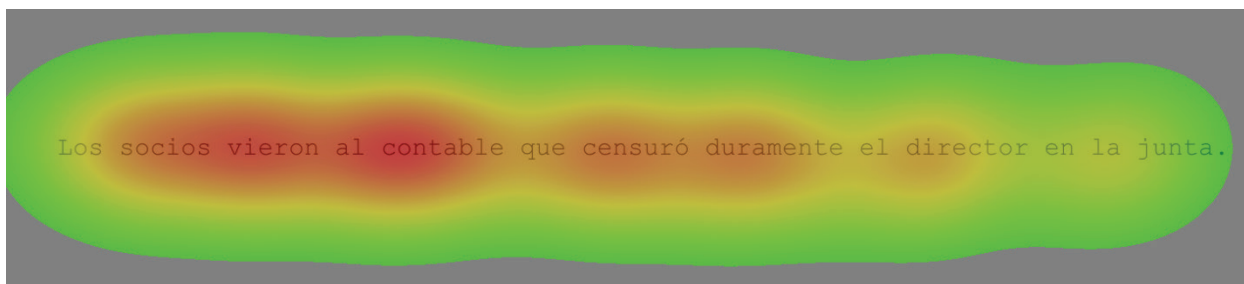
Por su parte, durante los movimientos sacádicos (ver figura 2), la sensibilidad frente al input visual se reduce, lo cual causa que no sea posible extraer información textual. A pesar de lo anterior, se ha demostrado que, en la mayoría de las ocasiones, el procesamiento cognitivo sí continúa durante estos movimientos oculares (Rayner, 2009). El movimiento sacádico puede darse en diferentes direcciones y con diversas longitudes, aunque en

promedio suelen ser de 7 a 9 letras para el inglés y otras lenguas con sistemas alfabéticos (Rayner, 2009).

El tercer tipo de movimiento involucrado en la lectura son las regresiones, las cuales ocurren en el 10-15% de los casos en lectores experimentados (Rayner, 2009). Este tipo de sacadas normalmente se dan hacia la palabra anterior a la fijada en un momento determinado, pero, en caso de que el texto sea difícil y no se haya logrado comprender, pueden ser más extensas y dirigirse hacia las palabras iniciales de un párrafo o incluso del texto en general. Este movimiento regresivo tiene como objetivo resolver una dificultad de comprensión o corregir un error en la programación de los movimientos sacádicos (Staub y Rayner, 2007) y suele dar cuenta de procesos de integración.

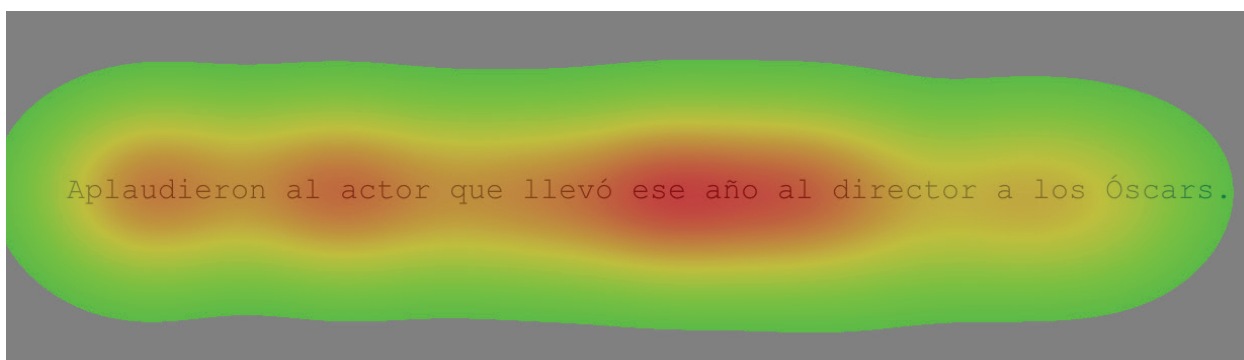
De una persona a otra, existen diferencias relacionadas con la facilidad o dificultad para comprender lo que se lee (Rayner, Chace, Slattery y Ashby, 2006). La presencia de palabras de poco uso, los homófonos o las oraciones sintácticamente complejas (e. g., cláusulas relativas de objeto (Betancort, Carreiras y Sturt, 2009) u oraciones de “vía muerta”) en un texto pueden incrementar la duración de las fijaciones y la cantidad de regresiones durante la lectura, ya que el lector se enfrenta a una tarea de procesamiento lingüístico de mayor dificultad que requiere de más recursos cognitivos (Staub, 2010). Este patrón de movimientos oculares contrasta con la lectura de oraciones más simples, en las que las fijaciones son cortas y ocurren pocas

**Figura 3.** Mapa en el que el color rojo indica mayor tiempo de fijaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados en el proyecto *El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares*.

**Figura 4.** Mapa en el que el color rojo indica mayor tiempo de fijaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados en el proyecto *El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares*.

regresiones o del todo no se presentan. Así pues, a medida que un texto se vuelva más difícil de comprender, los lectores realizan fijaciones más largas y más regresiones, sobre todo quienes tengan dificultades en el uso de procesos cognitivos de dominio específico (habilidades verbales).

A manera de ilustración, en la figura 3 se muestra un mapa que representa la duración agregada de las fijaciones de un grupo de personas en cada sector del texto. En este tipo de representaciones visuales, los colores más rojos indican zonas que acumularon mayor tiempo de fijaciones. En este ejemplo, el inicio de oración muestra mayor tiempo de fijaciones posiblemente porque ocurrieron una gran cantidad de regresiones hacia esa zona, lo cual podría deberse al hecho de que la oración resultó ser más difícil de comprender y requirió varias relecturas.

En contraste, en la figura 4 el tiempo de fijación no se concentró al inicio de oración, lo cual podría

indicar que no se dieron tantas regresiones como en la oración de la figura 3, por lo tanto, pudo haber sido más fácil de comprender por parte de quienes la leyeron. En este sentido, la oración de la figura 4 es de sujeto relativo, las cuales son más fáciles de comprender que las de objeto relativo.

Ahora bien, sobre estos movimientos oculares relacionados con la lectura existen dos posturas claramente diferenciables: la lingüística-cognitiva y la oculomotora. La primera supone que los movimientos oculares se ven significativamente influenciados por el procesamiento lingüístico. La segunda postura propone que la duración de las fijaciones es, en gran medida, independiente del procesamiento cognitivo, es decir que el comportamiento del movimiento ocular está predeterminado (Rayner y Liversedge, 2011).

La postura lingüístico-cognitiva se basa en la hipótesis ojo-mente formulada por Just y Carpenter (1976), quienes describieron esta relación como

una de inmediatez, al proponer la no existencia de un retraso apreciable entre lo que se mira cuando sucede una fijación ocular y lo que se procesa en el nivel cognitivo. A partir de esta idea se considera que, una de las causas principales por las cuales una persona posa la mirada en una palabra es porque el estímulo requiere de mayor tiempo de procesamiento, esto se evidencia en la duración del tiempo de la fijación. Por lo tanto, medir dicho tiempo puede revelar la cantidad de procesamiento cognitivo que la persona dedica a lo observado.

En contraste, desde la postura oculomotora, el registro de los movimientos oculares resulta una herramienta de investigación metodológica muy limitada para comprender los procesos cognitivos. Si bien esta perspectiva fue ampliamente aceptada durante algún tiempo, el trabajo investigativo de más de 30 años demostró la clara influencia de los factores lingüísticos de la palabra al ser procesada (frecuencia de uso, familiaridad, plausibilidad, longitud, entre otros), sobre las fijaciones y los movimientos sacádicos. En este sentido, el abordaje lingüístico-cognitivo supone todo lo contrario a la perspectiva oculomotora, pues considera que el análisis de los movimientos oculares es una forma de observación indirecta del funcionamiento cognitivo y que es posible establecer relaciones entre la duración de un comportamiento ocular, cuando este sucede y determinados procesos lingüísticos.

Para estudiar la relación entre los diferentes procesos cognitivos involucrados en la lectura, se han desarrollado diversas medidas, las cuales suelen dividirse en tempranas y tardías. Staub y Rayner (2007) señalan que los efectos asociados a las etapas iniciales del procesamiento lingüístico-cognitivo de un texto, como el procesamiento léxico, se reflejan en las medidas tempranas de lectura (por ejemplo, el tiempo de la primera lectura). Por su parte, los efectos asociados con etapas más tardías o avanzadas del procesamiento cognitivo afectan a las medidas más tardías, por ejemplo, el tiempo total de lectura. La relación entre las etapas y las medidas de lectura no está exenta de ciertas ambigüedades, si bien dichas medidas resultan aproximaciones bastante cercanas a los procesos cognoscitivos de interés (Rayner, 2009).

El tiempo total de lectura corresponde a la suma de las duraciones de todas las fijaciones sobre un área de interés (Loureda, Cruz, Nadal y Recio, 2016) y da cuenta del tiempo total de extracción de la información a través del ojo. Al incluir tanto el tiempo de la primera lectura como el de relectura, no permite diferenciar entre los procesos de bajo nivel (iniciales o tempranos) y de alto nivel (tardíos o avanzados). El tiempo de primera lectura, por su parte, corresponde a la suma de todas las fijaciones sobre una palabra antes de abandonarla para fijar la mirada en otra; es decir, el tiempo de extracción de información durante la primera lectura de una determinada palabra. Esta medida da cuenta de procesos de bajo nivel, a saber: la decodificación semántica, el reconocimiento de la clase de palabra, de la estructura argumentativa y sintagmática, la atribución a los diversos elementos léxicos de una función sintáctica determinada e integración sintáctico-semántica de todos los elementos de la oración, así como la construcción sintáctica y semántica inicial de las oraciones (Loureda, Cruz, Recio y Villalba, 2014). Finalmente, el tiempo de relectura es la suma de las duraciones desde la segunda vez que la mirada se enfoca en un área de interés hasta el momento en el que los ojos dejan de enfocarla. Como se mencionó, esta medida refleja efectos tardíos de integración de palabras y proporciona un valor aproximado de la dificultad del procesamiento cognitivo.

## **PROCESOS COGNITIVOS DE DOMINIO GENERAL**

El proceso cognitivo de dominio general más importante en el estudio de la comprensión lectora es la capacidad de la memoria de trabajo, la cual se relaciona con la habilidad para mantener disponible una pequeña cantidad de representaciones mentales (localizaciones espaciales, números o palabras) mientras otro tipo de información –o las mismas representaciones– se manipula para resolver alguna tarea cognoscitiva (Wilhelm, Hildebrandt y Oberauer, 2013; Oberauer, 2017). En este sentido, la lectura requiere del establecimiento de relaciones entre los elementos del texto (palabras, frases, oraciones, temas, etc.) y la información almacenada en la memoria de largo plazo, así como la capacidad

para mantener el foco atencional dedicado a la lectura.

Además de esta capacidad, se ha propuesto que las funciones ejecutivas juegan un rol fundamental en la comprensión lectora. El presente trabajo incorpora la caracterización de estas desarrolladas por Miyake y colaboradores (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, 2000). Esta propone que la actualización de las representaciones mentales, la inhibición de respuestas dominantes y el desplazamiento atencional entre tareas (i. e., alternancia) son mecanismos centrales de las funciones ejecutivas, por ende, de vital importancia para el abordaje de la comprensión lectora.

En primer lugar, el desplazamiento atencional entre tareas o alternancia refleja la capacidad de una persona para trasladar rápidamente el foco atencional de una tarea a otra cuando emite una respuesta (Ionescu, 2012). Por ejemplo, si fuera necesario clasificar dentro de una secuencia numérica (e. g., 2, 9, 7, 4, 3, 5, 2, 8, 1) los dígitos como pares o impares, después identificar los dígitos como pares (e.g., 8, 4, 2, 6, 4, 8, 6, 2), sería necesario cambiar la regla de clasificación y, consecuentemente, mover el foco atencional de la regla de los números pares (i. e., 8, 4, 2, 6, 4, 8, 6, 2) a la de los números pares e impares (i. e., 2, 9, 7, 4, 3, 5, 2, 8, 1). Si se compara el tiempo de respuesta exigido para aplicar solo un tipo de regla con el tiempo de respuesta empleado para clasificar una secuencia combinada de números pares e impares, se observarían latencias más largas en la segunda. La diferencia entre los tiempos de respuesta en secuencias de un mismo tipo de números y los de secuencias combinadas muestra el llamado "costo de alternancia". Se ha sugerido que este se da porque el sistema cognitivo tarda más tiempo en recuperar una tarea diferente a la que se está ejecutando en ese momento y que un menor costo de alternancia está asociado a una mayor flexibilidad cognitiva (Meiran, 2010).

En segundo lugar, la función ejecutiva denominada inhibición se ha relacionado con la habilidad para (1) detener respuestas dominantes, pero inapropiadas (Miyake et al., 2000), (2) eliminar información que ha dejado de ser relevante y (3) bloquear el acceso de información irrelevante (Hasher, Zacks y May,

1999). Un ejemplo clásico es la tarea de Hayling, comúnmente utilizada en las investigaciones que estudian la habilidad de inhibir respuestas dominantes (Burgess y Shallice, 1996). Esta prueba implica un procesamiento estrictamente verbal. A los participantes se les presenta de manera oral un conjunto de oraciones en las que falta la última palabra y su tarea es completarlas de acuerdo con dos posibles condiciones. En la condición A, se les pide que completen las oraciones coherentemente, esto es, con un término que se relacione semánticamente con la oración, mientras que en la condición B deben hacerlo con una palabra no relacionada. Por ejemplo, en el enunciado Juan desayuna café con..., posibles respuestas correctas en la condición A serían tostadas o leche, y, en la condición B, clavos o metal. En esta última, la respuesta dominante (i. e., automática) consiste en completar la oración de manera lógica o coherente, por lo que la inhibición de esta respuesta automática implicaría producir una palabra incongruente con la oración. Normalmente, al comparar las respuestas de las personas en la condición A con las respuestas en la condición B, la segunda exhibe un mayor tiempo de respuesta y una tasa de errores más alta.

En tercer lugar, la actualización incluye la selección, transformación y sustitución de información disponible en la memoria de trabajo (Ecker, Lewandowsky, Oberauer y Chee, 2010). Un ejercicio que permite ilustrar esta función ejecutiva es intentar calcular mentalmente el resultado de la operación  $13 \times 3 + 5$ . Una estrategia para resolver este ejercicio involucra seleccionar únicamente la multiplicación (i. e.,  $13 \times 3$ ), resolverla (i. e., transformación), sustituir la multiplicación por su resultado (i. e., 39) y, finalmente, sumarle 5 unidades al resultado de dicha multiplicación. Como lo ilustra el ejemplo, es necesario actualizar la información en la memoria de trabajo y sustituir (i. e., olvidar) aquella que deja de ser relevante. En diversos trabajos se ha evidenciado que esta función ejecutiva está relacionada con el nivel de inteligencia (Friedman, Miyake, Corley, Young, DeFries y Hewitt, 2006) y con la capacidad para comprender un texto (Palladino, Cornoldi, De Beni y Pazzaglia, 2001).



Otro proceso de dominio general fuertemente asociado con las diferencias individuales en la comprensión lectora es la inteligencia fluida. Esta involucra un conjunto de procesos cognitivos como el razonamiento inductivo y el razonamiento deductivo, la elaboración de nuevos conceptos y la generación de hipótesis para resolver problemas en contextos novedosos (Kane y Engle, 2002). Por lo tanto, es claro que la inteligencia fluida desempeña un papel importante en la comprensión de lectura, ya que exige la generación de inferencias inductivas y deductivas para enlazar los conceptos expuestos en un texto, así como el planteamiento de hipótesis sobre la intención del autor (Johnson, Bouchard, Segal y Samuels, 2005).

Estos procesos de dominio general se emplean para procesar todo tipo de información (numérica, visoespacial, auditiva, verbal, entre otras). En este sentido, los ejemplos mencionados intentan realzar este aspecto, ya que no se mencionó ninguna de tarea de comprensión lectora como tal. No obstante, estos procesos cognoscitivos son relevantes por cuanto impactan la manera en la que se manipula la información obtenida a través y durante el acto de la lectura.

#### **DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA: DIVAGACIÓN MENTAL (MIND-WANDERING), MEMORIA DE TRABAJO Y MOVIMIENTOS OCULARES**

Previamente se señaló que puntuaciones bajas en una prueba tradicional de comprensión lectora no permiten conocer con claridad los factores responsables de un bajo desempeño. Esta dificultad obedece, en parte, a la mencionada naturaleza multifacética de tal actividad. Por ello, es recomendable un abordaje en el cual se incluya el estudio de procesos cognitivos de dominio general, de modo que el registro de los movimientos oculares arroje información respecto a los mecanismos subyacentes al desempeño en pruebas de comprensión lectora.

Para comprender un texto, la atención debe estar primordialmente dirigida al material en estudio. Sin embargo, la experiencia indica que los lectores frecuentemente pierden el foco de atención y se encuentran enganchados en pensamientos que

no están relacionados con el material de lectura (Soemer y Schiefele, 2019). Los episodios de divagación mental (*mind-wandering*, en inglés) durante la lectura se han relacionado con la dificultad para extraer información y realizar inferencias relacionadas con el texto (Soemer y Schiefele, 2019). Así pues, la divagación mental puede ser definida como la intrusión voluntaria o involuntaria de pensamientos no relacionados con la tarea en cuestión (e.g., leer) que provienen del flujo de pensamientos propios de la persona lectora.

Los episodios de divagación mental pueden ser evaluados a partir de escalas de autorreporte (Brown y Ryan, 2003; Carriere, Cheyne, Smilek, 2008; Cheyne, Carriere, Smilek, 2006) o mediante la entrevista cognitiva, en las que se interrumpe en varias ocasiones a la persona durante la lectura de algún material y se le pregunta si previamente estaban pensando en aspectos irrelevantes al texto (McVay y Kane, 2012). Además, se han empleado medidas tales como la tarea de respuesta a la atención sostenida (Robertson, Manly, Andrade, Baddeley y Yiend, 1997), en la cual se solicita a las personas responder secuencialmente a estímulos frecuentes mientras se abstienen de responder a los estímulos infrecuentes. Se ha sugerido que este tipo de tareas basadas en respuestas monótonas y automáticas facilitan la distracción.

Entre los múltiples factores involucrados en la divagación mental, se sugiere que la relación entre la capacidad de la memoria de trabajo y la comprensión lectora está parcialmente mediada por las diferencias individuales en la propensión a la divagación mental (McVay y Kane, 2012; Soemer y Schiefele, 2019). Por lo tanto, McVay y Kane (2012) proponen que el control sobre el contenido del pensamiento es un mecanismo importante para la comprensión lectora y que es una de las vías por las cuales la capacidad de la memoria de trabajo influye en esta habilidad (McVay y Kane, 2012).

Ahora bien, ¿qué información proporcionan los movimientos oculares respecto a los episodios de divagación mental durante la lectura de un texto? El registro de los movimientos oculares durante una lectura bien realizada muestra que la duración de las fijaciones típicamente varía en función de la longitud, la frecuencia y la



dificultad de procesamiento de las palabras en el texto (Faber, Krasich, Bixler, Brockmole, D'Mello, 2020). En específico, las fijaciones tienden a estar más relacionadas con las palabras infrecuentes o abstractas, un patrón que refleja el tiempo necesario para un mayor procesamiento léxico y ortográfico relacionado con estas. Por otra parte, diversos estudios señalan desacople entre los movimientos oculares y la lectura durante los episodios de divagación mental. Aunque se necesita más investigación, se ha encontrado un número menor de fijaciones, una mayor dispersión de las fijaciones y una menor amplitud de las sacadas durante los episodios de divagación mental (Faber, Krasich, Bixler, Brockmole, D'Mello, 2020).

En esta sección se ha presentado información relacionada con las diferencias individuales en la capacidad de la memoria de trabajo, estrategias para evaluar la propensión a la divagación mental y el registro de los movimientos oculares. Poseer esta información ayudaría a mitigar algunas de las limitaciones relacionadas con las evaluaciones tradicionales de comprensión lectora. Por ejemplo, el registro de los movimientos oculares permite la evaluación in situ del proceso de lectura y puede suministrar información relacionada con el procesamiento de las palabras o de indicios de episodios de divagación mental. La propensión a la divagación mental puede ser corroborada mediante escalas de autorreporte (Brown y Ryan, 2003; Carriere, Cheyne, Smilek, 2008; Cheyne, Carriere, Smilek, 2006), entrevista cognitiva (McVay y Kane, 2012) y por medio de la tarea de respuesta a la atención sostenida (Robertson, Manly, Andrade, Baddeley, Yiend, 1997). Por último, mediante la evaluación de la memoria de trabajo se puede obtener información que permita valorar si bajas puntuaciones en una prueba de comprensión de lectora están relacionadas con las diferencias individuales en la divagación mental u otros aspectos, como las limitaciones para elaborar modelos mentales que permitan una adecuada comprensión del contenido del texto.

Esta información podría ser de utilidad no solo para desarrolladores de pruebas, sino también para quienes trabajen en diagnóstico cognitivo,

adecuaciones curriculares o en intervenciones para mejorar las habilidades de comprensión lectora.

## CONCLUSIÓN

La comprensión lectora es una capacidad compleja, cuyo estudio requiere del abordaje de procesos cognitivos de los dominios específico y general. En este sentido, cuando se aborda la lectura como el producto final y se omiten los procesos cognitivos que la subyacen cuando se la aborda como proceso, se podría caer en el error de diagnosticar un problema de comprensión lectora como un aspecto unidimensional. Por lo tanto, cuando un instrumento de evaluación de la lectura indica alguna dificultad, se vuelve necesario descomponer e identificar los procesos cognitivos de dominio específico y de dominio general que podrían estar provocando dicho problema.

Asimismo, la lectura tradicionalmente ha sido evaluada como producto y no como proceso. Esto implica que muchas pruebas e instrumentos diagnósticos se limitan a proporcionar información sobre la calidad de la representación mental construida como efecto de la lectura (preguntas sobre la idea principal de un párrafo, la intención del autor, el tema general del texto, etc.) y dejan de lado la información que puede obtenerse cuando se aborda como proceso. En este sentido, el registro y análisis de los movimientos oculares en acompañamiento con la aplicación de tareas cognitivas para evaluar las funciones ejecutivas pueden llegar a ser de un gran valor diagnóstico para identificar las causas de diversos problemas que pueden presentarse para comprender un texto académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. y Romero, M. (1991). Comprensión de lectura en estudiantes de primer año universitario (Informe final de proyecto de investigación). Recuperado de <https://hdl.handle.net/2238/679>
- Betancort, M., Carreiras, M. y Sturt, P. (2009). The processing of subject and object relative clauses in Spanish: An eye-tracking study. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(10), 1915-1929.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-

- being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Burgess, P. y Shallice, T. (1996). Response suppression, initiation and strategy use following frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*, 34(4), 263-272.
- Baumister, R. y Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.
- Brizuela, A., Pérez, N. y Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092005>
- Brizuela, A., Rodríguez, O., del Río, X. y Smith, V. (2019). B9309 El rol de las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida en las habilidades verbales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: un estudio de movimientos oculares. Recuperado de <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/B9309>
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Carpio, M. y Méndez, E. (2016). Validación de contenido léxico de los textos para la comprensión lectora del test de lectura y escritura en español (LEE) para su aplicación en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-28.
- Carriere, J. S. A., Cheyne, J. A. y Smilek, D. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and Cognition*, 17, 835-847.
- Chávez, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 9, 31-75.
- Cheyne, J. A., Carriere, J. S. A. y Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses in conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition*, 15, 578-592.
- Collado, A., Masís, C. y Mata, M. (2021). Habilidades lectoescritoras en personas de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica. *Investigación en Juventudes: Revista del Consejo de la Persona Joven*, 8(1), pp. 1-23.
- Conejo, L. y Carmiol, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121.
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Ecker, U., Lewandowsky, S., Oberauer, K. y Chee, A. (2010). The components of working memory updating: an experimental decomposition and individual differences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(1), 170-189.
- Faber, M., Krasich, K., Bixler, R. E., Brockmole, J. R. y D'Mello, S. K. (2020). The eye mind wandering link: identifying gaze indices of mind wandering across tasks. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 46(10), 1201-1221.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
- Fernández, A. (2013). Análisis de la resiliencia educativa de los estudiantes costarricenses con datos de la prueba de lectura de la evaluación PISA 2009. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 75-99.
- Frenken, M. y Berti, S. (2018). Exploring the switching of the focus within working memory: A combined event-related potential and behavioral study. *International Journal of Psychophysiology*, 126, 30-41.
- Friedman, N., Miyake, A., Corley, R., Young, S., DeFries, J. y Hewitt, J. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17(2), 172-179.
- Gilchrist, I. (2011). Saccades. En S. Liversedge, I. Gilchrist y S. Everling (Eds.), *The Oxford Handbook of Eye Movements* (pp. 85-94). Reino Unido: Oxford University Press.
- Hacker, D., Keener, M. y Kircher, J. (2017). TRAKTEXT: Investigating writing processes using eye-tracking technology. *Methodological Innovations*, 10(2), 1-18.
- Hannon, B. (2013). Understanding the Relative Contributions of Lower-Level Word Processes, Higher-Level Processes, and Working Memory to Reading Comprehension Performance in Proficient Adult Readers. En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 840-885). Estados Unidos: International Reading Association.
- Hasher, L., Lustig, C. y Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake y J. Towse, *Variation in Working Memory* (pp. 227-249). Estados Unidos: Oxford University Press.

- Hasher, L., Zacks, R. y May, C. (1999). Inhibitory control, circadian arousal, and age. En D. Gopher y A. Koriat (Eds.), *Attention and performance. Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 653-675). Estados Unidos: The MIT Press.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- Johnson, W., Bouchard, T., Segal, N. y Samuels, J. (2005). General intelligence and reading performance in adults: Is the genetic factor structure the same as for children? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1413-1428.
- Just, M. y Carpenter, P. (1976). Eye Fixations and Cognitive Processes. *Cognitive Psychology*, 8, 441-480.
- Kaakinen, J. K., Hyönä, J. y Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevance of information affect eye fixations in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29, 447.
- Kane, M. y Engle, R. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 637-671.
- Kendeou, P., McMaster, K. y Christ, T. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Loureda, Ó., Cruz, A., Nadal, L. y Recio, I. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: una aproximación experimental. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49, 52-77.
- Loureda, Ó., Cruz, A., Recio, I. y Villalba, C. (2014). El adverbio de foco incluso en posición pre- y postfocal: un análisis experimental de los costes de procesamiento de estructuras informativas con foco marcado. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 44, 95-129.
- McNamara, D. S., y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 297-384). Nueva York: Elsevier.
- McVay, J. C. y Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 302-320.
- Meiran, N. (2010). Task Switching: Mechanisms Underlying Rigid vs. Flexible Self-Control. En R. Hassin, K. Ochsner y Y. Trope (Eds.), *Self Control in Society, Mind, and Brain* (pp. 202-220). Estados Unidos: Oxford University Press.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. y Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Montero, E. (2017). ¿Es "real" el descenso en los puntajes de Costa Rica en las pruebas PISA 2015? (Informe del Estado de la Educación). Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/707>
- Montero, E., Rojas, S., Zamora, E. y Rodino, A. (2012). Costa Rica en las pruebas PISA 2009 de competencia lectora y alfabetización matemática (Informe del Estado de la Educación). Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/861>
- Mora, N., Moraga, L., Murcia, R., Porras, K., Quesada, W. y Solano, K. (2014). El fomento de la lectura a nivel universitario: propuesta de un programa de alfabetización lectora para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica (Informe de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/2642>
- Murillo, M. (2005). La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 2-14.
- Oberauer, K. (2017). What is working memory capacity? *Estudios de Psicología*, 38(2), 338-384.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R. y Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29(2), 344-354.
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H., Dardick, W. y Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48 – 76.
- Perfetti, C. y Adlof, S. (2012). Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. En J. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly, *Measuring Up: Advances in How we Assess Reading*

- Ability (pp. 3-20). Estados Unidos: Rowman & Littlefield Education.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Rayner, K. (2009). The 35th Sir Frederick Bartlett Lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457-506.
- Rayner, K. y Liversedge, S. (2011). Linguistic and cognitive influences on eye movements during reading. En S. Liversedge, I. Gilchrist y S. Everling (Eds.), *The Oxford Handbook of Eye Movements* (pp. 751-766). Reino Unido: Oxford University Press.
- Rayner, K., Chace, K., Slattery, T. y Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 241-255.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. y Clifton, C. (2012). *Psychology of Reading*. Estados Unidos: Psychology Press.
- Regueyra, M. G. y Argüello, S. (2019). Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (Informe final de investigación). Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/518/1/06.03.04%202585.pdf>
- Robertson, I. H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B. T. y Yiend, J. (1997). 'Oops!' Performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. *Neuropsychologia*, 35(6), 747-758.
- Rodino, A. (2016). Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar (Informe del Estado de la Educación). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ana\\_Rodino2/publication/324532527\\_Aportes\\_de\\_investigacion\\_y\\_buenas\\_practicas\\_respecto\\_a\\_las\\_condiciones\\_propicias\\_para\\_promover\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_emergente\\_en\\_preescolar/links/5ad3a16ca6fdcc29357ff2a3/Aportes-de-investigacion-y-buenas-practicas-respecto-a-las-condiciones-propicias-para-promover-el-desarrollo-de-la-lectoescritura-emergente-en-preescolar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana_Rodino2/publication/324532527_Aportes_de_investigacion_y_buenas_practicas_respecto_a_las_condiciones_propicias_para_promover_el_desarrollo_de_la_lectoescritura_emergente_en_preescolar/links/5ad3a16ca6fdcc29357ff2a3/Aportes-de-investigacion-y-buenas-practicas-respecto-a-las-condiciones-propicias-para-promover-el-desarrollo-de-la-lectoescritura-emergente-en-preescolar.pdf)
- Snell, J. y Theeuwes, J. (2020). A story about statistical learning in a story: Regularities impact eye movements during book reading. *Journal of Memory and Language*, 113, 104127.
- Soemer, A. y Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, 61, 12-22.
- Staub, A. y Rayner, K. (2007). Eye movements and on-line comprehension processes. En Gareth Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 327-342). Reino Unido: Oxford University Press.
- Staub, A. (2010). Eye movements and processing difficulty in object relative clauses. *Cognition*, 116(1), 71-86.
- Van den Broek, P. (2012). Individual and Developmental Differences in Reading Comprehension: Assessing Cognitive Processes and Outcomes. En J. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly, *Measuring Up: Advances in How we Assess Reading Ability* (pp. 39-57). Estados Unidos: Rowman & Littlefield Education.
- Van den Broek, P. y Espin, C. (2012). Connecting Cognitive Theory and Assessment: Measuring Individual Differences in Reading Comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vargas, M. E. (1986). Comprensión de lectura por niveles de los estudiantes costarricenses. *Revista Educación*, 10(1), 79-89.
- Wade, N. y Tatler, B. (2005). *The Moving Tablet of the Eye: The Origins of Modern Eye Movement Research*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Walker, C. y Federici, F. (2018). *Eye Tracking and Multidisciplinary Studies on Translation*. Estados Unidos: John Benjamin Publishing Company.
- Wilhelm, O., Hildebrandt, A. y Oberauer, K. (2013). What is working memory capacity, and how can we measure it? *Frontiers in Psychology*, 4, 433.
- Winke, P., Godfroid, A. y Gass, S. (2013). Eye-Movement Recordings in Second Language Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), 205-212.
- Yeari, M., Van den Broek, P. y Oudega, M. (2015). Processing and memory of central versus peripheral information as a function of reading goals: Evidence from eye-movements. *Reading and Writing*, 28(8), 1071-1097.



# De erotismo, muerte y espacios corporales: **Marea Alta** de Anacristina Rossi

---

Por: Dra. Mónica Zúñiga-Rivera<sup>1</sup>, Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica,  
ORCID: 0000-0002-0481-0137

RECIBIDO: 24 DE MAYO, 2021.

ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Mónica Zúñiga Rivera. De erotismo, muerte y espacios corporales: **Marea Alta** de Anacristina Rossi. Revista *Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

No es que el horror se confunda alguna vez con la atracción, pero si no puede inhibirla o destruirla, el horror refuerza la atracción.

El peligro paraliza, pero al ser menos fuerte puede excitar el deseo. Solo alcanzamos el éxtasis en la perspectiva aún lejana, de la muerte, de lo que nos destruye.

Georges Bataille, El erotismo

---

**PALABRAS CLAVE:**

Erotismo, espacios, literatura escrita por mujeres, literatura centroamericana.

**KEY WORDS:**

Eroticism, spaces, literature written by women, Central American literature.

---

1 Mónica Zúñiga Rivera es doctora en Estudios Ibéricos de la Université François Rabelais, Francia; máster en Estudios Teológicos de la Universidad Nacional, Costa Rica, y licenciada en Literatura y Lingüística con énfasis en Literatura de la Universidad Nacional, Costa Rica. Trabaja como docente de Comunicación en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: morivera@itcr.ac.cr.



---

## Resumen

El siguiente artículo analiza un cuento de la costarricense Anacristina Rossi denominado **Marea alta**, de 1993. El relato se inscribe dentro de una erótica fatal, pues muestra violencia, podredumbre, obsesión y hasta una violación. El texto propone una lectura pesimista del amor erótico en la que se conjugan elementos perversos, así como la ambigüedad, lo fantástico y hasta lo ominoso. Temas como la mujer fatal, los espacios infernales y la locura son descritos desde una perspectiva trágica, que constituye, a su vez, una de las tantas aristas de la literatura contemporánea escrita por mujeres en Centroamérica.

## Abstract

### Eroticism, death, and corporeal spaces in Anacristina Rossi's **Marea Alta**

This article analyzes **Marea alta**, a short story by Costa Rican author Anacristina Rossi published in 1993. This story evolves within the context of fatal eroticism in its portrayal of violence, decay, obsession, and even rape. The text proposes a pessimistic reading of erotic love where evil and ambiguous elements merge with the fantastic and the ominous. Topics such as the femme fatale, infernal spaces, and madness are approached from a tragic perspective, accounting for one of the many manifestations of the contemporary literary production by Central American women.

---

## INTRODUCCIÓN

En 1993, la escritora costarricense Anacristina Rossi publicó un cuentario denominado *Situaciones conyugales*. Este texto abordaba temáticas y escenas de la cotidianidad de las parejas, no solo de las que existían en Costa Rica, sino que también podían haber ocurrido en cualquier parte de América Latina. Los cuentos de esta colección se escribieron años después de su primera obra, *María la noche* (1985) y de su popular novela, *La loca de Gandoca* (1991). El primer texto era un relato absolutamente erótico, tan así que se debió publicar en España y no en Costa Rica. Algo similar ocurrió con *La estación de fiebre* de Ana Istarú (en cuanto al tema de lo erótico). De manera que, como ha señalado Cortés (2000, p. 113), bien podría hablarse de una literatura costarricense antes y después de estas dos obras transgresoras. Este preámbulo permite analizar

el cuento que nos interesa: **Marea alta**. En efecto, este relato pertenece al cuentario citado y presenta algunas de las temáticas que recorren buena parte de la obra de Rossi y que surgen como motivos recurrentes dentro de la literatura centroamericana escrita por mujeres<sup>2</sup>.

Me interesa analizar el cuento teóricamente, pero a la vez con un intento interpretativo, es decir, tomando algunos postulados semióticos referidos al texto, a los espacios y la interpretación. Sin embargo, alrededor de todo ese formalismo, se encuentra un tema aún más complejo: la sexualidad con carácter negativo, el erotismo fatal llevado al extremo, la pasión como generadora de locura. Trataré de desarrollar algunas intuiciones manifiestas en el cuento de Rossi y que derivan en una visión de mundo (último estadio de la interpretación) ligada con la muerte, la podredumbre y hasta la locura. Los

---

2 Encontrar textos sobre el erotismo, la literatura erótica en Centroamérica y temas afines es tarea difícil, pero más difícil resultan los que son referidos a mujeres y en el área de la narrativa. Existen investigaciones sobre poesía, el erotismo abordado desde este género, o hasta el teatro. Con todo, hay algunos textos importantes, como son las tesis de Amber Learned (2008), Consuelo Meza (2002), entre otras. Learned, por ejemplo, estudia la poesía de tres mujeres centroamericanas: Ana Istarú, Dina Posada y Jacinta Escudos. Meza ofrece un exhaustivo cuadro de escritoras centroamericanas, algunas incluso desconocidas en el sentido de estar fuera del canon.

También, desde Costa Rica, Margarita Rojas, Flora Ovares y Sonia Marta Mora trabajaron el tema en su texto *Las poetisas del buen amor, la escritura transgresora de sor Juana Inés de la Cruz, Delmira Agustini, Juana de Ibarbourou, Alfonsina Storni (1991)*. Asimismo, Rojas y Ovares publicaron *Genealogía de mujeres. "Madre nuestra que estás en la tierra", AA. VV., Drama contemporáneo costarricense, 2000* y "El segundo sexo: la segunda literatura", 1985.

Una de las pocas referencias a los cuentos de Rossi, la muestran de nuevo, Margarita Rojas y Flora Ovares (2000). Ellas plantean un tema identitario en el cuento *Verano sin Berta*, que pertenece a *Situaciones conyugales*. Señalan que "El nombre de la protagonista alude al símbolo del laberinto lo que, aunado al motivo del doble, aumenta los significados del cuento. Ariana no encuentra el hilo que la conduciría a su propio centro y le permitiría salir después del laberinto; su error respecto a Berta le impide unificar realmente su vida y encontrar a la verdadera Ariana, que existe feliz en alguna parte". De ese modo, se plantea, igual que en *Marea alta*, la insatisfacción femenina, pero con rasgos menos violentos.

textos significan algo: desde esa premisa y en contra de quienes postulan lo contrario (que los textos dicen nada o que existen infinitas interpretaciones), trataré de exponer lo que eventualmente podría ser una intención del texto, pero abierta a nuevos ingresos.

En esa línea, trabajaré algunos de los enunciados clásicos de Bataille en su famosa obra *El erotismo*; si bien apareció en 1957, no deja de sorprendernos con lo expuesto sobre este vasto tema. Utilizo, sin embargo, una traducción de 1997. Asimismo, echaré mano de algunas ideas del también francés Jean Baudrillard, así como del teórico ruso Iuri Lotman. Esta aproximación, insisto, solo pretende dar cuenta de un erotismo al margen, desmarcado de idealizaciones, y más acorde con una interpretación que vincula el horror y la muerte con algunas manifestaciones del eros contemporáneo.

### ARGUMENTO

El cuento, cuyo narrador es protagonista, relata el viaje de Andreas Cou, un italiano que llega a las playas de Brasilito, Conchal y La Penca. Cuando llega a la primera, entra en una pulpería donde conoce a una hermosa mujer (según él), la cual canta unos versos en francés que aluden al regreso del ser amado. La mujer, pálida y de voluptuosa cabellera negra, le atrae profundamente. Su nombre es Marina. Posteriormente, ambos traban una amistad, pero Andreas se obsesiona con ella. Luego de pasar una noche en Brasilito, el joven se va a La Penca y ahí conoce a una muchacha veinteañera llamada Anabel, quien, en dos días, se convierte en su novia. Sin embargo, Andreas sigue obsesionado con Marina y, peor aún, con su piel, pues ella siempre anda cubierta, lo cual lo intriga aún más.

El cuento se va desarrollando. Hay varios momentos sobresalientes: el primero ocurre cuando en un viaje por el golfo de Nicoya, le cuentan a Andreas que Marina estuvo casada con un arquitecto, Roberto, y que habían sido felices muchos años, hasta que el marido empezó a cambiar. Según lo que le relataron, el exesposo de Marina estaba construyéndose una casa para él solo y tenía afición por las menores de edad. Marina lo descubrió un día con una niña de 12 años, en la

casa que él se estaba construyendo... el hombre salió corriendo, tropezó con unas piedras y murió ahogado: unas horas después, el mar lo devolvió; Marina lo desolló y luego lanzó su cadáver al mar. Al terminar este acto, ella se volvió loca.

El otro momento importante se da cuando Andreas, tras haber escuchado toda la historia, insiste en ver y en poseer a Marina. La ambulancia del Hospital Psiquiátrico ronda la playa de Brasilito en busca de ella, pero a Andreas no le importa; de hecho, se acuesta con ella, o, mejor dicho, la viola. Luego de eso, los enfermeros se llevan a Marina y Andreas se percata de que la casa de Marina —que a él le había parecido una mansión— estaba abandonada y olorosa a excrementos: cae en cuenta de que ella era la loca de quien todos hablaban, pero él nunca la percibió como tal. Regresa a su casa en La Penca y cuando se baña, observa que tiene todo el cuerpo en carne viva. Su novia llega y cree que él ha estado bañándose en el mar, que en esos días tenía “hilos de oro”. Él miente, no dice que fue su encuentro con Marina el que le “corrompió” toda su piel.

### EL EPÍGRAFE, LA TRADUCCIÓN Y LA LOCURA

En primer lugar, es preciso analizar el epígrafe con el que inicia el cuento: “il ne vient pas, dit elle, elle dit, je suis lasse, lasse, je voudrais être morte”. Este fragmento es una traducción que Mallarmé hizo de un poema de Alfred Tennyson, llamado *Mariane*. Desde luego, el poema es mucho más extenso y no aparece todo en el relato, sin embargo, el epígrafe es una suerte de indicio de lo que sucederá. Se relaciona con una dualidad desde el punto de vista de la estructura del texto narrativo.

En innumerables ocasiones, el estudio del epígrafe conduce, en buena parte, al desciframiento de los relatos y en este cuento no es la excepción. Es decir, la traducción implica ya una sospecha, pues podría significar dos posibilidades temporales, espaciales, reales o irreales. En palabras simples, el epígrafe indica una incertidumbre, un juego entre quien lee y es leído, y afianza la idea de la incerteza, lo que justamente resalta en la narrativa de Rossi y en este cuento en particular.

El epígrafe es un texto venido de otro lado, lo cual quiere decir que

el aspecto pragmático es el aspecto del trabajo del texto, ya que el mecanismo de trabajo del texto supone cierta introducción de algo de afuera en él. Sea eso “de afuera”, otro texto, o el lector (que también es otro texto), o el contexto cultural, es necesario para que la posibilidad potencial de generar nuevos sentidos, encerrada en la estructura inmanente del texto, se convierta en realidad. (Lotman, 1996, p. 98).

De ahí que, como una suerte de coordenada metodológica, el estudio del epígrafe pase por la dualidad, la incertidumbre y todo esto, a su vez, permita la generación de sentidos diversos en torno a la interpretación del relato. No se debe olvidar este elemento, porque se entronca con lo que vendrá luego en el cuento y apuesta por un juego de vacilaciones que terminan desdibujando sus acontecimientos. Estas vacilaciones corresponden con lo relatado: al final del cuento, no sabemos si el protagonista estaba loco, si estaba mintiendo, o si simplemente estamos al frente de dos temporalidades diferentes o dos locos distintos (Andreas y Marina).

El epígrafe traducido dice “él no viene, dice ella, ella dice, estoy cansada, cansada, quisiera estar muerta”. La mención a la muerte no es gratuita: ella engarza todos los aspectos del cuento que tienen relación con el deseo, la obsesión, el erotismo, la podredumbre y la locura. Pero como señalé, el epígrafe es una traducción de otro; manifiesta la estructura doble. Este mismo doblaje se evidencia también en lo que podrían ser dos temporalidades, dos formas de ver a Marina y dos versiones (la verdad y la mentira) que son algo recurrente en el cuento<sup>3</sup>. No obstante, el epígrafe también se puede ligar con la locura, con el eros fatal que puede conducir a ella. No es casual, a este respecto, que este poema sea de Tennyson, cumbre del romanticismo inglés, ni que su traductor, Mallarmé, sea quizá la figura más notable del simbolismo francés.

De manera que tanto desde la visión romántica (por demás colmada del aspecto ominoso-fantástico que trataré luego brevemente) como de la simbolista (cargada de elementos ligados con el mal, la locura y la muerte), las palabras de Marina son como un mantra que ella pronuncia... Lo que algunos llaman la imaginación erótica, está en este cuento ligada con los versos, el epígrafe y con la visión de mundo del relato, una visión en la que el lenguaje poético cumple la función de sacar a la superficie el misterio del eros. Este misterio, además, se liga con la locura, lo oscuro y la confusión. Algo similar plantea Bataille cuando dice que, tanto el erotismo como la poesía, cumplen el mismo papel: perder y llevar a la indistinción (Bataille, 1997, p. 30). Eso es justamente lo que ocurre en el texto de Rossi, una locura producto del erotismo fatal, que, como los versos, hacen perder la razón, pues pertenecen al mundo de la metáfora.

