

© 2015 Duván Alfredo Valencia Rendón

ESTUDIO DE CAMBIOS MORFOSINTÁCTICOS Y FONÉTICOS EN EL HABLA
COTIDIANA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, DESDE UNA PERSPECTIVA
SOCIOLINGÜÍSTICA, PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO L2

POR

DUVÁN ALFREDO VALENCIA RENDÓN

Lic. Humanidades y Lengua Castellana, Universidad de Antioquia, 2009

TRABAJO DE GRADO

Entregado en cumplimiento parcial de los requerimientos para el título de
MAGISTER EN PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS en la Escuela de Educación y Pedagogía y el Sistema de Formación Avanzada de la
Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Central Medellín, 2015

Medellín, Antioquia
Colombia

Comité de Trabajo de Grado

Dr. Juan Eliseo Montoya Marín (Universidad Pontificia Bolivariana), Director

Dr. Juan Manuel Serna (UPB)

Mg. Adriana Álvarez Correa (UPB)

DECLARACIÓN

Yo, Duván Alfredo Valencia Rendón, declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en forma igual o con variaciones, en esta o cualquiera otra universidad. (Artículo 92 Reglamento Estudiantil de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana)

DUVÁN ALFREDO VALENCIA RENDÓN

NOMBRE COMPLETO, EN MAYÚSCULAS

Dedicatoria

A mi familia, por supuesto, y a todo aquel que, durante el proceso de investigación, me haya dedicado una palabra de aliento.

Agradecimientos

A mi asesor, Doctor Juan Eliseo Montoya.

Al coordinador de la maestría, Doctor Raúl Mora.

A todos los profesores de los módulos de ML2.

A mis compañeros de la maestría, principalmente a los de la segunda cohorte.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 PRELIMINARES	1
Capítulo 2 MARCO REFERENCIAL	8
Capítulo 3 INVENTARIO	87
Capítulo 4 DISCUSIÓN	142
Capítulo 5 CONCLUSIONES.....	166
Bibliografía.....	169
Anexo A Tabla de recolección de datos	175
Reseña Biográfica del/los Autor/es	158

Listado de Tablas

Tabla	Página
1 <i>Viviendas residenciales estratificadas por comuna y barrio, según estrato</i>	75
2 Componentes, temáticas y expresiones	133

Capítulo 1 - Preliminares

Este trabajo tiene como fundamento la relación indisoluble entre lengua y cultura. La enseñanza de lenguas, siendo un área del saber pedagógico altamente especializada, requiere de un proceso de contextualización para que los efectos en el uso de la lengua meta (L2) sean suficientemente adecuados. Dado que en los procesos de acceso a la cultura a través del conocimiento sistemático de una lengua es necesario el conocimiento de los elementos identificatorios de su población de hablantes, se hace necesario prestar especial atención a las producciones lingüísticas más consistentes en cuanto a evidencias de las dinámicas culturales, siendo la lengua misma un producto cultural por excelencia que, al mismo tiempo, la alimenta permanentemente. En este sentido, los chistes, los dichos (refranes, apotegmas...) y los modismos son referentes exquisitos para la comprensión de una cultura y el uso más espontáneo de una lengua.

En este trabajo se toma como punto de referencia un inventario de proposiciones o enunciaciones, recopiladas de la comunicación oral, utilizados de manera recurrente y espontánea entre miembros de la sociedad paisa (Antioquia, Colombia), cuyo contenido semántico está en la alfombra del sentido pragmático, es decir, que no siempre coincide con las definiciones o acepciones estandarizadas y canónicas, y cuya construcción morfológica, sintáctica y léxica puede presentar variantes propias que los hablantes han imprimido en ellas. Un aprendiz de la lengua española en el contexto antioqueño debe conocer estas producciones lingüísticas por varias razones: la comprensión comunicativa cotidiana, el conocimiento de la cultura paisa, el conocimiento estructural de la lengua. Asimismo, un estudio sistemático de la lengua exige el reconocimiento de las formas de uso que pueden representar interferencias al momento del estudio y el aprendizaje.

Según el espíritu de la Maestría en Procesos de Aprendizaje y (para) la Enseñanza de Segundas Lenguas, se hace imperativo reconocer cómo se configura un hablante de lengua en condiciones de inmersión. De acuerdo con ello, queda claro que la presente propuesta de trabajo apunta a un interés comunicativo en condiciones cotidianas por parte del aprendiz de Español. No se trata, pues, de un itinerario que conduzca al aprendizaje de la lengua escrita. Presenta, además, aristas importantes para continuar con nuevas investigaciones a este respecto, cuyo estudio en la perspectiva de L2 se encuentra ligeramente desierto, y, con mayor razón, a partir de la variante del Español antioqueño.

El estudio presente se ve enriquecido con un complemento analítico sobre la relación lengua española-cultura paisa, algunas veces presentado en el mismo inventario o en un apartado independiente al final del trabajo. En cualquier caso, el camino que se ha recorrido en esta investigación de lengua combina el conocimiento pedagógico de la enseñanza, el reconocimiento metacognitivo del aprendizaje y la experticia en el reconocimiento de anomalías en el uso oral de la lengua española en el contexto antioqueño. Además de los aportes cognoscitivos en cuanto a lengua e investigación que ha aportado este trabajo a su autor, se espera que aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua española a aprendices de otras culturas, y al reconocimiento de la valía que tiene el intercambio cultural en el aprendizaje de una lengua y la transformación de los sujetos que indefectiblemente se sigue de aquél.

Planteamiento del Problema

Actualmente las universidades públicas y privadas más reconocidas de la ciudad de Medellín: Universidad de Antioquia¹, Universidad Nacional², Universidad de Medellín³, Universidad EAFIT⁴, Universidad Pontificia Bolivariana⁵, ofrecen programas de Español a los visitantes extranjeros no hispanohablantes. Esta oferta es considerable gracias a la apertura del mercado internacional en Colombia y a los altos flujos de inmigrantes que buscan descubrir una cultura, y responde a la necesidad de incluir al extranjero en el contexto colombiano, tomando la lengua como principal herramienta integradora. Sin embargo, pocos programas de español para extranjeros ofrecen, desde sus objetivos o metas, una metodología que privilegie lo cultural sobre lo académico.

El estudio del español en Colombia, siguiendo los lineamientos del MEN (1998), apunta al desarrollo de un hablante competente, desde “un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación”:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. (pp. 46-47)

No obstante, ninguno de los programas revisados ofrece una metodología que se centre en fortalecer la competencia comunicativa intercultural, entendida como la necesidad que tiene una persona de “saber sobre la sociedad y cultura (costumbres, valores, creencias, ritos, convenciones

¹ <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/escuelaIdiomas/noticias/Espa%C3%B1ol%20para%20hablantes%20de%20otras%20lenguas>

² <http://www.humanas.unal.edu.co/espanol/>

³ <http://www.udem.edu.co/index.php/programa-espanol-para-extranjeros>

⁴ http://www.eafit.edu.co/idiomas/spanish-program/Paginas/spanish-program.aspx#.U-Foyfl_t3E

⁵ http://spanishprogram.upb.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=113

sociales, literatura, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta, eliminando posibles actitudes estereotipadas” (Salaberri, 2007, 69); con el fin de dar una respuesta efectiva a las dificultades que los cambios morfosintácticos, desde una perspectiva sociolingüística, pueden suponer en situaciones comunicativas del habla cotidiana para el aprendiente del español como segunda lengua (L2 en adelante) en Antioquia.

A medida que se da el proceso de aprendizaje de una lengua determinada, se exige conocer lo regulado (competencia lingüística) e identificar las anomalías de la lengua meta. El problema de la investigación consiste en que, tal vez debido a la falta de estructura en propuestas de enseñanza de ELE, hay carencia de información sistemática sobre variaciones morfosintácticas y fonéticas del habla cotidiana antioqueña, lo cual, asociado a las propuestas generales de enseñanza de lengua, se convierte en un obstáculo para el aprendizaje del español propio de Antioquia y se despojaría a la lengua de su ligazón indisoluble con la cultura. En otras palabras, el hecho que un extranjero desconozca dichas variaciones genera obstáculos en la interacción comunicativa y dificulta su proceso de integración cultural.

Pregunta de Investigación

Dadas las condiciones sociales, económicas, políticas y académicas de Colombia y de la ciudad de Medellín y dado el interés de la Universidad Pontificia Bolivariana en generar un impacto directo, efectivo y con calidad en el mundo de la enseñanza de Español como L2, ¿cómo caracterizar variaciones morfosintácticas y fonéticas del contexto sociocultural de la ciudad de Medellín para incluirlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Español como L2? De esta pregunta central se desprenden otras que darán pie a nuevas reflexiones y pesquisas en el curso de la investigación.

Objetivo

Construir un inventario de variaciones morfosintácticas y fonéticas del habla cotidiana de la ciudad de Medellín para la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 y la promoción de la competencia comunicativa intercultural, desde una perspectiva sociolingüística. Este objetivo general se ejecuta a partir de objetivos específicos atinentes a la metodología, las teorías más expeditas para la comprensión de los intercambios lingüísticos y culturales, los estudios sistemáticos y estructurales de la lengua y las didácticas.

Metodología

Esta investigación está concebida en el marco de un enfoque cualitativo. Esto es así dado que el trabajo fundamental es con sujetos y con producciones lingüísticas. En este sentido la relación entre lengua, cultura y sociedad se ve claramente reflejada, lo cual hace imposible un trabajo de corte cuantitativo. Las variantes del Español están ligadas a las tradiciones culturales y a los dispositivos y dinámicas sociales, lo cual se aleja de toda posibilidad cuantificable, a menos que el interés sea específicamente el establecimiento de una nomenclatura lingüística o de una descripción estadística de un uso específico de la lengua. Esto hace que la fundamentación teórica sea la sociolingüística y no la estadística o la lingüística descriptiva.

El diseño de investigación es mixto: por una parte, está el enfoque etnográfico pues su objetivo es “crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado [...] y su intención es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales” (Martínez, 1999, p. 28). De acuerdo con esto, lo que se busca con esta investigación es describir un uso lingüístico de un sector particular

de Colombia y comprender su uso en contexto. Por otra parte, la investigación documental se evidencia en la recolección de las expresiones del inventario por medio de fichas –tomadas también como el instrumento de la investigación- que contienen tanto información lingüística (el momento y el lugar en el que fueron escuchadas) como bibliográfica, observación directa y consulta de fuentes. Este diseño de investigación permite sacar el mayor provecho a la información recabada.

El método de investigación es abductivo, toda vez que se transita de lo particular a lo general y nuevamente se retorna a lo particular: la identificación de voces cotidianas del español que funcionan como anomalías exige una construcción conceptual y teórica rigurosa y consistente a partir de las teorías y las investigaciones precedentes; luego, con base en dicho fundamento, se retorna a las expresiones iniciales para clasificarlas y estructurarlas a manera de inventario identificadorio del habla antioqueña y se plantea un esbozo de tratamiento didáctico en el aula de ELE. Así lo expresa Montoya (2013):

El procedimiento abductivo consiste, básicamente, en la identificación de la anomalía o la novedad, la descripción de la misma, la indagación por referentes teóricos que ayuden a comprenderla y, por último, la formulación de hipótesis explicativas que den cuenta del fenómeno detonante, indistintamente si dichas hipótesis son consistentes o no con las diversas formulaciones teóricas encontradas y descritas en el marco teórico. (p. 125)

El procedimiento ha sido básicamente el siguiente:

- Cursos de fundamentación epistemológica e investigativa en el marco del plan de estudios de la maestría

- Construcción del estado del arte a partir de investigaciones recientes sobre la metodología para la enseñanza de lenguas y sobre el estado de la lengua local en relación con la lengua histórica.
- Formulación del problema y de la pregunta de investigación, objetivos y justificación a partir de un marco contextual.
- Construcción del proyecto de investigación
- Recolección de la información lingüística
- Consulta bibliográfica para la fundamentación teórica
- Construcción del inventario lingüístico
- Análisis de los hallazgos
- Diseño de la secuencia didáctica
- Revisión y ajuste general del trabajo

Capítulo 2 – Marco Referencial

La revisión de investigaciones sobre cambios morfosintácticos y fonéticos del habla antioqueña, desde una perspectiva sociolingüística, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje del español como L2, permite identificar algunas instituciones particulares que ofrecen programas de español para extranjeros y otros institutos cuyo propósito es exclusivamente el estudio de la lengua española.

Entre los primeros se encuentran todos aquellos programas que buscan instruir al extranjero, desde diferentes enfoques pedagógicos, en el uso funcional del español, pero que su objetivo principal no es el estudio de la lengua. Los otros que emergen notablemente son el Instituto Cervantes y el Instituto Caro y Cuervo, aunque no se circunscriben explícitamente al estudio del habla antioqueña. Adicionalmente, se toman en consideración estudios nacionales en relación con el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas, lo cual es un referente importante dado que, para ellas, éste es una segunda lengua.

Los conflictos que genera el aprendizaje de Español son distintos según la lengua nativa del aprendiente; no obstante interesa en este estudio solo lo específicamente relacionado con el habla antioqueña, lo cual supone algunos problemas que se pueden clasificar según los cambios sobre la estructura regular de la lengua (fonéticos, morfológicos y sintácticos).

Dada la precisión del estudio en relación con el habla antioqueña, se referencian las investigaciones bajo el criterio del ámbito internacional, colombiano y regional antioqueño.

Estudios internacionales

El Instituto Cervantes es una institución española de carácter público, que busca difundir, promover y enseñar la lengua y la cultura española e hispanoamericana en todo el mundo. Para

ello, plantea un Plan Curricular⁶ que se convierte en la carta de navegación de los docentes del español como L2 de cualquier país.

Si se hace una revisión del planteamiento curricular del Instituto Cervantes para el estudio del español como L2 se puede encontrar que, para empezar, el enfoque de esta práctica pedagógica específica debe ser el *uso social*, pues esta dimensión “viene dada por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación y ha desempeñado [...] un papel central en el diseño de los programas de enseñanza y en la planificación de los objetivos del currículo centrado en el alumno” (Instituto Cervantes, 2006-1, p. 73). Esta premisa va en la misma dirección de todas las teorías que han surgido alrededor de la enseñanza de una L2, que hablan sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un contexto social (de estas teorías se hablará más adelante en el marco teórico).

A nivel general, entonces, el Instituto Cervantes centra su Plan Curricular en el desarrollo de hablantes socialmente competentes, que tienen “tareas qué hacer y que llevan a cabo, para realizarlas, una serie de acciones que requieren activar sus competencias –generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación” (Instituto Cervantes, 2006-1, p. 73).

En la búsqueda de la forma más idónea para el desarrollo de su Plan Curricular, el Instituto Cervantes (2006, p. 75), plantea, desde la perspectiva del alumno, tres dimensiones de las que se desprenden los objetivos:

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.

⁶ *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Estas tres dimensiones son la base para el planteamiento de todas las acciones pedagógicas que ofrece el instituto y la mayoría de las instituciones que tienen programas de español para extranjeros.

Así pues, el desarrollo o la potenciación de un componente intercultural, para el *Instituto Cervantes*, es un elemento esencial, pues en ese cruce de culturas está el punto de partida para el aprendizaje de una L2 en un contexto real y funcional.

El Plan Curricular está estructurado de la siguiente forma:

En primer lugar, una relación de los objetivos generales de los niveles que se tratan y, a continuación, un total de doce inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del MCER (Instituto Cervantes, 2006-1, p. 13).

Esos “inventarios” se refieren a una recopilación de “material lingüístico necesario para desarrollar las competencias definidas en los distintos niveles del MCER” (p. 24). Dichos inventarios se clasifican en:

1. Gramática

2. Pronunciación y prosodia
3. Ortografía
4. Funciones
5. Tácticas y estrategias pragmáticas
6. Géneros discursivos y productos textuales
7. Nociones generales
8. Nociones específicas
9. Referentes culturales
10. Saber y comportamiento socioculturales
11. Habilidades y actitudes interculturales
12. Procedimientos de aprendizaje

Cada uno de estos inventarios tiene una ramificación bastante profunda que no se abordará aquí por cuestiones de extensión, pero que sirve como referente para visualizar la rigurosidad y el compromiso del Instituto Cervantes con la promoción y el estudio del español como L2.

Lo que sí importa a la presente investigación es la alusión que hace el Plan Curricular al estudio del aspecto morfosintáctico, específicamente en la introducción al inventario de gramática: “en cuanto al [componente] morfosintáctico, se aborda precisamente desde el punto de vista de la forma, es decir de las categorías gramaticales o clases de palabras” (p. 101), pero “no se ha incluido [...] el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel” (p. 104).

En este sentido, es evidente que, si bien en el Plan Curricular hay un estudio básico de la morfología española, este solo se enfoca en el plano estructural y formal de la lengua y no en las variaciones morfológicas geográficas que tanto interesan a esta investigación.

Sin embargo, esta omisión del plano morfológico como variación geográfica no impide que el Plan Curricular del Instituto Cervantes se convierta en una pieza teórica fundamental para las instituciones educativas que ofrecen programas de español como L2, pues al analizar a fondo esta cuestión pedagógica en segundas lenguas, se puede encontrar que el desarrollo de la competencia intercultural es el enfoque más acertado si se quiere enseñar la funcionalidad de la lengua en un contexto determinado. Es por eso que muchas investigaciones en este ámbito, algunas de ellas referenciadas en este trabajo, toman como modelo pedagógico, como ya se dijo, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

Estudios del Español desde un Enfoque Socio-Cultural

Recientemente, los estudios culturales del español como L2 apuntan a una visión más cultural que gramatical ya que gracias a la gran cantidad de variaciones habladas de dicha lengua, estas se convierten en centro de interés para las investigaciones lingüísticas, debido a que cada una de ellas ofrece los suficientes elementos característicos como para estudiar la lengua desde tantos puntos de vista como variaciones.

Alba María Arenas (2012), por ejemplo, realiza un estudio bastante particular sobre las “muletillas” del español peninsular. Arenas (2012) justifica su trabajo diciendo que los enfoques didácticos para la enseñanza del español descuidan “la pronunciación y los recursos propios de la expresión oral” (p.5), entre los que ubica el objeto de su trabajo: las muletillas. Entonces, empieza por hacer un rastreo del significado de la palabra en diccionarios, gramáticas, estudios y

monografías, para finalmente establecer una definición personal: “entendemos por “muletilla” toda palabra o expresión que se ha quedado desprovista de su significado y función original por hacerse un uso abusivo o expletivo de ella en la expresión oral o escrita” (p. 18).

En el marco referencial de su investigación realiza una revisión del uso de las muletillas en diferentes manuales de enseñanza del español como L2; revisión de la cual la autora concluye que si bien algunas muletillas del español peninsular aparecen en los ejemplos conversacionales que proveen los manuales, no hay un estudio específico de ellas que sirvan como punto de partida para la enseñanza del español a extranjeros.

Este estudio de las muletillas del español, que abarca aspectos morfológicos y léxicos, tiene como punto fuerte el planteamiento de una propuesta pedagógica que desarrolle en el aprendiz una competencia comunicativa intercultural, a partir de la identificación de las muletillas del español peninsular para la comunicación efectiva.

Finalmente, Arenas (2012) considera esenciales el aprendizaje de las muletillas pues “son elementos con los que convivimos diariamente [...] y amenizan nuestras conversaciones haciéndolas reales y expresivas” (p. 45), lo que lleva al aprendiz a perfeccionar su L2 desde un contexto funcional e inmediato. Esta tesis de maestría provee algunas luces sobre los estudios morfológicos del español para su enseñanza como L2; por eso interesa a este estudio de las variaciones morfosintácticas del español antioqueño.