## EL ESPACIO

Por otra parte, el problema del espacio tiene estrechas relaciones con la diégesis del texto, porque “los modelos más generales sociales, religiosos, políticos, morales del mundo, mediante los cuales el hombre interpreta en diversas etapas su historia espiritual, la vida circundante, se revelan dotados invariablemente de características espaciales” (Lotman, 1970, p. 271). Por lo cual, las oposiciones alto/bajo, cielo/ tierra y demás derivan en una base organizadora de elementos, una imagen de mundo, finalmente. En el cuento de Rossi, el espacio es infernal y se liga con el eros fatal, que causa locura y muerte. Se recordará en este sentido, la descripción que Andreas hace del camino y del pueblo de Brasilito al cual llega: “Era un ambiente calcinado, dantesco. Los troncos de los árboles estaban carbonizados. Al lado de la carretera los rescoldos humeaban, aumentando el calor. Y junto a los troncos negros, el polvo blanco” (Rossi, 1993, p. 52). Esta descripción equivaldrá a una suerte de lugar “infernal”, donde aparecen espíritus, espejismos, una mujer pálida (Marina) y un elemento ominoso. Corresponderá también con la fiebre en la piel, la mención al cuerpo que arde y el fuego en su acepción más básica. Recuérdese que Andreas termina con “fuegos” en la boca, es decir, con rajaduras y ronchas en esta. En su cuerpo,

3 Recuérdese lo expuesto por Marina en relación con la erección de su marido: según ella, Roberto mantenía su pene dentro de ella toda la noche (es decir, más de 8 horas), por eso, ella se parecía a un mar siempre lleno (Rossi, 1993, p.56). De más está decir que este hecho es una exageración, pues, desde el punto de vista biológico, implicaría una anomalía o una sexualidad casi “atlética”. Más bien, se podría leer como una mentira, una irrealidad, la cual formaría parte de las numerosas mentiras que hay en el relato.

**Tabla 1.** Oraciones que muestran el espacio como un lugar infernal; lo maléfico, la locura y el eros fatal se manifestarán en todo su conjunto en el desenlace del cuento

Llegué a Costa Rica un jueves de marzo, hacía un <i>calor tremendo</i> , una bruma emoliente se empezaba a insinuar entre los edificios.
Me sumergí en el polvo, en un <i>ambiente quemado</i> .
No era paisaje, era una extremidad: polvo blanco, cielo dolorosamente azul (...) <i>Y el resol</i> .
Había un <i>viento seco abrasante</i> . Tuve que detenerme otras tantas veces obligado por los espejismos.
Rodé varias horas por ese <i>suntuoso infierno</i> .
El viento levantaba <i>remolinos de polvo</i> que ponían a las gentes del lugar el pelo, los bigotes y las cejas blancos.
Un único espejo, pequeño y quebrado, me comunicó que yo también tenía <i>polvo en la cara</i> .
Me levantaba <i>quemada</i> .
El sol me hizo pensar en un líquido <i>rojo, caliente</i> y espeso.
Hacía un <i>calor sofocante</i> , no lograba dormir.

Fuente: Elaboración propia, las cursivas son mías.

además, aparecen —como por transferencia— llagas y rajaduras, este queda “en carne viva”, una expresión muy regional que traducida significa “un cuerpo quemado”.

También, el espacio es un lugar en el que la presencia de lo fantasmagórico puede manifestarse; lo cual implica un ambiente adverso y negativo. Por eso, en el diálogo entre Marina y Andreas: “-¿Lo molestaron los espejismos cuando venía para acá? -Sí, tuve que detenerme varias veces. -Son demoníacos, son espíritus malos” (Rossi, 1993, p. 58), la mujer afirma que lo visto durante el camino es peligroso. En esa misma línea, podemos ubicar el carácter ominoso de ella y de lo que la rodea.

Como dije, las menciones al espacio donde acontecen los hechos son insistentes al referirse a su carácter infernal. Brasilito, desde el inicio hasta el final del relato, es el lugar que determina, en buena parte, el carácter del eros que va convirtiéndose en fatal. Véanse las afirmaciones en la tabla 1.

Aunque luego Andreas se va a alquilar una hermosa casa en La Penca (playa de gente adinerada), no por ello dejará de volver a Brasilito, de hecho, allí es donde culminan los sucesos del cuento. El espacio, podríamos decir, se prolonga en los cuerpos, primero en el de Marina y después en el de Andreas. Por ahora, pasemos a otro punto.

## CORRUPCIÓN, MUERTE Y VIDA

En el cuento **Marea alta**, hay una relación entre el erotismo, la corrupción y la muerte. Este trinomio aparece desde la descripción de algunos pasajes, por ejemplo, cuando Andreas llega al pueblo de Brasilito y observa el mar: “Y frente al salón de baile, el Océano Pacífico. Era de un azul índigo tan hondo e intenso que me paralicé embobado. Me afectó tanto la profundidad de ese color que me dieron ganas de súbitas de orinar o engendrar inmediatamente un niño” (Rossi, 1993, p. 53). Esta afirmación es particular porque tiene que ver con dos procesos distintos, pero relacionados. Solo habrá que recordar la *Historia del ojo* de Bataille y su continua apologética del acto de orinar como algo erótico. Sin embargo, mencionar la reproducción, es decir, la creación o el llamamiento de la vida, es una suerte de exceso dentro de la sexualidad. No es que la reproducción sea erótica (casi nunca lo es), pero, en términos objetivos, es parte del acto sexual que casi siempre lo es. Ahora bien, la mención a los líquidos genitales se liga con la cuestión de los fluidos, el asco y hasta el horror. Señala Bataille que:

este parecido tiene tanto más sentido si tenemos en cuenta que los aspectos de la sensualidad que calificamos de obscenos



nos producen un horror análogo. Los conductos sexuales evacúan deyecciones; calificamos a esos conductos como “las vergüenzas” y asociamos a ellos, el orificio anal. (1997, p. 62).

En esa línea, no sin reservas, se puede leer el cuento de Rossi, porque el texto va mostrando este conjunto. Al mismo tiempo, la presencia de lo asqueroso contrasta con la piel blanca y hermosa de Marina con la que se obsesiona Andreas. Al final del relato, también aflora el tema de la piel: Andreas, luego del encuentro-violación a Marina, aparece con todo su cuerpo flagelado o en “carne viva”, como se dice popularmente. En medio del cuento, se menciona a Xipé, el dios que, según los aztecas, se desuella en beneficio de la tierra y sus habitantes. El texto menciona la piel, las vendas, una piel desollada encima de un cuerpo vivo, etc. De nuevo esta escena es grotesca, violenta y hasta podría causar cierta repugnancia. Al final del cuento, se menciona el olor a excrementos que se sentía en la casa de Marina y que Andreas termina por percibir.

Además, Marina

no se asea, come lo que encuentra en los basureros de Brasilito y lo que la gente le da por lástima. Se desgarró la carne en los alambres de púa, se cae sobre las rocas y se rompe la piel, ya vio usted que tenía el cuerpo herido. Es como un animal. (Rossi, 1993, p. 88).

Esta descripción, relacionada con la bestialidad también tiene que ver con la muerte, pero, al mismo tiempo, coloca al erotismo fatal justo en el límite, pues lo que el cuerpo exuda, sus diferentes inmundicias, son también parte de este mundo que fascina y aterroriza. Catherine Clément lo dice así: “Pero en cambio, son innobles los objetos de deseo de debajo de la cintura, las secreciones sexuales, la orina y el excremento” (Clément y Kristeva, 1998, p. 118). De manera que, en este texto de Rossi, se evidencian varios rasgos del eros fatal que ligan la atracción con el horror y la desmesura. No es el erotismo pasional de *La Celestina* o de la pareja icónica, Tristán e Isolda: es más bien el límite entre lo puro y lo impuro, la locura, el asco y la fascinación.

Unido a lo anterior y reforzando este carácter del *fascinum tremendum*, aparece el canibalismo mezclado con el erotismo y la sangre:

A veces es como si estuviera cavando, haciendo un hoyo en su carne, horadando su pecho. A veces siento que me estoy alimentando de su propio corazón, que me lo estoy comiendo, que soy caníbal. Que me estoy bañando en su sangre caliente. A veces pienso que cuando regrese lo mataré. (Rossi, 1993, p. 58).

Marina desea comerse a su esposo, su amante, y ella sería una arista de la sexualidad o del erotismo que pone en jaque a la vida misma, de la que el erotismo es parte. Por eso Bataille afirma:

En este caso, la carne humana que se come se considera sagrada; estamos pues lejos de un retorno a la ignorancia animal de lo prohibido. El deseo ya no se refiere aquí al objeto anhelado por un animal indiferente: el objeto es prohibido, es sagrado, y lo que designó para el deseo es precisamente la prohibición que pesa sobre él. El canibalismo sagrado es el ejemplo elemental de la prohibición creadora de deseo, que sea prohibida no le da otro sabor a la carne, pero esa es la razón por la que el piadoso caníbal la consume. (Bataille, 1997, p. 76).

Pero ¿por qué habría de considerarse este deseo como ligado con lo sagrado? El cuento de Rossi ofrece varias pistas al respecto. En primer lugar, el erotismo es el marco en el cual se desarrolla el relato. En segundo lugar, la mención de Marina y Roberto remite a una suerte de pareja utópica (o de cuento de hadas), que a su vez nos recuerda a la pareja primigenia; no es casualidad que Roberto sea arquitecto, es decir, que construya, erija o cree, ni que su consorte sea pintora, es decir, artista: un mundo material dividido entre la actividad y el ocio, quizá el equilibrio marxista por excelencia. Además, la mención del dios Xipé coloca al relato en una especie de sacralidad derivada del erotismo y entroncada con los demás acontecimientos. No obstante, el canibalismo también ofrece otros escenarios, por ejemplo,



Le cas le plus intéressant étant celui où ils mangent leurs propres mortes. Ce n'est ni par nécessité vitale ni parce qu'ils les tiennent pour rien désormais, tout au contraire- c'est afin de leur rendre hommage et d'éviter ainsi qu'abandonnés à l'ordre biologique de la pourriture, ils échappent à l'ordre social, et se retournent contre le groupe pour le persécuter. Cette dévoration est un acte social, un acte symbolique, visant à maintenir un tissu de liens avec le mort, ou avec l'ennemi qu'on dévore<sup>4</sup>. (Baudrillard, 1976, p. 212).

En otras palabras, el deseo de canibalismo mostrado por Marina, si bien no consumado, llega hasta el desollamiento (que en sentido literal es carne también). Este se puede interpretar como un acto que la mantendrá enlazada con su amante en una suerte de atadura de piel que, no obstante, la marchitará en lugar de alejarla de la podredumbre. En ese sentido, la piel también funciona como fetiche, porque Marina está obsesionada con ella y, a la vez, es su lazo con su marido, tal y como menciona Baudrillard. Comerse a alguien es sinónimo de estar con esa persona para siempre... comer también es fusión y acto sagrado, pero se busca la unión, que con la muerte queda rota. Quiero señalar un dato curioso a este respecto: el vocablo francés "erótico" apareció en 1825 y se refería a la comida, específicamente en un texto dedicado a la gastronomía (Rosario, citado por Poe, 2007, p. 48). De manera que no es casualidad el enlace entre el deseo erótico y el de devorar, relación de la cual pueden y han surgido ejemplos tanto en la cultura como en la literatura<sup>5</sup>.

## LO OMINOSO Y EL FANTASMA

4 El caso más interesante es aquel en que se comen los propios muertos. No es ni por necesidad vital ni porque a partir de ahí los consideren como si nada, al contrario, es con el fin de rendirles homenaje y evitar que, abandonados al orden biológico de la podredumbre, escapen al orden social y se vuelvan contra el grupo. Este devorar es un acto social, un acto simbólico que pretende mantener un lazo con el muerto o con el enemigo que uno devora (traducción propia).

5 El caso del lobo que desea comerse a Caperucita (con todo y el trasfondo erótico indiscutible), también el poema *Rabelesiana* (1994) de Cristina Peri Rossi que trata el deseo caníbal fusionado con el erotismo. Sin olvidar al popular personaje de Anibal Lecter, quizá el antropólogo más conocido en la actualidad.

Para analizar un poco el tema del fantasma, la figura enigmática de Marina, hay que referirse, siquiera un poco, a lo ominoso como categoría, ligada en este caso a lo erótico fatal. Como se sabe, el concepto esbozado por el padre del psicoanálisis se relaciona con lo fantástico, aunque habrá que decir lo siguiente: todo lo ominoso es fantástico, pero no todo lo fantástico es ominoso. En ese sentido, el texto clásico de Freud, señala:

se tiene un efecto ominoso cuando se borran los límites entre fantasía y realidad, cuando aparece frente a nosotros como algo real algo que habíamos tenido por fantástico, cuando un símbolo asume la plena operación y el significado de lo simbolizado y cosas por el estilo. (1992, p. 244).

Este aspecto es fundamental porque muestra estrechas relaciones con la literatura, y más bien se aleja del vivir, de la experiencia. En ese sentido, lo ominoso dentro de **Marea alta** corresponde a un criterio estético, pero también a una presencia modelada dentro del discurso literario que, a su vez, acrecienta este elemento. Las descripciones de Marina son particulares sobre esto. Su palidez resalta y se relaciona con ese aspecto fantasmagórico que la rodea en todo el cuento. La primera dice:

Un pelo tan negro como la tierra carbonizada, una piel tan blanca como el polvo del camino o la arena del mar. La nariz mediana y recta y los ojos oscuros, con cejas espesas y muchas pestañas. La observé largo rato pero no se movió. Tenía las manos largas, muy delgadas, muy blancas. ¿Cómo había podido conservar ese color tan pálido en este extraño lugar[?]. (Rossi, 1993, p. 54).

El primer encuentro de Andreas con Marina ocurre en una cantina. Allí él hace la descripción de la palidez de ella, la cual se relaciona con el sentido del fantasma y hasta de la mujer fatal. Ahora bien, el efecto ominoso deviene de la estructura del cuento, pues, aunque Marina tenga la apariencia de fantasma y el lugar al que llega Andreas muestre ese carácter infernal del se habló (con demonios y espejismos de camino), el secreto consiste en la confusión constante, en la incertidumbre de lo relatado que deja en el lector la sensación de no

saber qué sucedió realmente. De esta forma lo ominoso, lo fantasmagórico y la palidez de Marina conforman una tríada hábilmente tejida con el eros fatal y trágico que se ha venido señalando.

Como último aspecto relacionado con su color de piel, resulta casi obligatorio ligar a Marina con las dos grandes heroínas de la literatura del s. XIX que también eran féminas muy blancas y de grandes cabelleras negras: Madame Bovary y Ana Karenina. Huelga decir que ambas tuvieron un final trágico, al igual que la protagonista del cuento de Rossi.

### LA PIEL, SU SIMBOLISMO Y LA PROLONGACIÓN DEL ESPACIO

Es importante analizar el tema de la piel, pues recorre todo el cuento. Es por esta que Andreas se obsesiona con Marina, ella también se obsesiona con su marido y lo desuella. Al final del relato, a Andreas se le deteriora justamente la piel, es decir, todo pasa por ese órgano y a partir de ella todo muestra su equilibrio (o des-equilibrio).

Asimismo, habrá que decir que el cuerpo se puede interpretar como una prolongación de ese espacio descrito al inicio, un lugar infernal, de espejismos, seres demoníacos y paisajes que arden. De manera que preguntarse por lo que la piel significa en este cuento es vital. La piel puede cubrírnos, nos protege, sin embargo, en el texto hay un despojo de esta. Marina se la quita su marido y, al final, Andreas es despojado de esa protección.

El primer encuentro de Andreas con Marina ocurre en una cantina. Allí él dice verla hermosa, pálida, y con las manos delgadas y muy blancas. Esta descripción de la palidez se relaciona con lo fantasmagórico y hasta con la mujer fatal. Las manos se distinguen de todo el cuerpo; están ligadas tanto con la actividad a la que Marina se dedicaba, la pintura, como con el desollamiento que luego realiza. De ahí que exista una relación entre las manos y las inmolaciones, como lo señalan Chevalier y Gheerbrant cuando apuntan que:

con ocasión de los sacrificios a Xipe Totec, el sacerdote al vestirse con la piel de las víctimas desolladas no podía ensartar los dedos. La piel de los desollados era pues cortada por el puño y la propia mano del sacerdote aparecía contrastando sobre la

macabra vestimenta que lo cubría. Este detalle visual podría bastar para descubrir en la mano el símbolo del conjunto y concluir el rito de sustitución propio del sacrificio. (Chevalier y Gheerbrant, 1999, p. 684).

De acuerdo con lo anterior, Marina funciona como fantasma, pero a la vez como sacerdotisa que inmola a su marido, en un acto de apariencia sagrada. Esto se podría refutar, claro está, pero su sola discusión pone en la palestra el carácter fatal del erotismo, y su relación con la muerte y el horror. La descripción de las manos resalta la obsesión de Andreas por esa mujer inalcanzable y tapada (ella misma es un recipiente, un objeto que se cubre, pero que, a la vez, se llena, de ahí el nombre de **Marea alta**). Ella también es alguien que causa pasiones ardorosas, pero que parece consumirse. Cuando Andreas abusa de ella violentamente, su ardor lo abrasa, lo hiere. De nuevo, veamos este respecto en la tabla 2, donde se muestran algunas oraciones del texto ya al final de la historia:

**Tabla 2.** El espacio infernal y ardoroso del inicio se prolonga en los cuerpos de los protagonistas, al culminar el relato

El <i>cuerpo me quema</i> , en toda mi piel se está llevando a cabo un rito espantoso.
Sentí el <i>calor de su cuerpo</i> alto y vendado.
Bajé las escaleras del acantilado con <i>una piedra de basalto raspándome el corazón</i> .
Con los hilos de oro cuando usted sale del mar tiene el <i>cuerpo como si se lo hubieran agarrado a chilillazos</i> .
Acerqué mi boca a sus <i>labios</i> que estaban <i>mojados e hirviendo</i> como hielo líquido.
Mientras la palpaba sentía que <i>me ardían las manos</i> . Todo <i>mi cuerpo ardía</i> .
Fue como mirar a una imagen religiosa, una mezcla de <i>San Sebastián sangrante</i> y <i>Venus agazapada</i> .
Todo el <i>cuerpo me ardía</i> . Era como si llamas me estuvieran devorando la piel.
Tenés el cuerpo rojo, rojo. Ortigado, tenés llagas. Como si te lo hubieran agarrado a chilillazos.
Además, tenés <i>los labios</i> con ampollas, como quemados...
Sentía todo el <i>cuerpo en carne viva</i> .

Fuente: Elaboración propia, las cursivas son mías.

De manera que, según lo expuesto, es posible relacionar el espacio del inicio con los sucesos finales. Luego de haber violado a Marina, Andreas es consciente de que ella estaba loca, que no vivía en una mansión y que era una indigente cuyo aseo era nulo. Si estaba o no loca, no es tan importante (él también pudo estarlo, ya que durante semanas no notó el mal olor de Marina o sus pésimos “hábitos alimenticios”). Más significativo es el hecho de la última oración con la que termina el relato: “Anabel que es ahora mi esposa, pasó sus dedos por mi dermis abierta y comenzó su cháchara interminable”. Como en una suerte de círculo, el cuento termina con la piel, la del protagonista, y el diálogo continúa dando la idea de infinito. La piel entonces es lo que desata la pasión, la locura y la muerte. Es quizá una prolongación u otro ejemplo de espacio de caos, al menos en este cuento, porque desequilibra a sus protagonistas y los sumerge en la incertidumbre: al final no se sabe quién está loco, Marina o Andreas, las constantes alusiones a los espejismos, el lugar infernal, el poema traducido y repetido como una especie de rosario, y las constantes mentiras (de Marina y del protagonista).

### CONCLUSIONES

El eros fatal es una vivencia humana ligada con la muerte, la corrupción y la podredumbre. También muestra estrechas relaciones con la locura y la poesía, esta última una suerte de errancia buscada, de pérdida de certezas. En el cuento de Rossi, se asiste a una historia de amor en la que existen elementos grotescos, hiperbólicos y ominoso-fantásticos que funcionan como estructuras similares a las mostradas por el erotismo, es decir, a la incertidumbre, el temor y el último destino humano.

Pero más allá de lo expuesto, este erotismo se liga con la disolución de los límites entre la realidad y la fantasía. Esta aseveración también se vincula con el tema del fantasma (muy parecido al de la *femme fatale*), es decir, de algo que se aparece súbitamente y cala, para luego desaparecer, casi siempre de forma misteriosa o trágica. Ciertamente, el erotismo muestra otras aristas (un poco más optimistas, quizá), pero en este caso particular, no. Más bien toda la locura, el desequilibrio, las ganas de matar, comer

o desollar (hasta de violar) parten de una sexualidad al margen, de un eros más unido con el horror que con la vida. Por eso, más que intuiciones, al final, este análisis genera más dudas y es lógico, pues, según Octavio Paz, “solo los hombres y las mujeres copulan con ícubos y súcubos” (Paz, 1993, p. 15).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bataille, G. (1997). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Francia: Gallimard.
- Clément, C. y Kristeva, J. (1998). *Lo femenino y lo sagrado*. Madrid: Cátedra.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1999). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Cortés, C. (2000). “Carta de Costa Rica: El paraíso entre comillas”. Cuadernos hispanoamericanos, (6), 113-116.
- Freud, S. (1992). *Lo ominoso. Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Learned, A. (2008). *El erotismo como logro del movimiento feminista en Centroamérica: los casos de Ana Istarú, Dina Posada y Jacinta Escudos* (Tesis de maestría). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Lotman, I. (1978). Composición de la obra artística verbal. En Lotman (ed). *Estructura del texto artístico* (pp. 261 - 342). Madrid: Istmo.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid: Cátedra.
- Meza Márquez, C. (2002). *Panorama de la narrativa de mujeres centroamericanas*. Ponencia presentada en el VI Congreso Centroamericano de Historia, Panamá.
- Mora, S., Ovares, F. y Rojas, M. (1991). *Las poetisas del buen amor, la escritura transgresora de sor Juana Inés de la Cruz, Delmira Agustini, Juana de Ibarbourou, Alfonsina Storni*. Caracas: Monte Ávila.
- Paz, O. (1993). *La llama doble. Amor y erotismo*. México: Seix Barral.
- Poe, K. (2007). *Eros pervertido. Erotismo, cuerpo y autoficción en la novela decadente hispanoamericana* (Tesis de doctorado). Universidad de Costa Rica, San José.
- Rojas, M. (octubre, 2003). *Los estudios teóricos de la literatura y la necesidad de la interpretación*. Ponencia

- presentada en el X Congreso de Literatura, Lingüística y Filología, Universidad Nacional. En *Letras*, (39), 251-265.
- Rojas, M. y Ovares, F. (2000). *Genealogía de mujeres. "Madre nuestra que estás en la tierra". Drama contemporáneo costarricense*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rojas, M. y Ovares, F. (1985). El segundo sexo: la segunda literatura. En *Evaluación de la literatura femenina de Latinoamérica en el siglo XX*. Reproducido en *Káñina*, IX (2), 97-107.
- Rojas, M. y Ovares, F. (1996). Introduction. *Ecriture et identité dans la nouvelle costaricienne contemporaine*. En Cortés y Aínsa (Eds.). *Déluge de soleil* (pp. 5-17). París: UNESCO.
- Rosal, M. (2011). Las cosas del comer. Hambre y saciedad en la literatura. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/cosacome.html>
- Rossi, A. (1993). *Situaciones conyugales*. San José: Red Editorial Latinoamericana.
- Zavala, M. (2011). *Con mano de mujer. Antología de poetas centroamericanas contemporáneas*. Heredia: Interartes.



# ¡De esos Marcos Pérez hay muchos en Buena Vista! Fraseología y antroponimia en Cuba

---

Por: Lcda. Geisy Labrada-Hernández<sup>1</sup>, Universidad de Holguín, Cuba, ORCID: 0000-0001-6303-8290

Lcdo. Luis Ramón Campo-Yumar<sup>2</sup>, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, ORCID: 0000-0002-0795-2333

RECIBIDO: 8 DE JULIO, 2021.

ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Geisy Labrada Hernández y Luis Ramón Campo Yumar. ¡De esos Marcos Pérez hay muchos en Buena Vista! Fraseología y antroponimia en Cuba. Revista *Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

1 Geisy Labrada Hernández es licenciada en Letras en la Universidad de Oriente, Santiago, Cuba. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Lingüísticas de la Universidad de Oriente, Santiago, Cuba. Trabaja como docente de Gramática, Redacción, Lexicología, Semántica y E/LE en la Universidad de Holguín, Cuba. Contacto: geisylh@uho.edu.cu glabradahernandez@gmail.com geisy2709@nauta.cu.

2 Luis Ramón Campo Yumar es licenciado en Letras y máster en Estudios Teóricos y Metodológicos del Español Actual. Actualmente, cursa el doctorado en Ciencias Lingüísticas y Literarias. Trabaja como docente de Gramática, Redacción, Lingüística General, Lingüística Aplicada, Estilística y Seminario del Español de Cuba en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Contacto: lcampo@uclv.cu, luisrcy92@nauta.cu, luisrcy92@gmail.com.

---

#### PALABRAS CLAVE:

Unidad fraseológica, nombre propio, antroponimia, español, Cuba, fraseología.

#### KEY WORDS:

Phraseological unit, proper name, anthroponym, Spanish, Cuba, phraseology.

---

## Resumen

El presente trabajo, en el cual confluyen la antroponomástica y la fraseología, se inserta en las líneas de investigación del Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba (Gefrascu). El objetivo es identificar las funciones que desempeñan los nombres propios en un corpus de sesenta unidades fraseológicas de uso actual en el español de Cuba. Asimismo, se analizan algunas de las referencias concretas tanto del origen de las expresiones como de la correspondencia o no con su significado y uso. El corpus se obtuvo del vaciado de diccionarios generales y fraseológicos. Fue comprobado y ampliado a través de encuestas en las regiones oriental y central cubanas. Su organización tomó como base el subtipo de antropónimo presente en cada unidad fraseológica: nombre de pila, hipocorístico, apellido o hagiónimo. Entre los resultados, destaca el predominio de los nombres de pila, sobre todo aquellos que guardan semejanzas fonéticas con el resto de la expresión. Como referentes principales están los nombres de personajes de origen bíblico, de la religión yoruba y otros protagonistas de anécdotas o historias populares. A través de la función de vocativo en las unidades fraseológicas, el antropónimo pierde su función primaria identificadora para aludir a cualquier interlocutor destinatario de la frase, a veces, incluso, obvia la distinción de género. Con un alcance explicativo interdisciplinar, este análisis contribuye a una comprensión más amplia de la configuración léxico-semántica de la fraseología antroponímica, además, permite describir aspectos relativos a la forma, funcionalidad y proverbialidad de los nombres propios.

## Abstract

### There are many of those Marcos Perez in Buena Vista! Phraseology and anthroponymy in Cuba

Anthroponomastics and phraseology converge in this study, part of the research lines of the Cuban Phraseology Study Group (GEFRASCU). This article seeks to identify the functions performed by proper names in a corpus of sixty phraseological units currently used in Cuban Spanish. Likewise, it also analyzes some of the concrete references of the origin of the expressions and whether they correspond with their meaning or not. The corpus was obtained from general and phraseological dictionaries, then checked and expanded through surveys in the eastern and central regions of Cuba. Its organization was based on the subtype of anthroponym present in each phraseological unit: first name, hypocoristic, surname or hagionym. Among the results of the analysis, the predominance of first names stands out, especially those that have phonetic similarities with the rest of the expression. Characters of biblical origin, the Yoruba religion and other protagonists of anecdotes or popular stories are registered as main referents. Through the vocative function in the phraseological units, the anthroponym loses its primary identifying function to allude to any interlocutor to whom the phrase is addressed, sometimes even obviating the gender distinction. The interdisciplinary explanatory scope of this article's analysis contributes to a broader understanding of the lexical-semantic configuration of anthroponymic phraseology and allows to describe aspects related to the form, functionality and proverbiality of proper names.

---

## INTRODUCCIÓN

El caudal fraseológico de una determinada comunidad lingüística pone a disposición de hablantes e investigadores expresiones que condensan y matizan la comunicación cotidiana. A su vez, constituye una excelente vía de comprensión de convenciones sociales, tabúes, prohibiciones, tradiciones arquitectónicas, festivas, gastronómicas, etc., así como de concepciones folclóricas, religiosas o creencias populares.

No son pocas las fuentes a las que recurren los hablantes para conformar nuevas estructuras o modificar otras ya existentes. En tal sentido, las unidades fraseológicas<sup>3</sup> (UF en lo adelante) constituyen valiosos recursos expresivos que actúan como parte y reflejo de la realidad sociocultural de un territorio.

Entre las bases léxico-semánticas más importantes para la creación de UF, destacan los animales (*estar como abeja en flor, ¿qué avispa/bicho te picó?*,

---

3 En este trabajo, se asume la definición de unidad fraseológica de Corpas (1996, p. 20): unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta, caracterizadas por su alto nivel de uso y coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variación potenciales, así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

*tener una gallina/guanaja echada*)<sup>4</sup> y las partes del cuerpo humano (*buscarle a alguien la lengua, jugar cabeza, dar una mano*)<sup>5</sup>. Su funcionalidad discursiva y sus valores semánticos o interlingüísticos han sido analizados desde diferentes perspectivas. Sobre el tema, en Cuba se registran algunos trabajos como los de Pacheco et al. (2015), Labrada et al. (2019, 2021b), Prado (2021), etc.

Sin embargo, las UF encuentran su punto de origen en otras fuentes como los tipos de alimentos (*ser alguien un caramelito*), los colores (*estar gris con respuntes negros*), el clima (*no haber sábado sin sol, ni domingo sin resplandor*), los deportes (*estar en tres y dos*), y toda una variedad de grupos temáticos que responde a intereses configurados por interlocutores y contextos. Al respecto, los nombres propios cohesionan un extenso grupo de expresiones con una amplia historia sociocultural y con una presencia considerable en cada uno de los caudales fraseológicos.

La inclusión de antropónimos en la fraseología toma en cuenta el potencial fónico de estos, sobre todo con una finalidad creativa, mnemotécnica o métrica (*en la guagüita de San Fernando, un ratico a pie y otro caminando*). A su vez, de acuerdo con Iglesias (1999, p. 9280), “la valoración proverbial de algunos nombres se debe a su propia configuración lingüística y al soporte que referencialmente han vehiculado en el contexto cultural”.

Autores como Iglesias (1999 y 2015), Lončar (2014), García (2019) y Tabares (2020) han destacado el valor histórico, lingüístico y cultural de la fraseología con nombre propio. En Cuba, aunque es posible advertir un renovado interés por los estudios antroponomásticos (Camacho, 2015; Rabelo, 2020; Campo, 2020a, 2020b, 2021) y fraseológicos (Alfaro, 2019; Labrada et al., 2021a y

Prado, 2021), la imbricación de ambas temáticas no ha sido frecuente. Esto responde, a su vez, a la falta de sistematicidad en los estudios fraseológicos en el país de manera general.

La conformación del Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba (Gefrascu)<sup>6</sup> en el año 2020 constituye una de las muestras más considerables del interés por revitalizar esta área temática de la ciencia lingüística en el país. Sus objetivos principales van dirigidos hacia la creación de una red de estudios fraseológicos que reúna tanto investigadores como profesores nacionales y extranjeros. Entre sus líneas de trabajo se encuentran fenómenos como la variación o la desautomatización; la elaboración de materiales fraseográficos y bases de datos automatizadas; las investigaciones diacrónicas que toman como fuentes documentos de archivo, diccionarios, periódicos o textos literarios; aspectos relacionados con la fraseodidáctica, la fraseología somática y zoomorfa, y los estudios interlingüísticos e interdisciplinarios.

En esta última línea se inserta el presente trabajo, en el cual confluyen la antroponomástica y la fraseología. Además, constituye uno de los resultados obtenidos a partir de la vinculación de las tesis doctorales en curso de ambos autores<sup>7</sup>. El objetivo es identificar las funciones que desempeñan los nombres propios en un corpus integrado por 60 UF. Asimismo, se analizan algunas de las referencias concretas del origen de las expresiones y la correspondencia o no con su significado y uso en Cuba. El corpus se obtuvo a partir de la extracción manual de fraseologismos de diferentes diccionarios generales y fraseológicos. A su vez, fue comprobado y ampliado a través de encuestas en las regiones oriental y central de Cuba.

Debe precisarse que el estudio de las UF con nombres propios apunta hacia dos direcciones igualmente novedosas: por un lado, contribuye a una comprensión más amplia de la configuración léxico-semántica de las expresiones; por otro, permite

4 Los ejemplos presentados han sido extraídos del corpus elaborado por uno de los autores del presente artículo y que corresponde a la tesis doctoral en curso *Zoomorfismos en la región oriental de Cuba: la variación fraseológica desde un enfoque cognitivo-pragmático*. En esta, se recoge también la definición de zoomorfismo, término con el que se alude a este tipo de expresiones y se entiende como el fraseologismo que emplea el nombre, una cualidad o una acción propia de un animal para referirse a características, conductas o comportamientos humanos.

5 Estas expresiones somáticas han sido seleccionadas del trabajo *Hablar hasta por los codos: acercamiento a la fraseología somática* (Prado, 2021), publicado por el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba.

6 [gefrascu.wordpress.com](http://gefrascu.wordpress.com)

7 Una de las tesis lleva por título *Zoomorfismos en la región oriental de Cuba: la variación fraseológica desde un enfoque cognitivo pragmático* y la otra *Factores sociolingüísticos en la selección del nombre de pila en Cuba*. Ambas se insertan en los Programas de Doctorado en Ciencias Lingüísticas y Literarias de la Universidad de Oriente y la Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, respectivamente.

describir y analizar aspectos relativos a la forma, funciones y proverbialidad de los antropónimos. Por tanto, antroponomástica y fraseología se imbrican en un enfoque interdisciplinar recíprocamente provechoso que posee, además, una notable dimensión sociocultural.

### **ONOMÁSTICA, ANTROPONIMIA Y ANTROPONOMÁSTICA EN CUBA**

La onomástica, según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), es la ciencia que trata la catalogación y estudio de los nombres propios, y a todo lo relativo a estos. De igual forma, este término se asocia al conjunto de nombres propios de un lugar o país.

Los nombres propios “son voces o expresiones que, desposeídas de sentido léxico, se emplean para designar o referirse concretamente a seres, entidades u objetos únicos (...) Podrían considerarse como prototípicos los antropónimos o nombres de personas, y los topónimos o nombres de lugar” (RAE y ASALE, 2010, p. 624). De esta división se originan las dos principales ramas de la onomástica: antroponimia y toponimia.

La primera es tanto el estudio del origen y significación de los nombres propios de personas como el conjunto de estos (RAE, 2014). A pesar de las variadas acepciones, este término ha resultado insuficiente para los investigadores que, además del origen y significación, estudian otras esferas vinculadas al nombre propio. De ahí que se haya recurrido al concepto de *antroponomástica*, no registrado en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE). Bajo esta denominación se estudian las funciones, las motivaciones (Kohoutková, 2009) y el sistema de relaciones que se establecen entre ellos (Reyes, 2020).

La categoría *antropónimo* (también denominada nombre propio de persona para diferenciarla de los términos que nombran lugares) agrupa tres clases diferentes según RAE y ASALE (2009, p. 219): nombres de pila (se incluyen los hipocorísticos), apellidos (dentro de esta aparecen los patronímicos) y los sobrenombres (entre ellos se citan los seudónimos, apodos o motes y alias).

Esta característica aglutinadora del antropónimo es reconocida también entre los estudios teóricos cubanos. A decir de Noroña (1985, p. 290), es una “clase de ónimo, cualquier nombre propio que puede tener el hombre (o un grupo de personas), entre estos se consideran: el nombre de pila, el patronímico, el apellido, el apodo, el seudónimo, el nombre clandestino, el sobrenombre”.

En el caso específico de Cuba, según los investigadores Rabelo (2020) y Campo (2020b), el inicio de los estudios sobre antroponimia se sitúa en la década del 80 del pasado siglo<sup>8</sup>, con la publicación casi simultánea de varios artículos y tesis en universidades e institutos (Casanova y Tur, 1984; Sánchez et al., 1985). Más allá de las particularidades propias de cada investigación, estos estudios tuvieron como objetivo común la descripción sincrónica de diversos aspectos lingüísticos (origen y etimología, motivos y tendencias en la selección, estructura, etc.) del nombre de pila.

No obstante, el deterioro de las condiciones económicas en Cuba durante la última década del siglo XX tuvo un impacto negativo en los resultados alcanzados por las ciencias sociales y humanísticas. Este período se caracterizó por la escasa socialización de los trabajos onomásticos en sentido general y porque no se pusieron en práctica proyectos nacionales vinculados a estos, como la Comisión Nacional de Política Lingüística (Gregori, 1988 y Campo, 2020a).

Con los textos de Camacho (2003) y Sarusky (2005) sobre la tradición y novedad en los nombres de pila en Cuba, se retoman estos temas. En lo que va del siglo XXI, especialmente en la segunda década, se ha registrado un interés por este tipo de investigaciones desde el componente jurídico y motivacional (Camacho, 2015), así como por las referencias al gusto por el exotismo y la moda al nombrar (Oropesa, 2014).

A pesar de la irregular producción científica, se advierten tres tendencias fundamentales en los

8 Estos investigadores ubican el inicio de los estudios sobre el nombre de pila en 1982, teniendo en cuenta textos y datos comprobados. No obstante, mencionan determinados trabajos investigativos relacionados con el estudio del nombre propio anteriores a esta fecha, los cuales solo se conocen por referencias de terceros y su datación es poco precisa.



estudios: teóricos, descriptivos parciales y reflexivos. Entre los primeros se encuentran publicaciones dedicadas a la revisión, traducción y organización de términos onomásticos y su aplicación al contexto cubano (Noroña, 1985 y 1989). Además, se incluyen propuestas de políticas lingüísticas generales y particulares para los antropónimos (Campo, 2020a), así como sistemas clasificatorios para motivaciones (Rabelo, 2020) y aspectos antroponomásticos (Campo, 2020b).

La gran mayoría de los trabajos descriptivos parciales (Sánchez et al., 1985; Casanova y Tur, 1984) provienen del centro (Santa Clara, Camagüey) y oriente (Santiago de Cuba) del país. Estos constituyen una caracterización de los nombres de pila en cuanto a su origen etimológico, estructura formal, composición, motivaciones para la selección y, en algunos casos, problemáticas asociadas a su elección.

Los datos son tomados generalmente de las oficinas del Registro del Estado Civil (REC), por lo que se trabaja con corpus oficiales y no se han atendido otras realizaciones del antropónimo (hipocorísticos, motes, sobrenombres, apodos, etc.) ni su comportamiento en el contexto cercano o familiar. Asimismo, el objeto de estudio más frecuente es el nombre de pila, el cual se analiza en su singularidad y no en relación con otros elementos del antropónimo.

Los estudios reflexivos generales (Camacho, 2003 y 2015; Sarusky, 2005) abordan determinadas conductas lingüísticas vinculadas al nombre de pila. Aunque se utiliza un corpus generalmente pequeño, en ellos se destacan preocupaciones por las tendencias tanto motivacionales como formales en la elección del nombre, el gusto epocal por una determina grafía y la creatividad de los padres cubanos para seleccionar el nombre del recién nacido.

A modo de resumen, podría advertirse que los estudios antroponímicos y antroponomásticos en Cuba se han centrado, de manera general, en el análisis lingüístico, sociolingüístico o jurídico de los nombres de pila, así como en aspectos relativos a su selección. Disciplinas como la pragmática y, concretamente, la fraseología no han tenido en el antropónimo un objeto de estudio habitual.

Así, el presente trabajo, el cual por sus características no se suscribe a las tendencias mencionadas, pretende contribuir al desarrollo de nuevas perspectivas en los estudios antroponomásticos. De igual modo, debido a su alcance explicativo interdisciplinar, favorece la aplicación de estos en el campo de la fraseología, disciplina lingüística también carente de sistematicidad y homologación de resultados en el territorio cubano.

## TIPOS DE ANTROPÓNIMOS Y FUNCIONES PRINCIPALES

Teniendo en cuenta la naturaleza de la muestra seleccionada, conviene profundizar en aquellas clases de nombres que tienen una mayor representación dentro de esta. El fundamento es la organización y agrupación del corpus en estrecha relación con la tipología de estos. Dicha estructuración permitirá, a su vez, llevar a cabo un análisis donde confluyan en perfecta simetría los elementos antroponomásticos y fraseológicos.

Primero, debe subrayarse que el antropónimo, término más general, incluye también a aquellos nombres que “designan las divinidades y figuras religiosas (Alá, Apolo, Buda, Cristo, Dios)” (RAE y ASALE, 2009, pp. 218-219). Estos, cuyo origen se ubica en el mundo religioso cristiano, bíblico o santo, son conocidos como hagiónimos (Tabares, 2020). Además, los correspondientes a seres mitológicos legendarios o fantásticos (Hércules, Papá Noel, Pulgarcito) forman parte de los antropónimos.

En tanto, el nombre de pila es el que, junto a los apellidos, se le da a la criatura cuando se bautiza o el que se le adjudica por elección para identificarla (DLE, 2014). Por su parte, los hipocorísticos “son formas diminutas, abreviadas o infantiles del nombre propio original que se emplean en lugar de este como designación cariñosa, familiar o eufemística” (RAE y ASALE, 2010, p. 628). Son reconocidos como los nombres afectivos del tipo *Pancho* “Francisco”, *Goyo* “Gregorio”, *Lola* “Dolores” (Boyd-Bowman, 1955, p. 337).

Así, el apellido es “el nombre que las personas heredan de sus progenitores y mediante el cual queda establecida su filiación. No se trata de un atributo del individuo, sino de la familia a la que pertenece y, por tanto, no es susceptible de elección

ni modificación arbitrarias” (RAE y ASALE, 2010, p. 629).

A partir de la presencia de estos subtipos de antropónimos (nombre de pila, hipocorístico, apellido, hagiónimo) en cada una de las UF seleccionadas, fue posible organizar la muestra. En su análisis se tendrán en cuenta, a la vez, otros elementos relacionados con su origen, significado y función en las expresiones. Resulta de gran interés este último elemento, ya que como se argumentará más adelante (Fleischer, 1997; Frenk, 2006 y Lončar, 2014) y, de acuerdo con Frenk (2006, p. 568), “a diferencia de su uso normal, los nombres propios que aparecen en las unidades fraseológicas significan siempre algo, si bien casi nunca designan a un individuo concreto”.

Es preciso recordar entonces que, a diferencia de lo ocurrido en la fraseología antroponímica, múltiples autores (Noroña, 1985; Marcelo y Pascuas, 2005; Fernández Ruiz, 2012; etc.) apuntan que las funciones del nombre son, en primer lugar, individualizar e identificar. Según estos criterios, los nombres de pila identifican al individuo y al mismo tiempo lo diferencian dentro de los grupos a los cuales pertenece. Además de estas funciones primarias, el nombre de pila actúa en determinados contextos como un clasificador social. Es decir, ofrece información del portador, así como del sistema de creencias y motivaciones de los familiares que lo seleccionaron.

### HACIA UNA RENOVACIÓN DE LOS ESTUDIOS FRASEOLÓGICOS CUBANOS

Las investigaciones fraseológicas actuales, guiadas por aportes de la lingüística de corpus, la pragmática, la lingüística cognitiva o la lingüística computacional, han ampliado el espectro de intereses. Entre las temáticas más frecuentes se encuentran la caracterización y elaboración de corpus; las funciones discursivas y el análisis sintáctico, léxico, semántico y pragmático de las UF; los aspectos relativos a la fraseología bilingüe, a la traducibilidad y a su tratamiento en las clases de lenguas extranjeras; así como la desautomatización y la variación fraseológicas.

En Cuba, pese a las importantes investigaciones realizadas en los años ochenta del pasado siglo

por Zoila Carneado, Antonia María Tristán y Gisela Cárdenas (1985, 1988), el estudio de las UF no ha sido un tema recurrente en la actividad científica durante las dos últimas décadas. Esto resulta contradictorio si se considera, además, que las UF no pasaron desapercibidas en la lingüística cubana desde sus inicios, ya sea directa o indirectamente. Sirva de muestra el trabajo de Peñalver (1795), donde se subraya la importancia de incluir frases en el *Diccionario Provincial de la Isla de Cuba*.

Más adelante, en la IV Edición del *Diccionario Provincial de voces [sic] cubanas*<sup>9</sup> (Pichardo, 1875), se cuenta como uno de sus aciertos el reconocimiento del sentido figurado de muchas UF incluidas. A pesar de sus limitaciones<sup>10</sup> y la falta de una técnica regular para las entradas fraseológicas, en esta obra se advierte el interés por indicar elementos estilísticos como la distinción entre lo familiar y lo vulgar.

En el mismo siglo XIX, los diccionarios de Macías (1885-1886) evidenciaron el interés por el tratamiento de las UF. No obstante, además de acudir frecuentemente a bases hispánicas en las explicaciones etimológicas, no se advierte una clara distinción entre cada uno de los tipos de expresiones –dígase paremias, locuciones u otras-. Posteriormente, se registran algunas publicaciones que mantienen este interés, tal es el caso de Marinello (1925-1926), Martínez (1926-1931), Bustamante (1942-1948), Rodríguez (1958-1959), etc.

Estos últimos textos lexicográficos incorporaron en sus repertorios UF, aunque casi siempre como complementos de los vocablos recopilados. Aun así, de esta primera mitad del siglo XX sobresale el *Diccionario de Voces Cubanas* (Suárez, 1921), obra que representa un giro importante en la fraseografía

9 En su IV Edición, este diccionario modificó su título a partir de la inclusión de UF en su contenido: *Diccionario provincial de voces [sic] cubanas y frases*.

10 Teniendo en cuenta el objetivo y el alcance del presente artículo, solo se trazará un cuadro general del desarrollo de los estudios fraseológicos cubanos, con especial énfasis en los resultados más recientes. Para una información más completa al respecto se recomienda la consulta de la Conferencia Magistral “La fraseología cubana antes, durante y después de Antonia María Tristán, Zoila Carneado y Gisela Cárdenas”, dictada por el Dr. C. Luis Alberto Alfaro Echevarría (Presidente del Gefrascu) y publicada en las memorias de la *X Conferencia Científica Internacional* de la Universidad de Holguín, Cuba (2021).

del país. Entre los principales aportes de Constantino Suárez, debe mencionarse la clasificación ideográfica de las UF y refranes presentados, cuya organización se establece a partir del verbo como palabra ordenatriz. También hace referencia a las relaciones y posibles variantes fraseológicas.

Las limitaciones más considerables, en palabras de Alfaro (2021), se relacionan con la falta de precisión en determinadas equivalencias y significados. Además, desarrolla el estudio del vocabulario cubano como complemento del castellano, y no en toda su originalidad y creatividad. De ello se desprende, entonces, la falta de reglas básicas en la diferenciación de lo hispánico y de lo criollo, así como la alusión a una supuesta *pobreza* del refranero cubano.

Textos como los de Ortiz (1974), Alvero (1979), Santiesteban (1982), Depestre (1985) y Paz (1988 y 1995) corresponden a la segunda mitad del siglo XX. Cada uno de estos investigadores contribuyó a la valoración de la expresividad de la fraseología hispánica, a la vez que destacaron la creatividad y el ingenio de los cubanos en la formación de UF. Particularmente, *El Nuevo Catauro de Cubanismos* (Ortiz, 1974), aunque no supera las limitaciones metodológicas de sus contemporáneos, constituye una obra tanto de valor lexicográfico como etnográfico. En esta se incluyen UF y se aborda la relevancia de las huellas africana e hispánica en el español de Cuba.

A partir de los trabajos de Zoila Carneado y Antonia María Tristán, la fraseología en Cuba comenzó a perfilarse como una de las más importantes líneas de investigación. Durante la década del 80 del siglo XX, ambas estudiosas, formadas en la antigua URSS, desplegaron toda una labor centrada en la fundamentación teórica, descripción y análisis de las UF. Entre sus más valiosos aportes se encuentran los concernientes a la fraseografía, en especial a las bases para la confección de un diccionario de fraseología cubana (Carneado, 1985; Carneado y Tristán, 1985).

Asimismo, Gisela Cárdenas (1996-1997) destacó el estrecho vínculo entre español de Cuba, oralidad e identidad cultural. Al igual que Carneado y Tristán, en su labor investigativa sobresale la solidez y actualidad de los fundamentos teóricos seguidos,

así como la intensa divulgación y publicación de sus resultados. Desarrolló, a su vez, la valoración del carácter linguopaisológico de la fraseología e importantes estudios sobre las colocaciones.

De acuerdo con Alfaro (2021), la contribución de estas tres lingüistas supera lo propiamente cubano y se inserta en el contexto hispánico de forma general. En tal sentido, debe subrayarse su interés por difundir la teoría fraseológica rusa en español y su aplicación a amplios corpus integrados por UF de uso en Cuba. No debe obviarse, además, su valiosa labor práctica en la descripción fraseográfica.

Después del fallecimiento de estas importantes investigadoras cubanas, la temática fraseológica permaneció hasta cierto punto estancada, pero esto no significa que haya sido desatendida en su totalidad. En el 2010, en el Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo" (ILL), se retoma por la necesidad de organizar las UF incluidas en el *Tesoro Lexicográfico de Cuba*. Paralelamente, otros centros del país han llevado a cabo investigaciones aisladas. Tal es el caso del Centro de Lingüística Aplicada (CLA), donde se puso en práctica, junto al ILL, la informatización de un corpus de UF (Ruiz Miyares, 2015).

Sin embargo, hasta 2019, la Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas había sido la institución de mayor liderazgo en las investigaciones fraseológicas del país. De este de estudios, caben destacar los resultados de Gloria Méndez y Luis A. Alfaro, sobre todo en lo relacionado con los trabajos sobre Cuba y Canarias (Alfaro, 2019). Este último investigador fue el encargado de fundar, con el apoyo de la Asociación de Lingüistas de Cuba (ALC) y otros profesores y estudiosos cubanos, el Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba en el año 2020.

En la actualidad, este grupo, integrado por miembros nacionales y extranjeros<sup>11</sup>, ha llevado a cabo una importante labor en función de revitalizar

11 Entre los principales investigadores y, especialmente fraseólogos, que han colaborado con el cumplimiento de los objetivos del GEFRASCU se encuentran Antonio Pamies Bertrán (Universidad de Granada), María Isabel González Rey (directora de la revista *Cadernos de Fraseología Galega*), Carmen Mellado (Universidad de Santiago de Compostela), María Luisa Ortiz (Universidad de Brasilia), Luisa Messina Fajardo (presidenta de la *Associazione Italiana di Frasiologia e Paremiologia*, PHRASIS), entre otros.

las investigaciones fraseológicas cubanas<sup>12</sup>. En su seno se han gestado cooperaciones y publicaciones académicas, así como tesis doctorales. De igual modo, ha favorecido la difusión de estudios sobre el tema y la homologación de resultados que contribuyan a la inserción de estos en proyectos de alcance nacional.

Como se mencionó, el presente trabajo corresponde a una de las líneas de investigación de dicho grupo, específicamente a la relacionada con la interdisciplinariedad en los estudios fraseológicos. En este caso, a través de la imbricación con la antroponomástica, se pretende lograr una aproximación a la fraseología con nombre propio de uso actual en Cuba. Resulta esta una temática novedosa, en tanto el grupo de UF articulado a partir de la presencia de antropónimos, no ha sido analizado de forma recurrente y menos desde perspectivas interdisciplinarias.

### CONFORMACIÓN DEL CORPUS Y PRECISIONES METODOLÓGICAS

El proceso de elaboración del corpus estuvo organizado en diferentes etapas que propiciaron que la muestra se delimitara a partir de la inclusión y exclusión de datos. En la primera, teniendo en cuenta la definición de unidad fraseológica de Corpas (1996, p. 20) y la presencia de nombres propios, se extrajeron manualmente las expresiones de diferentes diccionarios generales y fraseológicos<sup>13</sup>. Se consideró, además, que el nombre propio identificado correspondiera a una persona, por lo tanto, se excluyeron UF en las que este constituía un topónimo (*armarse la de San Quintín*).

Debe destacarse también que el presente estudio se rige por una concepción amplia de la fraseología (Ruiz Gurillo, 1997), en tanto abarca todo tipo de

combinación de palabras que posea los rasgos de estabilidad y reproducibilidad, y cuyo significado sea el producto de una compleja transposición semántica. Se incluyen entonces locuciones, colocaciones, refranes y fórmulas rutinarias.

Considerando estas precisiones y los fundamentos teóricos relacionados con la antroponomástica mencionados, fue posible identificar un total de 48 expresiones. Este primer paso resulta de gran utilidad debido a que los diccionarios recogen la codificación escrita de las unidades fraseológicas. Además, permiten advertir que las expresiones han alcanzado un nivel pertinente y necesario de estabilidad e institucionalización, reflejado en el reconocimiento de su forma y significado.

La segunda etapa incluyó la aplicación de encuestas<sup>14</sup> en las cabeceras provinciales de las regiones oriental y central de Cuba, a partir del corpus primario obtenido. De esta forma, fue posible la ampliación y comprobación de la muestra inicial, su ejemplificación y la identificación de casos de variantes o variación en el uso y significado de las UF. No obstante, debido al alcance y al objetivo de este trabajo, el análisis comparativo de estas expresiones en las regiones mencionadas no constituye un interés fundamental.

Así, el corpus definitivo quedó integrado por 60 UF, de ellas el 78% con *denotatum*<sup>15</sup> (Morris, 1938) conocido y el 22% desconocido. Del primer grupo se identifican como referentes principales los personajes de origen bíblico, de la religión yoruba y otros protagonistas de anécdotas o historias populares. De origen propiamente cubano, se documentan solo 16 expresiones, mientras que la mayoría de las restantes proviene de la influencia hispánica tanto en la lengua como en la cultura de Cuba.

En cuanto a la clase de nombre predominante, sobresalen los nombres de pila (9 con *denotatum* conocido y 12 desconocidos), en tanto los menos

12 Para una información más completa sobre la labor del Gefrascu se recomienda la consulta de su sitio web [gefrascu.wordpress.com](http://gefrascu.wordpress.com). Algunos de los trabajos más recientes publicados por sus miembros han sido citados en este artículo (Alfaro, 2021; Labrada et al., 2021a, 2021b; Prado, 2021). Otros se encuentran en proceso editorial en revistas como *Paremia* y *Cadernos de Fraseología Galega*, así como en el libro *Fraseología & Cia.: Entabulando diálogos reflexivos. Brasil e Cuba. Homenajeando a Cárdenas, Carneado e Tristá*.

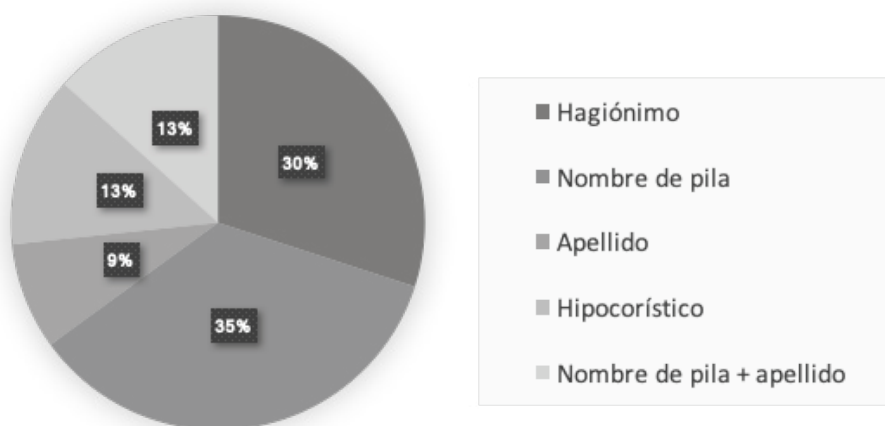
13 Entre los principales diccionarios consultados se encuentran: *Diccionario automatizado de fraseología cubana* (ILL y CLA, 1995), *Diccionario de expresiones y frases al uso en Cuba y en Canarias* (Alfaro, 2014) y *Diccionario ejemplificado del español de Cuba* (Tristá y Cárdenas, 2016).

14 Las interrogantes de las encuestas iban dirigidas a identificar si los hablantes conocían la expresión en la forma dada o en otras variantes y qué significaba. En la parte final, se incluyó una pregunta con el objetivo de obtener UF que no aparecieran en la lista.

15 De acuerdo con Morris (1938), por *denotatum* se entiende el conjunto de cosas realmente existentes, verificables de forma empírica, a las que aluden los signos.



Figura 1. Distribución de las UF según el tipo de nombre



Fuente: elaboración propia.

frecuentes son los apellidos (5). En la figura 1, se presenta la distribución de las UF según el tipo de nombre que aparece:

A partir de esta organización en cinco grupos fundamentales, se desarrollará el análisis de las funciones que desempeñan los nombres propios, en cualquiera de sus clases, en el corpus elaborado de UF. Además de favorecer un estudio coherente de la muestra, esta delimitación permite que se identifique cada una de las funciones de los antropónimos en estrecha relación con su tipología. No deben pasarse por alto las referencias respecto al origen y uso de las expresiones en Cuba.

La descripción autóctona de la realidad lingüística de una determinada región, en este caso la oriental (donde no registran investigaciones fraseológicas contextualizadas específicamente) y la central tiene un gran valor, pues mediante ello es posible configurar el panorama general de la lengua con toda la diversidad de fenómenos y variantes locales. En Cuba, esto constituye un aspecto de gran interés debido al estado actual de las investigaciones fraseológicas, por ende, de la praxis fraseográfica. Así, posteriormente, los resultados obtenidos pueden integrarse en trabajos más amplios que den cuenta de la fraseología nacional, y permitan su aplicación en la conformación de diccionarios, en la fraseodidáctica y en estudios interlingüísticos.

### FRASEOLOGÍA CUBANA CON NOMBRE PROPIO. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El grupo de UF originadas a partir de hagiónimos muestra la confluencia de las religiones católica y yoruba en Cuba. Predominan aquellas expresiones que se emplean como fórmulas rutinarias, sobre todo para animar o alentar la ocurrencia de un suceso del cual se considera responsable o beneficiario al santo mencionado:

1. ¡Abre/cierra la llave, San Pedro!/ ¡Déjala caer, San Pedro!<sup>16</sup>
2. ¡San Blas!
3. ¡Agua pa' Mayeya!
4. Dar/bajar/entrar Changó con conocimiento/ en chanquetas/chancleticas de palo

San Pedro, representado convencionalmente como un anciano que porta las llaves del cielo, se emplea en el ejemplo 1 como vocativo. Esta expresión, en cualquiera de sus tres variantes, es utilizada para aclamar la llegada o el cese de la lluvia. En el primer caso, comparte el significado con la UF correspondiente al tercer ejemplo. En este, el hagiónimo empleado deriva, mediante un anagrama, de Yemayá —orisha femenina del panteón yoruba conocida como dueña y señora del mar—. Además de agradecer la caída de un gran aguacero, dicha UF aparece en situaciones

16 Se ha utilizado la línea diagonal para separar las diferentes variantes en las que se emplea la UF en su totalidad o alguno de sus elementos constituyentes.

cotidianas como el baño o la limpieza del hogar, donde el agua es interpretada como una ofrenda a Yemayá<sup>17</sup>.

Uno de los santos más populares del grupo de los llamados auxiliadores es San Blas, reconocido como el protector de los males de garganta. En el caso de Cuba, la segunda UF de las ejemplificadas se utiliza cuando una persona, sobre todo un niño, estornuda (también en estos casos suele decirse ¡Jesús!, expresión fonéticamente similar al sonido del estornudo). Así, debido a su alta frecuencia de uso en esta situación específica, esta UF podría ser considerada como una fórmula social o de cortesía.

No son pocas las expresiones que hacen a alusión a San Blas en la fraseología hispanoamericana (*¡San Blas bendito, que se me ahoga el angelito!*, *Por San Blas, una hora más*, *¡San Blas bendito, cúrame la garganta y el apetito!*). Precisamente sobre el apetito es una de las UF más recurrentes en el español de Cuba: *Hacer/estar como Blas [que come y se va/ya comiste, ya te vas]*<sup>18</sup>. Aquí Blas, generalmente pronunciado sin la *s* final –Bla—, funciona como término de la comparación y se refiere a aquella persona que se marcha de forma precipitada luego de comer en algún lugar. Esto se considera como signo de mala educación; por ende, cuando alguien se encuentra en la obligación de comportarse así puede justificarse diciendo que hará como Blas.

La última de las UF mencionadas, muestra de la fuerte tradición yoruba en Cuba, hace alusión al orisha de los truenos, los rayos, la justicia, la virilidad, la danza y el fuego. Usada generalmente en primera persona, este fraseologismo significa descomponerse por la ira o el enojo. Así, Changó, objeto directo de la UF, constituye la representación de la pérdida del control en ese caso. Sin embargo, no es un epónimo, en tanto no se emplea fuera de la UF como sustituto de este concepto, tal como Don Juan o Casanovas (conquistador, mujeriego) y Monga/o (hipocorístico de Dominga/a que se emplea como sustituto de boba/o).

Respecto a su uso predominante en primera persona, debe destacarse que, de acuerdo con Mellado (2013, p. 319), esto tiene lugar, sobre todo, en aquellas unidades que denotan estados emocionales. A través de ellas, el hablante focaliza mejor su estado al ser experimentador psíquico y sujeto gramatical.

Son también frecuentes las UF relacionadas con personajes bíblicos:

5. *Ser más viejo que Adán y Eva/Matusalén*
6. *Ser más malo que Caín*
7. *Llorar como/ser una Magdalena/ La María Magdalena*
8. *Las tres Marías: [beso, chupón y mordía]*

Las tres primeras frases, donde el nombre propio funciona como término de la comparación, condensan en otros elementos de su estructura la carga semántica. En tal sentido, los adjetivos *viejo* y *malo*, así como el verbo *llorar* son los mayores portadores de semas informativos. Los nombres actúan, entonces, como ejemplificaciones o ampliaciones del significado, en este caso de forma hiperbólica. Entre estos, se destaca el uso de Magdalena como epónimo, incluso escrito a veces con minúscula –*ser una magdalena*–, para sustituir calificativos como *llorón/llorona* o *cobarde*. Aquí se manifiesta una de las funciones del antropónimo en la fraseología relacionada, según Batista y García (2018, p. 73), con la difuminación de los límites entre nombres propios y comunes.

El ejemplo 8 resulta fonéticamente productivo, sobre todo en su segunda parte. Hace referencia a las tres mujeres que permanecieron al pie de la cruz tras la crucifixión de Jesús —su madre, la hermana de su madre y María Magdalena—, todas con el nombre de María. Sin embargo, el significado y el uso de esta UF ha trascendido más allá de la alusión a tres mujeres para referirse a tres cosas análogas o de la misma especie que aparecen juntas. En Cuba ha generado, incluso, otras variantes despectivas como: *las tres Marías: la del medio está partía; las tres Marías: el moco, el gargajo y la escupía*. Nótese en este caso como, a pesar de la amplia historia cultural del origen de esta UF, al menos de su primera parte, el nombre propio ha perdido su

17 Esta frase constituye el título de unas de las canciones de *Elito Revé y su Charangón*, a través de la cual también se ha fijado en el caudal fraseológica cubano.

18 Se han marcado entre corchetes los elementos de las UF que pueden o no aparecer en el uso discursivo real, a partir de lo cual se originan variantes fraseológicas léxico-cuantitativas o por extensión. En el caso de esta unidad, de acuerdo con Montoro (2005), ocurre la sustracción de una parte de su estructura.

función individualizadora para referirse a cualquier persona o cosa.

Por otra parte, como se mencionó, el nombre de pila constituye la clase más frecuente de antropónimo en el corpus elaborado. No obstante, en algunos su origen logra determinarse, mientras que en otros esto no ha sido posible. Del primer grupo aparecen algunos como:

9. *Como Pedro/perro por su casa*
10. *Explotar/morir como Cafunga*
11. *Te va a pasar como a Chacumbele/s [que él mismo se mató]*
12. ¡Espábilate, Mariana, que te me vas a quedar!
13. ¿Voy bien, Camilo? –Vas bien, Fidel/Vas bien, Camilo

El ejemplo 9 está basado en Pedro I de Aragón y sus continuas confrontaciones con los árabes en la Península Ibérica, en este caso la victoria en la batalla de Alcoraz. Aunque inicialmente esta UF se refería a la seguridad o tranquilidad con la que alguien se desenvolvía en un asunto, en la actualidad ha ampliado su significado de forma peyorativa: designa el exceso de confianza o familiaridad en un lugar ajeno. Así se registra en el español de Cuba, donde además convive con la variante *como perro por su casa* –no debe pasar inadvertida la similitud fonética de *perro* y *Pedro*–. En cada caso, la palabra actúa como término de la comparación; la segunda variante puede ser también el resultado de la opacidad de la UF debido a la antigüedad de su origen.

Esta misma función se cumple en las expresiones 10 y 11, ambas posiblemente de origen cubano. *Cafunga*, según Fernando Ortiz (1974), fue un negro desmochador de palmas que falleció mientras realizaba su trabajo en una finca de Sancti Spiritus. Aun cuando esta UF se ha incluido en el grupo de los nombres de pila, *Cafunga* podría constituir un sobrenombre, mote y, en menor medida, un hipocorístico. A su vez, podría ser un hagiónimo proveniente del folclor afrocubano, donde *Kakanfó* (posible forma original) es el jefe de los guardianes del reino lucumí. De un modo u otro, esta expresión significa morir de una forma valiente, terca u obstinada.

Similar es lo concerniente al camagüeyano *Chacumbele/s*, seudónimo de José Ramón Chacón Vélez. A decir de la RAE y ASALE (2005, p. 598), el seudónimo es el “nombre utilizado en un determinado ámbito, en lugar del nombre verdadero, especialmente por un escritor o artista”. En la Gramática (RAE y ASALE, 2009, p. 219), se registra como un tipo de sobrenombre (junto al apodo y al alias) “que emplean los autores o artistas para ocultar el propio”. No obstante, según Fernández Juncal (2011, p.150) “no siempre pretende ocultar la personalidad (eso sería un alias), sino que más bien se trata de una marca profesional, un modo de escindir al personaje”.

Al identificar a *Chacumbele/s* como seudónimo, se tiene en cuenta la profesión de Juan Ramón Chacón como trapezista en el Circo de Santos y Artigas. A partir de entonces, comenzó a ser reconocido con esta clase de antropónimo. Sin embargo, lo más interesante del origen de la UF en cuestión no se halla solo en el tipo de nombre, sino en los referentes de su significado. *Chacumbele/s* sobrevivió a un terrible ciclón que ocasionó la muerte de más de dos mil personas –entre ellas su padre–, además, a una caída del trapecio junto a su perra Lolita, pero el suicidio fue la causa de su muerte.

En 1941 su historia inspiró la canción *Chacumbele*, compuesta por Alejandro Mustelier y grabada por el *Trío Servando Díaz*. Precisamente en su letra se recoge la UF del ejemplo 11, cuyo significado se asocia con el poner en riesgo la propia vida en un acto o suceso peligroso.

Como ha podido apreciarse hasta el momento, además de actuar como término de la comparación, una de las funciones recurrentes de los antropónimos en las UF es la de vocativo. A través de este, el nombre pierde su función primaria identificadora para aludir a cualquier interlocutor destinatario de la frase, a veces, incluso, obviando la distinción de género.

De esto dan muestra los ejemplos 12 y 13, utilizados para referirse tanto a mujeres como a hombres. Mariana es uno de los personajes recogidos en las *Estampas* de Luis Carbonell, el acuarelista de la poesía antillana. De ahí proviene la expresión en su totalidad y se emplea para apresurar

a alguien en la realización de cierta actividad o en la búsqueda de una pareja.

Según ha trascendido, Fidel Castro durante sus discursos se dirigía a Camilo Cienfuegos con la expresión del ejemplo 13. En la actualidad, esta UF, en cualquiera de sus variantes (*Vas bien, Fidel o Vas bien, Camilo*), ha adquirido un matiz sarcástico y suele usarse también como advertencia. Pudiera considerarse un sinónimo de *sigue así, que vas bien*, con lo que se le alerta a alguien que está actuando erróneamente.

En cuanto a los nombres de pila con *denotatum* desconocido, sobresalen aquellos que guardan una perceptible semejanza fonética con el resto de la UF. Así, aunque no ha sido posible precisar algún referente considerable acerca del nombre o de la UF en general, pudiera afirmarse que quizás no existe ninguno o que este quedó relegado ante el potencial fónico o métrico. Sirvan como ejemplos:

14. Nereida la billetera
15. Vicente y sus [otros] veinte
16. Por Gustavo
17. Ni te ocupes, *Guadalupe*

En el caso 14 el nombre de pila *Nereida* se usa como sinónimo de *no*. Este nombre designa también un tipo de cartera –billetera en Cuba– muy vendido. Se ha fusionado el nombre de la marca de un producto, el cual es también un antropónimo femenino empleado con cierta frecuencia en el país, con el mismo producto que designa. Con ello se enfatiza la negación y se logra una mayor expresividad. Téngase en cuenta que el adverbio de negación *no* se presenta en diferentes formas en el discurso oral: *nop, na, ne, nananina*, etc.

Sucede algo similar con la UF *por Gustavo* (por gusto), donde se aprovecha la convergencia fonética de este nombre con *gusto*. En tal sentido, la última de las UF (no te preocupes) de este grupo se sustenta en las posibilidades métricas de *ocupes* y *Guadalupe*, a lo que contribuye, sin duda, la frecuente omisión de la *s* final de la forma verbal.

Llama la atención la productividad de Juana, nombre que, según Laurencio (2015, p. 145), cumple una función psicosocial de nombre prototípico, debido a su alta frecuencia de uso. A

partir de este se registran expresiones como: ¡y dale Juana con su palangana!, *dar lo mismo Juana que su hermana*, ¿Dónde va Juana? –donde va la hermana.

Correspondientes al grupo de UF en las que se combina el nombre de pila + apellido, aparecen algunas muy conocidas como *lavarse las manos como Poncio Pilatos* o *volar como Matías Pérez*. La primera, en Cuba, se presenta en la variante *lavarse las manos*, sobre todo en primera persona –*me lavo las manos*–, con lo que se indica el dejar de preocuparse o atender un determinado asunto.

Otras, sin embargo, tienen su base en referentes propiamente cubanos:

18. Tener más nota que el piano de Frank Fernández
19. Ser la gata/gatica de Juan/Mari/María Ramos
20. ¡De esos Marcos Pérez hay muchos en Buena Vista!

*Estar en nota, tener tremenda nota o tener más nota que un piano* son algunas de las frases empleadas en Cuba para aludir al estado de ebriedad. El ejemplo 18, donde el antropónimo complementa un sustantivo que designa un elemento que le pertenece (*piano*), hace alusión a uno de los pianistas más destacados del país. De acuerdo con Tabares (2020, p. 489), lo especial de este tipo de UF “se halla en las connotaciones culturales de los referentes elegidos como normas de comparación, pues son seres o magnitudes que, según el saber generalizado, constituyen los representantes superlativos de la acción o cualidad”.

La función que cumple aquí el antropónimo se repite en el ejemplo 19, en una u otra variante. Esta UF tiene su origen en un barrio de Centro Habana, donde María Ramos fue acusada del homicidio de su proxeneta Virgilio. En el juicio, la presunta asesina se declaró inocente y alegó que solo se encontraba en el lugar del crimen su gata Mimí. A partir de este suceso, circularon algunas noticias e imágenes de la supuesta asesina, Mimí. En 1981, *Luis Pérez y su Orquesta* popularizaron la canción *La gatica de María Ramos*, expresión con la que se denominan personas hipócritas o que tratan de esconder sus verdaderas intenciones.



La última UF de este grupo demuestra la diferenciación existente en cuanto a las funciones de los antropónimos en su uso como tal y en su inclusión en la fraseología. Utilizado en plural designa a personas ladronas, mentirosas, etc., tal como todos los vecinos de Remedios consideraban al verdadero Marcos Pérez. Significa que la culpa no debe caer siempre sobre el mismo sospechoso, pues puede haber otros como él.

Aunque suelen escucharse otras variantes que modifican, sobre todo, el topónimo de la UF para individualizarla más, Marcos Pérez no debe considerarse como un éponimo. Esto se debe a que, asilado de la totalidad de la expresión, por sí solo no designa al tipo de personas mencionado. De esta forma se confirma, a pesar de la carga informativa y la proverbialidad de algunos nombres, el valor determinante de la fijación y la idiomática fraseológicas. Al igual que Mariana y Camilo en los ejemplos anteriores, aquí “se debilita la función deíctica del nombre, haciendo de sus rasgos denotativos y connotativos su valor prominente” (Batista y García, 2018, p. 73).

Respecto a la presencia de apellidos en la fraseología antroponímica cubana, destacan aquellos correspondientes a personalidades o figuras del país:

21. Ni con los guardias de Batista
22. Tenerlos más grandes/Tener más cojones que [el caballo de] Maceo
23. *Andarín Carvajal*

Fulgencio Batista fue uno de los presidentes de la República de Cuba durante el periodo anterior al Triunfo de la Revolución Cubana en 1959. La violencia y la brutalidad policial de su mandato han trascendido a la historia y al imaginario colectivo del país. En la UF 21, este antropónimo complementa al sustantivo *guardias*, sin embargo, constituye el núcleo semántico de la frase. Nótese cómo, a diferencia de Frank Fernández (complemento usado para enfatizar, hasta de forma superlativa, el significado de la unidad), aquí el antropónimo aporta el contenido informativo esencial. Esta UF representa una forma rotunda de negación en su punto más álgido.

Por su parte, el ejemplo 22, al igual que el 18, coincidiendo con Ghezzi (2012, p. 203), representa el grupo de UF que “expresan el grado superlativo de una cualidad a través de su comparación con un término prototípico o un estereotipo tangible”. Antonio Maceo simboliza valentía e intransigencia para los cubanos, lo que también se extiende a varios miembros de la familia Maceo. Por ello, se advierte la pérdida del valor referencial del nombre de pila en favor del apellido. Incluso, no debe obviarse que este valor se expresa también a través de la alusión a su caballo en otras variantes.

Ser un *Andarín Carvajal* significa andar de un lado a otro o caminar, con resistencia física, grandes distancias. Esta expresión no resulta tan conocida en la actualidad, sobre todo por los más jóvenes. En ello influye no solo la opacidad de la frase debido al desconocimiento del referente que la originó, sino a la generación de un sinónimo fraseológico mediante otro referente más actual.

*Andarín Carvajal* –Félix de la Caridad Carvajal y Soto– fue un maratonista cubano que participó en los Juegos Olímpicos de 1904. Desde ese entonces, la UF comenzó a fijarse en el repertorio cubano. Sin embargo, el maratón no ha sido uno de los deportes más prolíficos en cuanto a atletas cubanos se refiere. La actuación de *Andarín* pasó a un plano secundario del atletismo cuando, en 1974, Alberto Juantorena se proclamó campeón olímpico. Así, en la actualidad, para referirse a alguien que corre rápidamente o para advertirle que deberá huir de forma precipitada se dice: ¡corrió más que Juantorena! o ¡vas a correr más que Juantorena!, respectivamente.

En cuanto al antropónimo *Andarín* podría ser considerado como un sobrenombre, resultado de la integración de los atributos deportivos del portador a su nombre. De este modo, además de los valores connotativos, el antropónimo inserta en su estructura formal los referentes que le son atribuidos con frecuencia. En el corpus se registra otro ejemplo similar, donde el apellido es el producto de estas asociaciones: *Crisanto Buena Gente/Buenagente*, personaje creado por el humorista Humberto Valdés en los años 70 del pasado siglo.

Como parte del grupo de los hipocorísticos, se encuentran UF de las que ha sido posible determinar

su origen y otras en las que, por el contrario, este resulta impreciso. Entre las primeras se encuentran:

24. ¡Yeyo, compadre!
25. A la hora que mataron a Lola
26. ¡Anda Cachita *pa' la escuela!*

El primero constituye el hipocorístico de nombres de pila como Desiderio, Aurelio, Sergio, Rogelio. En Cuba, la UF ¡Yeyo, compadre! se popularizó gracias al programa humorístico *Pateando la lata*. También fue muy frecuente en pequeños *spots* televisivos, donde, al igual que en su uso discursivo real, hacía un llamado a la reflexión y la corrección de ciertas conductas. Como ocurre en otras expresiones analizadas, el nombre propio como parte de la UF pierde su función referencial y no denota a personas concretas, a esto contribuye su empleo como vocativo.

Si bien Lola, Dolores Oropesa, fue el personaje que inspiró la UF mencionada y otras como ¡adiós, Lola! o ¡ay, Lola!, su trascendencia se debe a una de las anécdotas del presidente republicano Ramón Grau San Martín. Lola fue una joven prostituta habanera asesinada por uno de sus amantes – un importante médico de la capital cubana– una tarde justo a las 3:00 p. m. Este suceso, aunque comentado, no parecía relevante debido a la frecuencia de los crímenes pasionales de la época. Grau San Martín, luego de concluir un discurso y mirar su reloj, popularizó la expresión. Desde entonces las 15:00 horas pasaron a ser el momento en el que mataron a Lola.

El antropónimo Caridad (o de la Caridad) constituye uno de los más frecuentes en Cuba<sup>19</sup>, sobre todo como segundo nombre. Este tiene su motivación en la Virgen de la Caridad del Cobre – Cachita–, declarada en 1916 como patrona de Cuba por el Papa Benedicto XV. Sin embargo, la UF 26 se originó gracias a la canción *Camina pa' la escuela Cachita de Los guaracheros de Oriente*. En la variante ejemplificada inciden otros elementos relacionados con las similitudes fonéticas de la primera sílaba del hipocorístico *Cachita* y la interjección *carajo*. Debe

subrayarse a su vez que esta última se emplea en su forma abreviada como *ca, caray, cará*.

Como locución verbal malsonante, *anda pal carajo* se usa para expresar contrariedad o rechazo con insolencia y desdén. Debido al propio carácter despectivo o vulgar de esta expresión, se sustituye en el discurso oral por sinónimos o variantes menos obscenas como *carijo* o *caracoles*. En el español de Cuba se registra entonces la expresión *anda Cachita pa' la escuela* como sinónimo de *anda pal carajo*. A ello contribuye, la expresividad de esta UF y la popularidad de la canción que le dio origen.

Finalmente, de los que presentan *denotatum* desconocido o poco preciso se registran:

27. Como Dios pintó a Perico
28. ¡Éramos pocos/muchos y parió Catana/la abuela!/

*Perico*, hipocorístico de *Pedro*, actúa como objeto directo de la UF 27. No obstante, debido a su función como zoónimo –escrito con letra inicial minúscula– y las correspondencias entre las características de este animal y el significado de la UF, resulta difícil precisar con exactitud el origen de esta expresión. A diferencia de México, donde se usa para indicar que se habla mal de una persona, en Cuba se refiere a realizar algo de un modo incompleto o defectuoso. Entonces, lo anterior podría relacionarse con la variedad de colores que adornan el plumaje de los pericos y cotorras, lejos de toda regla de combinación.

Por otro lado, el investigador José Ramón Marcuello (2016) sostiene que el origen de esa UF se remonta al pasaje bíblico donde Jesús le advierte a San Pedro que antes de que cante el gallo lo negará tres veces, como efectivamente sucedió. Aclara luego que *pintar* se emplea como sinónimo de *ver venir algo* o *preverlo*, a partir de lo cual se genera este significado en la locución adverbial del ejemplo 27.

Catana, como se conocen también a las Catalinas, ha sido uno de los personajes más citados en la fraseología antroponímica cubana, incluso cuando el origen de la UF resulta impreciso. Este hipocorístico funciona como sujeto de la expresión, cuyo significado se asocia a la llegada inoportuna de personas a un lugar o a la ocurrencia de más

<sup>19</sup> Según Campo (2020b), el 6,17% de las niñas nacidas entre 1996 y 2000 tienen, ya sea como segundo o primer nombre, el antropónimo Caridad. Por otro lado, Rabelo (2020) apunta que este número asciende a un 7,38% en aquellas nacidas en 2018.

contrariedades de las planificadas. Su variante ¡éramos pocos y parió la abuela! mantiene este mismo significado; en su sustitución léxica, influye lo improbable e inesperado del parto de una abuela por su edad y, por supuesto, la opacidad de la UF debido al desconocimiento de quién era Catana.

Paralelamente, destaca la presencia de este antropónimo en otra UF empleada en la región central de Cuba: ¡al fin parió Catana!, con la que se expresa el logro de algo muy deseado, cuyo proceso fue muy difícil. Debe subrayarse que, en ambos casos, en la UF se cita el parto de Catana, por lo tanto, este constituye el núcleo informativo de la frase y, a su vez, el elemento que incide en la proverbialidad del hipocorístico Catana.

Como ha podido apreciarse y de acuerdo con Fleischer (1997, p. 96) e Iglesias (1999, pp. 284-285), la presencia de nombres propios en UF no es excesivamente variada. En el corpus se registran 43 antropónimos (incluidos los hagiónimos) para un total de 60 UF, donde los más utilizados son Pedro, María y Juana. A esto debe añadirse la ausencia de nombres de pila modernos, en contraste con la alta frecuencia de otros tradicionales, como Ramón, Isabel o Vicente. Por otro lado, la funcionalidad de los nombres propios en las UF tiene como base tanto sus propiedades fonéticas como elementos denotativos y connotativos asociados a su empleo. No obstante, los argumentos históricos y anecdóticos de los antropónimos, unidos al valor sociocultural de la fraseología, inciden en la vitalidad y en el valor lingüístico de las expresiones.

### CONCLUSIONES

Finalizado el análisis de la muestra seleccionada, es posible advertir el predominio de los nombres de pila en la fraseología antroponímica cubana, sobre todo aquellos usados a partir de su potencial fónico, creativo o mnemotécnico. En tanto, los menos frecuentes son los apellidos. Los hagiónimos, muestra de la confluencia de las religiones católica y yoruba en el país, constituyen también un grupo importante.

Debe destacarse, además, la continuidad de la antroponimia en la fraseología de uso en Cuba, donde se registra la inclusión de nombres tradicionales o con una amplia historia sociocultural.

Así, resulta muy escasa la alusión a nombres de pila modernos o a formas actuales de nombres más antiguos. En ello incide la propia idiomática de las UF y su fijación, aun cuando en algunos casos se desconocen o tergiversan el origen y los referentes de determinadas expresiones. Por ende, las variantes principales son de tipo ortográfica, léxico-cuantitativa o por extensión y semántica.

Como referentes principales, se registran los personajes de origen bíblico, de la religión yoruba y otros protagonistas de anécdotas o historias populares. Convergen expresiones de origen cubano, en especial con referentes históricos, culturales o deportivos, y otras provenientes de la influencia hispánica tanto en la lengua como en la cultura de Cuba.

La perspectiva interdisciplinaria permitió identificar las funciones esenciales de los nombres propios en las UF seleccionadas. En tal sentido, además de actuar como término de la comparación, una de las funciones recurrentes es la de vocativo. A través de esta, el nombre pierde su función primaria identificadora para aludir a cualquier interlocutor destinatario de la frase, a veces, incluso, obviando la distinción de género. En algunos casos, tiene lugar la difuminación de los límites entre nombres propios y comunes, lo que incide en la creación de epónimos. También, otros antropónimos constituyen en sí mismos fórmulas rutinarias de cortesía o enfatizan y aportan una mayor expresividad a la UF, debido a su potencial fónico.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, L. (2014). *Diccionario de expresiones y refranes al uso en Cuba y en Canarias*. Santa Clara: Editorial Capiro.
- Alfaro, L. (2019). La variación diatópica en la fraseología actual empleada en Cuba y en Canarias. *Memorias de la XI Conferencia Internacional de Lingüística*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Alfaro, L. (abril, 2021). *La fraseología cubana antes, durante y después de Antonia María Tristá, Zoila Carneado y Gisela Cárdenas*. Conferencia presentada en la X Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín, Holguín, Cuba.