Acá tú es vos. Otra tesis de maestría revisada en esta investigación es la de Rebeca Delgado (2011), que, como todos los trabajos investigativos alrededor de la enseñanza del español como L2, comienza mostrando una preocupación por la variedad que debe enseñarse en el aula. Delgado (2011) afirma que “es imposible enseñar toda una lengua y, por tanto, imposible trasladar toda la complejidad de la misma al aula de español como LE” (p. 4), sobre

todo si se trata del español que es un código tan hablado en todo el mundo. Esto, para ella, supone una “multitud de dificultades” pues los profesores empezarían por no saber qué variedad enseñar y los estudiantes podrían terminar aprendiendo una variedad poco funcional en el contexto en el que utilicen la L2.

La autora, entonces, hace énfasis en que una situación comunicativa puede tener muchísimos matices de tipo socioeconómico, geográfico, género, edad, etc., y por eso propone un estudio del español desde tres variedades generales: la diafásica (según la situación comunicativa), la diastática (según el estrato o el grupo sociocultural) y la diatópica (según el lugar geográfico). Luego, homologa esta teoría a las aulas de clase resaltando el papel de enfoque comunicativo para la enseñanza de ELE pues “frente a métodos ya desfasados que ponían el acento en la parte formal de la lengua (gramática-traducción o audio-lingual), el método comunicativo centra toda la importancia de la enseñanza/aprendizaje en la comunicación y esta no es igual en todas las situaciones” (Delgado, 2011, p.12), pues las variaciones intra⁷ e interpersonales⁸ siempre estarán presentes en todos los contextos en que esté inmerso un aprendiz: “no se trata, pues, de elegir una variedad –por ejemplo la formal– y enseñarla en profundidad, sino de introducir las distintas variedades mostrando al estudiante las situaciones en las que son pertinentes” (p. 13).

Luego de una revisión académica exhaustiva, en la que se incluyen textos tan importantes como el MCER y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, Delgado (2011) expone una propuesta para la enseñanza del español como L2 que cobija las variaciones antes expuestas: para el estudio de las intrapersonales el punto de partida debe ser un enfoque fonético-fonológico, y para las interpersonales, es el docente quien debe seleccionar una única variedad

⁷ “Son aquellas que se dan dentro del habla de una misma persona de acuerdo con la situación comunicativa (variedad diafásica)” (Delgado, 2011, p.12)

⁸ “Bajo esta denominación incluíamos tanto las variedades diastráticas como diatópicas” (Delgado, 2011, p. 17)

que podría coincidir o no con la que se habla en el lugar en el que enseña, y debe tomarla como modelo para la enseñanza de la lengua (p.31).

Se han encontrado también algunos estudios léxicos, sintácticos, gramaticales, como los ofrecidos por la Universidad de Nebrija, de los cuales habla ampliamente en su *Revista de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, en artículos donde cuenta la experiencia de investigaciones realizadas en distintas universidades españolas para la enseñanza del español como L2, desde la perspectiva mencionada.

Estudios de la “Revista de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas”

La Universidad de Nebrija, en su *Revista de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, ha publicado varios artículos que hablan sobre investigaciones realizadas en diferentes universidades españolas y del mundo para la enseñanza del español como L2, desde diferentes puntos de vista.

En la presentación de la revista, publicada en el primer número, se especifica que su objetivo es “promover el debate académico y centrarlo en los resultados empíricos obtenidos mediante cualquier tipo de metodología científica con tal que sea rigurosa” (Universidad Antonio de Nebrija, 2005, p. 1). Luego se hace una invitación al envío de artículos que giren, por supuesto, alrededor de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Desde su primer número en el año 2005, la revista ha publicado numerosos artículos que, en sus inicios, se centraban en el estudio gramatical de la lengua, aplicado a la enseñanza de la misma. Luego, comienzan a verse algunos relacionados con la interculturalidad y luego con la semántica.

Ante el gran número de artículos recogidos en todos los números de la revista publicados hasta hoy, a continuación se referencian aquellos que destacan, a juicio del investigador, por su relación con el presente trabajo.

¿Se debaten suficientemente los resultados científicos en español acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas? En este primer artículo, el autor, Javier Aguado-Orea (2005), muestra su preocupación por la ausencia de producción científica sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y ejemplifica esta situación, haciendo un rastreo de artículos, en varios idiomas, que hablen sobre los principios de la Gramática Universal (GU) en el aprendizaje de una lengua. Aguado-Orea (2005), luego de revisar varios artículos alrededor del mismo tema, demuestra que si bien “no se cuestionan los principios fundamentales de la GU sino que se asumen para desarrollar nuevas descripciones y explicaciones de distintas características y funciones del lenguaje” (p. 5), la implementación de esta idea en artículos científicos en español es casi nula.

Este texto de Aguado-Orea, contextualizado en Latinoamérica, evidencia, por analogía, una problemática, en el campo de enseñanza de lenguas, que tiene dos vertientes: por una parte, están los lentos avances que se hacen en materia de la enseñanza/aprendizaje del español como L2, y, por otra, los debates que giran en torno a la implementación del componente gramatical en la enseñanza de lenguas.

No obstante, a pesar de este último enunciado, la misma *Revista Nebrija* se encarga de mostrar, en sus primeros volúmenes, un gran número de investigaciones que tienen como eje central el componente gramatical, sobre todo en lo que respecta al uso del subjuntivo y la dicotomía *ser/estar*.

En relación con este tema se aborda el siguiente artículo.

Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales. Cinzia di Franco. El texto de Di Franco (2007) habla de cómo los errores en redacción que presentan los estudiantes italianos de español como segunda lengua, se deben al contraste gramatical entre el italiano y el español, debido a que estas lenguas guardan una gran similitud pues ambas se derivan del latín. En este sentido, comparar las gramáticas cuando se está estudiando la una o la otra como segunda lengua es una opción bastante efectiva pero no en todos los casos porque, como lo muestra Di Franco, los errores de transferencia negativa o fosilización suelen ser muy comunes cuando se confunde “similares” con “iguales”: el italiano y el español son lo primero, no lo segundo.

Y si esto pasa con los hablantes de dos lenguas romances, habría que pensar en los errores que cometería un anglo parlante cuando se encuentre con tiempos verbales inexistentes en su lengua madre, o incluso algo tan básico como las desinencias de los verbos, tan poco utilizadas en el inglés. El texto de Di Franco plantea esa reflexión alrededor de la enseñanza de lenguas: dejar de lado el estudio gramatical del español como segunda lengua sería un error procedimental.

La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. Litza Solís. Un artículo de la *Revista Nebrija* que no podía faltar en esta selección textos a estudiar era alguno que hablara sobre la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas. *La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE* (2012) resalta la importancia de ella: “hay que procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizamos un curso de lengua extranjera, sobre todo cuando éste se proyecta a situaciones de inmersión lingüístico-cultural”.

Litza Solís (2012) muestra una gran preocupación por los contenidos culturales en la enseñanza de una lengua pues “el conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente”. Este argumento reforzaría uno de los pilares conceptuales de esta investigación: la lengua y la cultura coexisten en una relación indisoluble.

Solís (2012) afirma que a través del discurso propio de un país o de un lugar específico, un extranjero puede hacerse una idea de cómo funciona su cultura. Sin embargo, esa preconcepción se basa en una idea imaginaria que pretende representar fidedignamente todos los aspectos culturales de dicho lugar, razón por la cual es posible, según Solís, que se caiga en el error de formular un prejuicio cultural. De ahí que, para ella, es fundamental que el profesor de E/LE esté en la capacidad de justificar las preconcepciones que un estudiante tenga sobre una cultura determinada: “hemos de estimular en los aprendientes la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones [preconcepciones “globalizantes y esquematizadas”] y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios”.

Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Isabel Medina. El inventario presentado en el Capítulo 3 de esta investigación muestra algunos fenómenos antioqueños que se utilizan para matizar el impacto semántico de una palabra o expresión. De ahí que este artículo de Isabel Medina (2012) se relacione con esta investigación: el estudiante de español como L2 utiliza elementos atenuadores (EA) para manifestar un desacuerdo que podría crear una situación incómoda en el interlocutor.

Medina (2012) manifiesta que el interés por este tema surge

A partir de conversaciones informales tanto con nativos como con estudiantes en las que se aprecian interpretaciones diferentes de los EA del español. Los estudiantes universitarios de español en contexto de inmersión manifiestan actitudes lingüísticas negativas hacia los nativos, considerando el habla de estos últimos ambigua y, por lo tanto, confusa. [...] Por otra parte, los nativos, entre los que se encuentra el profesorado, manifiestan asimismo actitudes negativas hacia los estudiantes, tachando su habla de descortés y calificándola muchas veces de cortante, ruda y arrogante.

Esta problemática planteada por Medina está relacionada directamente con un componente intercultural pues, tal vez, la interpretación de los enunciados groseros, rudos, etc., por parte de profesores o estudiantes exigirían una revisión de aspectos culturales en el discurso que le es propio por naturaleza al emisor.

Si bien los EA que presenta Medina se acomodan más a un manejo estratégico del discurso en un contexto determinado que a expresiones fijas (como podría ser el caso de la presente investigación), su trabajo sirve como referente aquí pues un extranjero, en su intento por encajar en la cultura antioqueña, puede incluir ese tipo de elementos en su discurso si su objetivo es mostrar cortesía a la hora de pedir información; o el antioqueño, en el caso contrario, podría utilizar los EA como forma de tratamiento cortés para que el foráneo se sienta bienvenido y acogido.

Estudios regionales (Colombia)

El profesor Rafael Barragán (2010), como otros teóricos ya han lo han hecho, afirma que no se puede estudiar el español como L2 si no se hace una delimitación del mismo a una sola de

sus tantas variedades. En este sentido, considera que cuando ya se ha tomado la decisión de qué variedad del español enseñar, se vuelve necesario revisar la norma lingüística que subyace al uso de esa determinada variedad para no correr el peligro de “impulsar una pretendida unidad lingüística en torno a una variedad agenciada, casi siempre, desde un centro de poder que excluye por incorrecta o inusual cualquier otra variedad del español hablado en Hispanoamérica” (p.483). Es decir, la delimitación y normatización de la variedad a enseñar hace que el aprendiz sea consciente que todos los aspectos gramaticales, fonéticos, morfológicos, semánticos, etc., que aprenda, tal vez sólo respondan a un único contexto que, muy seguramente, será aquel en el que se desenvuelve.

Barragán, entonces, hace referencia al necesario estudio de la norma lingüística como punto de partida para el aprendizaje del español como L2. Sin embargo, afirma que ésta no debe tomarse desde su función prescriptiva o académica, pues solo serviría para realizar un estudio del español estándar; pero sí debe haber un abordaje cultural y contextual de la lengua, pues en una comunidad hablante es donde se observa el funcionamiento natural de la misma (habla).

Instituto Caro y Cuervo. El Instituto Caro y Cuervo, principal centro de estudios lingüísticos en Colombia, cuenta con un grupo de investigación que se encarga de abordar el español como lengua extranjera en el contexto nacional. Para divulgar sus propuestas, cuenta con una revista llamada *Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, donde se publican los avances investigativos en materia de ELE en Colombia.

Sandra Milena Díaz López, quien podría decirse es la investigadora más activa en la revista, propone varias miradas al español colombiano como L2. En uno de sus trabajos, titulado *Reflexiones sobre los estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo*, Díaz, en compañía de Zambrano (Díaz y Zambrano, 2010), propone un recuento histórico de las propuestas didácticas y metodológicas que han surgido en Colombia para la enseñanza del español como L2. Ya desde 1961, Julia Elena Gutiérrez hablaba de enseñar español a

extranjeros en este país, pero desde un enfoque que resulta particular para Díaz y Zambrano (2010):

Llama la atención que [...] se asuman como procedimientos generales del método de enseñanza, la pregunta, la repetición, la escritura, la lectura y la observación dirigida, mientras que los periódicos, los noticieros, la música, los debates y los dramas, justamente aquellos que más adelante se retomarán como fundamentales en metodologías como el aprendizaje por proyectos, se catalogan como métodos accidentales (p. 117).

Para Díaz y Zambrano (2010), la propuesta de Gutiérrez es el resultado de la corriente estructuralista de la lengua y de la psicología conductista que le eran propias a la década de los cincuenta: aspectos morfosintácticos y fonéticos hacían parte del estudio del español como L2.

Por otra parte, las autoras revisan otra propuesta del mismo año (Francoise, 1961) desde la que se afirma que “el vocabulario es el punto de partida del aprendizaje del español para un extranjero, por lo cual uno de los factores principales es el caudal léxico que debe adquirir un aprendiz” (Díaz y Zambrano, 2010, p. 118). Es decir, esta propuesta sólo “garantizaba” el éxito de un estudiante de español como L2 en la medida en que adquiriera un banco de expresiones con su respectivo significado.

Y una propuesta más (Faroland, 1981) hablaba, desde un enfoque absolutamente gramatical, sobre el estudio morfosintáctico del español para llegar a desarrollar habilidades de producción oral y escrita.

Díaz y Zambrano (2010) reconocen que

Si bien estos modelos no se pueden considerar una solución práctica para los profesionales de hoy en su quehacer docente [...], se debe reconocer que son un aporte a la enseñanza del español, ya que dan cuenta de posturas teóricas y pedagógicas propias de

la época en que fueron concebidos y desarrollados y, de esta manera, permiten reconstruir las aproximaciones conceptuales y procedimentales al tema que nos ocupa que se han hecho en distintos momentos históricos (p. 120).

En otro trabajo de Díaz (2011), titulado *Estudios sobre ELE en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos*, se expone que en Colombia, como en el resto de países hispanohablantes, se empiezan a vislumbrar las primeras intervenciones pedagógicas que parten de las necesidades socioculturales y contextuales del estudiante, pues ahora la preocupación de los investigadores en materia de ELE está centrada en la selección de la variedad del español a enseñar, ya que siempre van a presentar la misma duda de “si se trata de apuntar a un español estándar que represente la mayoría de los rasgos característicos de la lengua, o si lo más conveniente es respetar los rasgos distintivos de cada una de las variedades” (p. 73). Para sustentar académicamente esta situación, se basa en la teoría ya citada sobre *Norma Lingüística* del profesor Rafael Barragán (2010).

Por otra parte, el qué enseñar, desde un punto de vista curricular, es otra de las preocupaciones que presentan los docentes de ELE pues

Entre los contenidos de orden estrictamente gramatical, que eran la columna de las prácticas pedagógicas tradicionales, se han abierto paso otro tipo de unidades que se reconocen como componentes fundamentales de cualquier proceso comunicativo y por lo tanto deben entrar a formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz, 2011, p. 74).

Adicionalmente, Díaz (2011) manifiesta que la revisión de los trabajos investigativos en ELE arroja como resultado unas líneas temáticas bastante definidas que tienen que ver con el contexto en el que se desenvuelve el aprendiz (Niño, 2008; Carrillo, 2007), los factores

quinestésicos y paralingüísticos como forma de comunicación no verbal (Ariza y Páez, 2008) y la intención comunicativa (Cueva, 2008).

Díaz (2011) concluye esta revisión académica diciendo que la actual demanda de extranjeros queriendo aprender español en Colombia, sumada a la gran variedad de líneas temáticas desde las que se puede abordar el estudio del español como L2, supone una necesidad bastante grande: “docentes preparados y conscientes de que su desempeño es significativo, no sólo en lo que a práctica pedagógica se refiere sino también en lo que a investigación corresponde” (p. 79).

Adicionalmente, Díaz (s/f) presenta otro estudio para el Instituto Caro y Cuervo, que esta vez tiene que ver con las variedades dialectales colombianas que se pueden hallar en la prensa escrita.

A partir de una muestra seleccionada de 14 periódicos de diferentes regiones colombianas publicados en la última semana de noviembre de 2008, Díaz (s/f) concluye que a pesar de pertenecer a diferentes partes de Colombia, la prensa escrita maneja un lenguaje estándar y formal, asequible a todo aquel que tenga un conocimiento básico del español. Sin embargo, considera que sí hay dos componentes en los que puede haber algún tipo de variación característica de la región en la que se presenta: un componente léxico y un componente sintáctico.

En cuanto al primero, Díaz (s/f) encuentra que “las diferencias dialectales están dadas por realidades culturales específicas como el uso del término *mamona* para designar una comida típica de la región llanera o *Transmilenio* para hacer una referencia a un medio que transporte que funciona solo en Bogotá” (p. 8). En cuanto al segundo, Díaz (s/f) afirma que “no hay diferencias muy notorias en lo que al manejo de la construcción sintáctica corresponde; sin

embargo, ya con una mirada un poco más prescriptiva, se observa una mayor aparición de errores sintácticos en el periódico de la zona llanera” (p.10). Díaz (s/f), a partir de esta premisa, sostiene que esta clase de errores puede suscitar problemas de interpretación en los aprendices del español como L2, pues al ser los periódicos parte fundamental y característica de una cultura determinada, el extranjero tendrá contacto con ellos tomándolos como referentes informativos y lingüísticos, lo que lo puede llevar a equívocos.

Otro estudio presentado por el Instituto Caro y Cuervo lo realizan Espejo, Flórez y Zambrano (2009), quienes afirman que el atractivo turístico de Latinoamérica, sobre todo en la población joven, constituye uno de los principales motivos para el flujo de los extranjeros en Colombia que tienen como objetivo aprender español. A partir de esta premisa, presentan “una visión general de la experiencia educativa en torno a los estudios de español como lengua extranjera en Bogotá” (p. 69). Para ello, empiezan por decir que

En la actualidad, en el contexto educativo colombiano se ofrecen estudios de español como lengua extranjera en centros especializados de idiomas que hacen énfasis no solamente en el desarrollo de la competencia lingüística sino también en las competencias comunicativa e intercultural, pues se sabe que enseñar un idioma no es sólo impartir su estructura gramatical sino también transmitir un modo de pensar, una visión de mundo, una cultura (p. 69).

En este orden de ideas, ese enfoque didáctico para el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural, y para la enseñanza del español como L2, es el valor de referencia que rastrean las autoras en los centros de enseñanza de Bogotá y otras zonas del país. Entre las instituciones educativas, con programas de ELE en Colombia, se encuentran: Instituto de cultura Brasil Colombia, Centro Colombo Americano, British Alliance, Centro de español

para extranjeros, Universidad de la Sabana, Universidad Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad EAFIT, Universidad del Norte (Barranquilla), Universidad de la Salle, Centro Latinoamericano, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de los Andes, Universidad EAN, Pontificia Universidad Javeriana.

Este estudio de Espejo, Flórez y Zambrano ofrece una mirada bastante amplia de la oferta de cursos para aprender español como L2 en Colombia. No obstante, las instituciones educativas antes mencionadas no se ocupan de estudiar la lengua como tal, sino simplemente de impartir cursos de español con enfoques académicos acorde a las necesidades actuales para el aprendizaje de una L2.

Español como L2 en Comunidades Indígenas y Otros

Colombia es un país que posee una gran variedad de comunidades indígenas que tienen sus propios rasgos culturales, entre los que, por su puesto, se encuentra la lengua. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, dice que uno de los objetivos de la educación primaria en Colombia es

El desarrollo de habilidades comunicativas básica para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura (Artículo 21, literal C).

De acuerdo con lo anterior, se puede ver que, desde la constitución, el gobierno colombiano respeta la idiosincrasia de las comunidades indígenas al no forzar a un estudiante a aprender la lengua castellana como requisito fundamental para la educación primaria. Incluso,

más adelante reafirma esta posición cuando en el capítulo 3 se habla de etnoeducación y lengua materna:

En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente ley (Artículo 57).

En este orden de ideas, el plano de las comunidades indígenas en Colombia interesa a esta investigación pues para ellas, como se dijo al inicio, su lengua materna es la indígena y el español es visto como una L2.

Un primer trabajo realizado alrededor de esta vertiente del español como L2 es el de Sandra Camelo, quien presenta, en el 2010, una tesis de maestría en la Universidad de Jaen, titulado *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas Tikuna que aprenden español como segunda lengua*. En él, Camelo (2010) describe que su experiencia con la comunidad tikuna consistió en tres visitas, de dos semanas y media cada una, en las que aplicaba algunos talleres de comprensión lectora en español, a partir de un enfoque de *investigación-acción*, que es, en palabras de Camelo (2010),

una metodología investigativa que se da en ciclos en los que se identifica un problema y se plantea un tipo de acción. Bajo este enfoque la acción se lleva a cabo a la par que se observa el proceso de implementación y se reflexiona sobre el mismo (p. 4).

Camelo (2010) dice que los textos que utilizó para hacer un diagnóstico de los niños de la comunidad fueron propiciados por la Editorial Santillana y la Secretaría de Educación del Departamento del Amazonas, pero que están absolutamente descontextualizados pues no toman

en cuenta la cultura tikuna para el planteamiento de un *Plan Curricular*, y por tanto el aprendizaje de los niños puede no ser significativo.

El trabajo de Camelo, entonces, consistió en un acercamiento a la lectura comprensiva de textos en español. Los niños tikunas debían tener un buen nivel de español pues las estrategias de lectura que quería desarrollar en ellos eran bastante avanzadas:

Reconocer referentes – pronombres, conjugaciones; encontrar en el texto información específica o lectura selectiva indagatoria; inferir el significado de una palabra dentro de su contexto de aparición; parafrasear fragmentos de un texto; inferir a partir del texto elementos que no están explícitos y prever cambios posibles en el texto a partir de una situación nueva; emitir juicios y opiniones sobre un texto (Camelo, 2010, p. 11).

En el trabajo de Camelo, el ejercicio de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, a partir de la aplicación de talleres de comprensión lectora, estaba enfocado desde una “perspectiva de enseñanza mediante tareas” (p. 12), que apuntaba sólo a potenciar el español de los niños tikuna desde un ejercicio de comunicación e interacción. En este sentido, el enfoque del trabajo de Camelo, si bien desarrolla las cuatro habilidades comunicativas, no alcanza el potencial necesario para la práctica del español como segunda lengua; por el contrario, da la impresión de enseñarlo como una lengua extranjera.

Cartilla de Comprensión Lectora para Nivel B2 para Aprendientes de ELE en Colombia.

El profesor Ismael Corredor (2013) presenta a la Universidad de Jaén, en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana, una tesis de maestría que se titula “Cartilla de comprensión lectora para nivel B2 (según el Marco Común de Referencia) para aprendientes de E/LE en Colombia”. En ella, Corredor muestra su preocupación por la brecha tan grande que

hay entre el alto número de ofertas académicas para el aprendizaje del español como L2 y la gran ausencia de material didáctico autóctono para esta práctica: “aunque la oferta de cursos de ELE en Colombia ha aumentado, no se puede decir lo mismo de las propuestas didácticas propias del entorno en el cual se enseña la LE” (p. 6).

Según Corredor (2013), “el mayor porcentaje de material bibliográfico utilizado en las aulas de clase, es proveniente del extranjero, con contenido cultural que discrepa de las condiciones cotidianas en las cuales se desenvuelven los aprendientes de ELE en Colombia” (p.6). De ahí que su propuesta metodológica sea el planteamiento de una cartilla de comprensión lectora para aprendientes del español, que esté contextualizada solo en el ámbito colombiano pues este, como lo dice Corredor, es muy diferente cultural y lingüísticamente del de España, que es el contexto donde están ubicadas todas las temáticas que aparecen en el material didáctico para la enseñanza del español como L2.

La cartilla didáctica planteada por Corredor (2013) está centrada, temáticamente, en tres personajes representativos de la cultura colombiana: Gabriel García Márquez, Fernando Botero y Carlos Jacanamijoy, y busca desarrollar una destreza comunicativa específica: la comprensión lectora, a partir de un *enfoque por tareas* (ET)

donde cada unidad dispondrá de tareas posibilitadoras y comunicativas [...], tareas de aprendizaje y dos tareas finales donde se concretará el objetivo global de dicha unidad a través del abordaje de un texto especializado y la escritura de un texto crítico sobre cada artista (p. 18).

Finalmente, el autor concluye que la elaboración de la cartilla, además de desarrollar la destreza en comprensión lectora planteada desde el principio, permite acceder a información

cultural sobre tres de los grandes artistas colombianos contemporáneos, estimulando así la competencia intercultural.

Tres profesores del grupo de investigación Lengua y Cultura, de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, Medellín, publicaron en 2009 un texto orientado a profesores de Escuela Rural Indígena, una denominación existente en el territorio nacional para designar aquellos centros educativos de las comunidades indígenas donde se aplica un currículo propio, tal como lo propuso la Constitución de 1991 y lo desarrolló ampliamente la Ley General de Educación (115 de 1994) y sus decretos reglamentarios. Los profesores Adriana Álvarez, Olga Arbeláez y Juan Eliseo Montoya proponen algunos lineamientos para la formación del profesor indígena colombiano en general y, con mayor énfasis, en lo atinente a la enseñanza del Español como Segunda Lengua dentro del territorio nacional. El texto, resultado de investigación, se intitula *“Aprender y enseñar Español como segunda lengua. Elementos para la formación de profesor indígena Colombiano”*.

Asimismo, este mismo grupo de profesores, con la asesoría del profesor Juan Manuel Serna Urrea, había publicado dos años antes el Diccionario Descriptivo de la Lengua Tukano: Tukano-Español, Español-Tukano, por la misma editorial UPB, también como resultado de investigación con poblaciones indígenas de esta etnia en el sur del país. Esta obra tenía como propósito un acercamiento intercultural entre las dos lenguas: Español y Tukano, como una manera de establecer intercambio lingüístico y cultural y favorecer las nuevas relaciones sociales y la configuración de las nuevas ciudadanías en el territorio nacional.

Estudios sobre el español en Colombia. José Joaquín Montes. En 1985, el investigador y dialectólogo José Joaquín Montes, publica, bajo el sello del Instituto Caro y

Cuervo, el libro *Estudios sobre el español de Colombia* que se convierte en uno de los principales referentes en la caracterización y manejo del lenguaje en este país. Los capítulos en los que está dividido el libro son trabajos que fueron publicados en *Thesaurus*, revista especializada en lingüística y literatura del instituto en cuestión.

Si bien el estudio de Montes cobija aspectos morfosintácticos y fonéticos en el uso de la lengua, que podrían encontrarse en algunas de las expresiones del inventario, solo hace un rastreo riguroso de ellos en las formas *costeñas* y *santandereanas*.

Sea como fuere, el objetivo de Montes (1985) era “interesar a un amplio círculo de lectores” (p. 12), que quisieran profundizar y ampliar su conocimiento sobre el funcionamiento del español en Colombia. Es decir, el fin ulterior de su investigación no era otro que una contribución cultural en la identificación de algunos rasgos característicos del habla.

El mismo Montes (1996) participa en el estudio titulado *Manual de dialectología hispánica*, dirigido por Manuel Alvar (1996), con un artículo donde sustenta la división el habla colombiana en dos *superdialectos*: el costeño y el andino.

Ambos superdialectos responden a características fonéticas y gramaticales que, según Montes (1996), le son propias a cada uno de ellos, pero que, vistos desde la actualidad, son fenómenos que se han filtrado los unos en los otros y ahora resultaría difícil hacer una caracterización de exclusividad. Entre dichos fenómenos podemos encontrar los siguientes: en el *superdialecto costeño*, aspiración o pérdida de la -s o mantenimiento de su carácter sordo, neutralización de -r y -l implosivas, -n final articulada como velar, conservación de la *h* antigua, frecuente articulación de hiatos en algunos diptongos. En el *superdialecto andino*, aspiración de la /s/ intervocálica y posvocálica, elisión de la /s/ intervocálica, la frecuencia de adición de -n pluralizante en *se*.

Como puede verse, el estudio de Montes cubre algunos de los fenómenos tratados en el inventario de esta investigación, pero sin una profundización en su explicación y, menos aún, sin la intención de enseñar el español como L2.

Estudios regionales (Antioquia)

Estos estudios pueden verse desde dos perspectivas: por una parte los estudios realizados en Antioquia acerca del Español o de su Enseñanza como L2, y, por otra, los estudios realizados sobre el habla antioqueña. En este caso se hace referencia a estudios que contienen ambas categorías.

El habla antioqueña ha sido ampliamente estudiada desde su uso en contexto pero, aparentemente, solo desde la rama semántica de la lingüística y con fines casi exclusivamente culturales. Numerosos han sido los estudios lexicográficos publicados alrededor del habla en Antioquia y llama la atención que la mayoría de ellos, en la segunda mitad del siglo XX, son *diccionarios*. Los profesores Carlos García y César Muñoz (1993, p. 11), en la introducción de su libro *Diccionario de las hablas populares de Antioquia*, resaltan esta situación, haciendo un listado de los estudios léxicos previos al suyo:

1. *Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones del lenguaje*, 1887, Rafael Uribe Uribe.
2. *Un millar de papeletas lexicográficas relativas a los departamentos de Antioquia y Caldas*, 1934, Emilio Robledo.
3. *Oyendo conversar al pueblo*, 1953, Gonzalo Cadavid.

4. *Diccionario jilológico del paisa*, 1966, Luis Lalinde Botero.
5. *Léxico popular en la obra de Tomás Carrasquilla*, 1983, Uriel Ospina.
6. *Apuntaciones sobre el habla antioqueña en Carrasquilla*, 1986, Néstor Villegas.
7. *Diccionario folclórico antioqueño*, 1984, Jaime Sierra.
8. *Diccionario de los mariguaneros*, 1980, Germán Suescún y Hugo Cuervo.
9. *El refrán y el modismo en el habla popular de la montaña antioqueña*, 1951, Hernando Molina.
10. *Refranes de Antioquia*, 1969, José Barrientos.

Algunos de los aquí listados, revisados en el proceso de esta investigación, presentan, al igual que en Montes (1985, 1996), expresiones o fenómenos (más que nada fonéticos) que aparecen en el inventario recogido en esta investigación. Sin embargo, no se explica ninguna expresión desde la teoría gramatical (solo se hace categorización gramatical), sino que se aclara el significado de cada una de las entradas.

Por otro lado, y siendo, tal vez, el máximo estudio del habla antioqueña publicado hasta hoy, está la *Muestra antológica del atlas lingüístico de Antioquia* (Betancourt et al., 2002), cuyo objetivo es “presentar el estado real del español hablado en Antioquia en sus aspectos léxico, fonético y morfosintáctico, como un aporte al conocimiento del idioma nacional” (p. 1).

La metodología empleada para este estudio se basó en la formulación de un cuestionario, aplicado en 45 diferentes municipios de Antioquia, que contenía preguntas de orden lexical, fonético-fonológico y morfosintáctico:

En lo que tiene que ver con el léxico se trata de averiguar qué nombre(s) corresponden a determinado concepto en cada sitio, teniendo en cuenta, claro está, los diferentes niveles de la lengua. El léxico en general se recoge a partir de cuestionarios organizados por

temas: cuerpo humano, vivienda, vestido, alimentación, instituciones y vida religiosa, festividades y distracciones, tiempo y espacio, el campo y los cultivos.

[...] En la parte fonética y fonológica, enmarcada dentro del objetivo general “estudiar las diferentes realizaciones del habla”, se trata de recoger las variantes o alófonos de mayor frecuencia en la región.

[...] En el aspecto morfosintáctico se atiende a variaciones de género, número, concordancia, morfología verbal entre otros (Betancourt *et al.*, 2002, p. 15).

A pesar de que la *Muestra antológica del atlas lingüístico de Antioquia* tiene, aproximadamente, el 50% de los mapas presentados en el *Atlas lingüístico de Antioquia*, la muestra presentada es suficiente para su aplicación pedagógica y mantener los criterios fijados inicialmente (Betancourt *et al.*, 2002): mostrar, de manera fidedigna, la ubicación y distribución en el mapa antioqueño de los fenómenos señalados anteriormente.

En el estudio del habla antioqueña destaca el Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Este grupo, en el año 2008, publicó un libro llamado *Investigaciones lingüísticas en Antioquia*, editado por uno de sus miembros más reconocidos, el profesor José Ignacio Henao, donde se compilan diferentes trabajos realizados por algunos de sus integrantes, todos desde perspectivas semánticas, pragmáticas, sociolingüísticas y, en menor medida, morfológicas. En ellos hay referencias a fenómenos lingüísticos que podrían estar relacionados con los trabajados en esta investigación.

La Doctora Luz Stella Castañeda, en su artículo *La incorporación léxica en el parlache* (2008), presenta algunos mecanismos por medio de los cuales se incorporan palabras en el habla popular de Medellín: resemantización, revitalización, del argot peninsular, del lunfardo, anglicismos, lusismos (Castañeda, 2008, p. 141). En todos ellos, Castañeda presenta expresiones

usadas en el *parlache* como derivadas de dichos mecanismos, pero es en los anglicismos donde propone algunas que sufren modificaciones morfológicas (adaptaciones gráficas al español del término en inglés) para su uso local.

Por otra parte, está Milton Daniel Castellano con un artículo titulado *Denominaciones para la pareja en el lenguaje coloquial de los jóvenes de Medellín* (2008). En él, Castellano expone algunas formas de tratamiento entre novios (u otro tipo de relación amorosa) en las que se hacen evidentes fenómenos de índole morfológico como derivación (prefijación [sobre todo en el uso de diminutivos], sufijación, interfijación) y composición, conceptos fundamentales en la presente investigación.

Y por último, está el artículo *La intensificación como categoría pragmática en las locuciones* de Diego León Arboleda (2008), donde presenta, desde una perspectiva pragmática, algunos fenómenos que aquí son tratados como morfológicos: la gradación y la superlación.

Por razones de extensión y, principalmente, por no tratarse de estudios sobre el español como segunda lengua, estas investigaciones se presentan de manera resumida y se enuncian, simplemente, como un referente para esta.

Luego de esta revisión de investigaciones acerca de estudios sobre el español, sea cual sea su perspectiva, puede concluirse lo que ya de entrada era evidente: en Medellín, el tema del español como L2 es un campo casi inexplorado, y los pocos o muchos estudios que se tengan alrededor del habla cotidiana en la ciudad se desentienden del plano de la enseñanza de lenguas y se instalan y delimitan en el de la sociolingüística y la semántica como formas de contribuir al conocimiento de la cultura local.

Por su parte, los estudios del español como L2 en Colombia tienen su epicentro en la capital de la república y se basan, teóricamente, en diferentes estudios ibéricos que, en este campo, tienen una marcada diferencia por encima de Latinoamérica.

Marco Conceptual

Para comenzar con la delimitación conceptual de este trabajo se hará una diferenciación entre tres conceptos que podrían confundirse, pero que, para efectos del mismo, es necesario definir para no caer en ambigüedades semánticas. Dichos términos son: variable, variación y variedad lingüística.

La *variable*, según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004), tiene siete significados. Sin embargo, solo uno de ellos está planteado desde la teoría sociolingüística (los demás tienen concepciones más enfocados a lo gramatical y etnográfico). Las variables, entonces, son

unidades lingüísticas que varían de forma más sistemática respecto de las ‘variables’ de la investigación social (edad, sexo, clase socioeconómica, origen social, etc.). Por ejemplo, podemos estar interesados en saber qué palabra o palabras se utilizan en determinada banda de población para referirse al cónyuge femenino; en este caso la ‘variable sociolingüística’ que es objeto de estudio es “la palabra que se emplea en determinada lengua (o dialecto) para referirse al cónyuge femenino”. La anterior es una variable léxica (p. 680).

Como puede observarse en esta cita, la *variable lingüística* pareciera estar concebida desde lo lógico-matemático, y esto se reafirma al final de dicha definición cuando dice que “es

un conjunto de equivalencia formado por las realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente” (p. 680).

Por su parte,

se llama ‘variedad lingüística’ o *lecto* (acrolecto, basilecto, mesolecto, dialecto, idiolecto) a la diversidad de formas en el sistema lingüístico de una lengua motivada por razones geográficas o sociales. Entre las formas que se estudian destacan los *sociolectos*, los *dialectos*, los *idiolectos* y las variaciones estilísticas (p. 683).

Y, finalmente, una *variación lingüística* es

la propiedad que tienen las lenguas de presentar oscilaciones o fluctuaciones lingüísticas que guardan una clara coherencia con determinadas *variables* sociales. Dentro de la *sociolingüística* el estudio de la ‘variación’ en los *dialectos* urbanos es una de sus ramas más originales. [...] La ‘variación’ que ocurre en todos los niveles de la lengua es el eje que permite la manifestación de los parámetros de diferenciación social” (p. 681).

Si revisamos las tres definiciones podemos encontrar que la primera, como ya se dijo, está concebida más como un factor matemático o estadístico que se desprende o depende de una *constante*. La segunda, es un macroconcepto que designa una forma específica de hablar de una región determinada, desprendida de una lengua; así, podríamos hablar de variedad costeña, variedad bogotana, variedad antioqueña, etc. La tercera hace referencia a los pequeños rasgos distintivos que pueden presentarse en la lengua a partir de una determinada variable presente en el hablante, es decir, la definición de *variación* apunta más hacia un uso individual de la lengua; de esta manera podríamos encontrar que una persona maneja términos, sonidos o formas de hablar pertenecientes o característicos a su grupo cultural o comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, para efectos de este trabajo se manejará el término *variación lingüística* para referirse a los rasgos característicos propios del habla cotidiana antioqueña.

Ahora bien, una vez adoptado el término ‘variación lingüística’ se hace también necesario hacer una delimitación entre este y ‘cambio lingüístico’.

De acuerdo con el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004),

Se llama ‘cambio lingüístico’ a las modificaciones o transformaciones que, en su evolución histórica, experimentan las lenguas en general, y las unidades lingüísticas de cada uno de sus niveles en particular. El ‘cambio lingüístico’ se diferencia de la ‘variación lingüística’ en que en el primero las modificaciones son diacrónicas y, por tanto, las estudia la lingüística histórica, mientras que las variaciones son sincrónicas y las analiza, entre otras disciplinas, la sociolingüística (p. 101).

Para algunos autores, el cambio y la variación deben ser tomados como procesos que funcionan en una relación de dependencia. Tal es el caso de Rocío Caravedo quien dice que

El poner el cambio en el centro de la atención no significa en modo alguno abandonar los objetivos primarios de la sociolingüística, sino que constituye, más bien, un intento por comprender en su totalidad el proceso evolutivo de las lenguas, respecto del cual variación y cambio pueden considerarse como dos fases interconectadas (2003, p. 39).