- Alvero, F. (1976/1979). *Cervantes: diccionario manual de la lengua española* (3a ed.). (2 tomos). Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Batista, J. y García, D. (2018). Nombres propios en fraseologismos de Góngora y Quevedo: función semántica e idiomática. En M. Echenique y F. Pla (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 71-109). Berlín: Peter Lang GmbH.
- Boyd-Bowman, P. (1955). Cómo obra la fonética infantil en la formación de los hipocorísticos. *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), 9(4), 337-366. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v9i4.1297>
- Bustamante, L. (1942-1948). *Enciclopedia popular cubana* (3 tomos). La Habana: Ediciones Lex.
- Camacho, A. (2003). Los nombres de persona en Cuba: entre la tradición y la novedad. *LexiLexe. Revista del Instituto Boliviano de Lexicografía y otros estudios lingüísticos*, 4, 50-57.
- Camacho, A. (2015). *En busca de un nombre en Cuba: dimensiones lingüística y jurídica*. Ponencia presentada en Pre-LASA, Florida, Estados Unidos.
- Campo, L. R. (2020a). Necesidad de una política lingüística para la normalización de la construcción y escritura de los nombres de pila. Análisis del modelo jurídico cubano desde la perspectiva comparada. *Islas*, 195, 78-97. Recuperado de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1196/965>.
- Campo, L. R. (2020b). *Análisis sociolingüístico de los nombres de pila de los estudiantes cubanos de la Universidad Central de Las Villas (UCLV) nacidos entre 1996-2000* (Tesis de Maestría). Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Campo, L. R. (2021). Tendencias motivacionales en la elección del nombre de pila en Cuba. En L. Ruiz Miyares, R. Rodríguez, A. Muñoz, L. Chierichetti y M. Álvarez (Eds.), *Contribuciones a la Lingüística y a la Comunicación Social. Tributo a Vitelio Ruiz Hernández* (pp. 62-65). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Cárdenas, G. (1996-1997). El componente cultural-nacional en los complejos estables de palabras. *Anuario L/L*, (27/28), 103-109.
- Carneado, Z. (1985). *La fraseología en los diccionarios cubanos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Carneado, Z. y Tristá, A. (1985). *Estudios de fraseología*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- Casanova D. y Tur, M. (1984). *Estudio sincrónico de la antroponimia en la provincia de Santiago de Cuba (1950-1984)* (Tesis de licenciatura). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Depestre, L. (1985). *Consideraciones acerca del vocabulario cubano*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Fernández Juncal, C. (2011). El sistema antroponímico como diasistema. *Nouvelle revue d'onomastique*, 53, 141-150.
- Fernández Ruiz, J. (2012). *El Registro del Estado Civil de las personas en El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/5.pdf>
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Frenk, M. (2006). Mucho va de Pedro a Pedro (Polisemia de un personaje proverbial). *Poesía popular hispánica: 44 estudios*, 568-587. México: F.C.E.
- García, D. (2019). Las expresiones fijas con nombre propio en el diccionario general. En D. García (Coord.), *Desarrollos del nombre propio en español: adjetivos de relación y lexicalizaciones* (pp. 137-166). Madrid: Arco/Libros.
- Ghezzi, M. (2012). Creación de una base de datos para el estudio de las comparaciones estereotipadas y su explotación en la enseñanza de E/LE. En M. González (Ed.), *Unidades fraseológicas y TIC* (pp. 203-216). Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes).
- Gregori, N. (1988). Hacia una política lingüística democrática, perspectiva e internacionalista. *Anuario L/L* (19), 278-288.
- Iglesias, A. (1999). La proverbialidad del nombre propio y las figuras del refranero. *Paremia*, 8, 279-288. c
- Iglesias, A. (2015). El árbol paremiológico de Pedro. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 5, 79-108.
- Instituto de Literatura y Lingüística (ILL) y Centro de Lingüística Aplicada (CLA). (1995). *Diccionario automatizado de fraseología cubana*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Kohoutková, H. (2009). *Los antropónimos españoles con especial atención a los nombres de pila* (Tesis de



- licenciatura). Universidad Masaryk, Brno, República Checa. Recuperado de [https://is.muni.cz/th/180863/ff\\_b/bakalarska\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/180863/ff_b/bakalarska_prace.pdf)
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2019). Metáforas zoomorfas en la fraseología cubana, fuentes motivadoras de nuevos vocablos y extensiones de significado. *Memorias de la XI Conferencia Internacional de Lingüística*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2021a). La desautomatización fraseológica como forma de titulación en la prensa cubana. Funciones pragmático-discursivas. En L. Ruiz Miyares, R. Rodríguez, A. Muñoz, L. Chierichetti y M. Álvarez (Eds.), *Contribuciones a la Lingüística y a la Comunicación Social. Tributo a Vitelio Ruiz Hernández* (pp. 31-36). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2021b). Metáforas zoomorfas en la fraseología cubana: el género femenino y la expresión de rasgos despectivos. *Memorias de la X Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín*. Holguín: Universidad de Holguín.
- Laurencio, A. (2015). Uso de antropónimos en el español de Cuba. *Cultura Latinoamericana. Revista de estudios interculturales*, 21 (1), 137-149.
- Lončar, I. (2014). Nombres propios de la fraseología croata: patrimonio de connotaciones histórico-culturales. *Language Design*, 16, 63-80.
- Macías, J. (1885-1886). *Diccionario cubano, etimológico, crítico y comprensivo*. Veracruz: Imprenta de C. Tronbridge.
- Marcelo, G. y Pascuas, I. (2005). *La traducción de los antropónimos y otros nombres propios de Harry Potter*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Madrid, España. Recuperado de [http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_GMW\\_IPF\\_Traduccion.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_GMW_IPF_Traduccion.pdf)
- Marcuello, J. (25 de abril de 2016). *Señas de identidad: Como Dios pintó a Perico*. Recuperado de <http://www.cartv.es/aragonradio/podcast/emision/senas-de-identidad-como-dios-pinto-a-perico>
- Marinello, J. (1925-1926). Un guacalito de cubanismos. *Archivos del Folklore Cubano*, 2, 3 y 4, 108-119, 228-235 y 363-368.
- Martínez, M. (1926-1931). *Vocabulario espirituario*, (6 tomos). La Habana: Editora Cultural S.A.
- Mellado, C. (2013). La gramaticalización de las restricciones y preferencias de uso de las unidades fraseológicas del español y alemán desde un enfoque cognitivo-pragmático. En I. Olza y E. Manero (Eds.), *Fraseopragmática* (pp. 303-335). Berlín: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Montoro, E. (2005). Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica. En M. Pastor (Ed.), *Estudios Lingüísticos en recuerdo al profesor Juan Martínez Marín* (pp. 125-152). Universidad de Granada.
- Morris, C. (1938). Foundations of the Theory of Signs. En O. Neurath et al. (Eds.), *International encyclopedia of unified science*, 1(2), 1-59. Chicago: The University of Chicago Press.
- Noroña, M. T. (1985). Aplicación de una terminología onomástica. *Anuario L/L*, 16, 289-299.
- Noroña, M. T. (1989). La terminología onomástica y su aplicación práctica. *Anuario L/L*, 20, 110-114.
- Oropesa, I. (13 de mayo de 2014). Los nombres y sus secretos. *Juventud Rebelde*. Recuperado de <http://www.juventudrebelde.cu/opinion/2014-05-13/losnombres-y-sus-secretos>.
- Ortiz, F. (1974). *Nuevo catauro de cubanismos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pacheco, C., Cabrera, J.S. y Cabrera, R. (2015). La representación de los animales en el sistema fraseológico de la variedad cubana del español. *Paremia*, 24, 191-200.
- Paz, C. (1988). *De lo popular y lo vulgar en el habla cubana*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Paz, C. (1995). *Diccionario cubano de términos populares y vulgares*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Peñalver, J. M. (1795/1975). Memoria que promueve la edición de un diccionario provincial de la isla de Cuba. *Antología de la lingüística cubana*, 1(671), 13-20.
- Pichardo, E. (1875/1976). *Diccionario provincial [sic] casi razonado de voces [sic] y frases cubanas (con introducción de Nuria Gregori)*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Prado, D. (2021). Hablar hasta por los codos: acercamiento a la fraseología somática. En L. Ruiz Miyares, R. Rodríguez, A. Muñoz, L. Chierichetti y M. Álvarez (Eds.), *Contribuciones a la Lingüística y a la Comunicación Social. Tributo a Vitelio Ruiz Hernández* (pp. 22-26). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

- Rabelo, E. L. (2020). *Análisis sociolingüístico de los nombres propios de los nacidos en Santa Clara en 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Real Academia de La Lengua Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Real Academia de La Lengua Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2009). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia de La Lengua Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Reyes, M. (2020). Truncamientos de hipocorísticos españoles y nombres de pila en mazahua: un fenómeno compartido. *Onomástica Desde América Latina*, 1 (1), 141-167.
- Rodríguez, E. (1958-1959). *Léxico mayor de Cuba*, (2 tomos). La Habana: Editorial Lex.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia: Anejo XXIV de Cuadernos de Filología.
- Ruiz Miyares, L. (2015). Dos aproximaciones al procesamiento computacional de la fraseología. *Paremia*, 24, pp. 211-219.
- Sánchez, M., García, H. y Díaz, M. (1985). Tendencia de los nombres propios de persona en Santa Clara. *Islas*, 81, 137-175.
- Santiesteban, A. (1982). *El habla popular cubana de hoy*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Sarusky, J. (2005). El arte de poner nombres en Cuba hoy. *Revolución y Cultura*, 3(5), 31-35.
- Suárez, C. (1921). Vocabulario cubano. Suplemento del *Diccionario de la Real academia de la Lengua* (14 ed.). Madrid: Librería Cervantes.
- Tabares, E. (2020). Fraseología con nombre propio en el Diccionario de americanismos de la ASALE. *Revista de Filología Española (RFE)*, 100(2), 471-498. <https://doi.org/10.3989/rfe.2020.017>
- Tristá, A. (1988). *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Tristá, A. y Cárdenas, G. (2016). *Diccionario ejemplificado del español de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

# La persona hiperconectada: reflexiones desde el desarrollo humano, enfoque centrado en la persona

---

Por: Dr. Arnaldo Hernández-Guerra<sup>1</sup>, Colegio Nacional de Integración Profesional, México, ORCID: 0000-0003-1067-8045

RECIBIDO: 9 DE JUNIO, 2021.

ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Arnaldo Hernández Guerra. La persona hiperconectada: reflexiones desde el desarrollo humano, enfoque centrado en la persona. *Revista Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

---

#### PALABRAS CLAVE:

Comunicación cara a cara, comunicación cara-pantalla, teléfono móvil, desarrollo humano, comunicación interpersonal, hiperconectividad, nativos digitales.

#### KEY WORDS:

Face-to-face communication, face-to-screen communication, mobile phone, Human Development, interpersonal relationship, hyperconnectivity, Digital Native.

1 Arnaldo S. Hernández Guerra es doctor en Desarrollo Humano por la Universidad Motolinia del Pedregal, México; máster en Business Administration de la Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina, e ingeniero electricista de la Universidad de las Fuerzas Armadas de Maracay, Venezuela. Trabaja como socio director de la agencia Marketing Mobile Diambo Digital y como docente a tiempo en el Conaip (Colegio Nacional de Integración Profesional), Ciudad de México, México. Contacto: arnaldohg@gmail.com

## Resumen

La incorporación de nuevas tecnologías, en el marco de las relaciones interpersonales, ha ido extendiendo la práctica del *phubbing*. Este fenómeno social nuevo consiste en privilegiar la atención hacia el teléfono móvil, en lugar de atender a la presencia cercana de otra persona. Para los jóvenes denominados *Nativos Digitales*<sup>2</sup>, la experiencia de comunicación cara-pantalla es algo natural. A dicho sector de la población más comúnmente se le identifica con la práctica del *phubbing*; aunque no de manera exclusiva, pues también se presenta en otros sectores. Por su parte, la escucha activa es uno de los postulados del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), formulado por Carl R. Rogers (1959), y es considerada esencial para generar un clima favorable para el desarrollo humano. En específico, es definida como una actitud de atención plena hacia la otra persona, su objetivo es comprender el significado profundo de la narrativa personal, para lo cual resulta necesario que los interlocutores establezcan contacto visual. Como en la actualidad la comunicación cara a cara parece quedar desplazada, en alguna medida, por una comunicación cara-pantalla, es pertinente detenerse a observar los efectos que esta puede estar generando en el desarrollo humano, vistos desde el ECP.

## Abstract

### Hyperconnected: Thoughts on human development focusing on the human being

The integration of new technologies in the context of interpersonal relationships has globally extended the practice of phubbing, a recent social phenomenon that consists in privileging attention towards the mobile phone, rather than attending to the other person's close presence. For young people called digital natives, the experience of face-to-screen communication is natural. This age group is probably one of the segments of the population who identify the most with the practice of phubbing, although not exclusively, as it also occurs in other groups. On the other hand, active listening is one of the basic postulates of the Person Centered Approach (PCA), formulated by Rogers (1959); considered an essential element for the generation of a favorable climate for human development, it is defined as an attitude of full attention towards the other person, whose objective is getting to understand the deep meaning of his personal narrative, and requiring eye contact for it. Given that face-to-face communication seems to be replaced by face-to-screen communication, it is very pertinent to closely observe what type of relationship young digital natives could build between the exercise of active listening and the practice of phubbing, and its effects on their Human Development, seen from the PCA.

2 Expresión extraída del trabajo de Mark Prensky (2001), titulado *Digital Natives, Digital Immigrants (Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales)*. Los *Nativos Digitales* son aquellos jóvenes que nacieron a mediados de los noventa (actualmente tienen 30 años o menos).

La sociedad contemporánea parece ver con naturalidad la integración de las nuevas tecnologías en sus procesos de comunicación. Si bien es cierto esa tendencia conlleva muchos aspectos positivos, también existe la posibilidad de estar sacrificando algo importante; en especial, en cuanto al desarrollo humano del individuo, en particular en los jóvenes. Para los llamados *Nativos Digitales*<sup>3</sup>, el uso de *smartphones*, *laptops*, *smartwatches*, aplicaciones de internet en movilidad y otros *gadgets*<sup>4</sup> es algo cotidiano; con todas estas herramientas conviven a diario desde su nacimiento. Detenerse entonces a reflexionar sobre los efectos, las derivaciones y

límites de estas, es una tarea relevante; que resulta, además, necesaria e iluminadora para abrir nuevas perspectivas de pensamiento, sobre todo en áreas del conocimiento que reclaman una visión innovadora, como es el caso de los postulados asociados al Desarrollo Humano ECP (Enfoque Centrado en la Persona).

El presente artículo, de carácter crítico-reflexivo, aborda con especificidad un fenómeno sociocultural reciente en el ámbito de la comunicación interpersonal: la práctica del *phubbing*<sup>5</sup>. Centrarse en este rasgo contemporáneo, del que son parte activa y directa los llamados *Nativos Digitales*, permitiría una aproximación más concisa, argumentada y metodológicamente sustentada, para revisar este tema y, de forma paralela, contrastar esto con

3 Expresión extraída del trabajo de Mark Prensky (2001), titulado *Digital Natives, Digital Immigrants (Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales)*. Los *Nativos Digitales* son aquellos jóvenes que nacieron a mediados de los noventa (actualmente tienen 30 años o menos).

4 Dispositivo electrónico diseñado para una función específica.

5 Acto que implica privilegiar la atención hacia algún dispositivo electrónico, en lugar de atender a la persona cercana con la cual se conversa o se interactúa.



algunos de los postulados fundamentales del ECP (planteados, hace varias décadas, por el psicólogo Carl Rogers, de allí la conveniencia de mirarlos a la luz de este nuevo fenómeno sociocultural). A modo de reflexión, se abordará lo concerniente al ejercicio de la escucha activa y su relación con la práctica del *phubbing*.

El trabajo quedó organizado así: en la primera parte, se aborda el tema de la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las personas; se observa cómo el teléfono celular habría ido ganando, de manera paulatina, espacios en la sociedad actual hasta convertirse en un aparato casi indispensable y muy vinculado a su propietario. El segundo punto se enfoca en el desarrollo humano como una cuestión teórica amplia y, en especial, en la escucha activa vista como uno de sus principios clave. En el tercer apartado, se brinda una visión en torno a la hiperconectividad y al mundo hiperconectado; para lo cual se considera el contraste entre la perspectiva de los *Nativos Digitales* versus la de los *Inmigrantes Digitales*. Posteriormente, en el cuarto punto, se considera la práctica del *phubbing*: cómo nace, en qué consiste y en qué términos es concebido como predominante. Se verá que, en efecto, este nuevo fenómeno social surge de manera inesperada en los contextos de socialización y se intensifica sustancialmente en el caso de los *Nativos Digitales*; ellos, por su proclividad natural al uso de las nuevas tecnologías, se ven de algún modo cotidianamente inmersos en su práctica, tanto al recibirla por parte de otros, como al aplicarla hacia los otros. Esto reclama un análisis detenido.

Para finalizar, se esboza una serie de reflexiones generales sobre el vínculo entre el ejercicio de la escucha activa y la práctica del *phubbing*. Esto con el fin de dimensionar sus puntos de convergencia y tensión, así como sus implicaciones para distintos sectores de la sociedad contemporánea; incluyendo los retos que plantearía el emprender un abordaje renovado desde la perspectiva del Desarrollo Humano ECP.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y VIDA COTIDIANA

En la actualidad, se asume que el teléfono celular es un referente plenamente instalado en la vida

de las personas. Dicho aparato es parte de una categoría más amplia denominada *dispositivos móviles*; los cuales se encuentran hoy disponibles en el mercado en la forma de PC portátiles (*laptops*), PocketPC, tabletas, *smartwatches*, consolas de vídeo, juegos portátiles, etc. Al respecto, se expresa en un informe del Ayuntamiento de Murcia (2016):

Un dispositivo móvil se puede definir como un aparato de tamaño pequeño, con algunas capacidades de procesamiento, con conexión permanente o intermitente a una red, con memoria limitada, que ha sido diseñado específicamente para una función, pero que puede llevar a cabo otras funciones más generales.(p. 112).

Otra característica importante de dicho dispositivo es la movilidad (García, 2015); esta se entiende como la posibilidad de acompañamiento a todo lugar de manera sencilla, también puede apreciarse como un rasgo ligado a la fiabilidad del funcionamiento en movimiento (Morillo, 2015).

Asimismo, ha de incluirse la *comunicación inalámbrica* como característica relevante. En esa línea, Morillo (2015) considera que esta va de la mano con una multiplicidad de accesos de interconectividad en tales dispositivos. En efecto, “Los dispositivos móviles son, normalmente, capaces de comunicarse con otros dispositivos similares, así como con otros ordenadores y sistemas” (Morillo, 2015, p. 9).

En general, resulta notorio el alcance de la telefonía celular en el mundo (por ejemplo, algunas personas disponen de más de uno de estos dispositivos), así como su impacto en los hábitos de comunicación y consumo de contenidos de los individuos. Los teléfonos celulares surgen de una manera muy distintiva, si se los compara con otras herramientas con alcance masificado en la historia de la humanidad; se han constituido, en la visión de muchos autores, en un horizonte clave que nos dirige hacia la llamada era de la información.

Al respecto, Andrade (2010) describe los rasgos atribuidos a lo que denomina la *sociedad red*; los cuales serían:

flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de supervivencia (...), rasgos que son hoy

en día estimados como muy importantes para liberar las potencialidades de la sociedad y para alcanzar con ello, un paradigma tecnológico basado en la microelectrónica, lo que ha dado paso a la era de la información. (pp. 139-141).

Ahondando en el análisis del impacto que tienen los teléfonos móviles en la sociedad actual, Capilla (2015) destacan el papel fundamental de estos dispositivos como herramientas cotidianas que facilitan la comunicación interpersonal y superan definitivamente la barrera de la distancia. Bajo esa premisa, tales autores agregan que el teléfono móvil es “imprescindible para la sociedad”, al grado de que “ya no entendemos las relaciones sociales ni la conexión con el mundo sin él. [Incluso] Si miramos a nuestro alrededor, comprobamos que hay toda una generación de jóvenes habituados a su uso que no comprenden cómo se relacionaban las personas hace una década” (p. 93).

No obstante, a pesar de todas las opciones y beneficios permitidos por el desarrollo del teléfono celular, queda como tarea pendiente la concientización en torno al impacto, no siempre deseable o edificante, que puede tener en algunas personas. En ese sentido, valorar y afrontar los problemas que se generarían por el uso del celular en la vida cotidiana es central para el interés individual y colectivo. Relacionado con esto, Capilla (2015) concluyen con esta advertencia:

Un uso inadecuado o excesivo produce toda una serie de problemas económicos y familiares, ya que en muchos casos son los padres los que costean el gasto económico del teléfono móvil de los hijos; problemas con el grupo de iguales, por ejemplo, problemas en la comunicación directa o cara a cara; exclusión social por no tener determinada marca o modelo de teléfono o determinados juegos en el móvil; excesiva somnolencia diurna como consecuencia de que permanecen hasta altas horas de la noche utilizando el móvil... [entre otros]. (pp. 17-18).

## EL DESARROLLO HUMANO ECP Y SU ALCANCE ACTUAL

La orientación hacia la construcción de una comunicación interpersonal significativa y, aún más, la consideración de la persona como el centro de un proceso de autorrealización, consciencia y cambio positivo o pleno se inscriben en el ámbito de la psicología humanista; al respecto, destacan los aportes de Abraham H. Maslow y Carl Rogers (en el caso de México, los de Juan Lafarga y José Gómez del Campo), entre otros.

Sin embargo, luego de un conjunto de avances, ajustes, complementaciones y contribuciones relevantes en esa línea, que se venían trabajando entre los años 60 y 80 del siglo pasado, se constituyó un sentido teórico sustantivo (con implicaciones en la práctica profesional y social en general), el cual ofrecía una concepción conocida como el Desarrollo Humano ECP (Enfoque Centrado en la Persona). Esto se logró con los planteamientos, desarrollos y sistematizaciones de Rogers (1990), y Lafarga y Gómez del Campo (2003).

En efecto, los trabajos de Rogers (1982) definen el Enfoque Centrado en la Persona y postulan la idea de la tendencia actualizante como uno de sus constructos centrales, junto a otras condiciones como la empatía, la congruencia y la aceptación positiva incondicional. Estas últimas son actitudinales y, según lo sostenido por Rogers, deben ser aportadas por la presencia del facilitador, terapeuta, educador, jefe o, en general, de la persona que está en posición de ofrecer una relación de ayuda al otro. Este debe tenerlas siempre presente para crear el llamado clima facilitativo para el Desarrollo Humano ECP.

Una vez generado este clima, caracterizado por la presencia en la relación interpersonal de una aceptación positiva incondicional, de congruencia y autenticidad por parte de quien ofrece la ayuda en la relación, y por una mirada de absoluta comprensión empática hacia el otro, la hipótesis esencial del Desarrollo Humano ECP indica que el (los) individuo(s) será(n) capaz(es) de encontrar sus propios recursos y salir adelante, evolucionando así hacia un cambio positivo, para al final desarrollarse en términos humanos.

Inserta de manera transversal en lo anterior, se encuentra la actitud de *escucha activa*. Queda claro

que con la ausencia de esta no se lograría nunca la comprensión empática requerida. Por tanto, no sería posible activar la tendencia actualizante en el individuo; aun con la presencia de las otras condiciones en el clima de la relación.

Por lo tanto, al asumirse con plena consciencia que no basta con ofrecer solo algunas de las condiciones enunciadas como fundamentales para el Desarrollo Humano ECP, sino que necesariamente se requiere de la convergencia de las tres condiciones básicas para generar el clima adecuado de facilitación (al mismo tiempo que se valora que el ejercicio de escucha activa es indispensable como herramienta para sintonizar en la relación interpersonal y acceder con éxito al universo de significados del otro), se obtiene, por primera vez, la descripción esencial de un mapa relacional, que hipotéticamente funciona y potencia las fuerzas del cambio que participan en la interrelación. De ahí el valor del aporte de este concepto tanto al campo del Desarrollo Humano *per se*, como a campos científicos variados y directamente asociados, como la psicología, la pedagogía, la sociología, el trabajo social, las ciencias empresariales y otros.

### **El Desarrollo Humano ECP: desde las condiciones básicas planteadas por Carl Rogers**

La primera condición actitudinal establecida por Rogers es la autenticidad. En esta, se postula que cuando la persona se muestra a sí misma, sin esconderse detrás de una fachada, existe una mayor probabilidad de que el otro responda favorablemente y se muestre a sí mismo más auténticamente.

La segunda condición actitudinal para la creación del clima psicológico adecuado para el Desarrollo Humano ECP, es la aceptación positiva incondicional. Esta señala que durante la comunicación interpersonal se deben suspender los juicios de valoración y procurar horizontalizar la relación, para que no existan jerarquías ni se esté atornillado al marco de una evaluación o juicio. Ante ello, por el contrario, el facilitador debe salir de sus prejuicios y admitir con naturalidad, sin comentarios discriminantes ni posturas defensivas, todas las apreciaciones y puntos de vista de la otra persona. De ese modo, se busca asumir que los sentimientos del otro son reconocidos como parte

significativa de la visión que expresa. Sin embargo, lo anterior no significa que se deban satisfacer todos los deseos o concordar con todo lo expresado por la persona facilitada, sino que sencillamente se aceptan todos los puntos de vista u opiniones que se pueda sin contravenirlos. Todo ello es situado en un plano dialógico; sin, por ello, necesariamente estar a favor de la realización del acto o de la acción expresada.

La tercera condición facilitadora es la comprensión empática. Por esta se entiende la capacidad, por parte del facilitador, de salir de su propia visión personal y observar el mundo interno de la persona facilitada con una actitud de escucha profunda y activa, para recoger con exactitud los significados personales que experimenta el otro, observando las situaciones desde el ángulo de sensaciones del otro. En ese sentido, las experiencias de Rogers y otros especialistas concuerdan en que, si la otra persona se siente escuchada de forma empática, se llega a un punto desde el cual se puede comprender con mucha precisión las experiencias del otro, incluyendo sus razones y fundamentos. Al ocurrir lo anterior, el facilitador que escucha activamente se abre, de manera simultánea, a un proceso de transformación personal; esto porque entra de manera muy íntima en contacto con la mirada del otro, lo cual, potencialmente, puede influir en su propia mirada.

Consideradas en conjunto, estas tres condiciones son válidas en cualquier tipo de relación significativa y de ayuda. De hecho, lo son en cualquier situación en la que el desarrollo de la persona sea una finalidad por alcanzar. Se han realizado numerosas investigaciones que parecen confirmar el potencial de estas actitudes: se han aplicado en diferentes ámbitos relacionales, con un elevado grado de éxito y satisfacción para promover el cambio y el desarrollo tanto personal como social.

### **La escucha activa en la base de planteamientos del Desarrollo Humano ECP**

Resulta necesario reconocer, por un lado, la significación de la comprensión empática, por otro, el aporte de la noción de escucha activa. Efectivamente, la primera implica captar el mundo subjetivo del otro desde su propio marco

de referencia; esto es, bucear en ese mundo emocional ajeno para comprenderlo y así explicitar esta comprensión, para que sea percibida por el otro. En refuerzo de ello, una de las definiciones de empatía formulada por Rogers y Freiberg (1994) expresa lo siguiente:

Empatía es la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio, pero sin perder nunca este *como si*. Parece ser una cualidad esencial en una relación que promueva el desarrollo de la personalidad [...]. Esta clase de empatía muy sensible parece ser un factor importante en el proceso de posibilitar a una persona el acercamiento a sí misma, el aprendizaje, cambio y desarrollo. (p. 95).

Por su parte, el acto de escuchar activamente, desde el Desarrollo Humano ECP, significa atender el mundo interior de la otra persona, y permitirse contemplar este mundo interpretando todas las sensaciones y emociones que despierta en el otro. Significa también apropiarse de la experiencia del otro *como si* fuera una experiencia propia.

Desde un punto de vista preciso, un desarrollista humano especializado en el uso del ECP no genera empatía ni tiene respuestas empáticas, sino que es capaz de mantener una actitud abierta a la experiencia del otro y de entrar en un estado empático. Así, escuchar activamente no es identificarse con el otro ni proyectar aquello que el otro siente que desearía escuchar. Bien entendida, la escucha activa del facilitador es un estado interno, una experiencia emocional que consiste también en implicarse para conocer y participar en la vivencia del otro. El que escucha activamente sabe permanecer en silencio, este último está dotado de significado y es cálido. Además, es capaz de manifestar su presencia silenciosa a través de la disposición de su consciencia, la cual a su vez transmite energía y vincula las profundidades del mundo interno del otro.

Para escuchar activamente es necesario estar motivado forma genuina; no puede fingirse ni falsearse esa motivación. En sí, viene dada por una intencionalidad interiorizada en la persona del facilitador. Forma parte de un acto de voluntad.

En fin, se trata de querer de manera intencional escuchar activamente la salida a flote de la experiencia del otro.

El silencio es una condición previa para la escucha activa. No obstante, no se refiere a un simple acallamiento. En contraposición a esa idea, ha de ser un silencio vivo, presente, cargado de significado. En suma, se trata de captar el mundo subjetivo del otro desde su mirada y centrarse en lo esencial de su visión de la realidad. Según Rogers (1990), cuando una persona se siente escuchada y comprendida, la transformación que se genera es muy impactante y significativa; de manera que surge una iniciativa desde el interior de las personas de manera creativa, también, emerge un clima de comunicación inmenso que anima a la interacción y al encuentro.

#### **EL MUNDO HIPERCONECTADO: INMIGRANTES DIGITALES EN CONVIVENCIA CON NATIVOS DIGITALES**

Desde hace ya algunas décadas, se ha estado viendo cómo el uso de la tecnología incrementa exponencialmente en el contexto global. En esa línea, la llegada de los dispositivos móviles y el despliegue acelerado de las redes de telefonía móvil han hecho posible el acceso a estas nuevas tecnologías de la comunicación de manera masiva, además de que están disponibles en prácticamente todo lugar, para todo grupo social y socioeconómico. Con lo cual, se desmonta la antigua creencia de que el aprovechamiento tecnológico quedaría reservado a una élite (a la que se veía como la única apta para costearlo o capacitarse en su uso).

Al respecto, Vidales Bolaños (2014) manifiesta que nos encontramos ahora inmersos en un “mundo hiperconectado” como consecuencia de la expansión de internet, la masificación tanto de los dispositivos móviles como de los accesos inalámbricos, el avance de los medios sociodigitales en la vida cotidiana y el uso de la nube o *cloud* virtual. Bañuelos (2013) apunta, en ese sentido, que la hiperconectividad implica estar permanentemente conectados a través de diversos sistemas y entornos digitales, como las redes sociales (RRSS), móviles, videoconferencias, cámaras, mensajería instantánea, *mails*, videollamadas, y



todos estos servicios en movilidad que acompañan, en gran medida, la vida de los individuos.

Todos estos cambios están teniendo una repercusión social, económica, política, cultural y comunicacional. De acuerdo con Krüger (2006), el concepto de hiperconectividad data de mediados de la década de 1970 y se utiliza para describir un proceso de creciente acumulación, tratamiento, transformación y distribución de la información. Este nuevo mundo hiperconectado hace posible que actividades que antes requerían de la dedicación extendida de tiempo y esfuerzo, hoy se realicen de manera muy rápida, sin necesidad de trasladarse a los lugares físicamente, y con mayor control y precisión.

Pero, en el proceso de adopción, adaptación, implicación e integración de esos cambios socioculturales a la vida cotidiana, no toda la sociedad actual participa en igualdad de condiciones. Son más bien las generaciones recientes y, en ese sentido, del sector juvenil (como los milenial y la Generación Z, también conocidos como postmilenial, centenial o Generación D), a quienes se les reconoce como grupos directamente ligados a la era digital, al punto de ser denominados *Nativos Digitales*. En cambio, a todos aquellos que no pertenecen a dicho sector y que responden tanto a códigos como a estilos diametralmente contrapuestos (por su identificación con lo analógico u offline), además de previos, se les ha llamado *Inmigrantes Digitales*.

Dimensionando la relevancia de esta incursión juvenil contemporánea, Winocur habla desde la experiencia de tales jóvenes y realiza un análisis breve de las comunidades virtuales:

las comunidades virtuales abren nuevas formas de comunicación que circulan por canales paralelos y, no obstante, están intercomunicadas a nivel de los deseos insatisfechos o reprimidos, las pulsiones amorosas, las angustias existenciales, el deseo de trascender, y la ilusión de control de lo que está fuera de nuestro alcance. En este sentido, cumplen una función de compensación importante, porque permiten tolerar mejor las limitaciones o frustraciones de los vínculos tradicionales,

ampliar las posibilidades de encuentros y sortear ilusoriamente las dificultades y el tiempo que provocan los encuentros reales o la falta de ellos. (2006, p. 575).

Con esto último, es posible comprender la importancia de los espacios virtuales para las nuevas comunidades. Estas buscan espacios de aceptación y generación de empatías, que en la mayoría de los casos promueven acciones que limitan la interacción cara a cara, y dejan como único medio los dispositivos móviles y, por supuesto, las nuevas tecnologías.

En la misma línea argumental, Muñoz (2006) explica la relevancia que tiene el uso del celular en los jóvenes y, a su vez, el impacto de esto en sus vidas. El autor señala que cuando los *Nativos Digitales* adoptan el teléfono celular, surge un lazo de intimidad caracterizado por las funciones del aparato, el cual dota a los jóvenes de independencia y autonomía<sup>6</sup>. De ese modo, ellos consideran estos dispositivos como una extensión plena de su cuerpo, lo adaptan a sus espacios y no establecen diferencias entre los tiempos de uso (trabajo y goce). En este contexto, resulta inadecuado seguir entendiendo la comunicación en la vida de los jóvenes desde la falsa dicotomía de tiempos dedicados al trabajo y a la diversión, entretenimiento u ocio. Complementariamente, Muñoz (2006) dice que “las nuevas subjetividades que los jóvenes construyen implican la independencia de la actividad productiva frente a la organización capitalista de la producción y el proceso de constitución de autonomía o ‘prácticas de sí’” (p. 20).

Con base en lo mencionado, hay razones para que la reflexión se sitúe en el aumento de las posibilidades de comunicación e interacción. Bajo ese tenor, los jóvenes encontrarían en las nuevas tecnologías de información y comunicación una nueva forma de establecer relaciones sociales con pares, y con sujetos lejanos o cercanos en el espacio; con quienes interactúan y, eventualmente, llegan a establecer vínculos duraderos. Así, desde una perspectiva optimista, se deben considerar estas posibilidades como la gestación de una nueva forma de organización social y cultural que,

6 Para profundizar en este tema, véase a: Buckingham (2008), Goggin (2013) y Vanden Abeele (2016).

**Tabla 1.** Rasgos diferenciales en la comunicación de dos sectores actuales

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quieren recibir la información de forma ágil, resumida e inmediata.</li> <li>• Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.</li> <li>• Prefieren los gráficos a los textos.</li> <li>• Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).</li> <li>• Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red.</li> <li>• Tienen la percepción de que cada día van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensas inmediatas.</li> <li>• Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son lentos en la incorporación de las novedades tecnológicas.</li> <li>• Prefieren el aprendizaje “paso a paso”.</li> <li>• Respetan a la autoridad y el proceso de formación.</li> <li>• No otorgan valor suficientemente a las habilidades que los <i>Nativos Digitales</i> han adquirido a través de la interacción y la práctica.</li> <li>• No justifican que los procesos de trabajo y de aprendizaje puedan ser amenos y divertidos, desestructurados y flexibles.</li> </ul>

Fuente: Elaborado con base en Marc Prensky (2001).

con prácticas saludables, podría permitir vínculos fraternos duraderos. Ahora bien, se debe buscar la manera de que esto no afecte de forma sensible la riqueza que hay en la comunicación con los entornos cercanos.

A continuación, se considera el contraste y coexistencia entre los llamados *Nativos Digitales* y los *Inmigrantes Digitales*. Marc Prensky (2001) abona sobre este tópico partiendo de la cultura que se va gestando entre los jóvenes. Al referirse a tales actores, el autor señala que resulta evidente que “piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores” (Prensky, 2001, p. 5). Estos jóvenes son las personas nacidas a finales del siglo pasado e inicios del siglo XXI –reciben las denominaciones ya expuestas–.

No obstante, Prensky (2001) ofrece una caracterización más precisa de ellos en cuanto a su relación con las generaciones previas. Los denomina *Nativos Digitales*, mientras que a las personas pertenecientes a generaciones anteriores las llama *Inmigrantes Digitales* (en alusión a que, de forma similar a los inmigrantes en sentido genérico, han tenido que adaptarse a un nuevo entorno). Pese a que la adaptación de estos últimos haya podido ser muy eficiente y exitosa, siempre conservan una especie de conexión con el pasado, lo que (puesto

en contraste) les otorgaría un tinte distintivo respecto a los *Nativos Digitales*.

Las características presentadas en la tabla 1 denotan marcadas diferencias entre ambos grupos y permiten inferir que estas divergencias podrían estar produciendo miradas e interpretaciones también distintas en cuanto a la manera de construir el camino del proceso del Desarrollo Humano significado por el Enfoque Centrado en la Persona. Además, Prensky (2001) sustenta su argumentación en razones de orden neurobiológico y psicosocial: se está produciendo un cambio en la forma de procesar la información a nivel cerebral, lo cual podría justificar las reacciones de los *Nativos Digitales* ante una conferencia o ante los procesos de aprendizajes lineales y convencionales, entre otros. De cierta forma esto es así, pues las nuevas generaciones están acostumbradas a transmitir sus opiniones de forma instantánea, sin frenos ante los cargos jerárquicos o investiduras protocolarias, sin pasar por largos tramos de reflexión, y asumiendo la posibilidad del contraargumento o crítica pública con mayor naturalidad que los *Inmigrantes Digitales*.

### EL PHUBBING: UN FENÓMENO SOCIAL SIGNIFICATIVO

En el 2012, surgió el término *phubbing*; producto de una campaña del diccionario australiano

Macquaire, dirigida a promoverlo. En la reseña de Pathak (2013), esta palabra es considerada un neologismo compuesto, cuyo significado refiere el acto de menospreciar la presencia del otro por preferir al teléfono celular. Según Bonilla-Romeu (2013), el término *phubbing* corresponde al hecho de ignorar o desairar a alguien o a varias personas, porque el teléfono móvil se impone como el foco de atención comunicativa, de manera que desplaza el vínculo de habla que habría con esos otros cara a cara.

Para los jóvenes *Nativos Digitales*, la práctica del *phubbing* ha adquirido un carácter de normalidad en sus procesos de interrelación. Abonando a esa experiencia, los datos disponibles respecto al impacto del *phubbing* en las principales ciudades del mundo, reafirman, por ejemplo, que en México ha alcanzado niveles relevantes en términos comparativos frente a otros países del mundo. De hecho, el ranking publicado por Stop *phubbing* (2015) referido al número de *phubbers* en las principales ciudades del mundo, ubica a Ciudad de México en la novena posición de dicho *ranking* (mientras Nueva York, Los Ángeles, Londres, París, Hong Kong, Sidney, Tokio y Seúl figuran como las ocho primeras). Con base en ello, es obvio deducir que México es el líder de los *phubbers* a nivel latinoamericano.

Pero, más allá de estas representaciones cuantitativas del fenómeno, es central avanzar en su caracterización sociocultural, como una experiencia contemporánea (ligada principalmente a los jóvenes nativos digitales). ¿Qué modos de valoración del *phubbing* sobresalen? y ¿qué nos dice ello, como trasfondo, de los procesos comunicativos y humanos de nuestra época?

En consecuencia, han surgido planteamientos sobre su carácter cualitativamente dañino o cuando menos limitador (planteamiento A), asumido como un rasgo intrínseco a su definición. Otros han lanzado un par más de visiones que pueden ser atendibles: el *phubbing* como una estrategia de resistencia al cambio personal (planteamiento B) y el *phubbing* como una microagresión (planteamiento C).

En el primer caso (planteamiento A), es muy factible asumir que el *phubbing* afecta, de alguna manera, una relación interpersonal. En esos

términos, pareciera que el *phubbing* tuviera la capacidad de constituirse en una especie de barrera que, potencialmente, podría inhibir la interacción con el otro y desplazar el centro de atención incorporando un tercer elemento (el teléfono móvil) a la relación persona a persona. Con esto, se afectarían los niveles de atención.

Bajo el encuadre del planteamiento B, se puede observar que el *phubbing* sería interpretado como una barrera que, eventualmente, se asimilaría a las estrategias de resistencia al cambio del individuo. En este, se asume que el individuo teme acercarse demasiado al otro y, a su vez, este siente el mismo temor hacia interlocutor. En buena medida, puede que ambos sientan que se encuentran en el camino de activar un proceso profundo de comprensión empática, sin embargo, durante ese acto, surgen resistencias. En todo caso, el teléfono móvil se interpondría en el proceso comunicativo; pese a tenerse, en apariencia, como una “tabla de salvación” ante lo inalcanzable que resulta constituir entre los interlocutores un encuentro genuino. Esto es, asume la condición de un objeto salvador que preserva el *statu quo* del individuo, lo protege de la posibilidad de un cambio y, en definitiva, de un diálogo transformador.

Con respecto al planteamiento C, Neal Goodman (2018) cataloga al *phubbing* como una “microagresión” que surge de manera inconsciente. En la presentación de su artículo, se afirma:

#### **Micro-Agressions and Phubbing in the Age of FoMO<sup>7</sup>**

*Phubbing* (phone snubbing) has been identified as one of the most common forms of unconscious bias in today's workplace and society due to the fear of missing out on important information from our social networks. (párrf. 2)

#### **[Microagresiones y Phubbing en la era de FoMO**

El *phubbing* (desaire telefónico) ha sido identificado como una de las formas más

7 FoMO (Fear Of Missing Out) es la sensación por parte del internauta de estar perdiendo algo relevante, y puede generar ansiedad.

comunes de sesgo inconsciente en el lugar de trabajo y la sociedad actual, debido al miedo a perder información importante de nuestras redes sociales.]

De esta manera, las microagresiones son definidas como actos rápidos, silenciosos y ejecutados con naturalidad con el potencial efecto, intencional o no, de alterar al otro. En este sentido, destaca Goodman (2018) que una microagresión puede o no tener un componente de intencionalidad: o son parte de una actuación deliberada (buscando atacar al otro y desestabilizarlo) o son parte una ejecución inadvertida e inconsciente (incluso siendo de este modo, potencialmente tienen la capacidad de incidir de forma negativa en el ánimo del otro).

No obstante, valorando el asunto de un modo crítico y activo, para el autor mencionado, el *phubbing* debe ser traído a un nivel consciente. Esto con el fin de determinar primeramente si se está siendo parte de una estrategia de agresión pasiva, o bien, para despertar el derecho a réplica de la víctima. En este último caso, la persona que se sienta agredida debería buscar expresar su inconformidad con la situación y así evitar los efectos acumulativos generados por experimentar esto de forma frecuente (Goodman, 2018).

Si se busca identificar una imagen para ilustrar la experiencia del *phubbing*, hay algunas comunes en varios contextos de la socialización cotidiana (de hecho, queda muy instaladas en el imaginario colectivo). Una de ellas corresponde a una persona absorta y visiblemente complacida al momento de observar con atención la pantalla de su teléfono celular, mientras, en contraposición, su interlocutor cercano la observa con molestia, la cual denota que le incomoda la situación y que prefiere que se le preste atención y que se retome el contacto visual en la comunicación.

Sobre el particular, Capilla (2015) han analizado como las nuevas tecnologías estarían afectando los vínculos sociales. En ese sentido, acotan que “estas nuevas formas de comunicación replantean además la dinámica del vínculo social” (p. 38). También citan varios ejemplos que vienen ocurriendo en la sociedad actual. Así, señalan que

es habitual encontrarse en las cafeterías con grupos de jóvenes sentados a una mesa, sin mirarse entre sí y pendientes de la pantalla de su dispositivo móvil que cada cual sostiene en sus manos, una costumbre ya denominada en puntos anteriores como *Phubbing*, un comportamiento que desvirtúa lo que debería ser una interrelación humana saludable y que ha puesto en guardia a sociólogos, psicólogos y psiquiatras por el peligro que entraña tanto para la salud mental individual como colectiva. (p. 38).

Se ha considerado también que una comunicación interpersonal, si busca ser genuina y profunda, implica escuchar activamente al otro, pues de este acto se recrean una serie de respuestas afectivas y sociales orientadas a promover relaciones duraderas y efectivas. Al respecto, Milton J. Rojas (2010) reflexiona sobre la importancia de prestar atención al otro, no obstante, en muchos casos se observa que no se produce una predisposición física para tal fin. Bajo ese criterio, expresa que no basta con escuchar, es importante mirar, prestar atención, disponer el cuerpo y la postura.

En la orilla contraria, se observan algunas prácticas de reciente aparición en cuanto a la forma como las personas interactúan en las conversaciones. Realizar tareas paralelas mientras se conversa se ha vuelto un hábito creciente. De ahí que, actualmente, se leen y se envían mensajes, se habla por el móvil, se atienden otros temas, pero no siempre las personas están dispuestas a mirarse cara a cara durante el proceso de comunicación. Existe una mediación tecnológica que se ha incorporado a los contextos de interrelación y en muchos casos las personas no saben cómo reaccionar ante estas circunstancias.

Si bien esta era nos ha permitido optimizar los tiempos y el volumen de la información transmitida y almacenada, cabe también preguntarse si esta optimización conlleva o no un sacrificio en términos de la calidad de la comunicación interpersonal. Esto debe ser observado en su conjunto y objetivamente, desde una posición que aspire a ser más integrativa y menos excluyente, de cara al universo de posibilidades derivadas del uso de las nuevas tecnologías. Lo anterior implica



ir mucho más allá de la mejora de los canales de comunicación en sí mismos. Es más: se buscaría lograr una conciliación significativa y reconducible en las distintas modalidades comunicativas, hoy bifurcadas en las de cara a cara o cara-pantalla, pero sobre la base de establecer referentes genuinamente humanizantes.

### **REFLEXIÓN FINAL: LA ESCUCHA ACTIVA ANTE EL PHUBBING, VISTA DESDE EL DESARROLLO HUMANO ECP**

Las consideraciones vertidas en este trabajo se aproximan a una visión (entre las muchas por plantearse y sustentarse) de la experiencia contemporánea que tienen los *Nativos Digitales* sobre el ejercicio de la escucha activa y la práctica del *phubbing*. En concreto, versa sobre la relación entre ambos elementos, específicamente en el marco de la comunicación interpersonal en un contexto de hiperconectividad. Busca así constituirse en una mirada innovadora (o no convencional) que abone a la construcción del conocimiento en estos ámbitos y sugerir algunos elementos iniciales que permitan modelar un nuevo camino que oxigene la óptica del Desarrollo Humano ECP, ante los desafíos de cara a esta nueva dimensión de la persona: la *persona hiperconectada*.

En general, la hiperconectividad (observada como fenómeno social posmoderno) ha traído a la mesa múltiples debates en diferentes áreas del conocimiento. El Desarrollo Humano ECP no puede, por tanto, permanecer inmutable ante esta nueva situación que ofrece una nueva perspectiva acerca de la persona y sus procesos de interrelacionamiento. Los *Nativos Digitales*, quienes han nacido bajo esta nueva realidad hiperconectada, no tienen una mirada sesgada ni influida por el eco de los viejos paradigmas en lo que atañe a la incorporación de estas nuevas tecnologías en su cotidianidad relacional con el otro. Por el contrario, esta se habría ido construyendo espontáneamente, día con día, sobre la base de todo el universo de nuevas posibilidades de comunicación que implica el disponer de internet, servicios online y de toda la amplísima oferta de opciones desplegada en la experiencia virtual. Al punto de que todo lo anterior sería usado por ellos sin el menor atisbo de incomodidad, rechazo o nostalgia por el pasado.

La persona hiperconectada vendría, entonces, a elevarse como una nueva propuesta de paradigma social. Esta incorpora una nueva dimensión de la persona y, paralelamente, buscaría hacer del ejercicio de la escucha activa y de la práctica del *phubbing*, elementos convergentes en este nuevo marco contextual de las relaciones interpersonales posmodernas.

Por otra parte, si bien habría una clara tensión entre el rol de los *phubbers* y el ejercicio de la escucha activa, desde otra perspectiva no habría un choque definitivo ni insuperable entre ambas posiciones. Con esto, se quiere señalar que el ejercicio de tal escucha tampoco deviene en un marco ajeno o que no les pueda ser atractivo como aspiración por alcanzar. Quedarse en la tensión entre estos elementos no genera ningún aporte cognitivo sustancial, solo deriva en ratificar complacientemente un *statu quo* (cuando se trata más bien de una realidad muy compleja y emergente).

Ante ello, ¿qué plantearía y qué puede aportar el Desarrollo Humano ECP? Es probable que, por su carácter creativo y abierto, busque ir más allá; en aras de plantear ciertos cimientos para hilvanar una nueva perspectiva, con orientación incluyente, que flexibilice o adapte algunos de sus constructos en el marco de sus principios y referentes clave, y que apunte a ofrecer una propuesta de reconciliación ante esta situación o un mapa orientativo que ilumine el abordaje. En este sentido, el Enfoque Centrado en la Persona Hiperconectada (ECPH) se propone como una nueva senda que abre la visión del Desarrollo Humano ECP a los novedosos contextos relacionales dados por la incorporación de las nuevas tecnologías.

Para los *Nativos Digitales*, la práctica del *phubbing* se ha vuelto un acto natural y espontáneo, comúnmente aceptado. No obstante, al mismo tiempo, en su mayoría manifiestan que la práctica del *Phubbing* por parte del otro les afecta: *rompe la comunicación*. Asimismo, declaran que en muchos casos han recibidos reclamos por practicar el *phubbing*, pero también dicen que quienes los hacen no entienden que para ellos esta práctica es una necesidad: es la forma que han encontrado para mantenerse permanentemente conectados a la

experiencia virtual y para prevenir que surja en ellos el llamado efecto FoMO. Estas personas sienten que, si se desconectan por mucho tiempo, sucederán muchos eventos de su interés y el hiperveloz tren de las vivencias virtuales habrá pasado sin que ellos lograsen abordarlo. Por lo tanto, el otro debe asumir la práctica del *phubbing* es necesaria para ellos, que no es una adicción, sino el oxígeno relacional que alimenta sus “pulmones” sociales a diario y que privarlos de eso es pretender asfixiarlos.

Por esta razón, están dispuestos a pagar el precio dado en la afectación que sienten cuando otro practica el *phubbing* en su presencia; así, han aprendido a acallar ese feroz reclamo que grita la necesidad del ejercicio de la escucha activa. Ante esta situación, estar cercados por una práctica que les afecta, pero que no pueden evitar, han desarrollado novedosas habilidades de comunicación escrita, atención selectiva y fraccionada, realización de actividades en paralelo (*multitasking*). En consecuencia, reclaman una comunicación cara a cara más eficiente, pues para ellos ese modo de comunicación es una experiencia excepcional de conexión con el otro y representa la privación de la experiencia virtual; por lo tanto, el otro debe aprovechar al máximo esa oportunidad. En resumen, los *Nativos Digitales* no solo perciben la práctica del *phubbing* como algo necesario, natural y justificado, para ellos lo extraño es que las otras personas no sean capaces de entenderlo así y, en casos extremos, estarían incluso dispuestos a luchar por su derecho a practicar el *phubbing*. Además, alegan que en su dialogicidad textual (*texting*) pueden alcanzar la plena comprensión del mundo de significados del otro. Esto trae a colación un amplio debate en torno a la necesidad del contacto visual como característica necesaria para el ejercicio de la escucha activa.

La hipervisibilidad es un fenómeno posmoderno derivado de la hiperconectividad, y que resulta específicamente evidente en las RRSS. La persona hiperconectada está constantemente ofreciendo información en diversas plataformas digitales, se suele ver obligada a replantear sus propios límites en cuanto a lo que pueda considerar el ámbito público y el privado. Los *Nativos Digitales* son capaces de observar la información pública y

privada de otros, y para ganar su asiento ante tal espectáculo, deben ofrecer su propia información a cambio. De manera que terminan construyendo un ingenioso caleidoscopio informativo y alimentando un constante proceso de intervisibilización comunitaria en tiempo real, desde el cual la persona debe aprender a exponerse a diario para alcanzar la aprobación de los grupos virtuales. En este contexto, el ejercicio de escuchar de forma activa suele ser relegado por el novedoso ejercicio de autoexhibirse proactivamente, en una frenética búsqueda de popularidad y reconocimiento virtual.

La “pantallización” de las relaciones interpersonales no es un hecho que deba ser criminalizado, desde la perspectiva del Desarrollo Humano ECP. Por el contrario, es un novedoso camino de desarrollo personal que, entre otras muchas implicaciones favorables, da voz a comunidades enteras en sus luchas por sus derechos; está reanimando vínculos personales que habían sido vencidos por la distancia, y está respondiendo con eficiencia como modelo alternativo ante el reto de la expansión de servicios educativos, profesionales e informativos, especialmente en lugares apartados de la geografía mexicana. En fin, de forma espontánea se están generando auténticos expertos temáticos en diversas áreas del conocimiento humano, sin que hayan, en muchos casos, recibido un aprendizaje académico formal o una acreditación universitaria; al punto que la práctica del *home office* se ha constituido en una modalidad de trabajo válida para muchos mexicanos y los servicios de videoconferencia han permitido grandes aportaciones en los actuales momentos pandémicos que han llevado al confinamiento de las personas. En resumen: *detrás de la pantallización de las relaciones interpersonales, también subyacen muchos ángulos indiscutiblemente positivos de cara al Desarrollo Humano de la persona hiperconectada.*

Para concluir, en la actualidad existe un muy bajo nivel de conocimiento de la terminología asociada a los fenómenos de la hiperconectividad. Los *Nativos Digitales* desconocen en su mayoría el significado de las palabras *phubbing*, *vamping*, *FoMo*, *nomofobia* y otros términos comúnmente manejados por los especialistas en la materia. Todo esto hace pensar que, en paralelo a los efectos

prácticos que está generando la hiperconectividad sobre ellos, galopa en México el caballo de Troya de la desinformación. Los espacios de divulgación, de campañas mediáticas formativas, de foros de instrucción, de estrategias sociales que lleven, de manera comprensible, todo este nuevo compendio de terminologías y conceptos básicos a la consideración de los *Nativos Digitales* no existen. Deberían darse, no con el ánimo de dogmatizar, sino más bien de visibilizar y generar un espontáneo interés en estos aspectos, porque ellos, quizá sin plena consciencia, se están jugando su propio camino de Desarrollo Humano, desprovistos de una hoja de ruta que les posibilite entender, al menos desde la teoría, todo este nuevo universo de factores de incidencia.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J. A. (2010). La sociedad en red: una visión global. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(1), 139-141.
- Bañuelos, J. (9 de mayo de 2013). Hiperconectividad. *El Universal*. Recuperado de [http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs\\_detalle18363.html](http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs_detalle18363.html)
- Bonilla-Romeu, M. (2013). ¿Adicto a tu celular? *Revista Digital n-punto*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20130425191403/http://www.n-punto.com/nomofobia-efectos-en-la-calidad-del-trabajo-de-oficina/>
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. En D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 1-24). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.001
- Capilla G., E. (2015). *Phubbing: Conectados a la red y desconectados a la realidad. Un análisis con el bienestar psicológico* (trabajo fin de máster). Universidad de Extremadura, España.
- García, G. (2015). *Dispositivos Móviles*. Recuperado de <http://dispositivomovile.blogspot.com.co/2015/07/1.html>
- Goodman, N. (27 de marzo 2018). Micro-Aggressions And Phubbing In The Age Of FoMO. *Training*. <https://trainingmag.com/micro-aggressions-and-phubbing-in-the-age-of-fomo/>
- Goggin, G. (2013). Youth culture and mobiles. *Mobile Media & Communication*, 1(1), 83-88. doi:10.1177/2050157912464489
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683), 1-14.
- Lafarga Corona, J., y Gómez del Campo, J. (1990). *Desarrollo del Potencial Humano: aportaciones de una psicología humanista* (Vol. 1). México: Editorial Trillas.
- Lafarga Corona, J., y Gómez del Campo, J. (2003). *Desarrollo del Potencial Humano: aportaciones de una psicología humanista* (Vol. 2). México: Editorial Trillas.
- Morillo, J.D. (2015). *Introducción a los dispositivos móviles*. Recuperado de: [https://www.exabyteinformatica.com/uoc/Informatica/Tecnologia\\_y\\_desarrollo\\_en\\_dispositivos\\_moviles/Tecnologia\\_y\\_desarrollo\\_en\\_dispositivos\\_moviles\\_\(Modulo\\_2\).pdf](https://www.exabyteinformatica.com/uoc/Informatica/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles_(Modulo_2).pdf)
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning* [La edad y el cociente de aprendizaje en lengua extranjera]. ¿Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd.
- Murcia, Ayuntamiento de. (2016). Dispositivos móviles. *Inforna Joven*. Recuperado de [http://www.informajoven.org/info/informacion/l\\_12\\_4.asp](http://www.informajoven.org/info/informacion/l_12_4.asp)
- Pathak, S. (2013). *McCann Melbourne made up a word to sell a print dictionary. New campaign for Macquarie birthed 'phubbing'* [McCann Melbourne inventó una palabra para vender un diccionario impreso. Nueva campaña con la que Macquarie acuñó el término 'phubbing']. Recuperado de <http://adage.com/article/news/mccann-melbourne-made-a-word-sell-a-dictionary/244595/>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 [Nativos digitales, inmigrantes digitales. Parte 1]. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi : 10.1108/10748120110424816
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework [Una teoría de la terapia, la personalidad y las relaciones interpersonales: desarrollada en el marco centrado en el cliente]. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* [Psicología: un estudio de una ciencia. Formulaciones desde la persona y el contexto social] (Vol. 3, pp. 184-256). Estados Unidos: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1982). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Ediciones Nueva Visión.

- Rogers, C. R. (1987). The Underlying Theory: Drawn from Experience with Individuals and Groups [La teoría subyacente: extraída de la experiencia con individuos y grupos]. *Counseling and Values*, (32), 38-46. doi: 10.1002/j.2161-007X.1987.tb00689.x
- Rogers, C. R. (1990). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Rogers, C. R., y Freiberg, H, J. (1994). *Freedom to Learn* [Libertad para aprender]. New York: Prentice Hall.
- Rojas, M. J. (2010). *Conceptos básicos y profundización del consejo psicológico, psicoterapia motivacional en drogodependencias: un enfoque humanista y cognitivo-conductual*. Lima: CEDRO y CONCYTEC.
- Stop Phubbing. (2015). *World's Greatest Phubbing Offenders*. Recuperado de [www.stopphubbing.com](http://www.stopphubbing.com)
- Vanden Abeele, M. M. P. (2016). Mobile youth culture: A conceptual development. *Mobile Media & Communication*, 4(1), 85-101. doi: 10.1177/2050157915601455
- Vidales Bolaños, M. J. (2014). La relación entre jóvenes y TICS en la investigación de la comunicación en el Salvador. *Razón y Palabra* (87), 283-302.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction [Comunicación mediada por medio de la computadora: interacción impersonal, interpersonal e hiperpersonal]. *Communication Research*, 23(1), 3-43.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.



# Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Adaptación de la foto voz como herramienta pedagógica en la clase de humanidades

---

Por: Jessie Zúñiga-Bustamante<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica,  
ORCID: 0000-0003-4441-9885

RECIBIDO: 26 DE MARZO, 2021.

ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Jessie Zúñiga Bustamante. Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Adaptación de la foto voz como herramienta pedagógica en la clase de humanidades. Revista *Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

*Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad  
entre el acto de educar y el  
acto de ser educados por los educandos.*

*Paulo Freire*

---

#### PALABRAS CLAVE:

Pedagogía crítica; foto voz; Humanidades; herramientas pedagógicas; equidad de género; género

#### KEY WORDS:

Critical pedagogy; photo voice; humanities; pedagogical tools; gender equality; gender

<sup>1</sup> Jessie Zúñiga Bustamante es máster en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica; licenciada en docencia de la Universidad San Marcos, Costa Rica y bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Actualmente cursa la maestría en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. Trabaja como docente del Curso Integrado de Humanidades I y II, en la Escuela De Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: jessiezustamante@gmail.com

---

## Resumen

Las Humanidades son fundamentales para promover el pensamiento crítico y despertar curiosidad por la investigación, así como para cuestionar las realidades que moldean el contexto social de los discentes. La foto voz, adaptada al contexto del aula como herramienta pedagógica, podría ofrecer un espacio más abierto de participación, compromiso estudiantil y discusión de temas polémicos y difíciles de abordar para muchos. Asimismo, al usar la fotografía (o el dibujo) como medio, se exhorta la creatividad y la reflexión sobre el uso de la imagen para crear discurso, expresar ideas y problemáticas sociales o capturar la realidad social desde una óptica particular.

## Abstract

### Critical pedagogy and gender discussions: adapting photovoice as a pedagogical tool in humanities

Humanities are essential in promoting critical thinking and arousing curiosity for research, as well as encouraging the questioning of realities that shape the social context of students. Photo voice, adapted to the context of the classroom as a pedagogical tool, could offer a more open space for participation, student engagement, and discussion of issues that are controversial and difficult to address for many of them. Likewise, when using photography (or drawing) as a medium, creativity is encouraged, as well as reflection on the use of image to create discourse, to express ideas or social problems, or to capture social reality from a particular perspective.

---

Fomentar el pensamiento crítico es indispensable en todo esfuerzo académico. En una institución que se precie de no reproducir la lógica del saber como mercancía y de considerar a la universidad como administradora de ese saber, la pedagogía crítica se convierte en un imperativo. La labor de las Humanidades es, por ende, fundamental para promover el pensamiento crítico y despertar la curiosidad por la investigación, así como el cuestionamiento de las realidades que moldean el contexto social de los discentes, cualquiera que sea su área de estudio. No obstante, esta tarea se ve amenazada por la falta de formación crítica que los estudiantes han heredado del sistema escolar, el conservadurismo y, en ocasiones, porque los profesores recurrimos poco a recursos pedagógicos creativos que permitan desarrollar esas competencias. La foto voz, adaptada al contexto del aula como una herramienta pedagógica, podría ofrecer un espacio más abierto de participación, compromiso estudiantil, así como discusión de temáticas que son polémicas y difíciles de abordar para muchos, como lo es, por ejemplo, el tema de género.

Con las Humanidades en crisis, así como con el aumento de poder de grupos conservadores, neoevangélicos y sociales contra la mal llamada "ideología de género" en el caso costarricense (y americano), los esfuerzos por una educación

tanto crítica como responsable en materia de Derechos Humanos, género y sexualidad se vuelven indispensables. La discusión de género se ha convertido en un tema muy delicado en ciertos entornos, como el que actualmente vive la sociedad costarricense, máxime si se piensa en un contexto de aula con estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, en grupos conformados por dicentes de orígenes y creencias diversos, y con un bagaje muy disímil. De ahí que, más allá de incluir el tema en el currículum de la clase de humanidades, sea ineludible crear espacios para la reflexión sobre género; este es un deber de la universidad, que ha de estar siempre en pro de una sociedad más equitativa, justa y solidaria.

En este artículo se pretende hacer una revisión de qué es la foto voz, su método y cómo puede adaptarse como instrumento en el proceso de formación de ciudadanos más críticos y respetuosos tanto de la diversidad como de los Derechos Humanos, a la vez que se anima a estudiantes a compartir sus conocimientos y preguntas, en un ambiente fuera de prejuicios, lo cual podría resultar también en una gran lección para el empoderamiento y la acción.

### **PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN CRÍTICA. LA FOTO VOZ**

La foto voz como herramienta de investigación se remonta a los años 90 cuando Caroline Wang y

Mary Ann Burris hacían investigación acerca de las condiciones de salud de las mujeres campesinas en una zona rural de Yunnan, China. Su idea era crear un espacio de participación más activa, así como promover el empoderamiento de estas mujeres mediante la fotografía, al darles la oportunidad de captar en imágenes sus necesidades y los problemas de salud en su comunidad.

Ellas definen la foto voz como el proceso mediante el cual las personas pueden representar a sus comunidades usando la fotografía y, así, ser actores de cambio (Wang y Burris, 1997).

Wang y Burris (Liebenberg, 2018) desarrollaron una metodología para poner en práctica la foto voz. Esta implica un arduo trabajo de mutua colaboración y compromiso tanto de parte de investigadores como de colaboradores comunitarios. El proceso incluye la capacitación de los colaboradores, sesiones de discusión y reflexión de resultados, y, finalmente, la exhibición al público de los resultados. La conexión entre la foto voz y las teorías de producción colaborativa de conocimiento asume también que los investigadores se comprometen con la acción para el cambio social y con los miembros de la comunidad donde realizan su investigación, pues como afirma Liebenberg “empowerment includes at least four kinds of access: access to knowledge, access to decisions, access to networks, and access to resources” (2018, p. 6).

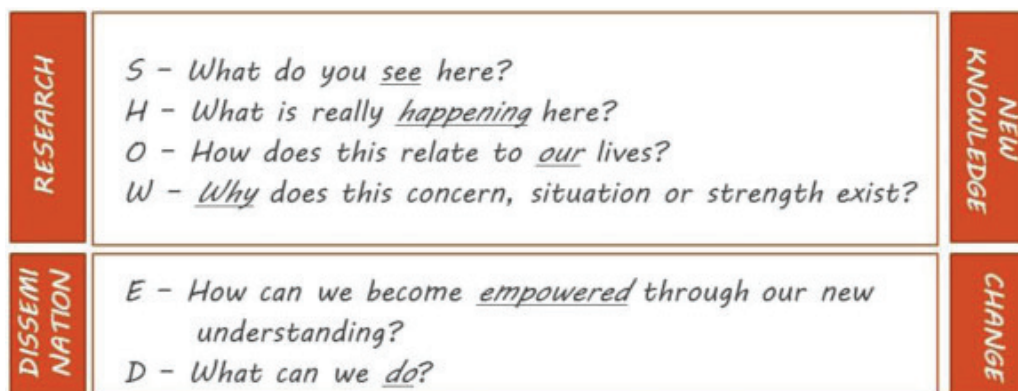
Muy grosso modo, la metodología de foto voz incluye varios pasos, a saber: dotar de cámaras a las personas participantes, capacitarlas en el uso de

estas y en ética de trabajo de campo, para que luego capturen imágenes que respondan al tema escogido por el grupo y que concuerden con la investigación. Luego se programan sesiones de discusión grupales en las que se comparten las fotos para determinar, de forma colectiva, su contenido y sus implicaciones. Finalmente, se escogen las imágenes que mejor representen las ideas del grupo y se programa una exposición de estas al público, con el fin de acceder a personas con poder suficiente para generar cambios sociales efectivos para la localidad.

Para este proceso del VOICE (Wang y Burris, 1997, p. 381) o de sesiones grupales, que sería el núcleo de la foto voz como herramienta pedagógica, Wang y Burris diseñaron SHOWeD (ver figura 1). Este es un instrumento para el trabajo grupal con las imágenes captadas por sus participantes.

Estas preguntas conforman una base que puede modificarse según los objetivos de la investigación o del grupo participante, no obstante, se recomienda su uso como guía para la reflexión colectiva y la creación conjunta de conocimiento. Esta metodología fue diseñada para el trabajo de campo y la investigación colaborativa en aras de generar un cambio político-social, pues, de acuerdo con Liebenberg (2018, p.4), la foto voz se define – en esencia– como “reflection through making photographs, exploration of meaning through collaborative interpretation and dissemination for change”. Posee un gran potencial como herramienta pedagógica, si se logra adaptar sus principios a los objetivos de clase, en este caso, de Humanidades.

Figura 1. Metodología para el SHOWeD



Fuente: Figure 3. SHOWeD and its relationship to knowledge development and social change”, Liebenberg, 2018, p. 5.

Esta propuesta se basa en ideas heredadas de la teoría feminista y la foto documental, así como de la educación popular y el uso de imágenes para generar diálogo de Paulo Freire. No obstante, como lo han señalado investigadores, considero que esta metodología coincide a plenitud con los objetivos de una pedagogía crítica en clave freireana. De ahí, me permito proponer que, a pesar de carecer de la fase de comunicación, y de la búsqueda de acción y cambio social inmediatos, los principios de reflexión e interpretación colectiva de la foto voz traducen muy bien los objetivos de una clase de Humanidades.

### FOTO VOZ EN EL AULA DE HUMANIDADES

La enseñanza es un proceso en el que se conjugan enseñar y aprender (Freire, 1997). Enseñar algo es una posibilidad que existe gracias al descubrimiento de nuestra capacidad para aprender, por lo tanto, aprender está antes que enseñar. Esto llevó a Freire a plantear su famoso presupuesto de “No hay docencia sin discencia”, el cual implica el respeto por los otros, así como la práctica reflexiva de la docencia.

En un momento de crisis para las Humanidades como el que vivimos hoy (Camargo, 2011), es más necesario que nunca convertir el aula en un escenario de comprensión del propio tiempo, de dialogismo, un espacio desafiante que ponga en evidencia no solo la voluntad de verdad, sino la reproducción de esta mediante nuestras prácticas cotidianas. El salón de clase del siglo XXI debe configurarse con una pedagogía histórica y política, ser cuna de las nuevas humanidades en clave derrideana, ser el espacio crítico de la obiedad de la cultura y su construcción.

Tal y como propone Alejandro Llano (2006), en su artículo “Sentido actual de las Humanidades”, estas tienen cuatro vías, a saber: interpretación crítica de la sociedad actual, revitalización de la cultura, reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales, y ser catalizadores de la creatividad. Estas vías son clave para mantener la vigencia de las Humanidades y, como tales, pueden ser potencializadas mediante la foto voz como medio para que los estudiantes puedan retratar su mundo, sus inquietudes, de compartir ideas y de repensar el

uso de la tecnología. Este esfuerzo requiere también de un nuevo perfil del profesor o la profesora de Humanidades, demanda docentes freireanos, conscientes de la potencialidad de transformación cultural mediante la educación fuera de la lógica empresarial o del saber “bancario”, que ve en el estudiantado un repositorio y no un elemento vivo del proceso de aprender-enseñando.

La foto voz coincide plenamente con esta filosofía, pues reconoce que el saber del otro es valioso, que merece ser escuchado y tomado en cuenta. Suele haber falta de escucha por parte de los docentes. Este es un reclamo común entre estudiantes de Humanidades; en general, como profesores rara vez hacemos autorreflexión sobre nuestra práctica y dejamos de centrarnos solamente en nuestros intereses. De manera que se dé cabida a las inquietudes e ideas que nuestros estudiantes traigan a la clase; como decía Freire, no hay una pedagogía de la pregunta y normalmente damos respuesta a preguntas que no se nos han hecho. *Se debe partir de un hecho simple: las personas estudiantes quieren ser escuchadas y llevan mucho tiempo diciéndolo.*

En el coloquio *El quehacer de las Humanidades* (Universidad de Costa Rica, agosto 2019), los representantes estudiantiles –en la mesa *Las Humanidades vistas por los estudiantes*– exponían la necesidad de una apertura pedagógica que sobrepase la tradicional clase magistral y brinde un espacio para la escucha. Todo su discurso estuvo en perfecta concordancia con la propuesta freireana de que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire, 1997, p.31).

Asimismo, las nuevas generaciones nos obligan a repensar la docencia y ser creativos tanto respecto a los contenidos como a su mediación. Normalmente, se plantea la educación como un medio óptimo para enfrentar el mundo, no obstante, Freire propone que la discusión crítica de las realidades, mediante el diálogo, es condición sine qua non para lograrla. Solo con la cercanía entre la experiencia social y los currículos académicos se podrá establecer un saber no solamente pertinente, sino significativo y perdurable.

Mediante la fotografía, medio hartamente conocido y usado por casi todos los estudiantes, se puede



conseguir un diálogo que devenga en pensamiento crítico, como lo propone Freire (2005). De modo que así se logre crear conciencia sobre cómo las estructuras de poder se producen y cómo las reproducimos mediante una serie de prejuicios, conductas y estereotipos.

Este último punto coincide con la teoría feminista y la teoría de género, entre cuyos principios está evidenciar las conexiones entre las desigualdades y los sistemas político-económicos, así como la reproducción de estas desigualdades en las prácticas cotidianas de todas las personas. Partir de la experiencia social de los estudiantes y de su visión del entorno puede generar una mayor empatía y constituye, sin duda, un aprendizaje del cual pueden apropiarse mejor que en una clase magistral sobre, en este caso, teoría de género. Después de todo, diría Freire, “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción y de su construcción” (1997, p. 24). En este proceso colaborativo y horizontal, se pueden crear las condiciones para el pensamiento reflexivo, el empoderamiento y la acción, mediante la escucha.

### LA FOTO VOZ Y LA DISCUSIÓN SOBRE GÉNERO EN EL AULA DE HUMANIDADES

Teniendo claro que la clase de Humanidades debe ser, en primer lugar, un espacio seguro y dispuesto para el intercambio, el pensamiento crítico, la diversidad, el respeto por el otro, así como un alegre acercamiento al trabajo en conjunto y la producción colaborativa de conocimiento, planteo que la foto voz es una herramienta muy valiosa para el desarrollo de todas estas competencias, a la vez que se abandona el viejo modelo educativo

centrado en la figura del profesor o la profesora, su agenda y “su saber”.

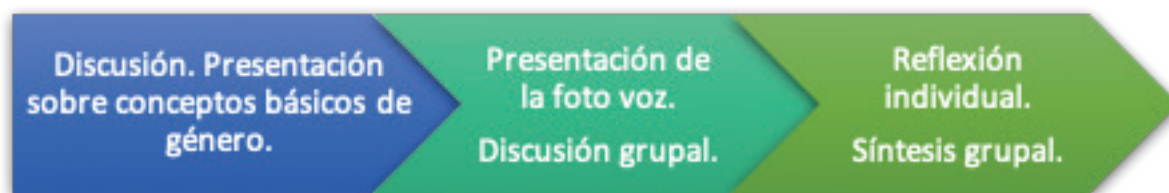
Adaptar esta estrategia metodológica a la clase es relativamente sencillo; el aula –como pequeña comunidad– muestra sus voces en toda su diversidad, en sus preocupaciones, gustos y saberes. Se parte del estudiantado como colaborador para crear de forma conjunta el conocimiento y se hace uso de la creación colectiva de significados para la dinámica de clase. Al final, se sugiere una etapa de reflexión individual, como síntesis y también como parte de la evaluación.

Durante el I semestre de 2019, decidí adaptar la foto voz como forma de crear espacios más abiertos y equitativos para la discusión en una clase de la Sección de Comunicación de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. En esta, uno de los ejes temáticos era Género: feminidades y masculinidades. El programa de la unidad se desarrolló en tres sesiones, de la siguiente forma:

En la primera sesión se hizo una introducción a conceptos básicos sobre género, mediante una discusión, cuyo detonante fue una presentación que titulé “¿Son las “fiestas para revelar el sexo<sup>2</sup>” maravillosas o molestas?”. En esta, hice uso de la práctica cada vez más común (y adoptada de los Estados Unidos) de los “*Gender reveal party*” que, aunque se parecen bastante al tradicional Té de canastilla o *Baby Shower*, se diferencian en un aspecto sustancial: toda la fiesta gira en torno al momento en el que se revela cuál es el “género” del bebé por nacer; para ello, se suele recurrir a estereotipos sociales contemporáneos asociados a

2 Muy a propósito usé la palabra “sexo” en mi presentación, en lugar de la traducción literal del inglés, “género”, pues la idea es dejar muy clara la diferencia entre sexo biológico y género, tal y como lo expone la teoría.

Figura 2. Secuencia didáctica para el uso de la PhotoVoice como herramienta pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

lo masculino y femenino, por ejemplo, los colores rosado y celeste, entre muchos otros. Este es un tema con el que muy pronto hay conexión, pues todos, o casi todos, conocemos o hemos ido a un té de canastilla y sabemos de qué se trata, pero, además, es un espacio social en el que los roles tradicionales de género afloran sin ser debatidos. El tema es idóneo, pues permite el cuestionamiento de la categoría de género impuesto sobre un ser incluso antes de su nacimiento. La idea principal de la presentación es generar preguntas y poner en primer plano el cuestionamiento como forma de acercarse a la realidad cotidiana.

La discusión busca cuestionar por qué damos tanta importancia a estos temas y los ritualizamos mediante prácticas sociales que repetimos una y otra vez. La síntesis nos lleva a plantear la diferencia entre nacimiento biológico y nacimiento social, y pregunta por el momento en que adquirimos la calidad de “persona” en nuestra cultura en comparación con otras culturas en el mundo. Luego incluye algunos conceptos básicos del género tradicional, los roles de género y una diapositiva que incluye el “unicornio de género”, como única referencia al género no binario. Finalmente, incluye el trabajo de artistas que ponen en entredicho estos conceptos mediante una exposición de arte local<sup>3</sup> y el trabajo de Eli Rezkallah<sup>4</sup>.

La sesión cierra con una introducción a la foto voz y las instrucciones más detalladas de lo que deben hacer para la siguiente clase. Básicamente, todos deben tomar una o varias fotografías, pero deberán escoger una, en la que se represente de algún modo lo que entienden por masculino, femenino, género o temas afines. Deben enviar la fotografía por correo electrónico (o cargarla en una plataforma virtual) con su nombre y traerla impresa la siguiente sesión. Se concientiza acerca del uso que hacemos de la foto, en plataformas como Instagram o Facebook, y cómo estamos creando contenidos -y reproduciendo ideología- constantemente.

En la segunda sesión, la que es propiamente la foto voz, formamos un círculo; cada persona tiene

su foto en mano y la dinámica sigue la estructura del SHOWeD de Wang y Burris que ya vimos, con algunos cambios. En primer lugar, cada estudiante debe poner un título a su foto y luego contestar las preguntas: ¿qué ve en esta fotografía?, ¿qué está pasando realmente en la fotografía?, ¿cómo se relaciona con nuestras vidas?, ¿qué transmite esa imagen acerca de la sociedad?, y ¿por qué ocurre esto y es pertinente hablar de ello? Además, se dejaron para la reflexión escrita que debieron hacer en casa, posterior a esta sesión, las preguntas finales: ¿cómo podemos enfrentarnos a temas como estos con nuestros nuevos conocimientos y educación?, ¿cómo podemos tener un mejor acercamiento a estos temas? y ¿qué tipo de aportes podemos hacer?

El proceso fue interesante porque algunos estudiantes<sup>5</sup> decidieron hacer dibujos en lugar de tomar fotografías. Uno de esos fue “Macho” (ver figura 3), que de inmediato trae a la memoria las ilustraciones del artista Tom de Finlandia; cuando se lo mencioné, el estudiante dijo: “sí, yo me inspiré en sus dibujos”.

**Figura 3.** “Macho”



Fuente: Joao Castro, estudiante del Curso Integrado de Humanidades I, UCR Sede Rodrigo Facio, I semestre 2019.

Esto demuestra no solo que esta generación tiene sus ideas establecidas sobre los cuestionamientos de género, sino que rescata un texto artístico, que revitaliza la cultura y hace vigente su discurso; en tanto, en las ilustraciones de Tom de Finlandia el tema central son los estereotipos de la masculinidad prototípica que contrastan la homosexualidad de sus personajes con una hipersexualizada masculinidad

3 Beyond the Pussy, exposición en Varios Artistas, Sabanilla, Costa Rica, 2019. Los estudiantes podían ir a verla, pero no era obligatorio. Presenté fotos de algunas obras.

4 In a Parallel Universe.

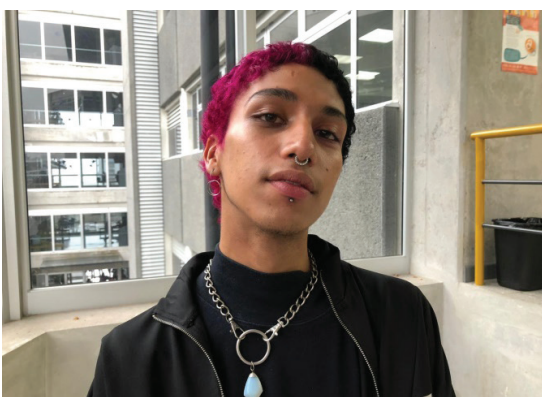
5 He solicitado y cuento con el permiso de todos ellos para incluirlos en el artículo.

en clave tradicional. Esa visión coincidió con otras fotos que mostraban a hombres en el gimnasio, los deportes, etc.

Otra estudiante presentó la siguiente foto (ver figura 4) y escribió en su reflexión:

La fotografía en sí puede no parecer pertinente en nuestras vidas, pero lo es, personas como Mar existen no solo en todo el mundo sino en los ambientes donde coexistimos... Es un tema pertinente porque no podemos negar la existencia de estas personas, tenemos que garantizarles acceso a derechos, por ejemplo, Alemania fue el primer país en establecer el tercer género (no binario), dichas personas podrán tener en sus identificaciones personales su género y están protegidos por la ley, lo mismo se busca hacer con la visibilización de esta población. Para resolver estos problemas debemos incluirnos en los temas de conversación, en la educación, no solo enseñar a respetar a las y los demás, también dar a conocer que existen. (A. Alfaro, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

**Figura 4.** "Performance"



Fuente: Ariela Alfaro, estudiante del Curso Integrado de Humanidades I, UCR Sede Rodrigo Facio, I semestre 2019.

La foto de Ariela trajo a discusión el tema de personas de género no binario en la comunidad universitaria. La persona de la foto es estudiante de la universidad y es fácil encontrarla por el campus. De los mismos estudiantes surgió la necesidad de discutir qué pasa con quienes no calzan en el género tradicional, aquí, en su realidad

inmediata y "pequeña" de la universidad: ¿Qué hace la universidad para garantizar su seguridad e inclusión? ¿Cómo reacciona la gente aquí? ¿Cómo reacciono yo?

Todos tenían una opinión, muchos también se identificaron con géneros no tradicionales. Hubo fotos de parejas de amigos homosexuales rechazados por sus familias, otras de aceptados y de parejas no tradicionales. En fin, unos a otros se mostraron que son una población muy distinta, pero que comparte muchas preocupaciones, además que dialogando y escuchándose pueden entenderse y conocerse mejor.

Otra estudiante, Daniela (ver figura 5), escribió:

La imagen trata de transmitir el deseo de libertad de expresión, libertad a la hora de amar (ya que además de la heterosexualidad hay mucha más diversidad en ese aspecto y está bien) y libertad sobre los cuerpos, que no se censuren ni se humillen o juzguen y que todos puedan amarse sin necesidad de reglas sociales que les impiden ser quienes desean ser. Se tratan temas que muchos ignoran o utilizan para burlarse, como el hecho de que un hombre maquillado es "maricón" o una mujer que muestra los pezones solo "provoca a los hombres" o es "puta". La sociedad debe darse cuenta de la forma en la que mira a los cuerpos y cómo los discrimina y prohíbe. (D. Castro, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

**Figura 5.** "Sonríe"



Fuente: Daniela Guerrero, estudiante del Curso Integrado de Humanidades I, UCR Sede Rodrigo Facio, I semestre 2019.



Muchos de ellos y ellas, como el caso de Daniela, inclusive descubrieron tener “un buen ojo” para la fotografía. Así, el ejercicio no solamente nos permitió conocer sus opiniones y dudas, sino también sus talentos para el dibujo, la imagen y la observación de la realidad que los rodea. Otros incluyeron videojuegos, a sus familiares y amigos. Esta actividad les demostró que, con un poco de atención, pueden ser grandes críticos de su entorno, y que este y sus experiencias sociales son válidas y sumamente valiosas para ser analizadas en clase. Así, se reafirma la idea de que la clase de Humanidades tiene esa conexión con todo lo que nos rodea y preocupa, con lo que nos hace humanos y se debe repensar.

La foto voz también puede llevar a prestar más atención al día a día y cómo se reproducen tanto los modelos sociales de conducta como las imposiciones de género. Este es el caso de Yehudyn, quien fotografió el aviso del tren (ver figura 6), para mostrar la reproducción de roles tradicionales de género, en los que la masculinidad no asume el cuidado ni la paternidad. Esto dio pie para comentar estadísticas formales sobre quién lleva la carga del cuidado en Costa Rica, y la enorme desigualdad en este aspecto entre mujeres y hombres. También desató emociones respecto a conductas típicas en el transporte público, pues varios de ellos afirmaron haber sido testigos de casos en los que un padre que cargaba a su hijo o hija en un autobús lleno, no había recibido el asiento por parte de ninguno de los otros pasajeros. Nos permitió hablar sobre estudios de uso del tiempo, sus resultados en Costa Rica y el mundo, a la vez que analizamos las enormes desigualdades y cómo estos estereotipos se reproducen cotidianamente frente a nosotros.

Sobre la foto, el estudiante escribió:

La imagen la seleccioné ya que este último dibujo parece querer decir que solo las mujeres son las que normalmente cargan a sus hijos y cuidan de ellos olvidando totalmente a los padres que cumplen con esas funciones.

Parece ser que para muchas personas lo más correcto sea que solo la mujer se encargue del cuidado y trato de sus hijos en la

casa mientras el padre solo se encarga del ámbito económico.

Además, me pareció curioso que unos simples dibujos que son vistos en muchos lugares públicos del país y hasta internacionalmente tengan en su contenido un significado basado en estereotipos que actualmente no deberían existir, es decir, ¿por qué simplemente no poner un bebé como dibujo, por qué incluyen a la madre específicamente? (Y. Gómez, Comunicación personal, 4 de junio de 2019).

Figura 6. “Viaje cotidiano”



Fuente: Yehudyn Gómez, estudiante del Curso Integrado de Humanidades I, UCR Sede Rodrigo Facio, I semestre 2019.

Finalmente, el espacio abierto por la foto voz permitió que todos discutiéramos -en el marco de la escucha respetuosa del otro, sin juzgar ni burlarse- sobre una enorme gama de manifestaciones de género, de los problemas sociales asociados a este, de contextos tan variados como la casa, la universidad y el transporte público, desde el rol tradicional de la abuelita feliz con su vida familiar hasta la persona trans... En fin, todo desde la perspectiva de los estudiantes, desde su iniciativa y para sí mismos. Uno de los que tuvo más dudas sobre el proyecto (me escribió varias veces con preguntas) y estuvo más reacio a comentar sobre lo aprendido, escribió en su reflexión final:



Tras realizar la discusión en clase, pude ver que las nuevas generaciones van cambiando su forma de pensar. Esto puede provocar un cambio en la manera de ver los gustos de cada quien, sin el tener que burlarse de alguien por tener un gusto diferente... Gracias a la clase aprendí que es muy difícil hablar acerca de este tipo de temas, ya que uno tiene que explicar muy bien acerca del tema, para no crear ningún tipo de malentendido. Expresar tu opinión acerca de un tema muy delicado como lo es en este caso, se siente incómodo y a la vez tener el miedo por encima, ya que no vas a saber el cómo va a reaccionar tu público, ni el cómo saber si es que tus ideas van a afectar de manera negativa a alguien. Existen personas que no buscan crear conflictos con su argumentación, mientras que algunos sí, suerte que durante la discusión nunca se sintió esta intención de malicia. (R. Feng, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

El comentario de Ricardo fue muy valioso, no solo porque me demostró que el ejercicio tuvo éxito en el sentido de crear discusión y fomentar pensamiento crítico, sino porque le permitió desarrollar más empatía, seguridad y sensibilidad para abordar estos temas en el futuro. Eso es lo que yo llamaría “apoderamiento” (empowerment).

### CONCLUSIONES

Las Humanidades tienen la enorme tarea de seguir vigentes en un mundo que reclama por su desaparición. En estas circunstancias, hay que hacerse de herramientas pedagógicas que logren acercar la tríada clase-estudiante-mundo de una forma atractiva y significativa. Al hacer uso de los teléfonos y las fotos, que son ya parte sustancial del día a día de los estudiantes, y con esto darles el espacio para aportar desde su mirada y crear imágenes que los interpelen, la foto voz ofrece una puerta excelente para el diálogo y la creación conjunta de conocimiento.

Como instrumento pedagógico, sirve magníficamente para cumplir con las cuatro vías de las humanidades en el siglo XXI, expuestas

por Alejandro Llano. En primer lugar, mediante la discusión en clase y el posterior ejercicio de reflexión individual se logra interpretar críticamente nuestra sociedad –entendiendo crítica como esa valoración informada, consciente y pensada de los fenómenos sociales–, pero desde el interés y la perspectiva de los discentes, lo que genera una conexión más personal entre las cuestiones sociales y su vida cotidiana. Asimismo, al usar la fotografía (o el dibujo) como medio, se exhorta a la creatividad y al pensamiento reflexivo en el uso de la imagen para crear discurso, criticar, expresar ideas, comunicar problemáticas sociales o, simplemente, capturar desde una óptica particular la realidad social.

Con una mediación adecuada, este método puede, de forma muy fácil, relacionarse con producciones culturales –contemporáneas o antiguas– que complementen la formación y el estudio del tema desde múltiples aristas. Asimismo, es una metodología bastante flexible como para poder adaptarla a temas y grupos de muy diversa índole.

Sin duda, la foto voz en clase de Humanidades cumple con las ideas de la pedagogía crítica: nos hace escuchar a nuestros estudiantes, al dejarles espacios para formar su propia voz y preguntas. La reflexión sobre imágenes de nuestra vida nos sensibiliza y nos hace estar atentos a la vez que tomamos una postura crítica de los que nos rodea. En tiempos de cambio y crisis del pensamiento, como los que enfrentamos hoy, dar un giro a la pedagogía de la pregunta es fundamental.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges-Cancel, M. y Colón-Colón, M. (2014). El uso de Photovoice como herramienta pedagógica para promover procesos de poderamiento, participación, movilización y acción social en los estudiantes. Recuperado de <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2015/03/El-uso-de-Photovoice-como-herramienta-pedag%C3%B3gica.pdf>
- Camargo, M. E. (2011). *Universidad y Humanidades: la enseñanza de las Humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder. Cuestiones de filosofía*, 13, 97-112.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, M. y Spira, G. (2008). Voces fotográficas: el uso de la imagen en proyectos de comunicación y desarrollo en el sur de Bolivia. *Hallazgos*, 9, 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835170004>
- Gómez, D. (20 agosto de 2019). Diputados desechan posibilidad de enseñar derechos humanos en las escuelas. *NCR Noticias*. Recuperado de <https://ncrnoticias.com/nacionales/diputados-desechan-posibilidad-de-ensenar-derechos-humanos-en-las-escuelas/>
- Liebenberg, L. (2018). Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-9. DOI: 10.1177/1609406918757631
- Llano, A. (2006). Sentido actual de las humanidades. En R. Alvira y K. Spang (Eds.) *Humanidades para el Siglo XXI* (pp. 47-60). España: EUNSA,
- Martínez, A., Prado-Meza, C., Tapia, C. y Tapia, A. (2018). Una relectura de Fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185.
- Morgan, M., Vardell, R., Lower, J., Kinter-Duffy, V., Ibarra, L. y Cecil-Dyrkacz, J. (2010). Empowering women through photovoice: women of La Carpio, Costa Rica. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5 (1), 31-44. Recuperado de [http://facultadededucacion2.ucr.ac.cr/recursos/docs/Contenidos/Empowering\\_Women\\_photovoice.pdf](http://facultadededucacion2.ucr.ac.cr/recursos/docs/Contenidos/Empowering_Women_photovoice.pdf)
- Murillo, A. (21 agosto de 2019). Estancamiento y desfases sumen a la educación superior en momento crítico. *Semanario Universidad*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/pais/estancamiento-y-desfases-sumen-a-la-educacion-superior-en-momento-critico/>.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*, 31, 26-33.
- Pujol, J., Montenegro, M. y Balasch, M. (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 40 (1), 57-70.
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 9 (14), 92-104.
- Wang, C. y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health, Education & Behavior*, 24 (3), 369. DOI: 10.1177/109019819702400309

# Relaciones lógico-semánticas entre el texto escrito e imágenes en el libro de texto *Dominios de Español* de séptimo año

---

Por: M. L. Carol Flores-Solano<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica,  
ORCID: 0000-0003-3771-6339.

RECIBIDO: 16 DE MARZO, 2021.  
ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Carol Flores Solano. Relaciones lógico-semánticas entre el texto escrito e imágenes en el libro de texto *Dominios de Español* de séptimo año. Revista *Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

---

#### PALABRAS CLAVE:

Relaciones lógico-semánticas, libros de texto, imágenes y texto, educación secundaria, multimodalidad, semiótica social.

#### KEY WORDS:

Logico-semantic relations, textbook analysis, multimodality, text and images, secondary school, social semiotics.

1 Carol Flores Solano es máster en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica, y bachiller en Filología Española y en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Trabaja como docente de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: carol.flores@ucr.ac.cr

---

## Resumen

Esta investigación analiza las relaciones lógico-semánticas entre imágenes y texto escrito, en un corpus extraído del libro de texto *Dominios de Español* de séptimo año, de la editorial costarricense Eduvisión. Se emplean las categorías propuestas por Martinec y Salway (2005) y Unsworth (2006), y la metodología multinivel del Modelo de Análisis de Géneros Multimodales (Castro, Conejo y Molina, 2021). Se identificó un primer grupo de asociaciones entre texto escrito e imágenes vinculado con segmentos de la estructura genérica del libro de texto, cuya función es organizacional. A lo interno de las unidades didácticas, se localizó un segundo grupo, el cual desempeña, principalmente, funciones de conexión. En este último escenario, las relaciones lógico-semánticas más productivas fueron las ejemplificaciones, las proyecciones verbales y adiciones.