No obstante, el lingüista Francisco Moreno Fernández piensa que al momento de abordar ambos conceptos, no pueden concebirse tan “interconectados”:

Las propuestas más recientes de explicación del cambio son deudoras en gran parte de los estudios sobre variación lingüística. Variación y cambio, sin embargo, no deben ser interpretados como fenómenos absolutamente dependientes o vinculados por una relación

causal. Según Labov, el cambio es variación y todo cambio implica la existencia de variación, pero no toda variación ha de desembocar necesariamente en un cambio (2005, p. 111).

Esta idea nos remite directamente a Labov quien considera que la variación lingüística es “sencillamente uno de los muy diversos aspectos del estudio de las estructuras lingüísticas variables” (1983, p. 167), que dan origen a un cambio lingüístico. Y este último, por su parte,

implica una perturbación de la relación forma/significado tal, que las personas afectadas por el cambio ya no amojonan por más tiempo el significado de la misma manera que las que no lo han experimentado –las personas de más edad de la misma comunidad, o las personas de la misma edad de comunidades vecinas–. El resultado es una pérdida de comprensión entre dialectos y, en último término, la mutua ininteligibilidad (1996, p. 41).

Queda claro, entonces que si bien este trabajo empleará la ‘variación lingüística’ como un concepto macro, el ‘cambio lingüístico’ se utilizará también en el momento en que el curso del trabajo lo haga necesario, teniendo en cuenta, obviamente, la diferencia entre significados.

Interferencia

El concepto de *interferencia* en el campo de segundas lenguas es entendida, según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004), como “la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta” (p. 352). Esto, contextualizado en esta investigación, quiere decir que un hablante de habla no hispana utilizará elementos de su L1 en el aprendizaje de la L2. Así lo explica Héctor Ramírez en su libro *Interferencia y contacto de lenguas* (2009):

En situaciones de contacto lingüístico [...], las desviaciones con respecto a las normas de cualquiera de las lenguas en contacto se conocen [...] como fenómenos de interferencia lingüística, que se pueden dar en cualquiera de los niveles de la lengua: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico, el léxico, etc. [...], que ocasional o accidentalmente resultan en el habla de un bilingüe mientras usa –también mientras aprende– la lengua B como resultado de su conocimiento de la lengua A (p. 27-28).

Más adelante el autor habla sobre los tipos de interferencia que puede darse cuando hay un contacto de dos lenguas:

La interferencia morfológica puede adoptar las siguientes formas: 1) el uso de morfemas de la lengua A (lengua de origen) al utilizar la lengua B (lengua recipiente); 2) la aplicación de la relación gramatical de los morfemas de la lengua A a los morfemas de la lengua B. O, bien, el descuido de una relación gramatical de los morfemas de la lengua B que no tiene prototipo en la lengua A; 3) Una extensión o reducción de las funciones de un morfema de la lengua B basado en el modelo de la lengua A, mediante la identificación de un morfema específico de A con uno específico de B. Las interferencias sintácticas pueden [...] 1) afectar el orden de los constituyentes, 2) concernir a las modulaciones suprasegmentales de las estructuras lingüísticas (acento, entonación, etc.) o 3) afectar las relaciones de dependencia y concordancia entre los constituyentes de una oración o de un sintagma. En el nivel lexical [...], el vocabulario de la lengua A puede interferir de variadas formas en la lengua B. Comúnmente se distinguen la reproducción cabal de una secuencia fonológica de una lengua en otra y la extensión semántica o del uso de una unidad léxica de la lengua A en la lengua B, aunque contenga adaptaciones (p. 29)

Esta extensa cita sirve para aclarar que, en el aprendizaje de segundas lenguas, el concepto de *interferencia*, sea cual sea el nivel en el que se presente, siempre se dará de la L1 sobre la L2. Sin embargo, para efectos de esta investigación, es necesario que se entienda la *interferencia* como aquella situación donde se presenta alguna *variación lingüística* por parte del hablante nativo hacia el hablante extranjero, que pueda ser una ‘interferencia’ comunicativa para este último. En este sentido, la interferencia podría darse desde la L2 sobre la L1 (o sobre la misma L2) de quien estudia, en este caso específico, el español en Medellín.

Cabe aclarar aquí que en la idiosincrasia del antioqueño está su “amabilidad” característica hacia el foráneo y su disposición permanente a la cooperación lingüística, razón por la cual el fenómeno de interferencia, como se definió en el párrafo anterior, puede o no ser un inconveniente comunicativo. Al respecto de esto último, Miguel Siguan, en su libro *Bilingüismo y lenguas en contacto* (2001), dice que

Es un hecho conocido que los padres, y en general los adultos, cuando hablan con un niño (que está aprendiendo una segunda) simplifican su lenguaje y regulan esta simplificación de acuerdo con los progresos que hace el niño, de manera que aunque presenten alguna dificultad resultan, en conjunto, comprensibles para él. Y los adultos al dirigirse al niño hacen algo más que adecuar su lenguaje a sus capacidades: están interesados en mantener la comunicación con el niño y utilizan toda clase de recursos para hacer comprensibles sus mensajes verbales (p. 105).

Si bien Siguan habla de los niños que aprenden una segunda lengua, esta situación puede homologarse a la antes referida sobre la idiosincrasia local y, entonces, puede remplazarse la palabra *niño* por *extranjero* y *adultos* o *padres* por *hablante local* o *nativo*. De ahí que la *interferencia comunicativa* (uso de variaciones lingüísticas) pueda o no ser un inconveniente

comunicativo, pues, como lo explica la cita, los mismos hablantes locales, en su trato amable con el extranjero, adecúan su lenguaje a las necesidades de éste con el fin de lograr una comunicación exitosa.

No obstante, el término *interferencia comunicativa* (o simplemente *interferencia*) se utilizará cuando se considere que el uso de la variación local supone un obstáculo comunicativo para el extranjero.

Inventario

El objetivo principal de esta investigación es elaborar un inventario de variaciones lingüísticas del español cotidiano en Antioquia, razón por la cual se considera que el término ‘inventario’ es un concepto clave.

En el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004), la palabra ‘inventario’ remite a otras dos: *corpus* y *lingüística de corpus*. De la primera, dice lo siguiente

Los datos que se utilizan en un trabajo de investigación lingüística constituyen el ‘corpus’ o inventario del trabajo, los cuales son los enunciados de la comunicación, que están compuestos por formas lingüísticas, como oraciones, palabras y similares y también por categorías como sílabas, vocales, oclusivas, etc. (p. 173).

De la segunda dice

Se llama ‘lingüística de corpus’ a la rama de la lingüística que estudia las lenguas basándose en grandes repertorios lingüísticos llamados *corpora*. El nombre de corpus se aplica a toda colección de textos compilados según unos criterios explícitos que hacen que sea suficientemente representativo como para constituir, en sí mismo, un modelo a escala de los aspectos lingüísticos en el investigador quiere examinar (p. 388).

Si bien ambas definiciones son similares, es la primera aquella que encaja mejor en el objetivo de esta investigación pues habla directamente de los ‘datos’ que constituyen un ‘inventario’, mientras que la segunda pareciera ser una definición más general que toma como *corpus* todos los “textos compilados” que componen un solo trabajo (tipo monografía).

Sin embargo, esta ambigüedad la elimina Giovanni Parodi (2008) cuando afirma que

Un texto no es lo mismo que un corpus. [...] De modo breve, baste decir que un texto se constituye en una pieza comunicativa y que se define por su cierre semántico y su coherencia. Un corpus, por su parte, reúne un conjunto de unidades textuales y no es una única instancia comunicativa, tampoco cuenta con cierre de ningún tipo. En este sentido, un corpus busca entregar datos acerca de la lengua en una proyección mayor que la que busca un texto como instancia de habla (p. 97).

Esta diferenciación permite entender que la palabra ‘texto’, tal y como la concibe Parodi, puede hacer referencia a una expresión o a un conjunto de expresiones coherentes con una intención comunicativa (un párrafo, como mínimo, o un libro, como máximo).

De ahí que, entonces, el término más apropiado para esta investigación sea *corpus* pues se refiere al inventario de variaciones antioqueñas.

Ahora bien, delimitado este concepto, es bueno hacer una aclaración más. Esta investigación pretende plantear un inventario donde se recojan algunas variaciones antioqueñas para la enseñanza del español como segunda lengua. Para este propósito se realizará una explicación morfosintáctica, fonética o de uso de las expresiones contenidas allí; en otras palabras, el producto final será un ‘inventario morfosintáctico, fonético y de uso’. De ahí que sea importante definir, también, los términos ‘morfosintaxis’, ‘fonética’ y ‘uso’.

El *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004) entiende la *morfosintaxis* como

La disciplina que tiene por objeto los aspectos del análisis lingüístico acotados por el límite inferior del morfema y el límite superior de la oración [...] Entre esos aspectos pueden destacarse: los tipos de unidades que pueden identificarse (morfemas, palabras, etc.), las categorías en que pueden agruparse (sustantivo, adjetivo, verbo, etc., son, por ejemplo, algunas de ellas), las variaciones formales que afectan a las palabras (por ejemplo, la flexión), la combinación de unidades y los valores relacionales resultantes de la combinación (p. 428).

Por su parte, la *fonética* es definida en el mismo diccionario como “la parte de la lingüística que examina el aspecto oral del lenguaje, es decir, los sonidos de la voz humana o dicho en otras palabras, la sustancia de la expresión” (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 273). Y finalmente, el *uso* del lenguaje se entiende como

La utilización del lenguaje en contextos o situaciones concretas. El uso del lenguaje está relacionado con el habla y con la actuación. Por esta razón, este término se emplea en la definición de la pragmática, que es el estudio del lenguaje en uso, o también lenguaje usado (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 674).

De acuerdo con estas definiciones, las expresiones incluidas en el inventario que resulta de esta investigación, explicadas desde la morfosintaxis y la fonética, darán al extranjero pautas de uso pragmático contextualizado en la ciudad de Medellín.

Competencia Comunicativa

El *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004) define la competencia comunicativa, apoyándose en la teoría de Dell Hymes, como

El dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. [...] Se diferencia de la competencia (lingüística) en que ésta es estática, innata y tiene una base biológica, mientras que la ‘competencia comunicativa’ es dinámica, aprendida y es de base social (p. 133).

El concepto *competencia comunicativa* de Dell Hymes es una respuesta teórica al de *competencia lingüística* planteado por Chomsky, pero es impensable desarrollar el primero sin antes abordar el segundo.

Chomsky (1965), lingüista y cognitivista estadounidense, afirmaba que todos los seres humanos nacen con un dispositivo innato que les permite aprender una determinada lengua, a partir de lo que él denomina *gramática universal*. Para Chomsky (1965), dicha gramática consistía en un conjunto finito de elementos gramaticales y lingüísticos que le permitían al usuario de la lengua crear un número infinito de combinaciones para comunicarse con otros usuarios de su misma lengua.

Más tarde, otros teóricos nativistas como Dulay (1975), Burt (1977), Krashen (1985), Parker (1989), habrían de reforzar la idea de Chomsky sobre la competencia lingüística. Sin embargo, Dell Hymes (1996) afirmaba que la habilidad comunicativa de una persona iba más allá de lo meramente lingüístico: “La adquisición de una competencia [...] está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p. 22). A esa competencia, Hymes la denomina *competencia comunicativa*.

Como puede apreciarse en la definición de Hymes, la *competencia comunicativa* no solo implica un conocimiento gramatical del código lingüístico del hablante, sino que se toman en cuenta, para la funcionalidad de éste, las características del contexto en el que se desenvuelve.

Chomsky (1965) hablaba sobre “an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly” (p. 3), pero desconocía las condiciones especiales que un contexto lingüístico determinado podía ofrecer a un hablante y que, por supuesto, lo obligaban a cambiar el uso de su lengua de acuerdo con ellas; condiciones que Hymes (1996), desde una perspectiva sociolingüística, considera esenciales y altamente influyentes en el uso de la lengua.

Pero no fue solo Hymes quien contempló la influencia del contexto social en el uso de un código lingüístico. Gumperz (1982), refiriéndose al concepto acuñado por Hymes, dice:

La investigación sociolingüística de las últimas décadas ha demostrado no sólo que en todas las comunidades humanas existentes hay diversidad en todos los niveles de la estructura lingüística, sino también que la diversidad gramatical, la multifocalidad de los símbolos lingüísticos y la dependencia contextual de los procesos interpretativos son componentes esenciales de los recursos de señalización de los que dependen todos los miembros para lograr sus fines en la vida cotidiana (p.2).

E igualmente, Labov (citado por Alarcón, 2002) considera que “los hablantes adaptan su producción atendiendo a la situación social y al tema del que se habla” (p. 86).

Ahora bien, Michael Canale y Merrill Swain complementan la teoría de la competencia comunicativa, proponiendo el concepto de *competencia comunicativa intercultural*.

Si se ubican en una escala evolutiva los autores que han teorizado alrededor de la competencia comunicativa, tendríamos primero a Chomsky⁹, luego a Hymes, Labov y Gumperz, y finalmente a Canale y Swain (citados por Melero, s.f) quienes definen la competencia comunicativa como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación” (p.2). En Canale y Swain (citados por Melero, s.f.), la diferencia entre conocimiento y habilidad radica en que el primero es todo lo que sabe un usuario de una lengua sobre ella, y lo segundo es “lo bien o mal que se utiliza ese conocimiento en una situación real” (Melero, s.f, p.2).

El concepto de *comunicación real* o *actuación comunicativa* (en Canale y Swain, s.f.) hace referencia directa a aquello que es recurrente en el estudio de la competencia comunicativa: la influencia del contexto. Según Melero (s.f), quien analiza detalladamente la obra de Canale y Swain, el usuario de una lengua, en una situación comunicativa real, puede ver afectado su desempeño como hablante por diferentes factores como “limitaciones psicológicas y ambientales, restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones de ruido y fondo” (p. 2), aspectos que reafirman la importancia de las condiciones contextuales a la hora de hablar.

Pero la *actuación comunicativa* y las habilidades lingüísticas de cada hablante, no solo se reducen a confirmar la importancia del contexto cuando se habla de competencia comunicativa. Canale y Swain (s.f.) van más allá cuando proponen cuatro competencias, subyacentes a la comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.

La competencia lingüística, en Canale y Swain (s.f.) al igual que en Chomsky (1976), está referida al conocimiento estructural de una lengua desde lo morfosintáctico, lo léxico, lo

⁹ Si bien Chomsky no habla específicamente de competencia comunicativa, su teoría alrededor de la competencia lingüística es fundamental en el planteamiento de la primera. Por eso se enuncia aquí.

gramatical, etc. La competencia sociolingüística se relaciona con el conocimiento de los usos sociales e individuales de la lengua en un contexto sociolingüístico determinado. La competencia discursiva tiene que ver con la interpretación y la creación de diversas tipologías textuales, tanto orales como escritas. Y finalmente, está la competencia estratégica, que sirve para hacer de la comunicación algo más funcional en el momento en que, por una u otra razón, la competencia lingüística del hablante se queda corta¹⁰.

Las cuatro competencias, en conjunto, perfeccionan la competencia comunicativa del hablante, en cuanto que cada una de ellas se encarga de intervenir una parte específica del contexto en el que está inmerso. Sin embargo, para efectos de esta investigación cobran especial relevancia la competencia lingüística y la competencia sociolingüística pues de la primera depende el entendimiento, por parte del extranjero, de las explicaciones contenidas en el inventario; y de la segunda depende que, quien lea, sea capaz de poner en práctica dicho inventario.

Aprendizaje de Lenguas

El *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004) especifica lo siguiente

Los términos ‘adquisición del lenguaje’ y ‘aprendizaje del lenguaje’ se suelen usar indistintamente. No obstante, ‘adquisición del lenguaje’ se aplica a la primera lengua (y a veces también a la segunda) y ‘aprendizaje’ se reserva a las segundas lenguas y a las lenguas extranjeras. [...] Los métodos y las estrategias del ‘aprendizaje’ son conscientes y dirigidos, mientras que los de la adquisición son inconscientes y naturales (p. 69).

¹⁰ “Por ejemplo, cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que puede usarse es la paráfrasis. Por tanto, si un aprendiente no sabe el término inglés «estación de tren» puede intentar una paráfrasis como «el lugar al que los trenes van» o «el lugar para los trenes»” (Melero, s.f., p3.)

A partir de esta definición, vale la pena aclarar que en esta investigación se utiliza el término ‘aprendizaje’ y no ‘adquisición’ pues hablamos aquí de segundas lenguas y no de primeras.

El estudio de las variaciones del habla antioqueña en el aprendizaje del español como L2 (y teniendo en cuenta el debate que se presenta sobre si utilizar o no la gramática en este proceso), no necesariamente implica un estudio-aprendizaje exclusivo de la gramática española para entender cada una de ellas, pues “en los enfoques comunicativos de la educación lingüística la gramática adquiere un significado distinto al dejar de tener sentido en sí misma y estar al servicio del análisis del uso lingüístico de las personas y del aprendizaje de la competencia comunicativa del alumnado” (Cots *et al.*, 2007, p. 10).

Esta concepción del estudio estructural de la lengua la conceptualizan Cots *et al.* (2007) como ‘conciencia lingüística’ y la entienden como

Cierta capacidad de reflexión sobre la lengua, por lo que el aprendizaje escolar de la conciencia lingüística se justifica en la esperanza de que esa reflexión metalingüística ayude al alumnado a identificar el estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje, a la vez que a analizar y a mejorar sus destrezas orales y escritas (p. 11).

Van Lier (1995, citado por Cots *et al.*, 2007), concibe la conciencia lingüística como “conciencia del poder y del control que se ejercen a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura” (p. 10).

Aquí se nota cómo, a partir de estas citas, se justifica el estudio estructural del español para su aprendizaje como L2, sobre todo si se tiene en cuenta que el *Plan Curricular del Instituto*

Cervantes, Niveles de referencia para el español (2006), en los inventarios que plantea, cobija un componente gramatical que sustenta así:

La concepción general de la gramática que sustenta el inventario responde a una visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado y, por tanto, las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación (p. 101).

En el aprendizaje del español como segunda lengua, cabe aclarar que el punto máximo de referencia teórica es el ya citado *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (2006) que en sus tres tomos (A1-A2; B1-B2; C1-C2) incluye “tanto el material lingüísticos como el material no lingüístico –el de carácter cultural y lo relacionado con el aprendizaje– que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (p. 13).

El Instituto Cervantes “tiene encomendada por ley la tarea principal de promover universalmente la enseñanza y el uso del español” (*Plan Curricular*, 2006, p. 7) y el resultado de ese compromiso ha sido la creación del *Plan Curricular* que tiene una doble utilidad. Por un lado, son el punto de partida para los docentes de español como segunda lengua del Instituto pues allí se describe “el material que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (p. 12). Y por otro lado, los diferentes inventarios contenidos en los *Niveles de referencia*

Se proponen [...] como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado –editores, responsables educativos, autores de materiales

didácticos, profesores, etc.– o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje (p. 12).

De manera, pues, que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* debe ser tomado como la carta de navegación –en cuanto a niveles, contenidos, temáticas, enfoques, etc.– como la carta de navegación de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como L2 en el mundo.