## Abstract

### Logico-semantic relations between written text and images in the seventh-grade Spanish language textbook, *Dominios de Español*

This research aimed to analyze the logico-semantic relations between image and text in a corpus extracted from the seventh-grade textbook *Dominios de Español*, by the Costa Rican publisher Eduvisión. The analysis resorts to the categories proposed by Martinec and Salway (2005) and Unsworth (2006), and to the multilevel methodology of the Multimodal Genres Analysis Model (Castro, Conejo y Molina, 2021). A first group of text-image associations was identified, linked to segments of the generic structure of the textbook, which serve an organizational function. A second group was found within the didactic units and mainly performs connecting functions. In this last scenario, the most productive logico-semantic relations were exemplifications, verbal projections, and additions.

---

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, los libros de texto escolares han recibido especial atención desde la semiótica social multimodal, debido a sus implicaciones semióticas y discursivas para la enseñanza y el aprendizaje (Bezemer y Kress, 2008, 2010). Estos han sido analizados desde tres perspectivas complementarias (Weninger, 2020): la representación y los procesos de codificación visual-textual de la realidad; la interacción entre los productores de los textos y los lectores; y el texto escolar como género discursivo, cuya configuración conduce las interpretaciones del estudiantado y el compromiso con los significados producidos.

En los tres casos anteriores, las aproximaciones a los libros de texto destacan la naturaleza claramente multimodal de estos, por cuanto se construyen no solo a través de la escritura, sino mediante la articulación del modo escrito con una amplia variedad de modalidades –dibujos, fotografías, mapas, tablas, gráficos, diagramas, fórmulas, esquemas... (Lemke, 1998)–. Además, el empleo de estos modos se encuentra especializado, funcionalmente, en relación con las distintas áreas del conocimiento disciplinar (Lemke, 1998)

y exhibe distintos potenciales de significación (Bezemer y Kress, 2008).

Explorar la relación entre el diseño semiótico y los recursos modales empleados en los libros de texto conlleva repercusiones pedagógicas relevantes, por cuanto estos aspectos inciden en los potenciales para su mediación y alfabetización (Unsworth, 2006). Además, la configuración multimodal del libro de texto cumple funciones epistemológicas (Lemke 1998) e ideológicas (Weninger, 2020), puesto que los modos semióticos inciden en el conocimiento científico representado y su interpretación; así como en las relaciones entre las representaciones, los significados interactivos y el marco pedagógico-didáctico del estudiantado.

En América Latina, Chile registra la mayor cantidad de estudios, desde la perspectiva multimodal, acerca de manuales escolares en nivel de secundaria, en las asignaturas de Biología (Manghi y Córdova, 2012) e Historia (Oteíza, 2009; Manghi y Badillo, 2012; Manghi y Hass, 2012; Manghi et al., 2013; Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014). Estos estudios analizan funcionalmente (Halliday, 1994) el diseño semiótico de los libros de texto y las interrelaciones entre los modos lingüístico y visual,



así como sus repercusiones en la representación del discurso escolar según cada asignatura y su incidencia en el aprendizaje.

En el ámbito de la lengua y la literatura, destacan los estudios de Paes de Barros y Moreira da Costa (2012), quienes exploran la alfabetización visual a través de los géneros multimodales y estrategias de esta naturaleza desplegadas en libros de texto de lengua portuguesa. También, Salbego, Heberle y Soares da Silva (2015) analizan, multimodalmente, las imágenes, sus relaciones con el texto escrito y actividades didácticas propuestas en los libros de texto de inglés, a fin de explicar su incidencia sobre la comprensión lingüística y del contenido curricular.

En cuanto al estudio de las relaciones lógico-semánticas, si bien no se enfocan en libros de texto escolares, los trabajos de Polanco y Yúfera (2015) y Duque (2020) constituyen antecedentes de gran importancia para esta investigación. Los primeros analizan las relaciones entre imágenes y texto en piezas informativas de tema tanto científico como jurídico en la prensa digital española, además, ofrecen hallazgos sobre la naturaleza y cohesión multimodal de los textos de estos ámbitos. Por su parte, Duque (2020) propone una sistematización de tres familias de relaciones discursivas (ampliación, semejanza y causalidad), la cual aplica al análisis de textos multimodales digitales, principalmente memes, para determinar su cohesión y coherencia multimodal.

En Costa Rica, son escasas las investigaciones que se ocupan de los libros de texto en el nivel de secundaria; ninguna recurre a la perspectiva multimodal ni a las asignaturas de lengua o literatura. Los estudios registrados se enfocan en discutir el papel del libro de texto en la enseñanza y en la creación de experiencias de aprendizaje, ya sea en las asignaturas de Estudios Sociales y Cívica (Agüero y Elizondo, 2005), Matemáticas (Murillo, 2003) o desde una perspectiva curricular (Rodríguez, 2013). Destaca un trabajo que efectúa un acercamiento a los textos didácticos escolares como fenómenos semióticos, no obstante, no articula sus planteamientos con la perspectiva multimodal (Ramírez, 1997).

Ante la ausencia de investigaciones a nivel nacional y la relevancia semiótico-discursiva del

libro texto para la semiosis en contextos escolares (Manghi et al., 2013), esta investigación tiene como objetivo analizar las relaciones lógico-semánticas entre imágenes y texto, en un corpus extraído del libro de texto *Dominios de Español* de séptimo año, de la editorial costarricense Eduvisión. Pretende ofrecer una primera sistematización, de carácter exploratorio, acerca de las relaciones entre los modos visual y escrito, los significados creados mediante su articulación y su incidencia en el uso de libro de texto como recurso para la mediación y el aprendizaje.

Es importante señalar que este estudio nace dentro del proyecto de investigación N.º 021-B9-781 *Desarrollo de comprensión lectora de textos multimodales en secundaria*, financiado por el Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica, UCREA. Como parte de esta iniciativa, busca evidenciar el carácter multimodal de los materiales escolares de secundaria, describir los significados visuales y verbales representados en estos últimos y, con ello, apoyar en el estudio de la comprensión de la información visual y textual por parte del estudiantado.

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS: RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS

De acuerdo con Halliday (1994), las relaciones lógico-semánticas forman parte de la metafunción lógica del lenguaje, la cual, a su vez pertenece a la metafunción ideacional. El componente lógico remite a los tipos de relaciones de coherencia entre las proposiciones de unos y otros elementos; el semántico, a las posibilidades de significación de dichos vínculos, es decir, a su capacidad generadora de significados.

El texto escrito se considera un modo dentro del sistema modal lingüístico (Kress et al., 2001; Cope y Kalantzis, 2009), y se define como la realización de la lengua mediante grafemas y en forma de oraciones (Halliday, 1994). La oración se concibe como manifestación de la escritura, como modo y no se comprende como una categoría gramatical, sino en el sentido de una “unidad ortográfica contenida entre dos pausas” (Halliday, 1994, p. 216, traducción propia), motivo por el cual su segmentación puede corresponder tanto a una cláusula gramatical como

a varias. Este concepto es idóneo para el análisis multimodal de las relaciones entre imágenes y texto, por cuanto sus correspondencias no son siempre unívocas (Martinec y Salway, 2005), y cabe la posibilidad de que una imagen concierna a más de una cláusula y viceversa.

La imagen se considera como un modo dentro del sistema visual (Kress et al., 2001; Cope y Kalantzis, 2009) y se define como una modelización de algún elemento seleccionado de la realidad, con distintos grados de iconicidad (Castro, Conejo y Molina, 2021). Tales modelizaciones pueden ser altamente figurativas -evidencian gran cercanía con su referente real- o no figurativas -abstracciones cuyo referente no necesariamente puede ser identificado- (Villafañe, 2006). Así, dentro de la categoría de imagen se incluyen los elementos claramente figurativos, fotografías, pinturas, dibujos, gráficos, mapas, símbolos y diagramas (Lemke, 1998; Castro, Conejo y Molina, 2021).

Esta definición excluye de la categoría de imágenes los artefactos (Parodi, 2010) como listas, tablas y esquemas. Pese a que estos evidencian una clara disposición gráfica con características visuales, se consideran como construcciones altamente textualizables, por tanto, las más cercanas al texto escrito del grupo de las visuales no textuales (Lemke, 1998). Es decir, aunque no constituyan un texto como tal, dichos artefactos “revelan una gramática implícita a partir de la cual es posible construir un texto o párrafo para cada tabla” (Lemke, 1998, p. 8, traducción propia). Por este motivo, el lector puede remitirse a la organización visual de los elementos o a un patrón semántico de relaciones, usualmente, en un discurso previo, el cual le permite elucidar los vínculos entre los núcleos temáticos que no se han especificado o se han omitido en la tabla.

Las relaciones entre texto e imagen son consideradas como un caso particular de multimodalidad (Bateman, 2014), en el que los significados de cada modo se multiplican entre sí, y pueden describirse y categorizarse. Para el análisis de las relaciones lógico-semánticas, se sigue la clasificación del Modelo de Análisis de Géneros Multimodales (MAGEM) (Castro, Conejo y Molina, 2021), el cual, a su vez, constituye una reelaboración de las categorías propuestas por Martinec y Salway

(2005) y Unsworth (2006). Pese a que estos tres estudios sostienen que estas relaciones pueden ocurrir entre elementos verbales escritos, elementos visuales, y elementos verbales escritos y visuales, este artículo analizó las relaciones de este último tipo – texto e imágenes –, bajo la premisa de que son altamente complejas (Bezemer y Kress, 2008, 2010; Unsworth, 2006; Bateman, 2014).

El modelo MAGEM (Castro, Conejo y Molina, 2021) propone ocho tipos de relaciones lógico-semánticas entre texto e imagen. La elaboración es la primera (Martinec y Salway, 2005), y consiste en una categoría general, que ocurre cuando un elemento desarrolla el significado del otro, ya sea la imagen al texto o viceversa. Esta elaboración puede ocurrir mediante cuatro subtipos de relaciones: explicación, exposición, ejemplificación y reformulación. En la primera, un elemento amplía el significado de otro mediante una aclaración o descripción más detallada o especializada. La exposición sucede cuando los elementos “tienen el mismo nivel de generalidad” (Martinec y Salway, 2005, p. 351, traducción propia); es decir, hay una equivalencia ideacional entre ambos, que puede ser proceso-fenómeno y participantes representados (Gill, 2002; Unsworth, 2006).

En la ejemplificación, los elementos “tienen un nivel de generalidad diferente, tanto la imagen como el texto pueden ser más generales” (Martinec y Salway, 2005, p. 351, traducción propia). En esta relación, un elemento representa un aspecto, evento o proceso descrito en el otro (Unsworth, 2006). Finalmente, se encuentra la reformulación, que ocurre cuando los elementos relacionados están al mismo nivel de generalidad y uno de ellos representa, de manera diferente, el mismo significado que el otro, mediante distintos recursos semióticos.

La segunda relación es la adición. En esta, los elementos agregan información al mismo nivel, a manera de suma, por lo que no existe un vínculo de dependencia entre ellos. La tercera es la causal: un elemento califica al otro al especificar la causa, la consecuencia o la finalidad de este. La cuarta relación es la de contraste, en la cual un elemento manifiesta una contradicción u oposición respecto a otro. La quinta es la condicional y ocurre cuando

uno de los elementos representa un requisito para que ocurran los significados representados por el segundo.

La sexta relación es la temporal, la cual se subdivide en dos tipos de vínculos entre los elementos representados. El primero es de ubicación: los elementos señalan un momento específico en que ocurre un evento o proceso. El segundo es secuencial, en este, los elementos representan una sucesión de procesos, los cuales guardan vínculos entre sí. La séptima relación es la espacial y sucede cuando los elementos especifican la ubicación física de objetos, eventos o procesos.

La octava relación corresponde a la de proyección y se caracteriza porque los elementos representan significados a modo de citación o de explicitación del pensamiento (Martinec y Salway, 2005; Unsworth, 2006). Así, se distingue, por un lado, la proyección verbal, en la que los elementos utilizan recursos lingüísticos para proyectar lo dicho, citando las palabras exactas. Por otro, la proyección mental; se caracteriza por utilizar recursos gráficos para evidenciar un pensamiento, por lo que se hace referencia a ideas y no a palabras explícitamente enunciadas. Si bien el modelo MAGEM (Castro, Conejo y Molina, 2021) no las considera, este estudio retomó las categorías de coocurrencia (Martinec y Salway, 2005) y divergencia (Unsworth, 2006), debido a su utilidad para explicar particularidades en el corpus analizado.

Por último, con el fin de profundizar en las relaciones lógico-semánticas anteriores, se consideró el sistema de relaciones de estatus (Martinec y Salway, 2005), el cual se divide en las de igualdad y desigualdad. Las primeras ocurren cuando la imagen completa se relaciona con el texto completo o viceversa. Se subdividen en dos tipos: de independencia, cuando ambos recursos aportan información en paralelo y cada uno constituye su propio proceso; y de complementariedad, cuando ambos recursos semióticos se articulan para generar un significado en conjunto. Por su parte, las relaciones de desigualdad implican la subordinación de uno de los elementos –imagen o texto– al otro. Incluyen aquellas relaciones donde uno de los elementos modifica al otro, se relaciona

con este solo de forma parcial o refiere a un aspecto o segmento particular del otro.

## METODOLOGÍA

Esta investigación posee un enfoque cualitativo y es de tipo exploratorio. La selección del corpus responde a un muestreo por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) y se realizó con base en los criterios de pertinencia, adecuación y disponibilidad (Quintana-Peña, 2006). Debido a que este es un estudio exploratorio, se consideró pertinente analizar el primer nivel de educación secundaria –séptimo año– y el primer periodo del libro de texto (Eduvisión, 2018, pp. 6-95), ya que constituye el primer el bloque de contenidos curriculares con el que se trabaja en el año escolar. Para guardar la simetría con el objetivo de este trabajo, se excluyeron de este corpus las páginas que solo contenían texto escrito –incluyendo los artefactos (Parodi, 2010)– o únicamente imágenes, y se seleccionaron aquellas en las que coexistían imagen y texto escrito.

El texto multimodal es concebido como “un artefacto semiótico en capas” (Bateman, 2008, p. 108, traducción propia), pues evidencia una serie de relaciones entre modos y recursos semióticos que toman lugar en diferentes niveles de la representación. Entendido en esta constitución multinivel, la identificación de las relaciones lógico-semánticas implicó segmentar y analizar el corpus, de manera interdependiente y secuencial, en las siguientes dimensiones: 1. Dimensión de unidades mínimas (UM) 2. Dimensión de diseño de los layouts, 3. Dimensión de funciones de las layouts, 4. Dimensión de distribución, 5. Dimensión de contenido de la imagen, 6. Dimensión de función textual y 7. Dimensión de relaciones lógico-semánticas (Castro, Conejo y Molina, 2021).

En concordancia, el análisis de los datos requirió: 1. La segmentación de cada página del libro de texto en unidades mínimas (UM); 2. La identificación de agrupaciones en la página, compuestas por distintas UM, 3. El reconocimiento de funciones para las agrupaciones de UM, 4. La identificación de posibles patrones de ubicación de los conjuntos visuo-textuales en la página, 5. La descripción del contenido proposicional de las imágenes y 6. El

reconocimiento funciones de cohesión textual por parte de las agrupaciones.

En este punto, una vez pormenorizada la composición estructural y funcional de la página, se procedió a asociar núcleos de contenido proposicional, textual o visual, con su correspondiente contraparte modal o con aspectos particulares del contenido de esta última. Este paso –la vinculación entre imagen y texto, y viceversa– permitió, finalmente, 7. Identificar las relaciones lógico- semánticas en el corpus. La dimensión de distribución no arrojó resultados, ya que no se encontraron patrones regulares de ubicación de las agrupaciones de texto e imagen en el corpus.

## RESULTADOS

### Asociaciones de texto escrito e imágenes con segmentos de la estructura genérica

El primero de los hallazgos sugiere la existencia de agrupaciones de texto escrito e imagen, asociadas típicamente con segmentos de la estructura genérica del libro de texto. Cada uno de estos se representa mediante una oración de texto escrito y una imagen, cuyo conjunto cumple la función de “titular” de la sección (Castro, Conejo y Molina, 2021). La asociación entre texto e imagen en el titular desempeña una función textual organizacional (Castro, Conejo y Molina, 2021), pues se emplea para asistir en la división de la estructura del libro de texto según actividades didácticas, y en la

navegación a través de los contenidos y ejercicios. En estos titulares, las imágenes evidencian diversos tratamientos metafóricos, a partir de los cuales se establecen relaciones lógico-semánticas, principalmente, de adición, reformulación y ejemplificación con el texto.

Se registró un primer grupo de imágenes, cuyo vínculo con el texto se reconstruye mediante referencias al imaginario sociocultural de los elementos visuales representados. Es decir, para recuperar la relación lógico-semántica entre texto e imagen, se debe recurrir a los conocimientos previos de índole social y cultural, los cuales suministran diversos significados connotativos de los elementos visuales, además, permiten esclarecer las metáforas entre estos y el contenido proposicional textual.

La figura 1 presenta un titular compuesto por el texto “Ruta del aprendizaje” y la imagen personificada de un búho, con una vara, un sombrero (posicionado en la letra e) y unos lentes. En esta sección del libro, se desglosan los contenidos de cada periodo, competencias y criterios de evaluación. Es decir, la “ruta del aprendizaje” constituye el mapa de conocimientos y habilidades que debe atravesar el estudiantado durante el curso escolar.

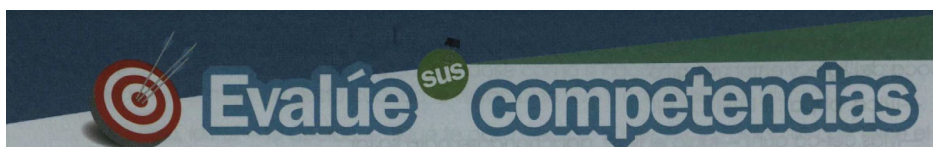
Socioculturalmente, el búho suele vincularse con atributos como la sabiduría y el conocimiento, así como con la mentoría o protección por parte de un maestro sabio (Chevalier, 2009). Estas cualidades permiten establecer una relación lógico-semántica de adición respecto al texto del titular. La imagen

Figura 1. Título sección «Ruta del aprendizaje»



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 8

Figura 2. Titular “Evalúe sus competencias”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 76



sugiere la presencia de un guía experto, así como el desarrollo por parte del estudiantado de las destrezas connotadas metafóricamente por el búho, mediante su involucramiento en esta “ruta del aprendizaje”.

Por otra parte, se registraron imágenes cuya selección se apoya, más bien, en la experiencia física directa, la cual se reelabora en forma de metáforas visuales, a fin de reformular el contenido textual del titular y las tareas requeridas en la sección del libro de texto. La figura 2 muestra un titular conformado por el texto “Evalúe sus competencias” y una imagen de una diana de arquería. Esta sección propone diversos ejercicios para valorar los contenidos aprendidos, tras finalizar las actividades de cada unidad. Por su parte, la arquería conlleva significados socioculturales y físicos como puntería, técnica, destreza y precisión. Luego, entre ambos elementos, es posible establecer una relación lógico-semántica de reformulación, donde la imagen evoca, de forma metafórica, un proceso

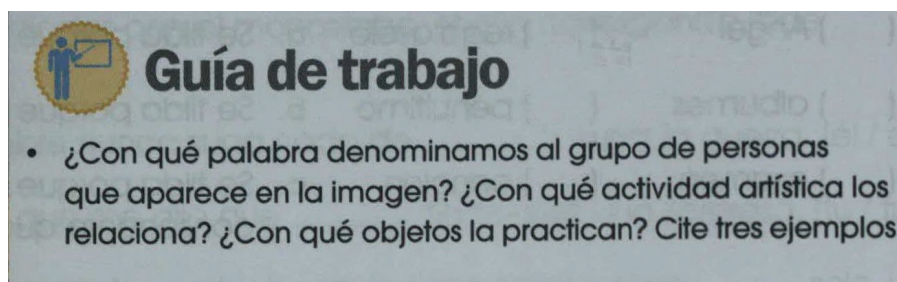
evaluativo riguroso, así como la acción física de “dar en el clavo” y acertar las respuestas.

Los casos anteriores evidencian un estatus de igualdad entre imagen y texto, y relaciones de complementariedad, en las que ambos modos se enriquecen semánticamente para señalar la funcionalidad de cada sección del libro de texto. Además, constituyen relaciones discursivas de ampliación (Duque, 2020), en las que se establecen paralelismos entre los elementos textuales y visuales, esto es que la imagen extiende, metafóricamente, los significados del texto.

### **Asociaciones de texto escrito e íconos en actividades didácticas**

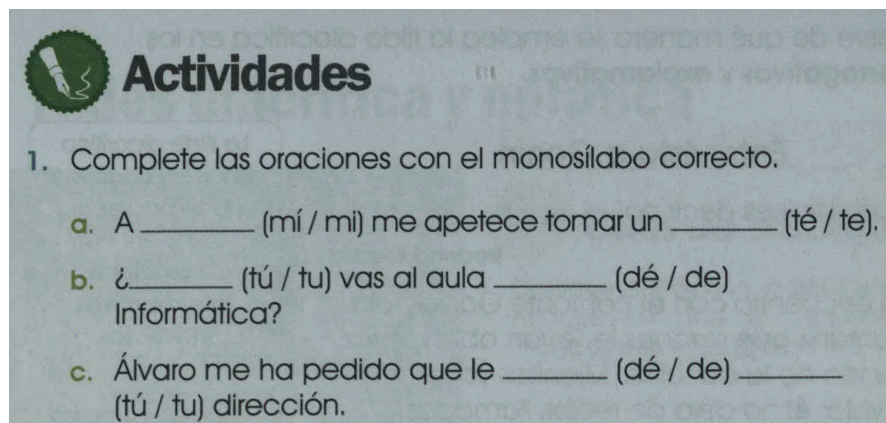
Por otra parte, se registraron agrupaciones de texto escrito y un ícono, asociadas con las actividades didácticas que propone el libro de texto. Este conjunto cumple la función de “título” (Castro, Conejo y Molina, 2021), ya sea de un recuadro con

**Figura 3.** Recuadro “Guía de trabajo”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 36

**Figura 4.** Sección “Actividades”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 78

**Figura 5.** Título “Competencias lectoras”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 27

actividades (figura 3) o de una sección completa de ejercicios (figura 4). Al igual que las agrupaciones del apartado anterior (4.1), la asociación entre texto e imagen en el título cumple una función textual predominantemente organizacional (Castro, Conejo y Molina, 2021), pues señala, de forma recurrente, bloques de interacciones didácticas a lo largo del libro de texto.

En estas agrupaciones, se identificaron relaciones lógico-semánticas de cuatro tipos. El primero fue de ejemplificación, la cual tomó lugar a través de imágenes icónicas que reiteran, de forma visual, los significados de núcleos textuales. En la figura 5, se observa la agrupación compuesta por el título “Competencias lectoras” y el ícono de un libro abierto con un separador de página (figura 5). Esta se clasificó como ejemplificación, ante la correspondencia entre el calificativo “lectoras” y la imagen del libro, la cual coincide visualmente con este núcleo textual.

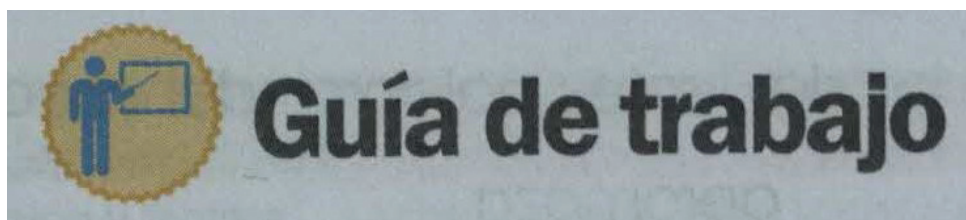
El segundo tipo de relación fueron las adiciones, las cuales se construyeron mediante la asociación entre núcleos textuales e imágenes que especifican aspectos del contenido proposicional textual. En la figura 4, se observa la agrupación compuesta por el título “Actividades” y la representación icónica de una pluma con un trazo de tinta. En este caso,

se identificó un vínculo de adición de la imagen al texto, por cuanto el ícono expande la noción general de “actividades” –potencialmente de una variada índole– y sugiere que estas implican tareas cuya resolución se realiza, principalmente, de forma escrita.

El tercer tipo fue la reformulación de significados textuales de forma visual. Su interpretación requirió un proceso de mayor abstracción y apoyo con la estructura genérica del libro de texto, a diferencia de las dos relaciones lógico-semánticas anteriores. En la figura 6, se observa la representación icónica de un ser humano con una vara señalando un cuadro a su derecha. Tomando como referencia el contexto escolar, la figura se puede comprender como la representación icónica del profesorado que enseña con apoyo del pizarrón. Luego, es posible establecer la relación lógico-semántica de reformulación entre la representación visual del docente –quien orienta el trabajo del estudiantado– y el título “Guía de trabajo”. El recuadro y las actividades didácticas que enmarca cumplen esta función orientadora (figura 3).

En términos de estatus, las figuras 5 y 6 revelan relaciones de desigualdad, en las que la comprensión de las imágenes está subordinada al texto, es decir, para esclarecer el contenido proposicional visual,

**Figura 6.** Título “Guía de trabajo”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 10

es necesario remitirse a este último. Aún más, la actividad didáctica que corresponde a cada sección puede ser interpretada, en mayor medida, a partir del texto del título, debido a que la imagen no añade significados a este ni da información sobre los procedimientos subsecuentes. En contraste, la figura 4 muestra un estatus de complementariedad, por cuanto la articulación de significados visuales y textuales especifica la forma en que se llevará a cabo la sección de actividades.

El cuarto tipo de relación lógico-semántica identificada fue de divergencia. Esta se encontró en dos ocasiones, debido a que no se reconoció un nexo visual explícito entre el contenido proposicional de la imagen y el del texto escrito o, por motivo de inconsistencias entre la imagen, el texto del título e, incluso, el contenido discursivo de otras páginas del libro.

La figura 7 presenta una agrupación compuesta por el título “Antes de leer” y un ícono que representa una figura humana sentada, frente a la cual se observan una mesa y unos libros. La representación visual, en sí misma, no permite establecer un vínculo inmediato entre la acción de leer, sugerida por el texto, y el contenido proposicional de la imagen,

ya que no se visualiza, en ningún punto, un acto de lectura, sino que el aspecto más cercano a este último es la representación de “libros” en el ícono. Además, la ubicación temporal es instanciada mediante el sintagma adverbial “Antes de”, pero la imagen no permite deducir la temporalidad del acto representado. En ese sentido, la relación lógico-semántica se categorizó como de divergencia, en vista de la poca vinculación entre el contenido proposicional visual y textual.

Un segundo caso de divergencia se identificó entre la agrupación conformada por el título “Integración y valores” y el ícono de una mano con un brote de planta (figura 8). En primera instancia, esta representación parecería sugerir una relación lógico-semántica de ejemplificación –o incluso reformulación– entre imagen y texto; se parte de que la función aleccionadora e integrativa –aludida por este último– se apoya en temáticas asociadas con el medio ambiente, sugeridas en el contenido proposicional de la imagen.

Ahora bien, al revisar el contenido discursivo de este y los demás recuadros englobados por el título (figura 9), se identificó que únicamente dos, de los cinco registrados en el corpus, abordaban temáticas

**Figura 7.** Título «Antes de leer»



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 24.

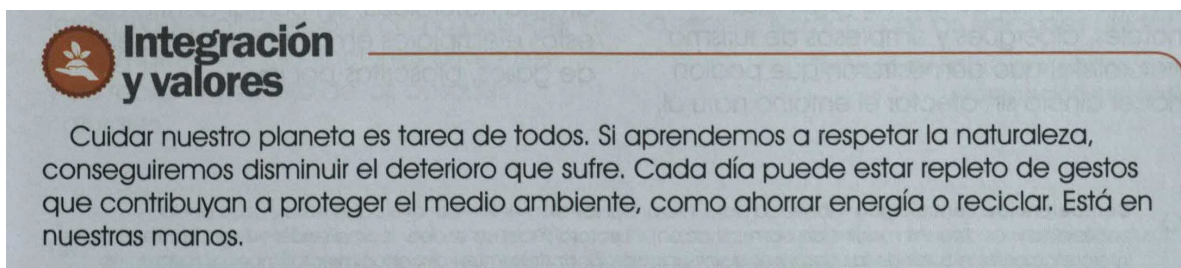
**Figura 8.** Título «Integración y valores»



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 27.



Figura 9. Recuadro “Integración y valores”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 13.

relacionadas con el medio ambiente (Eduvisión, pp. 10, 14 y 45). Los demás recuadros ofrecen reflexiones aleccionadoras sobre los beneficios de la lectura (Eduvisión, p. 27), la convivencia y la amistad (Eduvisión, p. 49), y las nuevas tecnologías, la necesidad del respeto y tolerancia (Eduvisión, p. 75). Debido a la ausencia de un vínculo claro y consistente entre la imagen, el título y el contenido proposicional de este, y los otros recuadros, se categorizó esta relación lógico-semántica como de divergencia.

Los casos de divergencia no responden a un estatus de independencia (Martinec y Salway, 2005), debido a que no aportan la información en paralelo ni con el mismo grado de generalidad. Tampoco, sus relaciones corresponden a un estatus de desigualdad, pues la imagen no se subordina al texto ni viceversa. Las divergencias entran dentro de la categoría de relaciones discursivas de semejanza multimodal (Duque, 2020) y se clasifican, específicamente, como relaciones contrastivas, ya que la información de los diversos modos entra en conflicto (Bateman, 2014). Como resultado, generan una “tensión” entre los modos y los significados representados (Duque, 2020), puesto que el contenido proposicional está semánticamente desvinculado (Unsworth, 2006).

En el corpus analizado, estas agrupaciones divergentes parecen desempeñar una función estructural (Polanco y Yúfera, 2015): completar el espacio en el ícono y conservar la simetría visual con el resto de los símbolos genéricos. Este empleo, no obstante, genera incoherencias discursivas en el libro de texto, debido a que el contenido proposicional textual no contribuye a la co-construcción del significado con la imagen y esta

última aparece como elemento gráfico superfluo (Polanco y Yúfera, 2015).

### Relaciones lógico-semánticas a lo interno de las unidades didácticas

Independientemente de las asociaciones entre texto escrito e imagen anteriores, se identificaron otras relaciones semióticas complejas entre estos elementos a lo interno de las unidades estudiadas. A diferencia del primer grupo, estas agrupaciones no registraron una función textual organizacional, sino un propósito, fundamentalmente, de conexión (Castro, Conejo y Molina, 2021), es decir, texto e imagen se vinculan con otros aspectos del contenido discursivo representado en la página para dirigir las actividades didácticas. En estas construcciones, las relaciones lógico-semánticas más productivas fueron las adiciones, proyecciones y ejemplificaciones; las más escasas, explicaciones, coocurrencias y divergencias.

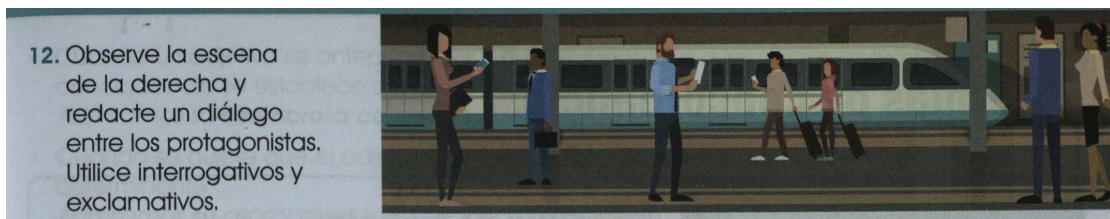
Todas estas relaciones se caracterizaron por su gran versatilidad, la cual permitió observar una misma vinculación lógico-semántica realizada a través de muy diversos tipos de agrupaciones visuo-textuales. Además, para su identificación, se requirió echar mano a la estructura genérica del libro de texto y prestar atención a la interacción didáctica en que se enmarcaban los textos y la imagen. En los siguientes apartados, se explican con detalle y ejemplos los hallazgos más relevantes.

### Adiciones semánticas con imágenes

Este tipo de interacciones se caracteriza por articular de manera simultánea una instrucción didáctica escrita con un recurso visual. Por una parte, el texto dirige la atención a la imagen para

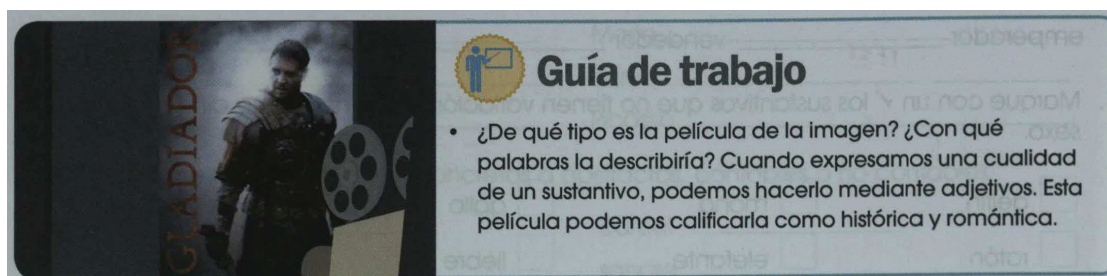


**Figura 10.** Ejemplo de adición 1



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 41

**Figura 11.** Ejemplo de adición 2



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 82

la realización de un ejercicio (figura 10) o formula preguntas directamente relacionadas con el contenido visual de esta (figura 11). Por su parte, la imagen representa el contenido proposicional visual, al cual se alude, pero no se explica en el texto escrito, ya que se ofrece como referente a partir del cual resolver los ejercicios.

En este tipo de interacción, la relación lógico-semántica se identificó como de adición y fue particularmente productiva al enunciar las instrucciones, con las cuales parecer estar correlacionada. La imagen provee la locación espaciotemporal, situación comunicativa o referentes discursivos; sin ella es imposible interpretar la instrucción escrita y llevar a cabo los procedimientos (Martin y Rose, 2008). De esta manera, la adición registra un estatus de igualdad complementaria entre imagen y texto (Martinec y Salway, 2005), ya que ambos adquieren igual relevancia semiótica y sus significados se modifican entre sí.

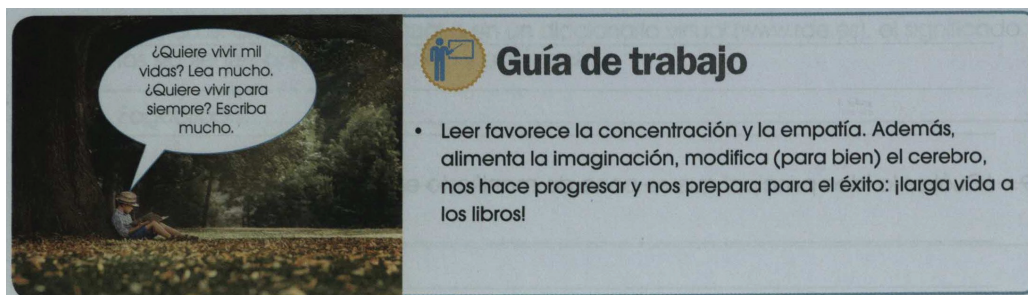
Estas instrucciones didácticas con imágenes se construyen a partir de relaciones discursivas de ampliación multimodal (Duque, 2020), en las que la imagen y el texto son correferenciales, y

la primera identifica aspectos mencionados en el segundo o la situación aludida por este último. A partir de la correferencialidad, el lector procurará esclarecer los referentes visuales y textuales, así como crear relaciones de identidad tanto entre las entidades y situaciones representadas, como con los procedimientos solicitados por el ejercicio.

### Proyecciones verbales

El empleo de la proyección verbal evidenció varias capas de relaciones lógico-semánticas, a lo interno de una misma articulación de texto escrito e imagen, las cuales permitieron identificar dos subtipos de relaciones. La primera consiste en vínculos textuales (Castro, Conejo y Molina, 2021) entre la locución verbal interna de la imagen y un texto escrito externo. La segunda enlaza los componentes estrictamente visuales, o el conjunto global compuesto por la imagen y su locución verbal interna, con un contenido proposicional textual externo a la imagen. En este último caso, se crea una relación lógico-semántica distinta con el texto exterior. Ambos subtipos de relaciones evidencian un estatus de igualdad complementaria entre imagen y texto, pues aportan información en paralelo, o bien, integran sus significados, a fin de

**Figura 12.** Ejemplo de proyección y ejemplificación



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 18

**Figura 13.** Ejemplo de proyección y adición por la imagen



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 60

interpretar las actividades del recuadro en relación con las imágenes que lo acompañan.

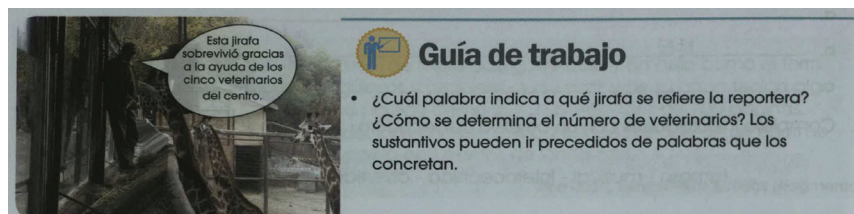
En la figura 12, el recuadro “Guía de trabajo” desarrolla una reflexión motivadora acerca de los beneficios de la lectura. Por su parte, el contenido proposicional de la imagen revela una persona en un entorno natural leyendo, de quien emerge una locución verbal con el texto: “¿Quiere vivir mil vidas? Lea mucho. ¿Quiere vivir para siempre? Escriba mucho.” (Eduvisión, 2018, p. 18.)

La relación lógico-semántica de proyección se identifica en el uso de una burbuja y la enunciación del personaje. Sin embargo, pese a que la locución verbal se encuentre dentro de la imagen, su contenido proposicional no se relaciona directamente con esta última, sino con el texto del recuadro “Guía de trabajo” y los beneficios acerca de la lectura que se desarrolla en este. Luego, los demás componentes visuales que construyen la imagen –excluyendo la proyección– establecen una relación lógica-semántica de ejemplificación con el texto externo, ya que la persona en un entorno natural leyendo ilustra el núcleo textual “leer”.

A diferencia del caso anterior, se registraron otras instancias en las que, si bien permanecen las relaciones entre la proyección verbal dentro de la imagen y un texto externo, el contenido de la locución se halla más estrechamente vinculado con la ilustración. Debido a la correferencialidad entre estos elementos, el conjunto total de imagen –incluyendo la locución verbal– luce más cohesionado y su agrupación se toma como referente para el desarrollo de un ejercicio didáctico en el recuadro “Guía de trabajo”. Esta es una estrategia similar a la empleada en los casos de adición semántica con imágenes, discutidos previamente (4.3.1).

En la figura 13, en un primer nivel análisis, el contenido textual de la locución puede ser vinculado con el de la imagen, ya que esta última permite suponer que los personajes visualizan el cielo, y se alude a “astronomía” y “los astros”. Así, la imagen establece una relación lógico-semántica de adición respecto del texto, pues esclarece la situación de enunciación particular –no descrita en este– que da sentido a la locución verbal.

**Figura 14.** Ejemplo de proyección y adición por texto



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 86

**Figura 15.** Ejemplo de proyección y coocurrencia



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 56

En un segundo nivel de análisis, la locución verbal dentro de la imagen construye un vínculo con el recuadro “Guía de trabajo”, ya que el conector discursivo “en primer lugar” es por el cual pregunta directamente la tarea. En este punto, la agrupación, internamente cohesionada, compuesta por la imagen y la locución verbal, establece una relación lógico-semántica de adición con el texto externo, ya que provee el contenido proposicional –visual y textual– a partir del cual responder las preguntas del recuadro.

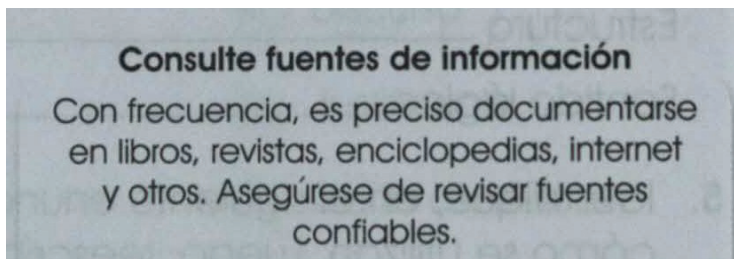
La figura 14 constituye otro ejemplo de este tipo de proyecciones internamente cohesionadas. Se diferencia del caso anterior, por cuanto no solamente la imagen adiciona significados a la locución verbal, sino que esta última establece una relación lógico-semántica de adición con la imagen y extiende detalles que esta no proporciona.

En la figura 14, por un lado, la locución verbal cobra significado en relación con la imagen, la cual aclara, visualmente, la identidad física y ubicación espacial/temporal de los participantes. Ahora bien, el texto escrito de la locución añade significados que no se representan con tanta precisión en la imagen: permite concluir que las jirafas están ubicadas en un centro, posiblemente, de recuperación animal; además, que la jirafa en primer plano, la cual el sujeto alimenta, estuvo en peligro de muerte y fue salvada por cinco veterinarios. Adicionalmente, el texto externo, en el recuadro “Guía de trabajo”, refiere a una “reportera”, lo cual añade significados no descritos en la locución interna de la imagen ni en esta.

En última instancia, la figura 14 evidencia el mismo patrón de significación que la figura 13. Existe una relación entre el contenido de la locución verbal dentro de la imagen y un



**Figura 16.** Citación “Consulte fuentes de información”



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 56

ejercicio textual en el recuadro “Guía de trabajo”. Además, es posible identificar una relación lógico-semántica de adición entre el conjunto global de la imagen y el recuadro externo. Esta constituye una representación internamente cohesionada, con una situación comunicativa a partir del cual resolver el ejercicio.

Finalmente, un uso distinto de la proyección se registró en el cuerpo de las unidades y no en relación con los recuadros genéricos “Guía de trabajo”. En la figura 15, se observan dos estantes y, a lados opuestos de uno de ellos, un hombre y mujer que manipulan los libros. La proyección verbal se identifica en las cuatro locuciones que emergen de los individuos representados, las cuales explican las distintas etapas para la redacción de textos. Ahora bien, la mayor parte de este contenido proposicional escrito sobre el proceso de escritura se encuentra en una relación de divergencia respecto de la imagen, ya que no se relaciona con la representación visual de una biblioteca.

Si bien se registran cuatro locuciones en total, solo una ellas—titulada “Consulte fuentes de información” (figura 16)— se percibe más cercanamente relacionada con el contenido proposicional de la imagen. Entre esta cita y la imagen, se identifica una relación lógico-semántica de ejemplificación, partiendo de que el núcleo textual “documentarse en libros, revistas, enciclopedias” es sugerido en el contenido visual.

### **Ejemplificación**

Las ejemplificaciones destacaron como la relación lógico-semántica más frecuente, es decir, el mecanismo de representación más reiterado en el corpus. Fueron muy productivas en unidades del libro de texto relacionadas con contenidos literarios,

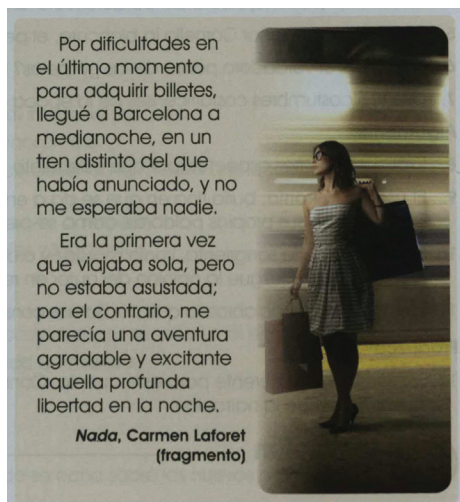
donde se utilizan, principalmente, con el objetivo de instanciar personajes, eventos y ubicaciones espacio temporales narradas. En contenidos no literarios, también son bastante prolíficas; sin embargo, en estos, la ejemplificación coexiste con otros tipos de relaciones lógico-semánticas, por lo que no destaca como estrategia primordial.

Las ejemplificaciones se caracterizaron por utilizar imágenes con distintos grados de iconicidad, lo cual facilitó representar, visualmente, contenido proposicional textual de diversos grados de abstracción. La figura 17 muestra una ejemplificación con un grado máximo de realismo visual, establecida entre un fragmento de la novela *Nada* de Carmen Laforet y la imagen fotográfica de una mujer, con un vestido, lentes de sol, bolsas en ambas manos y un fondo de luces a velocidad rápida. La interpretación de la mujer como la narradora del texto se infiere a partir de vínculos textuales multimodales, a saber: la contigüidad entre el fragmento escrito y la imagen, el uso de la primera persona en el texto, y el género femenino de las desinencias verbales y su asociación con el género de la mujer de la fotografía. Estos constituyen mecanismos cohesivos de naturaleza multimodal, ya que recurren a correspondencias entre los modos visual y escrito, para esclarecer la identidad de los referentes (Polanco y Yúfera, 2015).

El contenido proposicional de la imagen es mucho más específico que el texto, ya que muestra aspectos visuales no contemplados en este último, por ejemplo: los pormenores de la vestimenta —su color, largo y forma— los objetos que carga la mujer y rasgos del entorno físico. Ahora bien, pese a que el texto es más general, la imagen revela un estatus de desigualdad frente al texto, debido a que la interpretación de la acción representada



**Figura 17.** Ejemplificación en textos literarios 2

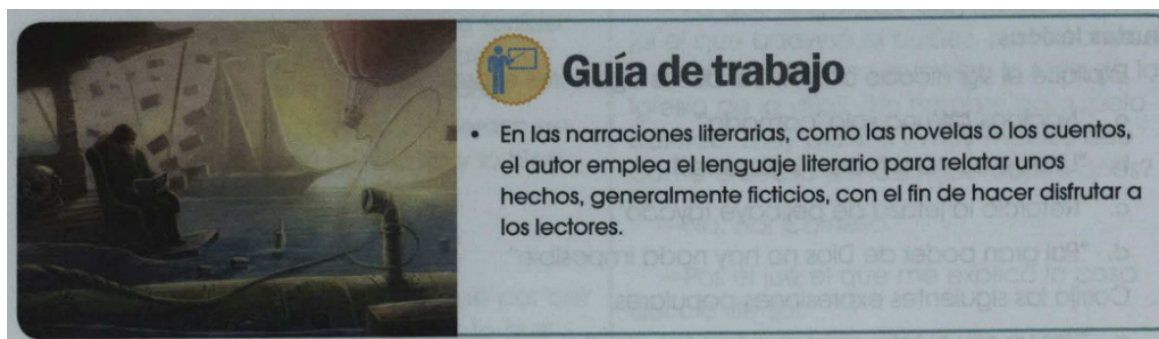


Fuente: Eduvisión, 2018, p. 28

y la ubicación temporal/espacial de los hechos dependen, finalmente, de este. Así, los enunciados “llegué a Barcelona a medianoche, en un tren (...) viajaba sola (...) en la noche” (Eduvisión, 2018, p. 28) permiten descifrar los eventos, así como la relación entre los participantes y circunstancias visuales.

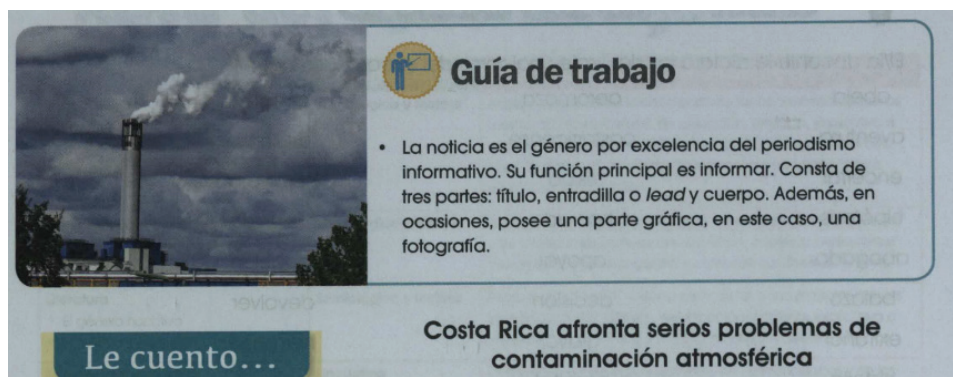
En contraste con el caso anterior, la figura 18 muestra una representación visual menos icónica, también asociada con el ámbito de la literatura. El contenido textual del recuadro “Guía de trabajo” hace referencia a las “narraciones literarias”, en las que el autor “emplea el lenguaje literario, para relatar unos hechos, generalmente ficticios, con el fin de hacer disfrutar a los lectores” (Eduvisión, 2018, p. 28). La imagen muestra un escenario ilustrado con una persona leyendo un libro en un sillón, frente a un océano. Además, se observa el sol poniéndose en el horizonte, un barco, un submarino y un globo aerostático.

**Figura 18.** Ejemplificación con ilustración



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 28

**Figura 19.** Ejemplificación entre una imagen y dos núcleos textuales



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 10

En este caso, el papel del lector y el carácter ficcional –asignado por el texto escrito a la literatura– se considera menos tangible de representar visualmente, por lo que establecer una relación lógico-semántica de ejemplificación entre la imagen y el texto es menos unívoco y transparente. Para ello, se requiere un proceso de inferencia, que vincule el nombre “lector” y el calificativo “ficcional” con el participante y la naturaleza fantástica del escenario representado de forma visual.

De nuevo, en la figura 18, el texto destaca como el modo más general y la imagen como el más específico, ya que representa participantes, objetos, locaciones y eventos que no pueden interpretarse meramente a partir de los sintagmas “hechos ficticios” o “lector” e, incluso, que no son contemplados en la descripción verbal. Con todo, la imagen se encuentra en un estatus de desigualdad respecto del texto, pues la interpretación de sus características depende de la información sobre las narraciones literarias, explicitada en el recuadro “Guía de trabajo”.

Esta versatilidad de las imágenes para modelar distintos grados de iconicidad permitió establecer relaciones de ejemplificación, en algunos casos, no solo con uno, sino con varios núcleos proposicionales del texto. En la figura 19, el recuadro “Guía de trabajo” elabora una introducción al género discursivo noticia, la cual “consta de tres partes: título, entradilla o lead y cuerpo. Además, (...) posee una parte gráfica, en este caso, una fotografía” (Eduvisión, 2018, p. 10). La imagen que acompaña el recuadro “Guía de trabajo” constituye una instancia de la “fotografía” que caracteriza a este género discursivo. Así, se obtiene una primera relación de ejemplificación, que asocia la representación fotográfica con este componente de la estructura genérica.

Posteriormente a la imagen y al recuadro, se transcribe el titular y el cuerpo de una noticia, llamada: “Costa Rica afronta serios problemas de contaminación atmosférica” (Eduvisión, 2018, p. 10). En la parte superior de la imagen, se aprecia un cielo abierto, en tonos blancos, azulados y grisáceos, cubierto de nubes. En la parte inferior, algunos árboles, una edificación y –de forma prominente– una chimenea que expide humo.

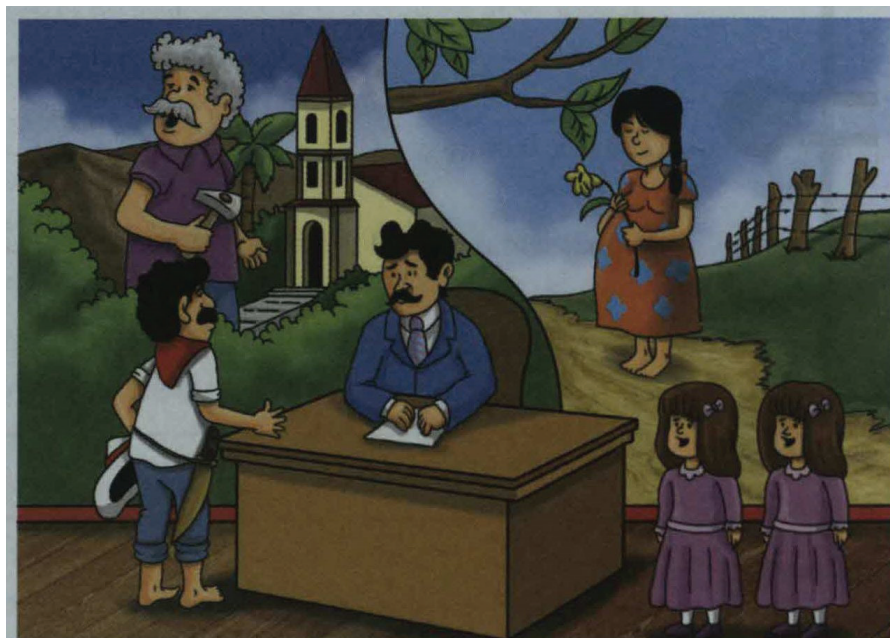
Con base en esta caracterización visual, se puede establecer una segunda relación de ejemplificación entre el contenido proposicional interno de la imagen y el titular de la noticia transcrita, la cual permite considerar las emanaciones de humo representadas como una instancia visual del sintagma “contaminación atmosférica”.

En ambas ejemplificaciones de la figura 19, la imagen fotográfica es mucho más específica que el texto. Además, de dos formas distintas, se encuentra en un estatus de desigualdad frente al contenido proposicional textual. En primer lugar, la presencia de la fotografía está justificada por su capacidad para ilustrar, visualmente, uno de los componentes estructurales del género noticia. Es decir, la mención textual de “una parte gráfica” conduce a ejemplificarla mediante la fotografía. En segundo lugar, el proceso representado –la contaminación ambiental– solo puede interpretarse al vincular la fotografía con el titular de la noticia. Sin esta información, el foco de atención es poco claro y la interpretación del evento incierta, así como su relación con el texto.

Según se sigue de los análisis anteriores, las ejemplificaciones tienen como denominador común el hecho de instanciarse entre sintagmas nominales (participantes) o sintagmas verbales (eventos) e imágenes, las cuales se muestran como instancias o ejemplos de estos núcleos de significado proposicional textual. Además, las imágenes suelen ser más específicas y los textos más generales. Sus relaciones lógico-semánticas tienden a mostrar un estatus de desigualdad y subordinar el contenido proposicional de las imágenes al texto escrito, de modo que su interpretación tiende a realizarse, principalmente, tomando como base el segundo.

Pese esta tendencia de supeditar el significado global de la imagen al contenido textual, se registraron algunas ejemplificaciones con diversos grados de coherencia entre el contenido del texto escrito y la imagen. En términos de estatus, tales casos no permitieron identificar un vínculo de estricta desigualdad, sino que generaron niveles de subordinación e independencia entre texto e imagen, hasta el punto, incluso, de llegar a causar divergencias entre ambos.

Figura 20. Ejemplificación en textos literarios 1



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 24

La figura 20 presenta el caso de ejemplificación literaria más complejo semióticamente. En esta unidad, se transcribe el cuento completo llamado “El clis de sol”, del escritor costarricense Manuel González Zeledón. El texto escrito se acompaña de una imagen que representa tres escenarios claramente diferenciados, cada uno se refiere a personajes específicos, ambientes y acontecimientos mencionados en el cuento. Por este motivo, la imagen en su conjunto se encuentra en una relación de desigualdad respecto del texto, ya que su comprensión se subordina a este, tanto respecto de la identidad de los personajes, como de los ambientes y segmentos del argumento a los que corresponden.

Ahora bien, pese a que, en términos generales, el conjunto de la imagen ejemplifica participantes y eventos particulares del texto, la representación visual de los rasgos físicos de los personajes no coincide con su descripción textual. Por ejemplo, las niñas en el cuento se describen como “rubias, blancas y rosadas” (Eduvisión, 2018, p. 24); lo cual no coincide con la representación visual. En ese sentido, si bien la identidad de los personajes y acontecimientos mostrados parten del texto escrito y encuentran en ella una realización visual,

existen aspectos del contenido proposicional interno de la imagen que muestran una relación lógico-semántica de divergencia respecto del texto. Debido a esta discordancia, la representación discursiva es incoherente, pues imagen y texto no se complementan.

Sin alcanzar el alto grado de divergencia del texto literario anterior, en contenidos no literarios también se registraron disociaciones entre contenido proposicional textual y visual. Partiendo de la tendencia generalizada a subordinar la imagen al texto, estas construcciones se caracterizan porque la representación visual no coincide con el contenido textual, no obstante, ambos elementos brindan suficientes insumos semióticos y semánticos para recuperar su relación de ejemplificación.

En la figura 21, el contenido textual del recuadro “Guía de trabajo” formula preguntas de motivación al tema la cortesía verbal, con las cuales interpela directamente al estudiantado, por su forma de comunicarse de manera oral con compañeros y compañeras de clase (Eduvisión, 2018, p. 66). Ahora bien, pese a que la unidad se titula “Comunicación respetuosa”, y el texto habla de “conversar”, “escucha” y “turnos de conversación”, las personas



representadas en la imagen no se encuentran dialogando. Se trata más bien de seis individuos sentados en parejas, en escritorios compartidos, en distintos planos visuales superpuestos, que dirigen la mirada hacia el frente y no interactúan entre sí.

La divergencia entre los procesos conversacionales descritos en el texto y el contenido proposicional visual es clara. Sin embargo, la relación lógico-semántica de ejemplificación es recuperable cuando se interpreta este entorno como un contexto comunicativo en el cual pueden ocurrir los procesos dialógicos indicados por el texto escrito. Es decir, la figura 21 no instancia, pero sugiere, en un espacio y con participantes específicos, la posible realización de un evento conversacional, entre cuyos participantes se puede reconstruir la comunicación respetuosa, conversación, interacción y empatía, enunciados por el contenido proposicional textual.

### Reformulaciones y coocurrencia

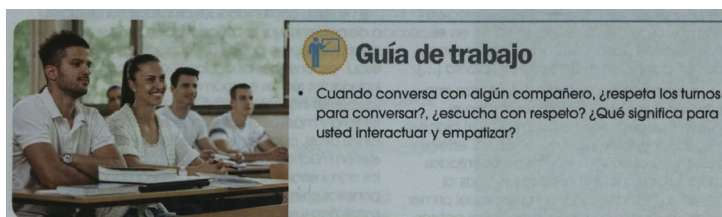
Estas relaciones lógico-semánticas se presentan en un solo apartado debido a su poca frecuencia de aparición. Con todo, su análisis se considera relevante porque ofrece una mirada panorámica del total de relaciones identificadas en el corpus y da una caracterización inicial para futuros estudios,

que se enfoquen en este tipo de interrelaciones en otros textos.

Las reformulaciones siguen la tendencia, desarrollada de forma amplia en apartados anteriores, de subordinar la imagen al texto escrito. Ahora bien, muestran la particularidad de que la imagen y el texto conservan un grado similar de generalidad semántica, de modo que uno de los elementos reelabora, con sus propios recursos semióticos, los significados que instancia la otra modalidad.

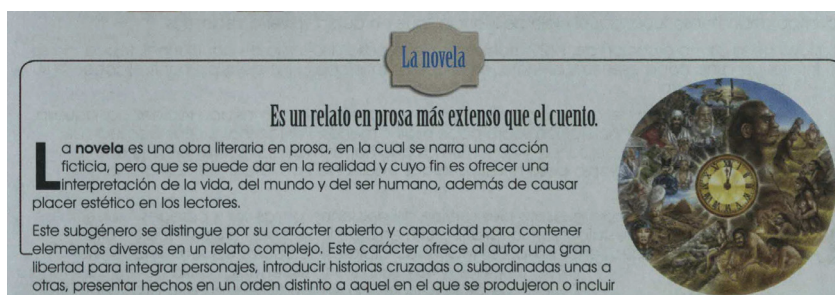
La figura 22 muestra un caso de una reformulación para contenidos literarios, en el que la imagen replantea el contenido proposicional del texto. Según se observa, bajo el recuadro titulado “La novela”, se esboza una detallada caracterización de este género. El primer párrafo del texto es el más relevante para el análisis: “La novela es una obra literaria en prosa, en la cual se narra una narración ficticia pero que se puede dar en la realidad y cuyo fin es ofrecer una interpretación de la vida, del mundo y del ser humano, además de causar placer estético en los lectores” (Eduvisión, 2018, p. 31, subrayado de la investigadora).

**Figura 21.** Divergencia entre texto e imagen, que permite recuperar la relación de ejemplificación



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 66

**Figura 22.** Visión general de reformulación literaria



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 31



La figura 23 corresponde a la imagen situada a la derecha del texto anterior. La interpretación de su contenido proposicional requiere el accionar de conocimientos socioculturales y científicos

**Figura 23.** Reformulación del texto por imagen



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 31

previos: es posible comprenderla como una figura de distintas etapas biológicas, históricas y sociales del ser humano como especie. La relación lógico-semántica de reformulación se construye al vincular el contenido de esta representación visual con el propósito atribuido a la novela en el párrafo: “ofrecer una interpretación de la vida, del mundo y del ser humano”. Así, la imagen reelabora, en términos gráficos, esta particularidad del género literario.

La figura 24 presenta un ejemplo de reformulación para contenidos no literarios, en la que –nuevamente–, la imagen aparece subordinada al modo escrito. En ella, destacan tres sintagmas nominales, a partir de los cuales es posible rastrear la relación lógico-semántica. En el recuadro “Antes de leer”, sobresale la interrogante: “¿Qué es para usted el balance ambiental?”. A continuación, se transcribe una noticia costarricense, titulada “Aun falta para el balance ambiental”, la cual –como se observa– reitera el sintagma nominal del recuadro anterior. Finalmente, en el primer párrafo del cuerpo de la noticia, es relevante el texto: “Costa Rica se ha

**Figura 24.** Reformulación no literaria del texto por imagen

**¡Leamos un artículo periodístico!**

**Antes de leer**

- ¿Qué es para usted el balance ambiental? ¿Considera posible la convivencia del ser humano con la naturaleza? ¿Qué opina del desarrollo sostenible?

**Aún falta para un balance ambiental**

**El país debe redoblar esfuerzos para demostrarse que sí es posible la sostenibilidad.**

Por Federico Paredes V.

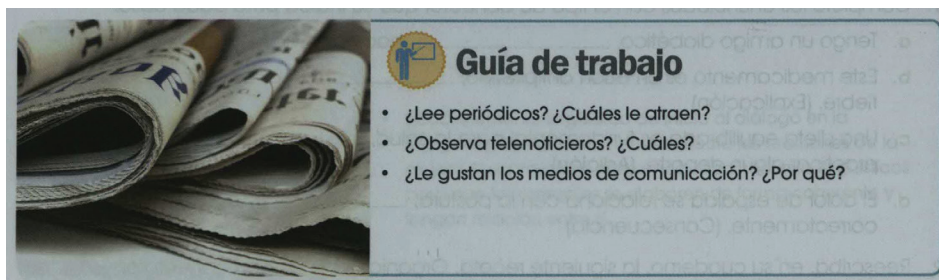
Costa Rica se ha posicionado muy bien en el escenario mundial como un país “verde”, incluso es más reconocido como “país ecológico” que como “país más feliz del mundo”. El trabajo a lo largo ya de varias décadas no ha sido en vano.

Otro tanto lo venía haciendo el programa de Bandera Azul Ecológica de Acueductos y Alcantarillados, que se inició con el recurso hídrico y fue ampliado al cambio climático, los hogares sostenibles y otros.

Tenemos nuestras pecas en esta acuarela ambiental: crueldad animal, no solo para especies domésticas, sino también silvestres. ¿Quién no recuerda el destrozado del pico de un tucán al que se le terminó llamando Grecia? ¿O a aquel individuo que subió a Facebook su “sona

Fuente: Eduvisión, 2018, p. 14

**Figura 25.** Coocurrencia 1



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 62

posicionado como (...) un país ‘verde’” (Eduvisión, 2018, p.14, subrayado de la investigadora).

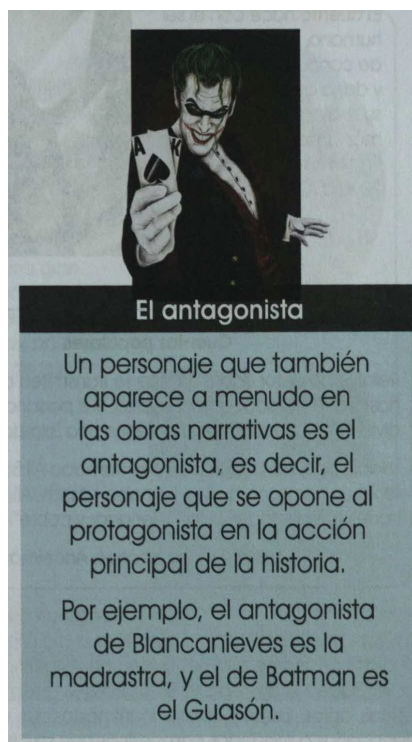
La imagen que acompaña el artículo periodístico revela unos brazos humanos animados, extendidos hacia arriba, cubiertos con mangas. El planeta Tierra –cuya identidad se deduce a partir de la correspondencia visual entre la imagen y conocimientos previos– aparece suspendido en lo alto, en medio de las manos, sin que estas puedan tocarlo. El color de las mangas y el de la Tierra se presentan en tonalidades de verde.

En este punto, la suspensión del planeta Tierra se puede comprender como una reformulación visual del “balance ambiental” mencionado. Esta interpretación es reforzada por la repetición como mecanismo de cohesión multimodal (Polanco y Yúfera, 2015), la cual se hace mediante el texto escrito y la imagen, que constituye su reiteración gráfica. El uso del color verde en la imagen y su mención en el texto contribuyen a sostener la reformulación y operan, de nuevo, como mecanismos cohesivos por repetición. Finalmente, la caracterización de Costa Rica “como país verde” se correlaciona con el empleo de este color, y asocia significados de sostenibilidad y conservación ambiental a la relación lógico-semántica.

Las reformulaciones anteriores pueden clasificarse como relaciones discursivas de semejanza multimodal basadas en la similitud (Duque, 2020). Estas se caracterizan por establecer correlaciones o paralelismos entre las identidades textuales y visuales, las cuales generan analogías entre su contenido proposicional. En consecuencia, construyen metáforas multimodales (Duque, 2020), en las que el contenido textual es representado de forma visual.

La coocurrencia se caracteriza por no establecer una subordinación entre modalidades (Martinec y Salway, 2005). Es decir, no insta una dependencia entre texto e imagen, o viceversa, sino una relación de identidad entre ambos, según la cual el contenido proposicional de uno es equivalente al otro. Este es su rasgo semántico más relevante y el que la distingue de las relaciones lógico-semánticas anteriores.

**Figura 26.** Coocurrencia 2



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 29



En las coocurrencias analizadas, el grado de iconicidad de las imágenes presentó numerosas variaciones, por lo que el modo visual se caracterizó por ser el más diverso semióticamente en contraste con el textual. Ahora bien, este factor no alteró el potencial de representación ni la versatilidad de la imagen para vincularse con distintos núcleos proposicionales textuales.

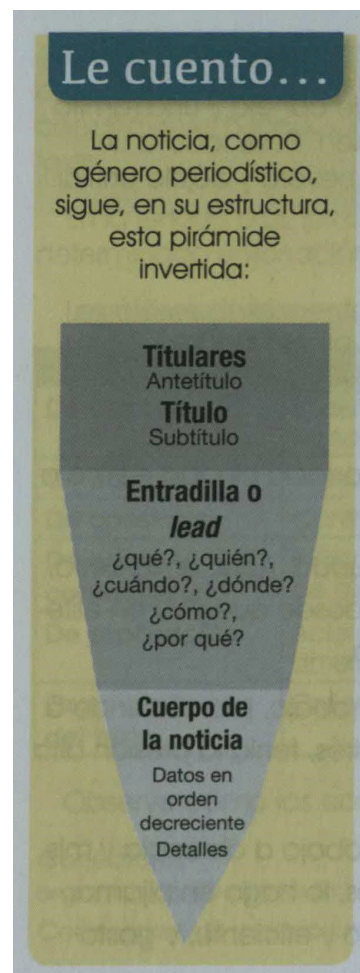
La figura 25 presenta una coocurrencia con un alto grado de realismo en la representación visual. La imagen revela una serie superpuesta de diarios. Esta se relaciona con el primer enunciado en la “Guía de trabajo”, que indica: “¿Lee periódicos? ¿Cuáles le atraen? (Eduvisión, 2018, p. 62, subrayado de la investigadora). El núcleo proposicional textual “periódicos” encuentra su realización visual en la imagen, con la cual es equivalente. Así, la relación de coocurrencia queda establecida mediante la repetición, visual y textual, de dicho núcleo nominal.

Por su parte, la figura 26 muestra una coocurrencia con un grado más alto de ficcionalidad. El texto escrito menciona “El antagonista de Blancanieves es la madrastra, y el de Batman es el Guasón” (Eduvisión, 2018, p. 29). La imagen es una figura visual, precisamente, de este último personaje; por lo que se establece una relación de coocurrencia con el texto. Si bien el Guasón constituye una reelaboración artística del personaje literario, su identidad coincide con la citada en el texto y permite ser considerada como equivalente a este.

Según se observa, las coocurrencias anteriores se caracterizan por establecer una equivalencia entre núcleos nominales y una imagen. Además, destacan como mecanismos altamente cohesivos en el libro de texto, ya que constituyen una repeticiones textuales y visuales del mismo significado (Polanco y Yúfera, 2015).

La figura 27 muestra el caso más destacado de coocurrencia, que registró, a lo interno de la representación, una relación lógico-semántica de adición entre el contenido textual y la disposición gráfica. En esta, se muestra una capsula informativa titulada “Le cuento...”. Al titular le sigue un texto breve introductorio, el cual anticipa el gráfico piramidal subsecuente y su uso para ejemplificar la estructura genérica de una noticia. Este texto se

**Figura 27.** Coocurrencia y adición



Fuente: Eduvisión, 2018, p. 62

transcribe a continuación: “la noticia, como género periodístico, sigue en su estructura, esta pirámide invertida:” (Eduvisión, 2018, p. 62, subrayado de la investigadora).

La imagen corresponde, en efecto, a una pirámide invertida, dividida en tres secciones distintas, cuyo tamaño disminuye progresivamente. A lo interno de cada sección, se nombran con texto escrito las partes que conforman la estructura de una noticia: “Titulares”, “antetítulo”, “título”, “subtítulo”, “entrada o lead (...)”, “cuerpo de la noticia” (...) (Eduvisión, 2018, p. 62).

En este punto, entre la imagen y el texto introductorio, es posible identificar una relación de coocurrencia, por cuanto el gráfico representa la

“pirámide invertida” mencionada. Ahora bien, pese al carácter explícito de esta equivalencia, prima una relación de texto-texto entre las frases internas y el texto inicial. Es decir, “las partes” que constituyen la estructura de la noticia no se comunican, *per se*, de forma visual, sino mediante etiquetas de texto dentro de la imagen –unidades mínimas textuales–.

Hecha la salvedad anterior, es necesario reconocer la existencia de una relación lógico-semántica de adición entre la pirámide y el texto interno en esta. La inversión de la pirámide consigue comunicar, de forma visual, dos aspectos no mencionados en el texto sobre la estructura de una noticia: 1. El orden de las partes – el primer hacia el último lugar– y 2. El grado relevancia discursiva –de mayor a menor–. Así, las partes de la noticia que se citan en el segmento superior de la pirámide son las primeras y más relevantes, y las que aparecen posteriormente tienen un grado de pertinencia que decrece de forma progresiva hasta el final.

En otras palabras, en un primer nivel de análisis, el conjunto total de la imagen y texto introductorio establecen relaciones intertextuales muy similares a aquellas identificadas en el caso de la proyección. Se observa un texto a lo interno de una imagen que parece establecer un vínculo con esta, pero cuyo su contenido proposicional, en realidad, responde y se enlaza con un texto escrito fuera de esta.

En un segundo nivel de análisis, a diferencia de la proyección y en este caso particular, el texto interno del gráfico establece un vínculo semántico con la representación visual. Por lo tanto, logra representar nuevos significados que, del todo, no se comunican por el contenido proposicional escrito, sino que se construyen con base en la colocación de segmentos breves de información textual en un orden piramidal. En ese sentido, la relevancia semiótica de la imagen en el proceso de significación es indiscutible, así como su pertinencia para la interpretación de esta agrupación visuo-textual y para ampliar los significados del modo escrito.

## CONCLUSIONES

Se registró un primer grupo de asociaciones entre imagen y texto escrito vinculadas con segmentos de la estructura genérica del libro de texto. Estas suelen funcionar como titulares de una sección o títulos de

una actividad didáctica, y desempeñar un propósito textual organizacional (Castro, Conejo y Molina, 2021). Su objetivo es coadyuvar en la división del libro de texto según apartados y actividades, y en su navegación. En estas agrupaciones, texto e imagen registran un estatus de complementariedad, de forma que la interpretación de los titulares y títulos exige la articulación de significados visuales y escritos. Además, guardan en común el construirse a partir de metáforas, para cuya interpretación el lector debe recurrir a conocimientos previos en el imaginario sociocultural o a su experiencia física directa.

Un segundo grupo de asociaciones entre imagen y texto escrito se registró en construcciones visuo-textuales muy diversas a lo interno de las unidades didácticas. Estas articulaciones cumplen una función, principalmente, de conexión (Castro, Conejo y Molina, 2021), a partir de la cual vinculan aspectos del contenido discursivo representado en la página mediante sus recursos semióticos. En este caso, las relaciones lógico-semánticas entre texto escrito e imagen más recurrentes fueron las adiciones, proyecciones verbales y ejemplificaciones.

La adición destacó como el mecanismo más frecuente para combinar instrucciones textuales de actividades didácticas con imágenes, las cuales ofrecen un contenido proposicional visual sin el cual es imposible resolver el ejercicio. Esta relación es especialmente productiva para actividades procedimentales (Martin y Rose, 2008), pues la imagen representa los referentes, procesos o ubicaciones espacio/temporales a las que se alude, pero no se explican en el texto escrito, y que se ofrecen como recursos a partir de los cuales resolver el procedimiento.

La proyección verbal se utilizó, en todos los casos, dentro de imágenes. En su análisis, se reconocieron varias capas de relaciones lógico-semánticas internas que permitieron identificar dos subtipos de relaciones. El primero corresponde a vínculos entre el contenido verbal de la proyección –dentro de la imagen– y un texto externo. El segundo enlaza los componentes estrictamente visuales, o el conjunto global compuesto por imagen y su texto interno, con un contenido proposicional textual externo



a la imagen. En este último caso, se suele crear nuevas relaciones lógico-semánticas –distintas de la proyección– con el texto exterior.

Tanto las relaciones lógico-semánticas de adición como las proyecciones verbales (incluidos sus dos subtipos) registraron un estatus de complementariedad entre imagen y texto, dado que ambos son imprescindibles para una adecuada interpretación de las actividades didácticas. Así, imagen y texto aportan la información en paralelo, o bien, integran sus significados, para interpretar las instrucciones y los recuadros textuales en relación con las imágenes que los detallan.

Finalmente, la ejemplificación se identificó como la relación lógico-semántica más productiva de todas las anteriores y se empleó tanto para contenidos discursivos literarios como no literarios. En ambos casos, se utilizaron imágenes con distintos grados de iconicidad, lo cual facilitó representar, de forma visual, contenido proposicional textual de diversos grados de abstracción. Las ejemplificaciones se construyeron, principalmente, entre grupos nominales (participantes) o grupos verbales (eventos) e imágenes; estas últimas, por lo tanto, se mostraron como instancias o ejemplos de estos núcleos de significado proposicional textual.

A diferencia de las adiciones y las proyecciones, las relaciones lógico-semánticas de ejemplificación suelen subordinar el contenido proposicional de las imágenes al texto escrito, de modo que la interpretación de las primeras tiende a realizarse tomando como base el segundo. Esta tendencia refuerza la idea de que las imágenes gozan de una funcionalidad periférica frente al texto y su uso en el libro escolar es básicamente ilustrativo. Debido a este estatus de desigualdad, si bien las imágenes son relevantes para la interpretación de las actividades didácticas, no adquieren el mismo nivel de predominancia semiótica que el texto escrito en la resolución de procedimientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, J. y Elizondo, J. (2005). *El uso del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales* (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad de Costa Rica: Costa Rica. Recuperado de: <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/1608>
- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: la configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 263-280. doi: [10.4067/S0718-07052014000100016](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016)
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. London: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9780230582323](https://doi.org/10.1057/9780230582323)
- Bateman, J. (2014). *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. London: Routledge.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195. doi: [10.1177/0741088307313177](https://doi.org/10.1177/0741088307313177)
- Bezemer, J. y Kress, G. (2010). Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10–29. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/291416065>
- Castro, S., Conejo, S. y Molina, N. (2021). *Modelo de análisis de textos multimodales (MAGEM): una propuesta teórico-metodológica*. Manuscrito no publicado, Espacio Universitario de Estudios Avanzados (UCREA), Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Chevalier, J. (2009). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. doi: [10.1080/15544800903076044](https://doi.org/10.1080/15544800903076044)
- Duque, E. (2020). Relaciones entre texto e imagen en el discurso digital. *Cuadernos AISPI*, 16 (2), 143-162. doi: [10.14672/2.2020.1702](https://doi.org/10.14672/2.2020.1702)
- Gill, T. (2002). *Visual and verbal playmates: An exploration of visual and verbal modalities in children's picture books*. Unpublished B.A. (Honours), University of Sydney.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.
- Lemke, J. (1998). *Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text*. En J. Martin y R. Veel (Eds.). *Reading science* (pp. 87-113). Londres, Inglaterra: Routledge.

- Manghi, D. y Badillo, C. (2012). *Introduciendo la historia: descripción multimodal de los géneros introducción en textos escolares de 1° medio*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la Educación Inicial a la Superior". Chillán, Chile.
- Manghi, D. y Córdova, J. (2012). *Descripción multimodal del género introducción en la enseñanza de la biología*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la Educación Inicial a la Superior". Chillán, Chile
- Manghi, D. y Haas, V. (2012). *La enseñanza de la Historia y su discurso multimodal: estrategias didácticas en textos escolares de educación básica y media*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la Educación Inicial a la Superior", Chillán, Chile.
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Martín, C., Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77- 91. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68>
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martinec, R. y Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 339-374. doi: [10.1177/1470357205055928](https://doi.org/10.1177/1470357205055928)
- Mora, E. (Ed.). (2018). *Dominios de español 7*. San José, Costa Rica: Eduvisión.
- Murillo, M. (2003). Los libros de texto de matemáticas en la enseñanza secundaria de Costa Rica (ING). *Uniciencia*, 20(1), 29-46. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/5962>
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(spe), 664-677. doi: [10.1590/S0102-44502009000300008](https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000300008)
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: [10.4067/S0717-95022017000100037](https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037).
- Paes de Barros, C. y Moreira da Costa, P. (2012). Multimodal genres in textbooks: are students being schooled for visual literacy? *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 7(2), 38-56. doi: [10.1590/S2176-45732012000200004](https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200004):
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semitóticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. doi: [10.4067/S0718-48832010000200003](https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003)
- Polanco, F. y Yúfera, I. (2015). Aspectos de integración multimodal en la prensa digital de tema jurídico y tema científico. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 64, 32-57. doi: [10.5209/rev\\_CLAC.2015.v64.51277](https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v64.51277)
- Quintana-Peña, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Ramírez, J. (1997). Textos didácticos: un acercamiento semiótico. *Revista Educación*, 21(2), 33-44. doi:[10.15517/revedu.v21i2.7892](https://doi.org/10.15517/revedu.v21i2.7892)
- Rodríguez, C. (2013). El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*, 37(1),119-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44028564006>
- Salbego, B., Heberle, V. y Soares da Silva, M. (2015). A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. *Calidoscópico*, 13(1), 5-13. doi: [10.4013/cld.2015.131.01](https://doi.org/10.4013/cld.2015.131.01)
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interactions. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/259568410>
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Weninger, C. (2020). Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*. doi: [10.1080/07908318.2020.1797083](https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083)

# Frequency effects and the study of Limon's Spanish copulas: ser and estar

---

Por: Jorge Aguilar-Sánchez<sup>1</sup>, Universidad Nacional, Costa Rica, ORCID:  
0000-0003-4457-2767

RECIBIDO: 22 DE JUNIO, 2021.  
ACEPTADO: 6 DE SETIEMBRE, 2021.

---

Jorge Aguilar-Sánchez. Frequency effects and the study of Limon's Spanish copulas: ser and estar. *Revista Comunicación*. Año 42, volumen 30, número 2, julio-diciembre, 2021. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

## PALABRAS CLAVE:

Cambio lingüístico, efecto de frecuencia, modelo ejemplar, cópula, contacto lingüístico

## KEY WORDS:

Language change, frequency effects, exemplar model, copula, language contact<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Jorge Aguilar-Sánchez es bachiller en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional; también es doctor en Lingüística y Lingüística Hispánica, máster en Lingüística Hispánica y en TESOL y Lingüística aplicada por la Universidad de Indiana. Trabaja como docente en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Contacto: jorge.aguilar.sanchez@una.cr

<sup>3</sup> Merriam-Webster. (n.d.). Thesaurus. In *Merriam-Webster*. <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/thesaurus>

---

## Resumen

### Los efectos de la frecuencia y el estudio de las cópulas en español en Limón: ser y estar

Este trabajo presenta un resumen comprensivo de lo que se ha hecho con respecto a la cópula del español. Explora cómo los efectos de frecuencia, basados en el Modelo ejemplar, pueden ayudar a descubrir la variación no explicada que se encuentra en los diferentes modelos propuestos. Se busca proponer un marco metodológico para el estudio de la cópula del español en situaciones de contacto, el cual incluye la frecuencia como una variable para entender si el cambio es continuo o estable, y si es de *estar* extendiéndose a los contextos de *ser*, de *ser* extendiéndose a los contextos de *estar* o ambos. Exploro cómo cada uno de los componentes del esquema interactúan entre sí; así mismo explico cómo estas interacciones encajan dentro de la descripción tradicional de la selección de cópula, y me alejo de la visión generativa del lenguaje como un grupo de reglas, para empezar a verlo como un sistema altamente afectado por la frecuencia del uso de sus componentes. Por último, propongo un procedimiento sobre cómo explicar el comportamiento de la cópula en español, que incluye un análisis multinivel de este fenómeno.

## Abstract

This paper presents a brief but comprehensive review of what has been done regarding the Spanish copula. It explores how frequency effects can help account for the unexplained variance found in the different proposed models, based on the Exemplar Model. This is done to propose a theoretical framework for the study of the Spanish copula in contact situations that include frequency as a variable to understand whether change is ongoing or stable, and whether the change of *estar* is extending to the contexts of *ser*, *ser* is extending to the contexts of *estar*, or both phenomena is taking place. I explore how each of the schema components interacts with each other, how these interactions fit into the traditional description of copula choice, and move away from the generative view of language as a set of rules to begin looking at it as a system highly affected by the frequency of use of its components. I then propose a procedure on how to explain copula behavior in Spanish that includes a multi-level analysis of this phenomenon.

---

## INTRODUCTION

The study of copula choice in Spanish in contact situations (i.e. among Spanish-English bilinguals) in contexts where Spanish is a minority language (i.e. Southwestern United States) has suggested that copula use is undergoing change. Part of this change involves that the copula *estar* is becoming more accepted in an extended pre-adjectival context, especially with adjectives of *size*, *physical appearance*, *age*, and those of *description* and *evaluation*. This change has been attributed to contact with English (Silva-Corvalán, 1986 & 1994b). However, this claim has been challenged by Gutiérrez (1992 & 1994) because he found that monolingual Mexicans living in Mexico and belonging to the same social class and geographical region as those studied by Silva-Corvalán (1986), showed the same behavior regarding copula choice. Díaz-Campos & Geeslin (2011) found similar results concerning copula choice in an analysis of the spoken Spanish of Caracas, a language with no direct contact with English. More recently, Geeslin and Guijarro-Fuentes' (2006) work

on the acquisition of Spanish by native speakers of Portuguese and Aguilar-Sánchez (2009, 2012 & 2017) studied this phenomenon in a context where English is a minority language and Spanish a majority language (i.e., Costa Rica). They found similar results as those provided by Díaz-Campos and Geeslin (2011). Aguilar-Sánchez (2007), however, studied this phenomenon with data from the Corpus de Habla Culta<sup>3</sup> (1987) and Aguilar-Sánchez (2009, 2012 & 2017) in the Spanish-English contact found in Limón, Costa Rica, an area of research requiring further exploration.

Furthermore, all the studies mentioned above have not explained how frequency effects can help account for the unexplained variance found in the different proposed models. In this paper, I explore frequency effects based on the Exemplar Model (Bybee, 2001 & 2002). To do so, I consider the frequency of the two copulas and their variables to determine whether frequency helps explain the existing Spanish variation in copula choice. Therefore, the main goal is to provide a theoretical

3 Learned Speech Corpus.



framework for the study of the Spanish copula in contact situations that can be later tested through empirical studies.

Because the scope of this paper is limited, I present a brief but comprehensive review of what has been done regarding the Spanish copula and copula choice. This review is divided into two sections: theoretical accounts and empirical studies of copula choice.

### THEORETICAL ACCOUNTS

Early studies on copula distinction date back to the late 19th and early 20th centuries. During that time, *ser* was defined as a predicate of a permanent condition and *estar* as a predicate of a non-permanent condition. Andrade (1919) associates *estar* with characteristic feelings of immediate perceptions and their representations, and *ser* with objective *descriptions*. Another descriptive work, Morley (1925), proposes that the contrast between *ser* and *estar* is usually *durative* and *transitory*, or between *act* and *state*.

On the other hand, Bolinger (1944) proposes that the nature of the subject is an important feature in the selection of *ser* and *estar*. For instance, abstract nouns require *ser* (e.g. *La santidad es un don* 'Sanctity is a gift'). However, abstract nouns referring to concrete experiences might be used with *estar* (e.g. *La santidad está decadente hoy en día* 'Sanctity is decadent nowadays').

Furthermore, the notion of comparison has played a role in the description of copula choice in Spanish. It refers to whether there is a comparison between the referent and him/herself at a different period of time or between him/herself and a group (Franco & Steinmetz, 1983 & 1986). The selection of *ser* + *adjective* and *estar* + *adjective* could be based on subjective factors and the perception of the external phenomenological world. Franco and Steinmetz (1983 & 1986) emphasize that *estar* is not the only copula that indicates a comparison or contrast. They claim that either copula can indicate a comparison and/or a contrast. Thus, *ser* makes a comparison between the referent and a group whereas *estar* compares the referent with him/herself at a different point in time.

Another distinction between copulas is put forward by De Mello (1979). He states that when analyzing copula choice in Spanish, we need to consider the three functions of *ser* and *estar*. These verbs function as main verbs (i.e., action verbs), auxiliary verbs, and attributive verbs (i.e., as copulas). De Mello (1979) states that both copulas have semantic value when used as main verbs; however, as attributive verbs, *ser* loses its semantic value and *estar* acquires a meaning that goes beyond its function as an attributor. DeMello (1979, p. 338) categorizes auxiliary verbs *ser* + past participle as *passive voice* and *estar* + past participle as a *resultant state*.

Carlson (1977) and Kratzer et al. (1995) propose the *Stage-level/Individual-level* hypothesis. This hypothesis states that the copula *ser* combines with individual-level predicates (ILPs) to partially express permanent or essential properties such as *inteligente* 'intelligent'. It also states that *estar* combines with *stage-level* predicates (SLPs) to express temporary or accidental properties such as *cansada* 'tired-FEMENINE'. Maienborn (2005) argues against the *Stage-level/Individual-level* hypothesis, stating that *ser* and *estar* both display the same lexical and semantic properties and that *estar* differs from *ser* only in presupposing a relation to a specific discourse situation. Thus, *estar* is the discourse-dependent variant of *ser*. This discourse dependency is lexically initiated by *estar*, structurally resolved by its aspect, and pragmatically licensed through some kind of topic situation contrast. Maienborn (2005) claims that by using *estar* a speaker restricts his/her claim to a specific discourse situation, whereas the speaker makes no such restriction by using *ser*. Clements (2006) states that instead of being predicate types as defined by the *Stage-level/Individual-level* hypothesis, there are two readings that the copula use gives to the *copula* + *adjective* construction. The first one is an *individual-level* reading which refers to a defining characteristic of the referent. The second is a *stage-level* reading which is a comparison of the characteristic of the referent, not against others, but against itself at an earlier time.

Givón (1984 & 2001) affirms that adjectives come in antonymic pairs. These pairs can either be in a gradual-degree relation to one another (e.g., *seco*

“dry” – *mojado* “wet”) or in an absolute relation (e.g., *vivo* “alive” – *muerto* “dead”). The adjective type *seco* “dry”- *mojado* “wet” corresponds to activity and stative verbs, according to Vendler’s (1957) classification of verbs. The type *vivo* “alive” – *muerto* “dead” corresponds to non-graduating states which can be analogous to the notion of achievements. Thus, Givón (1984, 2001) proposes the term *gradiency* as an adjective category which refers to the classification of adjectives in two groups. One group is that of non-gradient adjectives or absolute adjectives (i.e., adjectives that cannot be found in “more or less” constructions such as *casado* “married”) while the other is gradient adjectives (i.e., adjectives that can be found in “more or less” constructions such as *mojado* “wet”).