Para efectos de esta investigación, es muy importante tener en cuenta dos consideraciones contenidas en *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

1. Como ya se vio en el Estado del Arte, el *Plan Curricular* (2006) tiene como objetivo desarrollar tres dimensiones desde la perspectiva del alumno: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. Teniendo en cuenta estas dimensiones, es necesario precisar que esta investigación está en marcada en la segunda dimensión: el alumno como hablante intercultural pues, como se especifica en el apartado *Relación de objetivos*, esta clase de alumno debe “desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas” (p. 88), para lo cual necesita tomar la “iniciativa en la investigación y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para ir construyendo la base común que comparten los nativos y que les permite afrontar transacciones, interacciones sociales y procesamiento de textos en distintas circunstancias” (p. 88). Así pues, el estudio de las variaciones del habla cotidiana antioqueña por parte de los extranjeros que aprenden el español como L2 en Medellín hace parte de dicha dimensión.

Cabe aclarar aquí que lo anterior no será tomado en este caso como una condición necesaria o una ley inquebrantable, pues ello no quiere decir, necesariamente, que solo por el hecho de que el *Plan Curricular* contemple al *hablante intercultural* en el nivel B entonces solo

puedan enseñarse las variaciones a un estudiante en nivel avanzado. Lo que busca esta investigación es mostrar cómo pueden abordarse, por medio de una secuencia de clase, las variaciones del habla cotidiana antioqueña aun cuando el estudiante se encuentre en nivel A1 o A2.

Ahora bien, lo que sí hay que tener en cuenta del *Plan Curricular* es que solo un estudiante de nivel B1 o B2, apelando a su conocimiento ya avanzado de la lengua, estará en la capacidad de entender la explicación sintáctica, gramatical o fonológica de las variaciones antioqueñas que sean abordadas.

2. El Instituto Cervantes especifica que todo el material lingüístico contemplado en los diferentes inventarios del *Plan Curricular* (2006) “corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española” (p. 59) pues ésta tiene “rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico” (p. 59), pero también son conscientes de que “el español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas” (p. 59), razón por la cual algunos rasgos referenciales de los inventarios podrían considerarse casi exclusivos de la variedad seleccionada (*Plan Curricular*, 2006) y, consecuentemente, quedaría como responsabilidad del profesor de español como L2, al pertenecer a una variedad diferente a la mencionada, el que “sus propios rasgos sean explicados y comprendidos por el aprendiente” (p. 60).

Lo anterior supone la necesidad de seleccionar profesores-hablantes nativos si lo que se pretende es enseñar una determinada variedad, como en el caso de esta investigación.

Secuencia de Clase

Para definir este concepto se hace necesario cambiar la especialidad del diccionario consultado para todos los demás conceptos pues aquí ya se habla de un ámbito diferente al lingüístico: la didáctica. Para este propósito, entonces, nos valemos del *Diccionario de Educación* de Ezequiel Ander-Egg (2012), donde se puede encontrar el término ‘secuenciación didáctica’ definido de la siguiente manera:

Forma de distribuir y organizar el desarrollo de los contenidos, es la forma de llevar a la práctica lo que en el modelo curricular se establece en relación al cómo y cuándo enseñar. Está estrechamente ligada a la temporalización y la concepción de aprendizaje significativo. [...] La secuenciación se realiza para facilitar los aprendizajes, favoreciendo las relaciones entre los miembros de un grupo de estudio o clase (p. 213).

Si bien el concepto aquí definido pareciera tener una concepción más centrada en la organización de los contenidos de un programa académico completo, es posible adoptarlo en esta investigación pues puede reducirse, también, a la secuenciación didáctica de una clase de español como L2 ya que, en su planeación, es igualmente necesario tener en cuenta una secuencia lógica, una organización y un desarrollo de los contenidos.

Para Hans Aebli (1991), la preparación de una clase consiste en una reflexión anticipada de la misma, “representarse el objetivo, recorrer mentalmente el camino hacia él, e intentar prever las posibles reacciones de los alumnos” (p. 281). A este mismo respecto especifica que “la preparación de un tema de clase comienza en la conciencia del maestro, en la medida en que tiene, por regla general, una imagen global del objetivo del tema y de diversas representaciones del mismo” (p.283).

El planteamiento de un objetivo por cada clase (o, incluso, por tema) es, entonces, parte esencial de la planeación de la misma y ayudará a que la secuenciación de los temas abordados en ella conduzcan al cumplimiento del primero.

No obstante, tener claro el objetivo de la clase no es suficiente para el ejercicio completo de planeación pues, como dice Aebli, (1991) “deben también listarse los materiales, textos y ejemplos; actividades que competen a la fase de preparación” (p. 289).

Adicionalmente, Aebli (1991) dice que una vez formulado el objetivo de aprendizaje se debe reflexionar sobre la “situación en que se encuentra el alumno con respecto a éste y a partir de qué punto debemos emprender con él el camino” (p. 289).

Si se homologa esta información a la enseñanza del español como L2, se entiende que el docente debe saber en qué nivel de referencia (según el MCER) se encuentra el estudiante y qué necesidades tiene para poder abordar una determinada temática. En esto concuerda con Aebli el pedagogo español Tomás Sánchez Iniesta (1999) cuando propone que los contenidos deben adecuarse a los conocimientos previos de los educandos: “sería preciso tener en cuenta sus destrezas, habilidades, estrategias para el estudio [...] y, junto con ello, lo que se ha definido como la disposición para abordar el contenido propuesto (motivación, autoconcepto, interés, creencias, etc.) (p. 213).

Las necesidades educativas del estudiante extranjero que desea aprender español como L2 no son las mismas del nativo que estudia el español como L1. De ahí que necesario que un docente de ELE en la ciudad de Medellín tenga en cuenta la diversidad de necesidades que puedan presentar sus estudiantes para la planificación de su clase, pero sin la pretensión de limitar o reducir la clase a suplirlas.

Si se articula toda esta información presentada en este apartado con la intención de esta investigación, se puede afirmar que todos los conceptos presentados se utilizarán en el momento de planear una secuencia de clase que cubije las variaciones del habla antioqueña para el aprendizaje del español como L2 en Medellín.

Marco Teórico

El punto de partida de la investigación de las variaciones del habla cotidiana antioqueña es la formulación de un inventario, con fines pedagógicos, que las contenga, elaborado en el contexto de la ciudad de Medellín. La Maestría en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Segundas Lenguas (ML2) tiene como propósito formativo la generación de nuevos conocimientos que sean útiles para que los docentes de segundas lenguas incursionen en el terreno del estudio y la enseñanza de estas mismas. Dado que el objeto de investigación es una producción lingüística recogida de la enunciación real de los hablantes de español, y dado que la metodología del trabajo es abductiva, han surgido como teorías necesarias para comprender este fenómeno la teoría gramatical (entendiendo aquí por gramatical los aspectos referentes a la fonología, morfología y sintaxis de la lengua española), la teoría sociolingüística y la pragmática.

Evidentemente, como hay una ligazón explícita entre lengua y cultura es necesario acudir a diversas teorías para comprender este fenómeno lingüístico que puede representar una interferencia para el aprendiz de español como segunda lengua. A continuación se revisarán las teorías gramaticales y sociolingüísticas donde se enmarcan todas las expresiones recogidas en el inventario.

Gramática

El estudio de los cambios morfológicos, sintácticos y fonéticos del habla cotidiana antioqueña implica hacer una revisión conceptual de terminología clave a la hora de analizar el uso individual de la lengua en esta región de Colombia. Como podrá verse en el inventario de términos locales para la enseñanza del español como segunda lengua planteado más adelante, los fenómenos considerados aquí ‘variaciones particulares’ se acomodan en una de las tres categorías lingüísticas planteadas.

La principal fuente teórica sobre *morfología y sintaxis* es la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) pues el uso particular en el habla antioqueña consiste en acomodaciones o transgresiones a la norma establecida por la Academia que pueden considerarse variaciones regionales expresadas en contextos de uso cotidianos. No sucede así con la fonología pues en el tomo de fonética de la *Nueva gramática* solo se contemplan las articulaciones y la clasificación de los sonidos y su transcripción fonética, teniendo como punto de partida el español que se maneja en la península ibérica, aun cuando la realización lingüística no se reduce a la articulación.

Morfología

Si bien el habla cotidiana antioqueña, como su nombre lo indica, se puede analizar más desde lo fonético que desde lo morfológico por su carácter oral, la mayoría de expresiones registradas en el inventario, catalogadas como fonéticas, implican directa o indirectamente un cambio morfológico.

Desde la rama morfológica, entonces, son de vital importancia los conceptos listados y explicados a continuación.

Derivación

La derivación es un proceso mediante el cual una palabra nueva resulta a partir de la adición de un prefijo, un interfijo o un sufijo a una base léxica. La Real Academia de la Lengua Española define el proceso de derivación así: “el concepto de derivación se refiere tan solo a los procedimientos de formación de palabras por medio de afijos (ya sean prefijos, sufijos o interfijos) simples” (RAE, 2009, p. 337).

Para efectos de este trabajo es importante saber que el proceso de derivación en el habla cotidiana antioqueña se ajusta, en la mayoría de los casos, a los aspectos morfológicos de derivación más precisos contemplados en la *Nueva Gramática*, aun cuando algunos sean poco recurrentes.

Como ejemplo de ello, se evidencia el uso de los sufijos apreciativos (diminutivo –ito), y el uso de prefijos cuantificadores (*doble, triple, tetra*). Si bien no solo estos aspectos morfológicos serán estudiados en el inventario, todas aquellas expresiones que se caractericen por responder a algún aspecto derivativo se asociarán con procesos de sufijación y prefijación.

Composición

La composición, según la *Nueva Gramática*, es “el proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, llamada PALABRA COMPUESTA o COMPUESTO” (p. 735). Este fenómeno, en conjunto con la *derivación*, son los dos procesos morfológicos mediante los cuales se generan nuevas palabras en el español antioqueño.

Como ya se especificó, las expresiones autóctonas de Antioquia tienen cierta tendencia a ubicarse en el habla o lengua vulgar. De ahí que, en *composición*, las dos expresiones más productivas sean *culo* y *cara*. Ambas, en diferentes y numerosas combinaciones, dan paso a un gran abanico insultos que se verán en el inventario.

De acuerdo con la *Nueva Gramática* (2009), las palabras compuestas pueden identificarse, según la categoría gramatical de los términos que se utilicen para ello, con una fórmula de tipo X-X, donde X se sustituye por la inicial de una categoría, para los compuestos propios: V-N (*lavarropas*), N-N (*casacuna*), A-A (*sordomudo*), con la variante X-i-X cuando se construyen con vocal de enlace, como N-i-A (*cejijunto*), A-i-A (*blanquiverde*), N-i-N (*carricoche*)” (p. 736).

Si bien los procesos de composición y derivación no son los únicos fenómenos apreciables en las variaciones del habla cotidiana antioqueña, otros procesos como los de formación de palabras (verbos a partir de sustantivos o viceversa) se tomarán en esta investigación como formas de derivación.

Fonética y fonología

La *fonética* y la *fonología* son dos disciplinas lingüísticas que están estrechamente ligadas y ambas serán necesarias para la explicación de las expresiones contenidas en el inventario pues “por una lado, los análisis fonológicos [...] tienen que basarse en los hechos fonéticos, y, por otro, la investigación fonética ha de partir de la base de que el ser humano se sirve de sus capacidades fónicas con un fin lingüístico” (Gil, 2007, p. 70). Es decir, “si la fonética se ocupa de las bases acústicas y fisiológicas del habla [...], la fonología se interesa por la organización lingüística de los sonidos de las distintas lenguas” (Gil, 2007, p. 70).

En el estudio de los fenómenos fonéticos que se presentan en el habla cotidiana antioqueña, y desde los que se explican muchas de las expresiones contenidas en el inventario, es bastante común encontrar la adición, la elisión y la contracción de sonidos, al igual que la metátesis y el cambio de fonemas (asimilación y disimilación), fenómenos explicados a continuación.

Algunos de estos conceptos son estudiados por dos autores, referentes en los estudios de la fonética y la fonología española, Antonio Quilis (1993) y Samuel Gili Gaya (1978), pero desde la perspectiva de la fonética evolutiva para explicar los cambios que se dieron, de manera diacrónica, en la evolución del latín al castellano. Sin embargo, los mismos fenómenos pueden ser traídos a la actualidad y aplicados al estudio del habla antioqueña pues se ajustarían a las expresiones abordadas en esta investigación.

Adición

La adición, que como su nombre lo indica es la suma de sonidos dentro de una palabra, tiene las siguientes clasificaciones: prótesis, epéntesis y paragoge.

Por un lado, la prótesis, único concepto que no aparece en el *Diccionario de Lingüística Moderna*, es, según Gómez Torrego (2009)¹¹, “la adición de algún fonema o sílaba en el principio de una palabra” (p. 250).

Por otro lado, “se llama epéntesis a la figura de dicción que consiste en añadir dentro de una palabra algún fonema inexistente en su etimología” (Alcaraz & Martínez, 2004). Para Gómez Torrego (2009), la epéntesis “consiste en una adición de fonemas o sílabas en el interior

¹¹ A pesar de que la perspectiva del trabajo es sociolingüística, autores como este se citan para efectos de la explicación de la norma gramatical. No por ello debe colegirse que se conciben las variaciones e interferencias lingüísticas como trasgresiones a la norma.

de una palabra” (p. 251). Y por último, ‘paragoge’ “es la adición de un elemento fonético no etimológico en posición final de palabra” (Alcaraz & Martínez, 2004); concepto que tiene la misma definición en Gómez Torrego (2009).

Elisión

Según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004),

La elisión es un fenómeno de la cadena hablada consistente en la omisión o supresión de uno o de varios fonemas tanto vocálicos como consonánticos, llegando a afectar la omisión a sílabas enteras. Cuando la elisión está en posición inicial se llama ‘aféresis’, si está en posición media, ‘síncopa’, y ‘apócope’ si está en posición final (p.255).

Para Gómez Torrego (2009), los fenómenos de elisión se clasifican en las mismas tres categorías (aféresis, síncopa y apócope) y se definen exactamente igual.

Contracción

Se llama contracción a la forma, y también al proceso, resultante de la fusión de dos formas, a la cual se la llama forma contracta, como en español del y al, resultantes de las contracciones de de+el y de a+el. En algunas lenguas, como el inglés, las formas contractas son muy abundantes (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 168).

Si bien ‘del’ y ‘al’ son las dos únicas contracciones oficiales en la lengua española, en el lenguaje oral se presentan muchísimas contracciones, más que nada vocálicas, que se dan, obviamente, por efecto de la ‘contracción’ o por ‘sinalefa’, adoptando el término de la Métrica Española utilizado por Quilis.

Cambio de Fonemas

En el cambio de fonemas tenemos dos fenómenos que, si bien no son tan recurrentes como los demás citados en este apartado de *fonética y fonología*, son necesarios para explicar algunas expresiones del inventario. La ‘asimilación’, por un lado, es definida por el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004) de la siguiente manera:

En fonética articulatoria, y en un sentido restringido, la asimilación consiste en la conversión de un fonema en otro por la influencia del que le sigue o del que precede. A esta asimilación también se la llama asimilación yuxtaposicional, asimilación de contacto o simplemente asimilación, para diferenciarla de la asimilación a distancia o dilación en que la influencia se produce entre sonidos que se encuentran distantes uno de otro en la cadena hablada (p. 76).

Para Samuel Gili Gaya (1978), la asimilación se da “cuando los movimientos articulatorios propios de un sonido se propagan a otro sonido vecino” (p. 187). En la misma línea teórica, Quilis (1999) afirma que se da una asimilación “cuando la modificación que sufre un fonema en contacto con otro es el resultado de adoptar uno de ellos alguno, o algunos, de los rasgos articulatorios del otro, que, de este modo, pasa a ser común a las dos unidades” (p. 80). Por su parte, Gómez Torrego (2009) simplifica el concepto diciendo que la asimilación “es la atracción de un fonema por otro dentro de la misma palabra” (p. 256).

La disimilación, por otro lado, es un fenómeno fonético “cuyo objetivo es hacer desiguales sonidos iguales o similares colocados en la misma palabra, con el fin de evitar su repetición, pero hay diferencias entre ellos” (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 214). Para Gili Gaya (1978), “consiste en romper la continuidad del movimiento articulatorio entre dos fonemas que no se hallan contiguos” (p. 189) y para Quilis (1999) “es todo cambio fonético que tiene por

objeto acentuar o crear una diferencia entre dos sonidos vecinos, pero no contiguos” (p. 83). Gómez Torrego (2009), en la misma línea de sentido, afirma que la disimilación se da “cuando se produce una sustitución de un fonema por otro o por cero, por encontrarse en la misma palabra otro fonema igual o parecido” (p. 255).

Metátesis

Según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004, p.413), la metátesis

Es un proceso de evolución fonética consistente en el cambio de lugar que se produce entre dos sonidos que no están contiguos, es decir, es un cambio a distancia: miraculum: milagro. Su origen es de tipo psíquico relacionado con la anticipación mental de sonidos que forman parte de una imagen acústica; en muchos casos se trata de un error en la percepción o en la ejecución. No es un cambio regular o esporádico. A la metátesis de contacto se llama inversión (naide por nadie, premiso por permiso).

Para Gili Gaya (1978), la metátesis “es el cambio de lugar de un fonema en la palabra” (p. 190) y para Quilis (1999) “es el cambio de lugar que se produce entre dos sonidos que no están contiguos” (p. 83). Gómez Torrego (2009) simplifica nuevamente el concepto diciendo que la metátesis “consiste en el cambio de lugar de algún fonema o sílaba en una palabra” (p. 254).

Este concepto de ‘inversión’ puede aplicarse también, como forma de ‘metátesis’, al cambio de posición silábica con el fin de producir una palabra de uso restringido o atenuar la pronunciación, y por ende el significado, de otra.

Como ya se dijo, Gili Gaya (1978) y Quilis (1999) aplican los conceptos aquí definidos al estudio del español desde la fonética evolutiva, mientras que Gómez Torrego (2009) lo hace para “hablar y escribir correctamente”, como lo indica el título de su obra. Por esta razón, para la explicación de las expresiones del inventario que requieran sustento teórico desde lo fonético, se recurrirá a la teoría de Gómez Torrego y solo ocasionalmente a la de Gili Gaya y Quilis.

Sintaxis

El componente sintáctico de este marco teórico es el más complejo de concretar. Chomsky, en *Aspects of theory of syntax* (1965), en el apartado *Justification of grammars*, contemplaba ya la dificultad de justificar un estudio sintáctico de la lengua en un contexto real, diciendo:

It is unfortunately the case that no adequate formalizable techniques are known for obtaining reliable information concerning the facts of linguistic structure (nor is this particularly surprising). There are, in other words, very few reliable experimental or data-processing procedures for obtaining significant information concerning the linguistic intuition of the native speaker (p. 19).

Más recientemente, autores como Silva-Corvalán (2001) y Hernández & Almeida (2005), reafirman la dificultad de estudiar una sintaxis de uso cotidiano. Silva-Corvalán (2001, p. 130) presenta una serie de dificultades en el estudio de las variaciones sintácticas en comparación con las variaciones fonéticas, argumentando que en estas últimas la variación consiste simplemente en dos o más formas de decir la misma cosa, mientras que las primeras son completamente diferentes:

La variación sintáctica es más difícil de estudiar [que la fonológica] y, especialmente, de cuantificar, debido a la poca frecuencia con que se dan los contextos de ocurrencia de una variante determinada y a la dificultad de obtener ejemplos de uso de una u otra variante sin elicitarlos directamente (Silva-Corvalán, 2001, p.130).

Hernández & Almeida (2005), por su parte, lo expresan así:

Las variables del nivel sintáctico son muy difíciles de manejar: extender la noción de variable lingüística al análisis de la variación sintáctica es particularmente difícil por problemas de equivalencia semántica; esto es, las variantes sintácticas no son tan equivalentes semánticamente como las fonológicas (p. 49).

No obstante esta dificultad, aquellas expresiones que aparezcan en el inventario de expresiones antioqueñas, clasificadas como variaciones sintácticas, se explicarán teniendo como base algunas de las variables morfosintácticas contempladas en el *Corpus PRESEEA* (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América), y listadas a continuación (Moreno Fernández *et al.*, 2005, p. 10):

1. Expresión y posición de sujeto, nominal y pronominal.
2. Las formas de tratamiento, con especial atención a los usos de *tú/usted* y *vosotros/ustedes*.
3. Valores y usos del sistema verbal.
 - 3.1. Indicativo-subjuntivo / condicionales
 - 3.2. Presente / pretérito con valor de pasado
 - 3.3. Presente con valor de futuro
4. Indicativo / subjuntivo en oraciones subordinadas introducidas por las partículas *para que...*

5. Verbos semi auxiliares de modalidad epistémica, dinámica y deóntica: *haber de/que, tener que, deber (de), poder, ser capaz de*; se trata de examinar sus significados, usos e interacción con marca de tiempo y aspecto.
6. Variación en el uso de construcciones de tipo “reflexivo”. Se trata de examinar cuáles son los patrones de concordancia así como la extensión del patrón reflexivo.
7. Usos de los verbos *ser* y *estar*.
8. Usos de los verbos *haber* y *estar*.
9. Posición de OD y OI.
10. Concordancia del verbo con usos impersonales.
11. Uso de los verbos *haber* y *hacer* (*hay/hace niebla*).
12. Perífrasis.

Si bien no todos los aspectos listados son de carácter sintáctico, los que sí lo son serán posiblemente utilizados para explicar las expresiones del inventario. Si llega a darse la ocasión de que alguna expresión escape de las categorías sintácticas expuestas, se explicará desde la *Nueva Gramática de la Lengua Española*.

Sociolingüística

Algunas de las expresiones contenidas en el inventario escapan a la explicación gramatical, desde cualquiera de sus disciplinas (sintáctica, morfológica o fonética), por lo que es necesario hacer una revisión de la teoría sociolingüística sobre los niveles de lengua, pues solo desde allí podría haber un mínimo de sustento teórico, dada la complejidad o la rareza de algunas expresiones.

Para empezar, es necesario definir el término ‘sociolingüística’. El *Diccionario de Lingüística Moderna* (Alcaraz & Martínez, 2004) la define como “la rama de la lingüística que estudia las relaciones entre el lenguaje, el individuo y los grupos sociales” (p. 620). Este componente social del lenguaje en relación con el uso que hace cada individuo de una lengua puede encontrarse en Gumperz (1981), Hudson (1981), Labov (1983), Halliday (1994), entre otros.

En la sociolingüística, el concepto de ‘dialecto’ es básico. Con él se designa “una variedad de lengua separada de otras variedades por un conjunto de rasgos de pronunciación, de vocabulario e incluso gramaticales; se diferencian, no obstante, ‘dialectos’ geográficos y regionales y ‘dialectos’ sociales o sociolectos (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 204). Teniendo en cuenta esta definición, se entiende que ‘dialecto’ es un término con menor extensión que ‘lengua’, pues el segundo contiene al primero y no al contrario.

El término ‘dialecto’ se usa, indistintamente, para designar variaciones sociales o geográficas. Sin embargo, para efectos de esta investigación es necesario hacer una aclaración a este respecto.

Silva-Corvalán (2001) dice que

dialecto es un término técnico que se refiere simplemente a una variedad de lengua compartida por una comunidad. Las lenguas, conceptos abstractos, se realizan en dialectos. Hablar una lengua es hablar un dialecto de una lengua y la forma estándar o de prestigio de una lengua es simplemente otra realización dialectal más (p. 14)¹².

¹² Para Hudson (1981), “la diferencia entre ‘lengua’ y ‘dialecto’ es una cuestión de prestigio, prestigio que posee la lengua y del que el dialecto carece” (p. 42).

Sin embargo, es necesario entender aquí que el término ‘dialecto’ va más allá de ser una simple variación social pues, como dice Coseriu (1981), “el dialecto es, entre las varias unidades idiomáticas, la más cercana a una lengua histórica (y, en efecto, puede independizarse y llegar a ser una lengua histórica autónoma; no así, en cambio, un nivel o un estilo de lengua)” (p. 21). De ahí que hoy en día se conozcan algunos dialectos que gozan del suficiente prestigio y las características suficientes (a nivel de pronunciación, semántico y gramatical, como ya se dijo) para ser casi una lengua independiente.

En este orden de ideas, no se entenderá, en esta investigación, el habla cotidiana antioqueña como un dialecto con determinados rasgos sociales, sino como una variedad colombiana, y los rasgos característicos contenidos en las expresiones del inventario serán ‘variaciones’.

Ahora bien, estas variaciones, como ya se dijo, son “oscilaciones o fluctuaciones lingüísticas que guardan una clara coherencia con determinadas *variables* sociales” (Alcaraz & Martínez, 2004, p. 681), que, a su vez, se desprenden de una ‘lengua estándar’. Hudson (1981) define las lenguas estándar como “el resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad. Esta intervención, llamada ‘estandarización’, produce una lengua estándar donde anteriormente sólo había ‘dialectos’ (es decir, variedades no-estándar)” (p. 43). Entonces, las variaciones antioqueñas se desprenden de la lengua estándar colombiana.

Según el mismo Hudson (1981, p. 43) para que una lengua estándar alcance tal apelativo es necesario que pase por un proceso que consta de cuatro fases: la *selección*, donde se escoge la variedad que quiere estandarizarse, teniendo en cuenta factores sociales, políticos y de prestigio; la *codificación*, donde se fija la variedad seleccionada y cada hablante de la misma aprende la forma correcta de usarla, tanto en la escritura como en la oralidad; luego, en la *elaboración*

funcional, la lengua estándar debe cobrar relevancia de uso pues los diferentes círculos socioculturales (político, literario, educativo, científico, etc.) deberían estar en la capacidad de usar las convenciones establecidas; y, finalmente, en la *aceptación*, se aprueba la variedad escogida como la lengua culturalmente integradora, usada por todos los miembros de esa sociedad.

No obstante, la lengua estándar (que, en este caso, sería un dialecto entendido como se ha mencionado antes) puede igualmente sufrir algunas variaciones dadas por lo que Coseriu (1992) denomina ‘variedades diastráticas’ (niveles de lengua) y ‘diafásicas’ (estilos de lengua)’. Las primeras, con una alta influencia de los diferentes estratos sociales; las segundas, matizadas por los rasgos característicos que cada usuario da a su forma de hablar.

Javier de Cos Ruiz (2006) toma prestada la teoría de Coseriu y explica lo siguiente:

Según las variedades diastráticas, hay un nivel de lengua culto frente a otro popular; en función de las diafásicas, tenemos estilos de lengua hablada frente a escrita, de uso frente a literaria, familiar frente a pública o solemne, corriente frente a burocrática, etc. (p. 6).

Teniendo claro lo anterior, y como se explicaba al inicio de este apartado, algunas expresiones que aparecen en el inventario de variaciones antioqueñas, ante la imposibilidad de cotejarlas con alguna regla sintáctica, morfológica o fonética, tendrán su origen en los factores diastráticos y diafásicos.

Pragmática

La mayoría de las expresiones presentadas en el inventario, sobre todo las clasificadas en lo sintáctico, necesitan entenderse desde su estudio pragmático, para lo que se hace necesario, entonces, definir el concepto de *pragmática* según el *Diccionario de Lingüística Moderna*

(Alcaraz & Martínez, 2004): “la pragmática estudia las relaciones de interpretación, es decir, las que existen entre los signos y sus usuarios dentro del contexto en que éstos utilizan aquéllas” (p. 519).

En esta primera definición, empieza a vislumbrarse la importancia de la pragmática para esta investigación pues si bien el ‘contexto’ en el que se presentan determinados actos de habla es un campo de actuación amplio, la sola delimitación de una situación comunicativa a un tiempo y un lugar es ya un acercamiento significativo.

Esta misma delimitación puede encontrarse en Chomsky (1983, p. 69) cuando propone el concepto de *competencia pragmática* como un complemento de la *competencia lingüística*:

La competencia pragmática subyace en la habilidad para utilizar tal conocimiento [competencia lingüística] junto con el sistema conceptual para lograr determinados fines o propósitos. Podría darse que la competencia pragmática se caracterice por un cierto sistema de reglas constitutivas representadas en la mente”.

Esta definición remite a un hablante competente que además de conocer estructuralmente el lenguaje sabe cómo funciona en determinados contextos y con qué finalidad (Chosmky, 1983). En esta misma línea de pensamiento, María Victoria Escandell (2008) considera que la pragmática es

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de una hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (p. 16).

Para ella, en el estudio de la pragmática pueden presentarse tres problemas: el *significado no convencional*, la *sintaxis* y el *contexto* y la *referencia* y la *deíxis*.

El *significado no convencional*, que para Escandell (2008) hace referencia a la “relación arbitraria entre representaciones fonológicas (significantes) y representaciones semánticas (significados)” (p. 16), tendría más relevancia en el estudio del *parlache* (Castañeda & Henao, 2001) en Medellín por su relación intrínseca con los cambios de significados de un mismo significante.

La referencia y la deíxis tienen que ver con acuerdos semánticos entre emisor y receptor en un acto de habla que no necesariamente implica una variación en el lenguaje: “la asignación de referencia constituye, pues, un paso previo e imprescindible para la adecuada comprensión de las frases” (Escandell, 2008, p. 22).

Por su parte, el segundo problema de la pragmática planteado por Escandell (2008), *sintaxis y contexto*, encaja con propiedad en el marco de esta investigación: “existen lenguas que tienen un orden de palabras en la frase relativamente libre, mientras que el de otras es más bien fijo” (p. 19); esto para resaltar que la estructura sintáctica de dos oraciones construidas con las mismas palabras en diferente orden podrían suponer un cambio en su significado y su interpretación dependería, completamente, del conocimiento previo de la situación comunicativa.

Esta acepción conduce, entonces, a hablar del *contexto* en el que se presentan los actos de habla. Al igual que Chomsky, para Escandell (2008, p. 31), el *contexto*

representa algo más que un mero escenario. En muchos casos, [...] la situación espacio-temporal es un factor determinante: las circunstancias que imponen el *aquí* y el *ahora* influyen decisivamente en toda una serie de elecciones gramaticales y quedan reflejadas

habitualmente en la misma forma del enunciado; y, a la vez, constituyen uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación.

Cabe aclarar, teniendo en cuenta lo anterior, que las variaciones morfosintácticas y fonéticas del habla cotidiana antioqueña podrían tomar un sentido u otro de acuerdo con su construcción sintáctica y del contexto en el que se presenten, para poder tener un significado convencional entre el emisor y el receptor. Y por supuesto, es tarea de estos dos últimos la decodificación del mensaje con fines comunicativos.

Marco Contextual

Antioquia es uno de los principales departamentos de Colombia, ubicado al noroeste de la nación. “El departamento tiene una ubicación privilegiada al formar parte de tres de las cinco regiones en las que se ha dividido el país, circunstancia que le da gran diversidad de paisajes geográficos” (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 1990, p. 17), además de la diversidad cultural que la misma situación supone pues “los antioqueños han asimilado parte de las características folclóricas y costumbristas de las costas Pacífica y Caribe y de la región andina” (p. 19).

Según el censo de población del año 2005¹³ realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), Antioquia tenía un total de 5.601.507 habitantes (con una proyección al 2010 de 6.065.846), de los cuales 2.219.861 (2.343.049 proyección 2010) se ubican en su capital: Medellín. Dicha ciudad está ubicada en el Valle de Aburrá, subregión antioqueña que, a su vez, contiene los municipios de Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Envigado, Itagüí, Sabaneta, La Estrella y Caldas. A hoy, la población de

¹³ Se entiende que para el año 2015, 10 años después del censo, estos datos han aumentado considerablemente.

Medellín, en conjunto con la de estos últimos municipios, constituye alrededor del 15% de la población nacional.

Los habitantes de Antioquia, y más específicamente los de Medellín, siempre se han caracterizado por varias razones: por ser personas de negocios y *de palabra*, por ser personas muy creyentes, por su amabilidad y cordialidad –sobre todo con el extranjero, característica importante para esta investigación– y por su particular forma de hablar.

En el imaginario colombiano, el antioqueño tiene fama de vivaracho, que siempre *lleva la delantera en los negocios*: propone, regatea, argumenta y convence, usando siempre un hablado rápido y jovial. Adicionalmente, sea en el campo de los negocios o en cualquier otro, en Antioquia se invoca con constancia el nombre de Dios, porque si algo es característico de esta región de Colombia es la fe acérrima y la creencia ferviente en el dios cristiano; muestra de ello es el patrón arquitectónico de todas las plazas principales de los 125 municipios que tiene el departamento: destacan, por encima de las cafeterías y las tabernas, las inmensas iglesias que, en la mayoría de los casos, se convierten en referentes turístico-culturales a través de los cuales se puede conocer la historia de esos pueblos y de Antioquia en general.

Pero la característica antioqueña más importante, por lo menos para la presente investigación, es la forma particular en que se utiliza la lengua. A través del habla en Antioquia se “manifiesta una actitud de más cercanía a diferencia de otros dialectos que pueden ser más distantes, más protocolarios. La tendencia a ser más coloquial, más jocoso”, dice Francisco Zuluaga (citado por Suárez, 2012), hablando del habla antioqueña.

La cordialidad, tanto en el habla como en el trato interpersonal, ha sido una de las principales razones por la que el alto flujo de extranjeros en Medellín encuentra que la vida en la ciudad es bastante llamativa.

Sin embargo, en esa forma particular de hablar, y dejando de lado el acento jovial, hay algunas características de uso que pueden suponer un problema de ‘interferencia’ para el extranjero que desea aprender español en la ciudad de Medellín.

A pesar de que, según Jaramillo (2013), en Colombia “gozamos de cierta reputación positiva por hablar muy bien el español” (p. 3), en cada departamento del país el uso de la lengua tiende a variar desde lo sintáctico, lo fonético, lo semántico –sobre todo lo semántico– o lo morfológico, y Medellín no es la excepción. Por eso se hace importante que, en las clases de ELE en esta ciudad, se cobijen este tipo de variaciones en el habla pues, con ello, de alguna u otra forma se contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Adicionalmente, el extranjero, al identificar una estructura característica en el habla antioqueña, se está preparando, sistemáticamente, para entender otras variaciones del país o, incluso, de otro país de habla hispana que comparte rasgos similares, para, finalmente, eliminar las posibles interferencias en la comunicación.

El Habla Antioqueña

Buscar el origen de las particularidades del habla antioqueña es, tal vez, una labor difícil. Sin embargo, si se hace una revisión de la historia de Antioquia es posible encontrar algunos factores que podrían haber influido en la aparición de esta variedad.

El primer factor que debe revisarse es la producción literaria del escritor antioqueño Tomás Carrasquilla. Si bien varios autores antioqueños anteriores a él ya habían escrito, directa o indirectamente, sobre esta cultura y sus costumbres, es en la obra de Carrasquilla, referente cultural por excelencia de la vida en Antioquia a finales del siglo XIX y principios del XX, donde puede rastrearse un uso individual de la lengua antioqueña (en todos sus personajes) bastante particular: la elisión de fonemas o sílabas enteras, las metátesis, las contracciones y las expresiones semánticamente propias de la región antioqueña, abundan en la forma de hablar de los personajes de Carrasquilla. En la publicación del periódico *El Colombiano* titulada *Antioquia* (2008) se expresa lo siguiente (hablando del autor en cuestión): “En sus obras el sabor del habla tradicional y el folclor antioqueños están por doquier lo que seguramente mostraba aún más el cambio y los contrastes de una sociedad rural a una urbana en la primera mitad del siglo XX” (El Colombiano, p. 89).

Ese contraste que puede hacerse de las obras de Carrasquilla con la realidad del departamento está dado por el fenómeno de industrialización de Antioquia a principios del siglo XX:

Ya desde finales del siglo XIX se comenzaron a esbozar las rutas que seguiría un acelerado proceso de industrialización, que haría de Antioquia una de las zonas con mayor crecimiento económico del país.

Asociada a este fenómeno, se llevó a cabo una compleja migración desde las zonas rurales hacia los centros urbanos donde comenzaron a crearse fábricas que exigían mano de obra con insistencia (El Colombiano, 2008, p. 33).

Lo que puede deducirse de esta cita, en relación con lo que se dice de Carrasquilla, es que él, a través de sus obras, mostraba precisamente la clase de personaje rural que llegaba a la ciudad de Medellín, y su forma de hablar.

Esa movilización de la población rural al contexto urbano fue, tal vez, uno de los principales sucesos por los cuales empezó a darse una variación en el habla antioqueña ya que es inevitable una asimilación cultural de lo rural en lo urbano y viceversa. Lo anterior se sustenta en el uso actual de una expresión tan común como *dizque* que puede hallarse en el inicio del cuento *En la diestra de Dios Padre* (s.f.): “Este *dizque* era un hombre que se llamaba Peralta...”; y más adelante puede encontrarse la variación de esta misma palabra, también usada hoy en día: “Que por todo esto *quizqu'es* qui hay en este mundo una gente tan canóniga y tan mala [...]”.

A la afluencia de personas venidas del campo, y su particular forma de hablar, se sumaba la de las personas de otras partes del país o del mundo que llegaban a la terminal del ferrocarril, construido en 1914 (El Colombiano, 2008, p. 37). Este fenómeno acrecentaba el intercambio cultural y, por supuesto, lingüístico, producto de la interacción entre las personas de diferentes procedencias. Así, con el arribo de individuos de todas las latitudes y por las más diversas razones (migración voluntaria en pos de ideales e imaginarios de ciudad, desplazamiento forzado por la violencia y en procura de satisfacción de necesidades básicas para la supervivencia, entre otras) se empieza a formar la Medellín que hoy en día conocemos: zonas urbanas, comunas dentro de las zonas y barrios dentro de las comunas.

Por no ser objeto de esta investigación no se hará hincapié en la historia de Medellín y la conformación de sus comunas y sus barrios. Solo se dejará claro que la estructura de la ciudad, con sus cerca de 250 barrios en 16 comunas y 5 corregimientos, permite hacer un acercamiento al origen de las variaciones del habla antioqueña.

En el año 2010, la Alcaldía de Medellín presentó el informe *Viviendas residenciales estratificadas por comuna y barrio, según estrato*, que contiene los siguientes datos:

Tabla 1.