In sum, theoretical accounts of copula choice have yielded the foundations to its study in Spanish. These foundations have helped different researchers in the analysis of data to explain the choice speakers make between *ser* and *estar*. I now turn to a review of studies that have put these theoretical accounts to the test with empirical data from different sources, including Spanish in contact, Spanish second language acquisition, and monolingual Spanish. These studies have yielded different models for the explanation of copula selection in Spanish. Furthermore, they have produced the variables in the study of copula choice that I will use to propose a model that includes frequency as part of the analysis.

#### PREVIOUS MODELS FOR THE STUDY OF COPULA CHOICE IN SPANISH

Second Language Acquisition of Spanish and Sociolinguistics are two fields that have experienced a significant growth in the development of models to explain the use of copula choice. In general, these studies have provided two distinct hypotheses. The first states that a change is ongoing (Silva-Corvalán, 1986) while the second that it is a stable situation (Díaz-Campos & Geeslin, 2011). This hypothesis will be developed in the following section. This section is divided into studies of Spanish-English contact, Spanish second language acquisition, and studies of monolingual Spanish.

#### Spanish in Contact with English

Silva-Corvalán (1986 & 1994b) explored the extension of *estar* in the speech of 27 bilinguals of different generations and degrees of Spanish language attrition. There were three groups of participants (GI (immigrants), GII (immigrants under 6), and GIII (Mexican-Americans)). Silva-Corvalán (1986 & 1994b) studied all contexts of *ser* and *estar* and claims that the innovation found in her studies represent part of an evolutionary trend in Spanish and other Romance languages where contact accelerates this trend. She states that the condition of reduced access or lack of access to formal varieties of the language promotes its diffusion and internally motivates changes involving generalizations across languages, which are further accelerated in a situation of extended contact.

With regard to copula choice, Silva-Corvalán (1986, p. 604) suggests that the extension of *estar* in progressives (i.e., *estar* + present participle) and its frequent association with *be* (i.e., *be* + *verb-ing*) in these constructions may favor the rapid diffusion of *estar* in predicate adjectives, where Spanish has evidenced a slow process of change in spite of any language-specific influence. She also suggests that there is no noticeable movement toward a steady functional specialization, but that the continuous renovation of Spanish, due to the arrival of other immigrants, keeps Los Angeles Spanish from changing entirely. She concludes by saying that the Spanish copula opposition with attributes is lost to a large extent among speakers in Groups II and III, but that these speakers are unlikely to pass the Spanish language to their descendants. These claims have been challenged by Gutiérrez (1992 & 1994) because he found that monolingual Mexicans from the same social class as those studied by Silva-Corvalán (1986 & 1994b) showed the same behavior regarding copula choice. Gutiérrez (1992 & 1994) and Silva-Corvalán’s (1986 & 1994b) findings evidence that further studies in language contact with regard to copula choice are needed.

Aguilar-Sánchez (2009, 2012 & 2017) studied copula choice + *adjective* in the Spanish spoken in a multilingual region of Costa Rica called Limón. He studied the phenomenon in fifty-eight Labovian interviews of monolingual, bilingual,

and multilingual speakers aged 16 through to 91. His subjects had at least three years of formal instruction; twenty-six were males while thirty-two females, and thirty-nine reported non-restricted contact with English as opposed to nineteen with restrictive contact with English. Aguilar-Sánchez (2009, 2012 & 2017) use a multi-feature model like the one used by Díaz-Campos and Geeslin (2005a & 2011) and Geeslin (2003), but he used a multi-level analysis of variance in the context of logistic regression, in which level one analyzes variance deriving from linguistic variables and level two analyzes variance from social variables. He set his significance value at 0.05, and his study had a power level of approximately 0.8. He found that linguistic features such as *experience with the referent*, *adverb* (presence or absence), *subject* (first or second order), *resultant state*, and *adjective class* are still variables that help to predict the use of one copula or the other. He points out that these findings are in tandem with previous studies of copula choice. In contrast with other studies on this phenomenon, Aguilar-Sánchez (2009, 2012 & 2017) found that social variables such as *age*, *education*, *bilingualism*, and *gender* also help predict copula use, when analyzed properly. He also found that the higher the level of contact with English formal instruction among bilinguals and multilinguals, the higher the use of *estar*; while the higher the level of contact with Spanish formal instruction, the higher the avoidance of the use of *estar* among monolinguals. He concludes that contact with English accelerates change in bilingual varieties of Spanish, giving further support to proponents of that hypothesis (e.g. Gutiérrez, 1992 & 1994; Silva-Corvalán, 1986 & 1994b). He also proposes that his findings suggest that two varieties of Spanish coexist in the same geographical area, and that these varieties are constrained by different social factors. Aguilar-Sánchez (2009, 2012, 2017) concludes that formal instruction aids language maintenance, but formal instruction in two languages also helps to accelerate change in contact varieties, and that the inclusion of social factors helps to explain this phenomenon beyond what linguistic factors can explain.

### Spanish Second Language Acquisition

This section deals with second language acquisition research regarding variation in copula choice and focuses on the relevant variables used in its multi-feature analysis. Geeslin (1999, 2000, 2002a, 2002b & 2003) has studied this phenomenon from several perspectives, providing new insights into the acquisition of *ser* and *estar* by non-native speakers. Because the nature of the present work is purely sociolinguistic, I will focus on elements linked to the study of copula choice by native speakers presented in Geeslin's line of work.

Geeslin (2003) examines contextual features predicting the use of *ser* and *estar* between native Spanish speakers and advanced Spanish learners. Thus, she examines whether the same features would explain the use of *ser* and *estar* in both groups. Geeslin (2003) found that semantic and pragmatic features interact in the prediction of copula choice. However, she found differences in the factors that determine copula use for each group.

Geeslin and Guijarro-Fuentes (2006) studied copula choice among native Portuguese speakers learning Spanish in contexts where the first and second language are similar, and where native speaker use varies. They found that *predicate type*, *susceptibility to change*, and *adjective* predicted the appearance of *estar*. Additionally, the *copulas allowed* (i.e., both copulas were allowed in the context) variable predicted copula selection for both native speaker groups. The model targeting the second language groups also showed an effect for *dependence on experience* (i.e., whether the speaker has first-hand or second-hand knowledge of the referent) and *animacy* (i.e., whether the referent was animate or not). These findings are attuned to all previous studies.

### Monolingual Spanish

Díaz-Campos and Geeslin (2004) applied the multi-feature model proposed in Geeslin's line of work (2000, 2002a, 2002b & 2003) to study copula choice in a variety of Spanish from Caracas, Venezuela, said to have limited or no contact with English. They used the Estudio Sociolingüístico de Caracas<sup>4</sup> (1987) [sponsored by the Consejo

4 Sociolinguistic Study of Caracas.



de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela<sup>5</sup>] conducted in 1987 and 1988. The authors studied data from four age groups and three social classes (low, middle and upper). These groups were then evenly divided between men and women (2 participants per cell). The variables *predicate type*, *susceptibility to change*, *experience with the referent*, *resultant state*, *adjective*, *copulas allowed*, *age*, and *social class* were predictors of copula choice. They also found that older speakers tended to favor the use of *estar* and concluded that this pattern of behavior portrays the stability of this phenomenon in Caracas Spanish.

Díaz-Campos and Geeslin (2005a & 2011) investigated whether the extension of *estar* was a change in progress or a stable change. They researched how copula use differed from older and younger speakers by studying the frequency of use of *estar* and its predictors. They also studied how the frequency of occurrence of the predictors of *estar* would vary across age groups. In a reanalysis of the 2004 data, the authors found that older generations tend to favor the use of *estar*, and that there are no prominent differences between female and male speakers. In their predictor analysis by age group, they also found that *predicate type*, *resultant state*, *adjective*, and *copulas allowed* were common predictors for all age groups. However, some predictors were significant for specific age groups. These predictors were *susceptibility to change* for age group 14-29; *experience with the referent* for groups 14-29, 46-60, and 61 and above; and *socioeconomic class* for group 46-60. They concluded that a sociolinguistic interview does not elicit the same types of contexts from all speakers, and that three of the variables show a greater proportion of the categories that favor *estar* for older speakers. Their results on *age* and *gender* seem to indicate that the extension of *estar* is a stable phenomenon, but they also found that types of contexts were not equally represented among age groups, and that a comparison across age groups must also take these differences into account. Their results revealed that discourse factors such as *predicate type*, *resultant*

*state*, *adjective*, and *copulas allowed* are more important predictors than *age* and *gender*.

Geeslin and Díaz-Campos (2005) studied the extension of *estar* with adjectives and its relationship to language contact. They examined the individual categories of the *adjective class* variable to determine these categories' relationship with the use of *estar*. Their intention was to relate *adjectives* to the innovative use found in previous work (Geeslin, 2003). They stated that the best predicting classes of use of *estar* may not actually represent innovation. They were guided by questions such as what categories of the *adjective class* variable showed the most frequent use of *estar*, what categories of the *adjective* variable showed innovation, and how their results relate to previous studies on adjectives and copula choice. In a subsequent analysis of the data, they found that adjectives related to *mental state*, *size*, *physical appearance*, *color*, *status*, and *age* were more likely used with *estar*. The distribution of *estar* with each *adjective* across the variable *copulas allowed* showed more tokens of *estar* in the *both-allowed* category than were required. Their results revealed uses of *estar* in contexts formerly reserved for *ser* in all age groups. A high frequency of use of *estar* is especially noticed with adjectives of *age*, *size*, and *status*. Furthermore, when both copulas are allowed, speakers tended to favor *estar*, thus showing that innovative uses are emerging. They concluded that monolingual Caracas Spanish shows similarities to US/Mexican Spanish in its innovative use of *estar* with adjectives of *age*, *size*, *physical description*, *evaluation*, and *color* for certain age groups; adjectives of *status* and *size* for all age groups, and *age* and *description of personality* for the older speakers.

Aguilar-Sánchez (2007) studied the oral Spanish of 10 educated Costa Ricans and discovered that even though variables such as *adjective*, *predicate reading*, *experience with the referent*, and *resultant state* have been established as strong predictors of copula choice in Spanish as a Second Language and in monolingual varieties of Spanish (e.g., Venezuelan Spanish), the model is incomplete. Aguilar-Sánchez (2007) demonstrated that by including other variables related to the semantics of the adjective, some predictors of previous models

5 Scientific and Humanistic Development Council of the Universidad Central of Venezuela.



become non-significant. Variables included in his investigation provided evidence that the semantics of the adjective (i.e., *adjective class* and *resultant state*) play an equally prominent role as discourse/pragmatics features (i.e., *frame of reference*, *predicate reading*, and *experience with the referent*) in first language Spanish. Aguilar-Sánchez (2007) found that the inclusion of a semantic variable such as *gradient* affects the selection of variables in the prediction of copula choice in educated monolingual Spanish. In fact, he demonstrated that a deeper look at this variable shed light on the fact that the choice between *ser* and *estar* in Spanish can be found in both discursive and semantic features. In his study, *ser* was used almost categorically to represent *individual-level* readings of the predicate while *estar* shows more variation in this area. He also found that *gradient* adjectives alternate with *absolute adjectives* with regard to predicate reading. He also found that *ser* is commonly used for *gradient* adjectives if the predicate has an *individual-level* reading, whereas *estar* is more common when the predicate is given a *stage-level* reading. However, he found that *estar* appears more frequently in *absolute* adjectives if the predicate is given an *individual-level* reading. Similarly, he found that *ser* appears more frequently if the predicate is given a *stage-level* reading. Aguilar-Sánchez (2007) concluded that the similarity of his results with those found in Díaz-Campos and Geeslin's (2005) analysis of this phenomenon by age group suggests that more studies are needed to support either hypothesis regarding copula choice in Spanish; change in progress (Silva-Corvalán, 1986) or stable change (Díaz-Campos & Geeslin, 2005a, 2011). Finally, evidence from Aguilar-Sánchez (2007) shows that the spread is not only of *estar* to the field once occupied exclusively by *ser*, but that the spread also happens in the opposite direction (i.e., *ser* is spreading to places that were once exclusive to *estar*).

New studies have explored copula choice in contact situations with languages other than English (Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2007 & 2008; Guijarro-Fuentes & Geeslin, 2006), but because the scope of this paper is primarily related to contact of Spanish with English, they will not be discussed here in detail. These studies add to the body of knowledge on the study of copula choice.

## FREQUENCY EFFECT AND THE EXEMPLAR MODEL

This model proposes that language use shapes the form and function of the sound systems of a language (Bybee, 2001 & 2002). In this model, it is stated that language use creates and continually shapes language structure (Bybee, 2001 & 2002). Furthermore, the model contains gradient categories and relationships and is heavily affected by the nature of the input. It contains properties that can be subjected to formal modeling and simulation using connectionist architecture (Bybee, 2001 & 2002). In other words, it is possible to model the properties of the system through connectionist architecture to test it using empirical data.

Within this model, each token of a given lexical item experienced in use is stored as an exemplar of that item. This exemplar is accompanied by all its features in memory. While the storage takes place, the exemplar's phonetic and other details become part of its mental representations. As a result, instead of positing separately a lexicon and a system of abstract sound units that undergo transformation to surface forms by phonological rules; the Exemplar model favors the direct and detailed representation of words and frequent and infrequent phrases in memory. These representations form schemas which are organizational patterns in the lexicon and have no existence outside the lexical units from which they emerge (Bybee, 2001 & 2002). The frequency in which items occur is a crucial factor in determining how structure is affected. This functionalist approach to language analysis advocates that repetition is the mechanism that creates linguistic structure (Bybee & Scheibman, 1999). Furthermore, frequently occurring collocations may be processed and stored by the speaker as single units or chunks rather than as combinations of individual words. Thus, the more the speakers use it, the easier it is for them to access it, and the more fluent they become at using it.

### Change and the Exemplar model

Bybee (2001) states that...

[A] usage-based theory postulates that change is inherent in the nature of language. Grammars are not static entities, but constantly in the process of change resulting

from the way that language is used. Thus, a model of language change must include the mechanisms by which change occurs as an integral part of its architecture. (p. 57).

In her theory, Bybee (2001 & 2002) advocates that instead of accounting for sound change by the addition of new grammar rules, we need to see change as memory representations based on categorizations of tokens of use. Therefore, if the tokens begin to change, the core of the category also changes. The model accounts for the pattern of lexical diffusion and predicts that highly regular frequency items change before less frequent items. According to Bybee (2001 & 2002), this process of change involves at least three factors:

- a. Sound change occurs as articulation proceeds. Change occurs in real time as language is used. Words and phrases that are used more often have more opportunities to undergo change.
- b. Reduction also occurs within a discourse. Words that occur more often in the same discourse may also become more frequent words and undergo more reduction.
- c. High-frequency words tend to be used in familiar social settings where there are fewer restrictions on reduction; therefore, they will undergo more reduction.

Under this model, change cannot be undone and has a permanent effect on the lexical representation of the words of a language. Because it is a model of phonology, it should be able to account for the present form of sounds and for the process by which phrases acquire their special phonological shapes. This model also assumes that the development of special phonological properties in high frequency words and phrases involves two properties of language. The first one is that high levels of use lead to reduction, and the second is that such reduction must be represented as part of their stored representation. Moreover, Bybee (2001, p. 32) states that the notion that frequency of co-occurrence in the input determines constituency has not been applied extensively at different levels of grammar. She concludes that the same principles apply for all levels of language. She proposes that linguistic objects (e.g., phonetic sequences, words, phrases)

are categorized the same way as non-linguistic objects (e.g., birds, chairs, noses). Therefore, this model can also be applied to explain changes in the syntax of languages.

### **Spanish Copula and the Exemplar Model**

Because the model accounting for the variation in copula choice is not complete (Aguilar-Sánchez, 2007, 2009, 2012 & 2017), I will focus on what has been established in the field and how this can be explained through a usage-based model. Most of the studies on copula choice have been done under the assumption that we need to look for the present elements of distinction in the latest developments of *estar*, and little attention has been paid to de Mello's (1979) claim that a clear understanding of the distinction between *ser* and *estar* is best achieved by considering them according to their functions: as main verbs, auxiliary verbs, or copulas. This that copulas are better achieved by considering all copula functions has also been made taking copula change as a unidirectional process: *estar* spreading to contexts of *ser* (Díaz-Campos & Geeslin, 2005a, 2005b, 2011; Silva-Corvalán, 1986, 1994a & 1994b); however, this change also seems to be going in the other direction where *ser* is spreading to contexts of *estar* (Aguilar-Sánchez, 2007, 2012 & 2017). More evidence is needed to prove the latter trend. The phenomenon in general is well explained by Geeslin (2002b) and her claim that the monolingual Spanish copula system is becoming a simplified one. Thus, what follows is a theoretical attempt to explain how copula choice is affected by use, and how we can account for variation in contexts where both copulas interact.

Following de Mello's (1979) call, I postulate that *ser* and *estar* have contexts in which they are not interacting; when they act as a verb in the case of *ser* (e.g. *ser* + Noun Phrase *es un hombre* "he is a man") or when they act as an auxiliary in the case of *estar* (e.g. *estar* + Present Participle *está caminando* "s/he is walking"). Even though variation has not been found in these contexts, it is important to account for their frequency in people's speech, which helps us to explain a linguistic change through this model. Frequency of occurrence may explain why variation is not found in these contexts. Therefore, a usage-based model should consider how frequent each

copula is within the discourse and how the schemas are formed.

Variation, on the other hand, has been found in contexts where these two verbs function as copulas. These contexts include the following: *ser/estar + adjective*, *ser/estar + past participle*, *ser/estar + locatives*. Previous studies have shown a higher frequency of *ser* over *estar* in the data collected (Aguilar-Sánchez, 2007, 2012 & 2017; Díaz-Campos & Geeslin, 2004 & 2011).

However, very few studies have explored the effects of frequency of occurrence as possible explanations of the variation found in copula choice, and most of its theoretical approaches have been exploratory and lack consistency across studies. Thus, what I present here is an attempt to provide some consistency to the study of how frequency affects the prediction of copula choice in Spanish.

### Linguistic Context

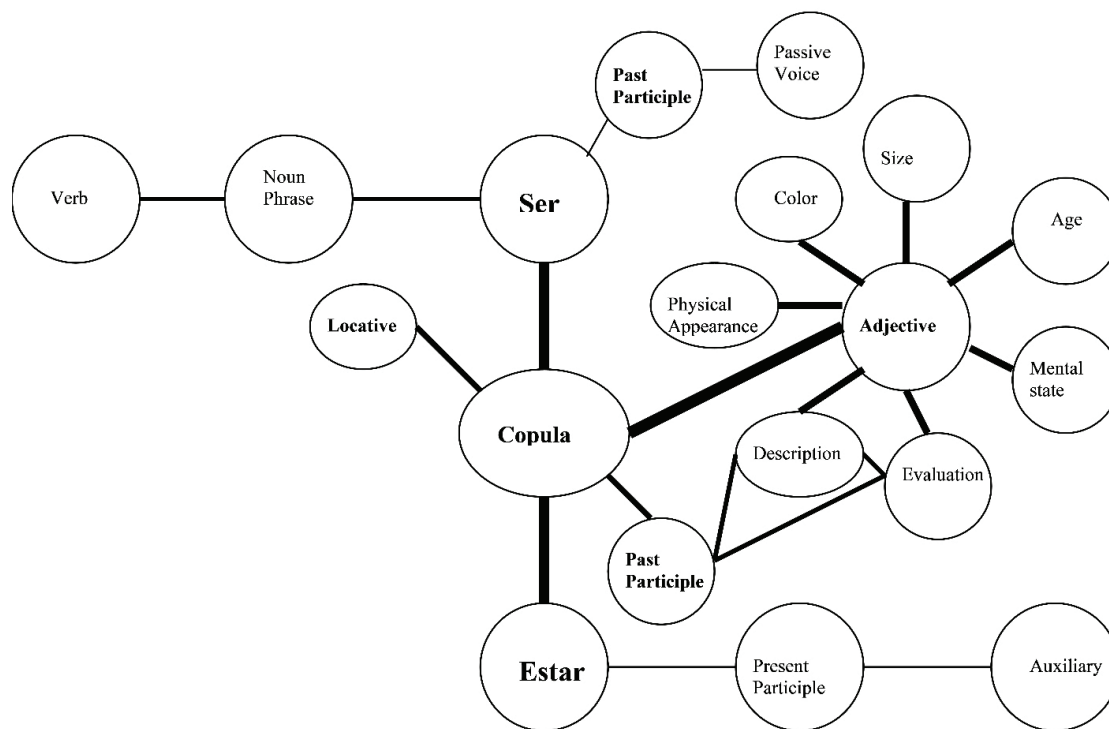
Regardless of whether variation is found, a model to explain copula use in Spanish needs to consider all possible linguistic contexts in which copulas

appear. This will help explain how speakers are using the copula and how these uses may help explain the direction of a specific change; in this case, the spreading of uses of *estar* to once exclusive contexts of *ser* or vice versa.

To start an analysis of natural data under the Exemplar model, it is important to propose a theoretical schema of the copula system in Spanish. This model should include all contexts in which both copulas are found, and it should reflect the findings of empirical studies regarding copula use.

Figure 1 shows possible schema formation with the copula function as the core and the other functions as peripheral components. In this figure, darker lines mean higher frequency of use. We can see how the category *Adjective* carries the heavier lines. Evidence of this comes from reports on percentages found in the empirical studies on copula choice mentioned above (Aguilar-Sánchez, 2007, 2009, 2012 & 2017; Díaz-Campos & Geeslin, 2004, 2005a, 2005b & 2011; Geeslin, 2003; Silva-Corvalán, 1986, 1994a & 1994b). This may be because the copula use of these verbs is heavily

Figure 1. Schema of the relationship of Spanish copulas



Source: Own elaboration

affected by their high frequency use with adjectives. All previous studies have focused on this particular context, and as pointed out in the previous sections, have found high levels of variation, which evidence that the system is changing. What is left to discover is how frequently these adjectives are used within the discourse in which they appear and within the language itself, and how its use affects or helps to the diffusion of the change.

In addition to the high frequency of the *copula + adjective* construction, we also need to consider how these verbs behave in the other contexts. It is possible that because attention has been paid mostly to the *copula + adjective* construction, some properties of the system might be left unnoticed. The model presented here attempts to explain any possible behavior of the Spanish Copulas regardless of its prominence in previous research.

#### ACCOUNTING FOR FREQUENCY IN THE COPULA SYSTEM OF SPANISH USING EMPIRICAL DATA

To explain some phenomena in the Spanish copula system through the Exemplar model, I intend to suggest a procedure on how to analyze copula behavior in Spanish. This endeavor can be accomplished considering linguistic and social variables. These two types of variables will be analyzed at three levels using the latest advances in inferential statistics (multi-level analysis of variance) like the ones described by Gelman and Hill (2007) and Hox, Moerbeek, and van de Schoot (2017). These three levels are sources of statistical variance that affect the way the use of each copula is predicted statistically, and it comes from the use speakers give to them.

The first level includes the distribution of functions of each copula and their frequency. The second level would be the analysis of frequency and its effects on each of the components within each type of copula structures (e.g., within *copula + adjective*). The third level shows how social variables affect the use of each copula and their relationship to the frequency of use by function.

To account for frequency, one needs a way to account and measure frequency. For this, one can either build a frequency catalog of each word within the oral corpus being studied or collected or

use commercially available frequency dictionaries like Davies and Davies (2018) and Juilland and Chang-Rodriguez (1964) for Spanish and Davies and Gardner (2010) for English. The former is considered the preferred method, for it will yield frequency numbers related to the population being studied and it will also be based on oral data. The latter could be used to corroborate possible innovations in a particular variety of the language being studied, for example Limon's Spanish in Costa Rica, but because written language is highly edited, it may be detrimental to the study of actual use of the language in naturally occurring settings.

#### THE STATISTICAL MODEL AND ANALYSES

##### Level One Analysis

An analysis of data based on the Exemplar model for copula use in Spanish would consider an overall usage of *ser* and *estar* and their different structures and functions. Thus, one must first analyze the data for the appearance of all copula instances regardless of their accompanying elements. In this model, each copula instance is classified into *ser* or *estar*, our dependent variable. Then each instance is further classified according to the function it has in the context in which they appear. This classification creates some of our independent variables or predictors at this level. These functions include use as a *main verb*, an *auxiliary verb*, or a *copula*. Frequencies should be reported on each of these functions to be able to account for how frequency affects the behavior of each copula and to be able to establish any link between frequency and an explanation regarding the phenomenon under study, in this case the spread of *estar*.

The usage-based model predicts that highly frequent irregular forms tend to resist change (Bybee, 2001 & 2002). This can also help us to predict that adjectives that traditionally appear with *ser*, the most frequent form of the copula, and that are highly frequent will appear less with the other copula and vice versa. By accounting for the frequency of the functions of each copula, we can tell whether the regular form of *ser* and *estar*, regarding function, undergo change and whether highly frequent irregular forms of *ser* and *estar* resist it. Within this prediction, I hypothesized that highly



frequent contexts in which *ser* and *estar* are used categorically will tend to resist change, whereas low frequency contexts in which *ser* and *estar* are used categorically may show some sort of variation (i.e., change).

To test this hypothesis, one needs to include a variable that captures the frequency of use of these components in the model we wish to study. Therefore, each instance of copula should be coded as type of structure (i.e., copula, main verb, auxiliary). After coding for the type of structure they appear in, frequency counts should yield another categorization that can be divided into *low-frequency*, *medium-frequency*, and *high-frequency*. As stated above, frequency can be based on the appearance of each structure within the same corpus. Then we can use this frequency of use to determine, via inference, which function of these verbs is being used in innovative ways based on the dependent variables set forth as a construct, including frequency.

This first level of analysis can also be used as a qualitative analysis of the data when no inferential statistics are made regarding these different functions and structures because what we look for is how they are distributed in terms of usage. In other words, no predictions, only descriptions, are made. This qualitative analysis allows the researcher to see how Spanish copulas behave as a system in a purely descriptive way, which, in turn, is very important in the implementation of this type of model.

### Level Two Analysis

Once one has analyzed and understood how Spanish copula behaves in the corpus, one can proceed to analyze those contexts in which variation is present, for these contexts will help researchers analyze and explain the change under study. To conduct this second analysis, one of the functions should be selected. In this case, I would select the *copula + adjective*, for it is the one that shows more variation and has been studied the most. But, in multi-level analysis of variance, we can use this level 2 as a grouping level with random or fixed effects. By using this inferential model, we will be analyzing the entire system without isolating parts of it. Not isolating parts of the model allows us,

researchers, to find sources of variance that may be hidden when parts are taken in isolation.

As pointed out in the review of theoretical accounts and previous studies of copula choice in Spanish, several independent variables have served to predict copula choice in both first and second language Spanish. These variables are *adjective class*, *frame of reference*, *resultant state*, *predicate type*, and *gradiency*. Each of these independent variables contains at least two or more levels for classifying each token. I will not refer here to each of these levels; however, I will explain how to account for frequency, and how it can be used to explain the phenomenon under study.

Within the variable *adjective class* we find different types of adjectives; however, each of these types does not aid the prediction of copula choice in equal proportions. A possible explanation of this behavior is frequency of the adjectives that accompany each copula. Frequencies of each adjective should be regarded to determine whether frequency plays any role in the selection of either copula. Therefore, a variable *adjective frequency* should be created, and each adjective can be classified as *high*, *mid*, or *low* frequency. The category *mid* is included for adjectives that present higher variation than those in the *low* category, but lower variation than those in the *high* category.

With respect to the variable *frame of reference*, we can also include a variable for frequency of the presence or absence of comparison. In this case, whether comparisons are more frequent than non-comparisons and how this may help us explain copula choice and the spread of *estar*.

*Resultant states* can also be categorized according to their frequency and a similar procedure as that followed for the variable *adjective class* should be used. In other words, a new variable called *resultant state frequency* should be created and each case of resultant states should be classified into *high*, *mid*, and *low* frequency within the corpus.

Similarly, *predicate type*, can be categorized according to frequency. In this case, each frequency refers to whether *stage-level readings* are more frequent than *individual-level readings* or vice versa, and whether it should be classified into *high* and

low frequency within the corpus as well. The results will help us further analyze the behavior of the copulas and test if the predictions presented by the Exemplar model apply.

*Gradiency* can be coded the same way. It is important to determine whether *gradient* adjectives are more frequent in our corpus than *absolute* adjectives or vice versa. This can also help us explain why some categories better predict the appearance of *estar* than others.

### Level 3 Analysis

After analyzing levels 1 and 2, one can include a level of analysis for social factors. This level includes all non-linguistic variables that form natural groups within the corpus. This level allows researchers to find sources of variation that can be caused by random use of the language, or patterns that are not random and used by the speakers according to social group. Frequency, in this case, can also be determined by looking at the usage speakers give to each of the functions of the verbs under study. So, for each subcategory of the variables at this level (e.g. *gender, level of education, dialect, bilingualism, age*, among others) frequency can represent how many uses of each function these groups produce to categorize them into *high, mid, or low frequency of use*. This categorization allows the researcher to infer whether different groups are using the copula in different ways like the ones discovered by Aguilar-Sánchez (2012), and whether these uses are innovative or not (i.e. producing change or not).

### CONCLUSION

After reviewing the theoretical accounts and previous studies on copula choice in Spanish and the properties of the Exemplar model, it can be concluded that a complete copula system study is needed to account for how frequently each of its components is used and how this affects the interpretation of our data. Thus, in order to understand whether a change is ongoing or stable, and whether the change is of *estar* extending to the contexts of *ser*, *ser* to the contexts of *estar*, or both, one needs to determine how each of the schema components interacts with each other, explain how these interactions fit into the traditional description of copula choice, move away from the generative

view of language as a set of rules, and begin looking at it as a system highly affected by the frequency of use of its components (Bybee, 2001). One must also recognize the new advances in inferential statistics that may help us account for variance in ways we have not yet explored to understand a phenomenon like copula use. First, we need to see the system as a whole and study it as such t, then study its components and their function within this system in more detail. Frequency of use of the different parts of the model may help us to understand why researchers studying this phenomenon have found such varied results, even though it all points in one direction: Spanish copula use is undergoing change. Finally, we, as researchers, need to go back to the macro level to explain the change happening at the micro-level. Future research on copula choice should take the suggestions presented here for a more representative account of the copula system in Spanish. By achieving this representativeness, researchers may be able to approximate how the system works in specific social contexts and how it fits into the wider realm of the Spanish language.

### WORK CITED

- Aguilar-Sánchez, J. (2007). *The use of Spanish Ser and Estar + adjectives: A sociolinguistic pilot study on the oral Spanish of Costa Rica*. 5th Hawaii Annual International Conference on the Arts and the Humanities, Hawaii.
- Aguilar-Sánchez, J. (2009). *Syntactic Variation: The case of copula choice in the Spanish of Limón, Costa Rica* (Publication Number 3386661) [Doctoral dissertation, Indiana University-Bloomington]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Aguilar-Sánchez, J. (2012). Formal Instruction and Language Contact in Language Variation: the Case of *Ser* and *Estar + Adjective* in the Spanishes of Limón, Costa Rica. In K. L. Geeslin & M. Díaz-Campos (Eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistic Symposium* (pp. 9-25). Cascadilla Proceedings Project.
- Aguilar-Sánchez, J. (2017). *Research Design Issues and Syntactic Variation: Spanish Copula Choice in Limón, Costa Rica*. Lambert Academic Publishing (LAP).
- Andrade, M. J. (1919). The Distinction between *Ser* and *Estar*. *Hispania*, 2(1), 19-23.
- Bolinger, D. L. (1944). More on "Ser" and "Estar". *The Modern Language Journal*, 28(3), 233-238.

- Bybee, J. L. (2001). *Phonology and language use*. Cambridge University Press.
- Bybee, J. L. (2002). Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. *Language Variation and Change*, 14(3), 261-290. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954394502143018>
- Bybee, J. L., & Scheibman, J. (1999). The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of don't in English. *Linguistics*, 37(4), 575-596. doi: <https://doi.org/10.1515/ling.37.4.575>
- Carlson, G. N. (1977). *Reference to kinds in English* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts-Amherst.
- Clements, J. C. (2006). *Ser-estar* in the Predicate Adjective Construction. In J. C. Clements & J. Yoon (Eds.), *Functional Approaches to Spanish Syntax: Lexical Semantics, Discourse and Transitivity* (pp. 161-202). Palgrave Macmillan.
- Davies, M., & Davies, K. (2018). *A frequency dictionary of Spanish: core vocabulary for learners* (Second edition. ed.). Routledge.
- Davies, M., & Gardner, D. (2010). *A frequency dictionary of contemporary American English: word sketches, collocates, and thematic lists* (1st ed.). Routledge.
- de Mello, G. (1979). The Semantic Values of *ser* and *estar*. *Hispania*, 62(3), 338-341. doi: <https://doi.org/10.2307/340597>
- Díaz-Campos, M., & Geeslin, K. L. (2004). *Copula Use in the Spanish of Venezuela: Social and Linguistic Sources of Variation* [Paper presentation]. New Ways of Analyzing Variation (NWAV), Ann Arbor, MI.
- Díaz-Campos, M., & Geeslin, K. L. (2005a). *Is the extension of estar a change in progress or a stable change? A combined analysis of sociolinguistic and discourse factors in Spanish* [Paper presentation]. New Ways of Analyzing Variation (NWAV), New York.
- Díaz-Campos, M., & Geeslin, K. L. (2005b). *The extension of estar with adjectives and its relationship to language contact* [Paper presentation]. Department of Spanish and Portuguese: Linguistic Brown Bag Series, Indiana University.
- Díaz-Campos, M., & Geeslin, K. L. (2011). Copula use in the Spanish of Venezuela: Is the pattern indicative of stable variation or an ongoing change? *Spanish in Context*, 8(1), 73-94. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/sic.8.1.04dia>
- Franco, F., & Steinmetz, D. (1983). *Ser y Estar + adjetivo calificativo en español*. *Hispania*, 66(2), 176-184. doi: <https://doi.org/10.2307/341394>
- Franco, F., & Steinmetz, D. (1986). Taming *ser* and *estar* with Predicate Adjectives. *Hispania*, 69(2), 377-386. doi: <https://doi.org/10.2307/341698>
- Geeslin, K. L. (1999). *The second language acquisition of copula choice in Spanish and its relationship to language change* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona.
- Geeslin, K. L. (2000). A New Approach to the Study of the SLA of Copula Choice. In R. P. Leow & C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium* (pp. 50-66). Cascadilla Press.
- Geeslin, K. L. (2002a). Semantic transparency as a predictor of copula choice in second-language acquisition. *Linguistics*, 40, 439-468. doi: <https://doi.org/10.1515/ling.2002.019>
- Geeslin, K. L. (2002b). The acquisition of Spanish copula choice and its relationship to language change. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 419-450. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263102003030>
- Geeslin, K. L. (2003). A Comparison of Copula Choice: Native Spanish Speakers and Advanced Learners. *Language Learning*, 53(4), 703-764. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x>
- Geeslin, K. L., & Díaz-Campos, M. (2005). *The extension of estar with adjectives and its relationship to language contact* [Paper presentation]. Department of Spanish and Portuguese: Linguistic Brown Bag Series, Indiana University.
- Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second Language Acquisition of Variable Structures in Spanish by Portuguese Speakers. *Language Learning*, 56(1), 53-107. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00342.x>
- Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2007). Linguistic and Social Predictors of Copula Use in Galician Spanish. In K. Potowski & R. Cameron (Eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries* (pp. 253-273). Benjamins.
- Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2008). Variation in Contemporary Spanish: Linguistic Predictors of "Estar" in Four Cases of Language Contact. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3), 365-380.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.

- Givón, T. (1984). *Syntax: A Functional-Typological Introduction*, I. Benjamins.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction*, I-II. Benjamins.
- Guijarro-Fuentes, P., & Geeslin, K. L. (2006). Copula choice in the Spanish of Galicia: The effects of bilingualism on language use. *Spanish in Context*, 3(1), 63-83. <https://doi.org/10.1075/sic.3.1.06gui>
- Gutiérrez, M. J. (1992). The extension of *estar*: A linguistic change in progress in the Spanish of Morelia, Mexico. *Hispanic Linguistics*, 5(1-2), 109-141.
- Gutiérrez, M. J. (1994). *Ser y estar en el habla de Michoacán, México* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2017). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (3rd ed.). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315650982>
- Juilland, A. G., & Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish words*. Mouton.
- Kratzer, A., Carlson, G. N., Pelletier, F. J., Krifka, M., Meulen, A. t., Link, G., & Chierchia, G. (1995). Stage-Level and Individual-Level Predicates. In *The Generic Book* (pp. 125-175). U of Chicago P.
- Maienborn, C. (2005). A Discourse-Based Account of Spanish *ser/estar*. *Linguistics*, 43(1), 155-180. doi: <https://doi.org/10.1515/ling.2005.43.1.155>
- Merriam-Webster. (n.d.). Thesaurus. In Merriam-Webster. Retrieve from <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/thesaurus>
- Morley, S. G. (1925). Modern Uses of *Ser* and *Estar*. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 40(2), 450-489. doi: <https://doi.org/10.2307/457234>
- Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and Language Change: The Extension of *estar* in Los Angeles Spanish. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, 62(3), 587-608. doi: <https://doi.org/10.2307/415479>
- Silva-Corvalán, C. (1994a). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon.
- Silva-Corvalán, C. (1994b). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6(3), 255-272. doi: <https://doi.org/10.1017/S095439450000168X>
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *Philosophical Review*, 66, 143-160.



# Colaboradores 2-2021

---

**Armel Brizuela Rodríguez** es máster en Investigación Psicológica por la Universidad de Costa Rica; también es bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Trabaja como docente interino en la Escuela de Psicología y en el Posgrado en Ciencias Cognoscitivas, y como investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas y en el Centro de Neurociencias de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Contacto: [armel.brizuelarodriguez@ucr.ac.cr](mailto:armel.brizuelarodriguez@ucr.ac.cr).

**Odir Rodríguez Villagra** es doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad de Potsdam, Alemania; también es máster en Ciencias Cognoscitivas por la Universidad de Costa Rica y licenciado en Psicología de la Universidad Católica de Costa Rica. Trabaja como docente asociado de la Escuela de Psicología e investigador consolidado en el Instituto de Investigaciones Psicológicas y en el Centro de Neurociencias de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Contacto: [odir.rodriguez@ucr.ac.cr](mailto:odir.rodriguez@ucr.ac.cr).

**Mercedes Villalobos Cardozo** es máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica; también es bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Actualmente, es doctoranda en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, e investigadora en el Instituto de Lengua y Comunicación de este centro educativo.

Contacto: [mercedes.villalobos@uclouvain.be](mailto:mercedes.villalobos@uclouvain.be).

**Mónica Zúñiga Rivera** es doctora en Estudios Ibéricos de la Université François Rabelais, Francia; máster en Estudios Teológicos de la Universidad Nacional, Costa Rica, y licenciada en Literatura y Lingüística con énfasis en Literatura de la Universidad Nacional, Costa Rica. Trabaja como docente de Comunicación en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Sus áreas de interés son: literatura, teología, erotismo, literatura escrita por mujeres y literatura fantástica. Ha realizado publicaciones relacionadas con literatura en revistas académicas.

Contacto: morivera@itcr.ac.cr.

**Geisy Labrada Hernández** es licenciada en Letras en la Universidad de Oriente, Santiago, Cuba. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Lingüísticas de la Universidad de Oriente, Santiago, Cuba. Trabaja como docente de Gramática, Redacción, Lexicología, Semántica y E/LE en la Universidad de Holguín, Cuba. Es miembro y coordinadora de la región oriental del Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba (Gefrascu). Además, es miembro del proyecto institucional “Estudios teóricos y prácticos de las lenguas y las comunicaciones”, del Grupo de Investigaciones Lingüísticas de la Cátedra de Estudios Canadienses de la Universidad de Holguín, del proyecto de investigación sectorial “La formación continua de egresados de Letras y especialidades afines a través de estudios sobre la lengua y el discurso” de la Universidad de Oriente, y de la Asociación de Lingüistas de Cuba. Ha publicado resultados de investigaciones en revistas nacionales y extranjeras.

Contacto: geisylh@uho.edu.cu glabradahernandez@gmail.com geisy2709@nauta.cu.

**Luis Ramón Campo Yumar** es licenciado en Letras y máster en Estudios Teóricos y Metodológicos del Español Actual. Actualmente, cursa el doctorado en Ciencias Lingüísticas y Literarias. Trabaja como docente de Gramática, Redacción, Lingüística General, Lingüística Aplicada, Estilística y Seminario del Español de Cuba en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Es miembro del proyecto nacional “La identidad cultural cubana y latinoamericana y los estudios humanísticos en la región central de Cuba” y de la Society of Caribbean Research (Socare). Colaboró con el volumen 4 del Proyecto Nacional Atlas Lingüístico de Cuba (ALCu) del Instituto de Literatura y Lingüística. Ha publicado resultados de investigaciones en revistas nacionales y extranjeras.

Contacto: lcampo@uclv.cu, luisrcy92@nauta.cu, luisrcy92@gmail.com.

**Arnaldo S. Hernández Guerra** es doctor en Desarrollo Humano por la Universidad Motolinia del Pedregal, México; máster en Business Administration de la Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina, e ingeniero electricista de la Universidad de las Fuerzas Armadas de Maracay, Venezuela. Participó en la conferencia IAB México, AMIPCI, Mkt Digital para el Consejo de Promoción Turística de México. Ha sido profesor de Marketing Digital IESDE Puebla en la Universidad Anahuac, así como de Coaching para el mejoramiento personal.

Contacto: arnaldohg@gmail.com.

**Jessie Zúñiga Bustamante** es máster en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica; licenciada en docencia de la Universidad San Marcos, Costa Rica y bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Actualmente cursa la maestría en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. Trabaja como docente del Curso Integrado de Humanidades I y II, en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Por más de 10 años, ha enseñado lengua española, literatura y cultura

latinoamericanas en diversos programas de universidades norteamericanas en Costa Rica, para instituciones como la Universidad de Costa Rica, Tecnológico de Costa Rica, Instituto Monteverde, Northern Arizona University, entre otras. Tiene publicaciones en revistas académicas.

Contacto: jessiezbustamante@gmail.com.

**Carol Flores Solano** es máster en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica, y bachiller en Filología Española y en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Trabaja como docente de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Contacto: carol.flores@ucr.ac.cr.

**Jorge Aguilar-Sánchez** es bachiller en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional; también es doctor en Lingüística y Lingüística Hispánica, máster en Lingüística Hispánica y en TESOL y Lingüística aplicada por la Universidad de Indiana. Trabaja como docente en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. En 2017, publicó el libro titulado *Research Design Issues and Syntactic Variation: Spanish Copula Choice in Limón, Costa Rica*. Además, ha publicado más de diez artículos investigativos en revistas académicas y tiene cinco manuscritos en producción.

Contacto: jorge.aguilar.sanchez@una.cr.

## Condiciones para publicar en la Revista *Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, psicología, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: Español, Inglés y Portugués.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

### ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

1. Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).
2. Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.
3. Las contribuciones pueden estar escritas en idiomas español, inglés o portugués.
4. Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).
5. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

### ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado

de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).

2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA en español, tercera edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesoros:



- Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oeed-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)
- FAO: [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.  
  
Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.
8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (nperez@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o so-

licitarla por correo a [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr) o a [nperez@itcr.ac.cr](mailto:nperez@itcr.ac.cr).

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el código ORCID, el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesauro utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico ([nperez@itcr.ac.cr](mailto:nperez@itcr.ac.cr)), a la página web o al correo regular de la revista ([recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)) con sus respectivos archivos adjuntos.

## Proceso de evaluación por pares

### Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de "doble ciego"; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

### Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

### **Dictamen definitivo**

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

### **Ajustes finales**

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

**Tiempo de duración en el proceso de evaluación:** 12 semanas aproximadamente.

### **Frecuencia de publicación**

- Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.
- Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

### **Política de acceso abierto**

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

## **LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL**

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista Comunicación, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-REVISTAS y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

# Requirements to publish in The journal *Comunicación*

## REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original** documents in the fields of Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, psychology, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

### ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

1. Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).
2. Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.
3. Submissions may be written in Spanish, English or Portuguese.
4. The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).
5. The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

### FORMAL ASPECTS

1. Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do

not appear in the processing software must not be included.

2. The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.
3. Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

- **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
- **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- **Ciencia y Tecnología:** [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)
- **FAO:** [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

6. If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).
7. Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well

as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

8. The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, the author must send the Journal's Direction (nperez@itcr.ac.cr) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Dirrectrices> or be requested via email to [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr).

9. The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.
10. Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of the author used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.
11. Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.
12. The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
13. The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:
  - it is approved for publication with no corrections needed.
  - it is approved for publication but requires corrections by the author.

- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (nperez@itcr.ac.cr) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

#### GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.
- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectorry of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an automatic rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!