Resumen de viviendas estratificadas

Comuna	Número de viviendas por estrato					
	1	2	3	4	5	6
1 Popular	13.106	22.870	16	0	0	0
2 Santa Cruz	4.022	25.419	8	0	0	0
3 Manrique	11.356	27.284	7.065	0	0	0
4 Aranjuez	4.043	14.223	22.532	15	0	0
5 Castilla	364	5.145	29.853	542	0	0
6 Doce de Octubre	7.042	27.464	12.435	0	0	0
7 Robledo	5.010	23.659	13.846	4.189	405	3
8 Villa Hermosa	14.809	17.079	10.634	887	0	0
9 Buenos Aires	1.474	11.030	26.444	3.956	491	286
10 La Candelaria	1	2.136	9.378	14.565	894	1
11 Laureles Estadio	0	63	353	13.676	25.250	0
12 La América	0	635	9.307	13.253	7.701	0
13 San Javier	17.010	18.643	10.289	2.469	0	0
14 El Poblado	16	687	611	1.546	7.638	30.058
15 Guayabal	100	3.415	11.283	5.268	0	0
16 Belén	1.210	11.521	23.978	15.742	14.076	1

TOTAL	79.563	211.273	188.035	76.108	56.455	30.349
-------	--------	---------	---------	--------	--------	--------

Según las cifras anteriores, y asumiendo que una familia tiende a vivir en un lugar que se acomode a sus condiciones económicas, la mayoría de las personas de Medellín se encuentran en los estratos socioeconómicos medio y bajo¹⁴. Esto, asociado a la teoría de Basil Bernstein (1990) sobre los *códigos restringidos* y *códigos elaborados*, donde se afirmaba que “las relaciones sociales regulan los significados que creamos y expresamos mediante roles constituidos por estas relaciones y que estos significados actúan selectivamente sobre el lexicón y las selecciones sintácticas, la metáfora y el simbolismo” (p. 82); sería una razón suficiente para afirmar que un *código restringido* prima en el habla de la ciudad y que, tal vez, las variaciones que se abordan en esta investigación tiene su origen en los estratos socioeconómicos medio y bajo de Medellín. Sin embargo, el mismo Bernstein (1990) reconoce que, en sus inicios, su teoría sobre los *códigos restringidos* y *elaborados* tenía falencias pues el nivel de análisis que usaba para hacer las distinciones entre ambos códigos “era el nivel de actuación y no de competencia” (p. 83), es decir, Bernstein no tenía en cuenta que la lengua tiene la capacidad de filtrarse y adecuarse, y que los hablantes, dependiendo del contexto, pueden moldearla a su gusto.

Los profesores Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao, investigadores del Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales (GELIR) de la Universidad de Antioquia, presentaron en el año 2001 una investigación sociolingüística llamada *El parlache*, término que definen como “un dialecto social que surge y se desarrolla en los sectores populares de Medellín, como una de las respuestas que los grupos sociales excluidos de la educación, la actividad laboral y la cultura dan a los otros sectores de la población, frente a los cuales se sienten fuertemente marginados” (p. 1).

¹⁴ Teniendo presente la relación entre Lengua y Cultura resulta inapropiado perpetuar la clasificación social (clase social) desde una perspectiva meramente económica.

Sin embargo, hoy en día no es tan preciso afirmar que esta variedad del habla local se presente solo en los sectores populares o excluidos de la ciudad pues basta solo con ir a un lugar que visiten los jóvenes de la clase alta para notar –a simple *oído*, en este caso– que también ellos, en igual medida, utilizan gran parte de las expresiones contenidas en el corpus planteado por Castañeda y Henao (2001) en su investigación (y otras que no aparecen allí) que, finalmente, probarían que esta variedad del habla medellinense se filtró a las clases altas, y en general a todas las clases sociales.

No quiere decir esto que el *parlache* sea la variación antioqueña objeto de estudio de esta investigación pero sí es pertinente decir que algunas de las expresiones abordadas aquí pueden tener el mismo origen. Otras, como ya se dijo, pueden surgir desde los niveles de lengua (abordados en el marco teórico).

Capítulo 3 - Inventario

Las expresiones recogidas en este inventario pertenecen al habla cotidiana en Antioquia, aunque no son exclusivas de esta región geográfica, pues muchas de ellas pueden escucharse en otras ciudades del país e incluso de Latinoamérica, y, por ello, puede hacerse difícil establecer su procedencia o su propagación en el uso comunicativo. Sin embargo, a pesar de que muchas de las expresiones tienen su origen en la *lengua popular* (como se especificó en el marco teórico) no es prioridad para esta investigación saber el detonante exacto sino su funcionamiento en una situación comunicativa, con el fin que el extranjero que aprende español en la ciudad, reconozca la variación que sufre, desde lo fonético, lo morfológico o lo sintáctico, y su intención comunicativa, y termine por adaptarlas a su discurso cotidiano, mediante un dispositivo didáctico diseñado para ello.

En este sentido, la mayoría de las expresiones listadas y explicadas a continuación tendrá como contexto de uso la ciudad de Medellín, pues por ser la capital del departamento de Antioquia se convierte en el epicentro del flujo de extranjeros que quieren aprender español. Solo en las ocasiones necesarias, se especificará si es una expresión rural¹⁵.

Es importante contar con algunas claves de lectura para comprender la dinámica del inventario realizado:

1. La clasificación de las expresiones se hace según el aspecto gramatical en el cual se clasifique, sea morfológico, sintáctico o fonético. En caso de haber alguna expresión con más de un cambio, se listará en el cual sea más evidente.

2. Con el objetivo de obtener una explicación lo más precisa posible sobre su origen o su funcionamiento, se contó con el apoyo de los siguientes diccionarios: *Diccionario de*

¹⁵ Entendiendo por “contexto rural” todos aquellos municipios antioqueños que se encuentran por fuera del área metropolitana (Valle de Aburrá).

Americanismos (Tomo Colombia, 1993), *Diccionario de Americanismos Online*, *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), *Diccionario de la Lengua española* (2014), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (1986), *Glosario de Parlache* (Henao & Castañeda, 2001) y en la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009).

Cuando alguna de las expresiones no se encuentra en ninguna fuente, se aclara esto luego de la explicación. Si solo se referencia una (o dos, y así sucesivamente), se sobre entiende que en las demás no se encontraron.

3. Algunas de las expresiones que aparecen en el inventario solo tienen sentido desde lo pragmático y lo sociolingüístico, es decir, si bien pueden aparecer expresiones con una estructura gramatical regular, su uso dependería, enteramente, del contexto en el que se presenten

4. El uso del español está tan extendido, que lo que aquí puede ser una expresión coloquial, es posible que en otro lugar haga parte del lenguaje regular, o, por el contrario, existir exclusivamente en Antioquia.

5. Como dice Germán Ferro en su obra *Diccionario de palabras que mueren* (2004), las palabras mueren y resucitan. En este sentido, es posible que en el momento de sustentación de esta investigación, algunas expresiones hayan muerto y, en su lugar, hayan aparecido otras derivadas de las primeras o completamente ajenas.

6. En los significados de las expresiones que aparecen en el *Diccionario de americanismos* (1993), se conservan (cuando aparecen) las abreviaturas de los países donde se usan.

Cambios Fonéticos

A'LANTE / PA'LANTE: Los antioqueños se caracterizan, a nivel nacional, por ser una *raza* (entiéndase “pueblo”)¹⁶ pujante, emprendedora, trabajadora, incansable; y la expresión *pa'lante* recoge, culturalmente, todos estos aspectos. Por eso es tan común escuchar, cuando se habla de los antioqueños, que son personas *echadas pa'lante*.

La expresión *pa*¹⁷*'lante* es la fusión de dos palabras: *para* + *adelante*. *Para* sufre una pérdida de su última sílaba por apócope, quedando como resultado la sílaba *pa*, y como la siguiente palabra empieza por /a/, se fusionan ambas por efecto de la sinalefa. Adicional a esto, por síncope se pierde la sílaba *de*, debido a la recurrente desaparición de la /d/ intervocálica y la asimilación de la /e/ en /a/. No obstante, en algunas ocasiones esta última sílaba se conserva en la expresión *pa'delante*, con un uso más locativo (*vamos pa'delante* [las sillas de adelante, por ejemplo, en un teatro]).

El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005, p. 34) y el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (1986, p. 27) toman ‘alante’ como ‘adelante’¹⁸, razón por la cual se puede afirmar que si se utiliza ‘lante’ o ‘alante’, siempre se estará haciendo referencia a ‘adelante’. Esta afirmación se corrobora con la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), cuando dice lo siguiente:

En la lengua popular de muchos países –y a veces también en la conversacional– se usa *alante* como deformación de *adelante*. Esta forma, que está marcada sociolingüísticamente y se recomienda evitar en la expresión cuidada, aparece en

¹⁶ Un término bastante discutible por sus implicaciones ideológicas, pues, de acuerdo con investigaciones antropológicas, el término “raza” alude a diferencias genéticas ostensibles entre dos individuos o comunidades de individuos de una especie determinada, las cuales se dan solo después de cientos de miles de años de evolución y adaptaciones, hecho que no aplica para el ser humano.

¹⁷ Ver PA’.

¹⁸ Incluso, en la segunda reimpresión del *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (1970), la palabra ‘adelante’ está definida como un “vulgarismo por adelante o delante” (p. 24).

ocasiones en los textos que desean reflejar la lengua popular y la rural, con frecuencia en contracción con la preposición *para* (p. 2307).

En el contexto antioqueño, ambas expresiones (*alante* o *pa'lante* [*pa'delante*]) pueden tener, entonces, dos usos: uno locativo y otro como una forma de dar ánimo. Teniendo en cuenta esto, es necesario recurrir al contexto en el que sean pronunciadas para decodificar su significado. En un teatro, por ejemplo, escuchar *vamos pa'lante* significaría dirigirse a las sillas o asientos de la parte de adelante (en cuyo caso se escucharía, más fácilmente, *¡vamos pa'delante!*), pero escuchar *¡vamos pa'lante!*, dirigida a una persona con semblante de tristeza, representaría una palabra de ánimo.

AGÜEVA'O / APELOTARDA'O: Ambas expresiones sirven para resaltar la idiotez o lentitud intelectual de alguien; de igual forma, ambas se derivan, por analogía, de la misma imagen: un testículo. Si se piensa anatómicamente el órgano reproductor masculino, los testículos siempre están detrás del pene y, de hecho, en el acto sexual este último siempre ha tenido un papel preponderante en comparación con los primeros. De ahí que se designe una persona 'boba', 'lenta' o 'quedada', de manera analógica, como 'güeva' o 'pelota', palabras que surgen de la comparación de un testículo con una pelota o con un huevo¹⁹ por su forma circular.

El *Diccionario de americanismos online* contempla ambas palabras como sinónimos de “apendejado, tonto”.

Para entender por qué la a- al inicio, véase A- en las variaciones morfológicas y A'O para entender la supresión del fonema /d/.

¹⁹ En algunas ocasiones, los fonemas /h/ y /v/ iniciales frente al diptongo /ue/ suelen convertirse en /g/, pero solo en una conversación absolutamente coloquial e informal: *hueso*>*güeso*, *huevo*>*güevo*, *vuelvo*>*güelvo*, *hueco*>*güeco*, *huérfano*>*güérfano*, *hueva*>*güeva*.

A'O: Uno de los fenómenos fonéticos más comunes en todos los países de habla hispana, sobre todo en España, es la relajación o supresión de la /d/ intervocálica en los participios terminados en *-ado* (no tan común en los terminados en *-ido*). Así lo expresa Gómez Torrego (2009):

Parece tendencia fonética normal en castellano la relajación y posterior supresión de *-d-* entre vocales [...] No parece error tan grave, al menos en el español peninsular, suprimir la *-d-* en los participios en *-ado*, siempre que ello ocurra en el registro informal coloquial (p. 246).

Si bien en Antioquia tiende más a relajarse que a suprimirse, hay algunas expresiones que eliminan la *-d-* intervocálica completamente, y pronunciarlas con ella resultaría extraño. Tal es el caso de *pesca'o* (*¡Pesca'o fresco!*), *peca'o* (*¡qué peca'o!*), *apena'o* (*estoy muy apena'o por todo lo que pasó*).

Lo que resulta llamativo con estas expresiones es que no funcionan propiamente como participios pues Gómez Torrego (2009) afirma que “lo que parece válido para los participios en *-ado* no lo es para sustantivos con esta terminación” (p. 247), y *pesca'o* funciona como sustantivo, *apena'o* como adjetivo y *peca'o* como una interjección que denota lástima o pesar. Las demás expresiones que suprimen la *-d-* son, como dice Gómez Torrego (2009), participios, expresiones difíciles de listar debido a la cantidad de verbos con participios terminados en *-ado*.

AURITA: A simple vista, la palabra “aurita” pareciera el diminutivo del nombre *Aura*. Sin embargo, “aurita” es el resultado de la diptongación en /au/ del hiato /a-o/ en la palabra “ahorita”.

El significado y/o el uso de esta expresión se puede encontrar en varios diccionarios. El *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005) dice que es el “diminutivo de *ahora*, usado frecuentemente en el habla coloquial de amplias zonas de América” (p. 33). En el *Diccionario Americanismos* (1993) dice: “Ahorita: Ahora mismo, enseguida, inmediatamente. OBS: En Boyacá es muy usual la forma diminutiva *ahoritica*. *hasta ~ Fórmula familiar de despedida” (p. 10). Por su parte, el *Diccionario de Americanismos Online* tiene: “Ahorita. 1. Adv. Eu, Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo. Dentro de un momento, más tarde”. Y finalmente, la *Nueva Gramática* (2009) contempla su uso así: “En gran parte de las áreas centroamericana y caribeña, el adverbio *ahorita* (también *ahoritita*, *ahoritica* y *ahoritiquita*) se emplea para marcar la cercanía temporal de un evento, tanto si acaba de suceder (*Llegó ahorita*) como si está próximo (*voy a hacerlo ahoritica*)” (p. 655).

Todos los diccionarios coinciden en decir que la expresión “ahorita” es un adverbio de tiempo, tanto para una opción en pasado como para una en futuro. Este mismo uso se presenta en la cultura antioqueña, pero casi siempre con el fenómeno explicado. También aplica para la forma sin diminutivo: *ahora*.

BIATO, -A: Esta palabra resulta de la conversión del hiato /ea/ en /ia/ de ‘beato’, usada, normalmente, para referirse a una persona que ha sido beatificada por el Papa. En Antioquia tiene un significado diferente, pero relacionado, de alguna forma, con el original pues ‘biato’ se utiliza para designar a una persona amargada, aburrida, poco fiestera; características culturalmente asociadas con la vida consagrada.

El *Diccionario de americanismos* (1993) designa con esta palabra a aquella “mujer mayor que ha quedado soltera” (p. 44), significado asociado con las ‘monjas’, como se ha

sugerido ya. La misma concepción aparece en el *Diccionario de americanismos online*, pero con una definición adicional: “persona que se enfada con facilidad”.

Actualmente, entonces, una persona ‘biata’ es aquella que carece o se niega a tener una vida social, o posee, en menor grado, comportamientos asociados con estas dos categorías. De hecho, la expresión en contexto supone un llamado de atención pues es posible escucharla entre amigos cuando alguien muestra desgano por realizar actividades de integración social: *¡dejá de ser biato (a)!*.

Solo en determinados contextos, la palabra ‘biata’ puede ser una forma de tratamiento para alguna mujer con el nombre de *Beatriz*.

COJA: ‘Coja’ (cosa), en realidad, es una palabra genérica que se escogió al azar como representante de uno de los cambios fonéticos más significativos tanto en Antioquia como en Colombia (también en Argentina y otros países): la aspiración que implica la pronunciación de la *s* como una *j*.

Gómez Torrego (2009), frente a este fenómeno, dice lo siguiente: “En algunas zonas de España (dialectos meridionales) y de Hispanoamérica es frecuente la aspiración o pérdida de la /s/ en posición final de sílaba o de palabra. No corresponde al español culto estándar: [lah tápah] (por las tapas)” (p. 237). No obstante, en Colombia es posible ver que la aspiración de la *s* no siempre depende de su posición final en sílaba o palabra pues *nejesario* (necesario), *eja* (esa), *coja* (cosa) son expresiones muy comunes.

Por su parte, Jose Joaquín Montes (1996) consideraba que la aspiración o pérdida de la *s*, en Colombia, era un rasgo exclusivamente característico del *superdialecto costeño*, a pesar de que él mismo reconocía en el *superdialecto central andino* algunos casos de elisión de la -s intervocálica.

Actualmente, la elisión o aspiración de la *s* en Antioquia es un fenómeno intermitente: a veces se presenta y a veces no, y cuando sí, lo hace tanto en posición inicial como intermedia y final, y por eso es, tal vez, imposible establecer un patrón de conducta.

IZQUE / QUISQUE: La palabra ‘dizque’, y todas sus variaciones, ha estado arraigada a la cultura popular antioqueña desde hace muchos años. De hecho, en la obra de Tomás Carrasquilla (2008) es posible encontrarla: “Este dizque era un hombre que se llamaba Peralta [...]” (p. 39), por lo cual es factible afirmar –y de hecho hay quienes lo hacen– que fue él quien acuñó el término. *Dizque* es la contracción de ‘dice que’ (o también en plural), tal como lo muestra el *Diccionario de Americanismos Online*: “Dizque. (Sínc. de dice que) 1. adv. *Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, RD, Pr, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ar, Ur, Ch*, p.u. Al parecer, presuntamente. (diz que; quizque)”. El *Diccionario de Americanismos* (1993) también contiene su significado: “adv. Se usa para expresar una suposición que se basa en lo que dicen terceros. OBS: aunque menos usual, se puede escribir también por separado, es decir *diz que*” (p. 159).

Esta expresión, a pesar de sufrir variaciones (*izque* (aféresis), *quizque* (asimilación de consonantes), *quezque* (asimilación de vocales y consonantes)), tiene el significado ya citado.

Usada en contexto, no obstante su origen y su significado, tiene un uso pleonástico: *me dijo dizque que me fuera; ¡dizque que tiene tres meses de embarazo!*

HIJUEPERRA / HIJUEPUCHA / HIJUEPUTA / HIJUEMADRE: en *Don Quijote de la Mancha* se pueden ver los primeros registros escritos de la expresión “hijo de...”, incluso, en su forma de contracción “hideputa”: “[...] digo que sabe poco de achaque de cabaellería, y que miente como un hideputa y mal nacido” (Miguel de Cervantes Saavedra, 2012, p. 216). Su uso tiene el mismo propósito hoy: insultar.

La expresión *hijueputa* es, tal vez, el insulto por excelencia en la lengua española. Sin embargo, en la actualidad es posible usarla como una interjección, igual que sus variaciones (*hijueperra*, *hijuepucha*, *hijuemáchica* (-míchica), *hijuemadre*), sin un destinatario específico, razón por la cual su significado puede ser múltiple: exclamación (susto: “¡ay, ‘jueputa!’”; admiración: “¡qué hijueputa aguacero!”; sorpresa: “¡qué hijueputa ‘cosa’ tan grande!”...) o desprecio (“¡andate de acá, hijueputa!”).

El *Diccionario de Americanismos* (1993) y el *Diccionario de Americanismos Online* contienen estas expresiones:

Hijuemadre: m. E – euf insult Expresión de insulto que se aplica a personas de sexo masculino [E: hijo de la Gran Bretaña, hijo de tu/su madre; Col +: hijuemíchica, hijuemil, hijuepucha]. ¡ ~ ! *interjec E- coloq euf* Exclamación que expresa sorpresa, admiración, desconcierto, desagrado o enfado [E: ¡jelines!; Col +: V. ¡hijuemíchica!]²⁰²¹ (*Diccionario de Americanismos* (1993, p. 217)).

Hijueputa. (Sínc. de hijo de puta): 1. sust/adj. *Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ec, Bo, Ur.* Persona despreciable y de malas intenciones. vulg. Hijuelamadre; hijuemilpesos, ; hijuemilputas; juepucha; jueputa; jueputis.²² (*Diccionario de Americanismos Online*, “Hijueputa”).

Las variaciones de *hijueputa*, que cambian la palabra *puta* por *perra*, *pucha*, *máchica*, *madre*, etc.; son un intento por matizar la carga semántica de la primera. De hecho, de acuerdo con el contexto, su uso puede suponer desaprobación, mientras que las demás tal vez no.

²⁰ El mismo significado aplica para *hijuemíchica*, *hijuepucha*.

²¹ No aparece *hijueputa*.

²² El mismo significado aplica para *hijuemadre*, *hijuepucha*, etc.

En el habla cotidiana es inusual escuchar la expresión *hijo de puta*, así, palabra por palabra, y, cuando sucede, llama la atención porque es una resemantización del insulto, es decir, pronunciar *hijo de puta* (no aplica para *hijo de madre*, *hijo de pucha*; solo en ocasiones para *hijo de perra*), en vez de *hijueputa*, pareciera funcionar como un intensificador, pues quien lo dice se toma el trabajo de pronunciar palabra por palabra para resaltar su valor.

En cuanto a la fonética, se tiene en esta expresión la combinación de tres palabras en una sola: *hijo* sufre un cambio de fonema /o/ en /u/; *de* pierde el sonido de la /d/ por ser intervocálica, y *puta* (al igual que *madre*, *perra*, *pucha*, etc.) funciona como una expresión derivativa adjunta a la raíz léxica *hijue-*. En ocasiones es común la sonorización de la h inicial en j (*jijueputa*).

HOMBE / HOME: Actualmente hay una interesante discusión informal alrededor de estas expresiones, pero no es por su significado o su uso, pues es común escucharlas, indistintamente, como una forma de tratamiento interpersonal (*¡claro que sí home/hombe!*) o como una interjección (*¡ay home/hombe*). La discusión gira en torno a su escritura: con o sin h.

Si se analiza el único uso contemplado en un diccionario, la expresión ‘ombe’ viene de ‘hombre’ (*Diccionario de americanismos online*). De hecho, hay quienes la utilizan en su forma completa (*hombre, no te preocupés*), pero esto, como en otras expresiones de este inventario no supone un cambio de significado o uso.

Lo que sucede al interior de esta palabra es una pérdida de sonido por síncope: la /r/ desaparece en ‘hombe’ y la /r/ y la /b/ en ‘home’. En la lengua hablada es irrelevante entrar en la discusión de si se pierde o no la h pues es la única letra que en español no posee ningún sonido, pero en la lengua escrita, conservarla o eliminarla, si bien no implica ningún cambio fonético, demostraría un respeto por la raíz de la palabra. Por lo tanto, debería escribirse con h.

MA’: La sílaba ‘ma’ funciona exactamente igual que el primer uso de la sílaba ‘pa’²³: referirse a un progenitor; en este caso, la mamá. Como puede verse en la explicación fonética de la sílaba ‘pa’, en ‘ma’ también es inútil intentar esclarecer qué sílaba es la que se pierde, si la primera o la segunda; simplemente, lo que sucede es la pérdida de una de las dos pero conservando el significado. Llama la atención el *Diccionario de Americanismos Online* define la sílaba ‘pa’ como padre, pero para la sílaba ‘ma’ tiene un significado completamente diferente: “1. Interj. *Gu, ES*. Expresa rechazo o protesta de algo”.

MIDIOLEPAGUE: La cultura antioqueña, como se dijo en el marco contextual, es bastante religiosa y por eso la expresión ‘midiolepague’ (*mi Dios le pague*, o simplemente *Dios le pague*; no aplica para *mi Dios TE pague*) es otra de las tantas arraigadas en el discurso local.

‘Midiolepague’ es sinónimo de ‘gracias’ solo que, de alguna manera y dependiendo del contexto, su significado está cargado de humildad, carga que no posee la palabra ‘gracias’. Incluso, hasta algunas personas no creyentes utilizan esta expresión cuando quieren sonar un poco más austeros.

En términos fonéticos, quienes utilizan el ‘midiolepague’ (no el *mi Dios TE pague*, como ya se dijo) parecieran fusionar las cuatro palabras en una sola. Si bien sólo se pierde una letra de la expresión original (la s por apócope en *Dios*), sonaría sin ninguna clase de pausa entre las cuatro palabras. De hecho, en algunas ocasiones es posible escuchar su uso sustantivado: *un midiolepague* o *un diolepague*).

A pesar de contener el *Diccionario de la lengua española* (2014) una gran cantidad de usos culturales para la palabra *Dios*, ‘mi Dios le pague’ no aparece, y tampoco en las demás fuentes consultadas.

²³ Ver PA’

MIJO: La palabra ‘mijo’ pareciera venir de ‘mi hijo’, fusionándose ambas por medio de una asimilación de una /i/ sobre la otra. Si esto fuera así, tal vez el uso de ‘mijo’ sería un apelativo recurrente de padres hacia hijos pero, en Antioquia, aunque puede usarse en este sentido, es más común escucharla entre los miembros de un matrimonio como forma de cariñativo para ambos géneros: ‘mijo’ o ‘mija’.

El *Diccionario de la lengua española* (2014, p. 1463) contiene la palabra ‘mijo’ pero con un significado absolutamente diferente al ‘mijo’ aquí abordado, pues en éste evoca una planta o harina, pero el *Diccionario de Americanismos* (1993) sí cobija el uso actual en Antioquia: “voz cariñosa usada entre esposos o novios [...], apelativo afectuoso para dirigirse a un amigo o compañero [...], fórmula de tratamiento usada de padres a hijos” (p. 267); los mismos significados aparecen en el *Diccionario de americanismos online*.

Hoy en día, el uso más frecuente en Antioquia, de los tres antedichos, es el segundo, pues ya es más común escucharlo entre amigos que entre esposos; de hecho, en los matrimonios más jóvenes está cayendo en desuso, así como sucede en el trato de padres a hijos. Sin embargo, sigue portando una función apelativa o cariñativa: ¡quiubo²⁴ mijo!, ¡oe, mijo!, ¡lo quiero mucho, mijo!

NITA: La palabra “nita” es solo una de las muchas formas de conjugación del verbo *necesitar*. En este caso, hace referencia a la conjugación de la tercera persona del singular en indicativo presente, pero puede presentarse en cualquier persona y número de conjugación con todos los cambios fonéticos que sufre. Así, tenemos *nita* = *necesita*; *nito* = *necesito*; *nitamos* = *necesitamos*, para la conjugación del presente simple del indicativo. En el pasado del indicativo tenemos *nité* = *necesité*; *nitó* = *necesitó*, etc.

²⁴ Ver QUIUBO.

En el *Diccionario de americanismos online* puede encontrarse la palabra “nito, -a”, pero su significado no hace referencia al verbo ‘necesitar’: “Nito: Amigo íntimo, compañero inseparable”. De esta definición puede deducirse que la palabra “nito” como deformación fonética de la palabra *necesitar* aún no ha sido rotulado como oficial por la RAE.

La variación que sufre esta palabra es evidentemente fonética pues no puede encontrarse ni siquiera en una conversación escrita informal. Sin embargo, en la lengua hablada es bastante común escucharla, aun cuando el discurso es formal.

El fenómeno que se presenta en esta palabra es una *síncopa* por *asimilación* (ya que en ocasiones es posible escuchar *niita*, así, con el sonido de la /i/ muy largo), pues la similitud de los fonemas /i/ y /e/, y /c/ y /s/ permite que, aun cuando desaparecen por completo, la palabra resultante siga sonando similar a la original.

Es común escuchar esta expresión en un acopio de taxis a las afueras de un centro comercial, un supermercado, las estaciones del metro, etc., en la pregunta: ¿nita tasi?²⁵

ONDE: En la palabra ‘onde’ se presenta, simplemente, una pérdida de la /d/ inicial por aféresis (de *donde*), y su significado no varía del original pues en el *Diccionario de la lengua española* (2014, p. 1578) y en el *Diccionario de americanismos online*, significa *donde*. Lo que resulta llamativo es su uso dentro de expresiones compuestas pues cuando se usa sola la /d/ se conserva: -¡Mirá ese avión!, - ¿dónde?

El fonema inicial se pierde cuando delante de ‘donde’ hay una preposición que le da un carácter intervocálico²⁶ a la /d/: ¿pa²⁷’onde? (¿para dónde?), ¿a’onde? (¿a dónde?), ¿de’onde? (¿de dónde?). La expresión *pa’onde* puede llegar a perder otro fonema pues, en el contexto antioqueño, es posible escuchar también *p’onde*: ¿p’onde va con esta lluvia?

²⁵ Ver TASI.

²⁶ Ver -A’O

²⁷ Ver PA’

Hay un caso en el que la /d/ no quedaría intervocálica y sin embargo se pierde: *por'onde*:
¿por'onde queda el estadio?

PA': La expresión *pa'*, en el contexto antioqueño, puede tener dos usos. El primero de ellos es el contemplado en el *Diccionario de americanismos online*: “Padre, papá”. Tomando en cuenta este significado es imposible –y tal vez inútil– debatir si se presenta aféresis o apócope, pues al tener la palabra “papá” la misma sílaba repetida no puede determinarse cuál de ellas desaparece. Sin embargo, si se toma como original la palabra “padre” es evidente que hay apócope.

En el segundo caso, tenemos que la expresión *pa'* es un uso apocopado de la palabra ‘para’. Es usual encontrarla en contracciones con los artículos determinados ‘el’ (*pa'l*) y ‘la’ (*pa'la*) y con el pronombre relativo ‘dónde’ (*pa'onde*; en ocasiones *p'onde*). Es posible, también, encontrarla con otros pronombres relativos, pero ya no haciendo una contracción, sino simplemente el apócope de la palabra: *¿pa' que me llamaste?*, *¿pa' cuando es la tarea?*, *¿pa' quien es ese regalo?*, etc. Este uso no está contemplado en ninguno de los diccionarios consultados.

PERE / PERÁ / PERATE: Estas tres formas pertenecen al verbo “esperar” que sufre la pérdida de la primera sílaba (es-) por aféresis en la conjugación del imperativo y solo en ella: - *¿Me pasas el celular, por favor?*, - *Perate*. Es decir, es inusual escuchar “*estoy 'perando el bus*” o “*te 'pero en el parque*”; cualquier otra conjugación, diferente al imperativo, suena forzada o poco natural.

Ninguna de estas formas está contemplada en los diccionarios consultados.

QUIUBO: La expresión ‘quiubo’ sufre una fusión de las dos palabras que la componen (qué + hubo), no sin antes cambiar el sonido de la /e/ por la /i/, debido, tal vez, a la facilidad de la pronunciación de dos vocales cerradas en un diptongo (iu) y no de una abierta y una cerrada (eu), y queriendo conservar la acentuación original de ‘hubo’.

En el contexto antioqueño, y en el colombiano, ‘quiubo’ es el saludo autóctono más común. Tal vez no hay en Colombia una sola persona que no reconozca esta expresión y no sepa responder a ella, y esto se corrobora con la definición contenida en el *Diccionario de americanismos online*: “II CR, Pa, Co, Ec. Se usa como saludo”; es, de hecho, tan popular que un diario nacional lleva este nombre, aunque con una pequeña alteración en su transcripción: *Q’hubo*. En Antioquia es frecuente el empleo de la conjunción ‘que’ solo con la *q* y un apóstrofe (*q’*), razón por la cual no es de extrañar la pronunciación de *q’hubo* como *quiubo* pues se sobreentiende que se trata de *qué + hubo*, pero *quiubo* sería la correcta en caso de querer escribirla tal cual suena.

El verbo *haber* conjugado en pretérito simple indica una acción terminada y completa, y por eso, como forma de saludo, la expresión ‘quiubo’ indaga por todos aquellos acontecimientos recientes en la vida del destinatario. De ahí que el nombre del diario sea apropiado: presenta las últimas noticias acaecidas en Colombia. No obstante, esta expresión también funciona como una forma de respuesta ante una interpelación, en contextos informales.: - ¡*Camilo!*; - ¡*quiubo!*.

TASI: Gómez Torrego (2009, p. 225) destaca, como un error muy común, la pronunciación vulgar del fonema /k/ en sílabas trabadas. En la palabra ‘tasi’, el sonido de la /k/, se pierde en la pronunciación de ‘taxi’, mas no en su escritura pues, al ser una palabra de uso universal, tal vez es imposible que alguien se equivoque escribiéndola.

En la mayoría de los casos, la elisión del fonema /k/ antes de consonante es un rasgo fonético que deja entrever el nivel de formación del emisor pues ése solo se pierde en el nivel vulgar de lengua.

La palabra ‘tasi’ es posible escucharla con mucha frecuencia, como ya se dijo en NITA, en los acopios de taxis a lo largo y ancho de la ciudad de Medellín. Allí, por lo general, hay una persona que pregunta a quien parece tener la intención de abordar uno: ¿*nita*²⁸ *tasi*?

A veces en la lengua hablada, la /k/ no se pierde sino que se cambia por /t/ en la pronunciación de la *x* seguida por vocal: *taxi* > *tatsi*, *saxofón* > *satsofón*, *examen* > *etsamen*, *éxito* > *étsito*. Pero esto no ocurre con la /k/ seguida por consonante, donde sí desaparece por completo: *doctor* > *dotor*, *octubre* > *otubre*, *Héctor* > *Hétor*.

La palabra ‘tasi’ no aparece en ninguna de las fuentes consultadas.

TONCES / TOES: La expresión ‘tonces’ o ‘toes’ resulta de la pérdida de algunos sonidos de ‘entonces’. La primera es fácil escucharla aún en los discursos formales gracias a la elisión de la sílaba inicial (*en-*) por aféresis; se usa, en este caso, para conectar dos ideas o dos oraciones: *-Si está lloviendo toes yo no voy*. Este uso está contemplado en el *Diccionario de americanismos online*: “adv. *Ni, Bo:S, Co, Ec*, Entonces.”

En el segundo caso, además de la aféresis hay una síncopa, producto de un uso popular, pero en este caso se usa como un saludo, acompañado, en ocasiones, por el pronombre relativo *que* (*toes* o *toes qué*). Algunas veces esta expresión puede recortarse aún más, llegando a sonar como solo la unión de dos consonantes (*ts qué*). Este uso no está contemplado en ninguno de los diccionarios consultados.

²⁸ Ver NITA.

Cuando se usa como un saludo, la respuesta que espera quien pregunta tendría que ver con el estado de salud, el trabajo, etc., de su interlocutor.

‘TOY: En ‘toy’ se pierde la primera sílaba *es-* (de *estoy*) por aféresis y se usa, regularmente, en contexto informales.

Lo que resulta llamativo de la palabra ‘toy’ es que, de alguna manera, se convirtió en la forma de imitar a los bebés que apenas aprende a hablar. Ellos, en su uso elemental del lenguaje, parecen eliminar siempre la primera sílaba del verbo *estar* conjugado en primera persona del singular, en el presente del indicativo. De ahí que cuando los miembros de una pareja de novios quieren llevar el lenguaje a un nivel más amoroso e inocente, utilicen esta expresión en conjunto con otras, pronunciadas como si de un bebé se tratara: - ‘*toy tiste* (estoy triste).

El *Diccionario de americanismos* (1993) contiene la palabra ‘toy’ pero con un significado absolutamente diferente al aquí referenciado pues, en Cundinamarca, los Llanos y Santander, es una “voz que se usa, repetida para llamar las vacas” (p. 397).

USTÉ / UNIVERSIDÁ / FELICIDÁ: El fonema /d/ es, tal vez, el más elidido en Antioquia. Como ya se vio en A’O, son muchos los casos en que se pierde cuando se encuentra entre dos vocales, pero también es posible ver la supresión de la /d/ final en la palabra *usted* y en los sustantivos abstractos terminados en *-dad*, aun cuando no se encuentran en una posición intervocálica; fenómeno que podría tener una explicación desde la teoría de los alófonos:

Un mismo fonema /d/ puede tener una serie de variantes de realización que dependen del contexto, de su distribución dentro del mensaje. Las *variantes de realización o alófonos* pueden aparecer libremente, sin estar sujetos a una regla o pueden estar condicionados por una determinada distribución; cuando los alófonos aparecen siempre en una determinada posición, y otros en otra también fija, y diferente, se encuentran en

distribución complementaria. Cuando un fonema no aparece nunca en una determinada distribución, presenta *distribución defectiva* (Alcina & Blecua, 1994, p. 248).

En el caso de la terminación *-dad*, la /d/ final, entonces, es un alófono en distribución complementaria. Sin embargo, esto no representaría ninguna variación del español estándar pues los alófonos “permiten comprender cómo varios sonidos diferentes pueden ser realizaciones materiales de un mismo fonema” (Alcina & Blecua, 1994, p. 248). Lo que sucede en Antioquia, que aquí se toma como una variación, es la completa supresión del fonema final en *-dad*, fenómeno también observable en las palabras agudas terminadas en *d*: *usted*, *merced* (no así en *red*, por tratarse de un monosílabo), donde ya no se hablaría de un alófono sino de una pérdida de sonido por apócope.

VENGA-ESPERE Y VIRÉS / VENGA-ESPERE Y VERÉS (Fonético y morfológico): Esta expresión supone una acción en el futuro; quien la utiliza, según el contexto, está invitando o retando a alguien a comprobar la veracidad de alguna situación. De ahí el imperativo en segunda persona (usted) de los verbos ‘venir’ y ‘esperar’, aunque también es usual escuchar esta conjugación con el voseo antioqueño (vení, esperá): *-¿Vos sí sos capaz de subir esa calle en bicicleta?, - Venga / vení y virés/verés que sí.*

Las palabras ‘virés’ y ‘verés’ son una deformación fonética del verbo ‘ver’ conjugado, al parecer, en segunda persona del plural, cuyo uso normativo sería ‘veréis’. En la primera, habría una disimilación de la primera /e/ en /i/ y una síncope de la última vocal (/i/): *virés*; en la segunda, se presentaría solamente la síncope de la /i/: *verés*.

No obstante, si afirmamos que ‘veréis’ es la forma correcta de la conjugación del verbo ‘ver’ en esta expresión, habría una inconsistencia en la conjugación de los verbos, lo que

supondría un cambio morfológico pues el primer verbo de la expresión estaría en singular y el segundo el plural: “venga y veréis”.

Esta expresión no se encontró en ninguno de los diccionarios consultados.

Cambios Morfológicos

A- (Formación de palabras con el prefijo a-): Según la *Nueva gramática* (2009, p. 670), el prefijo a- se clasifica, según su significado, como prefijo negativo o de privación. De ahí que derivar palabras tan usuales en Antioquia como ‘acobijar’, con el prefijo mencionado, daría como resultado una palabra con un significado negativo: acobijar = no cobijar o quitar la cobija. Pero en contexto, la palabra ‘acobijar’ se utiliza en el sentido de poner una cobija sobre alguien o algo, significado absolutamente contrario a lo que debería resultar.

‘Acobijar’ aparece en el *Diccionario de la lengua española* (2014) como “cobijar”, verbo de uso pronominal, pero también como “abrigar las cepas y plantones con montones de tierra apisonados para darles estabilidad y abrigar las raíces” (p. 30), significado asociado con “poner acobijos”, práctica absolutamente desconocida en este contexto.

No obstante, el *Diccionario de americanismos online* coincide con el primer significado del *Diccionario de la lengua española*, pero haciendo una aclaración importante: acobijar como *prótesis* de cobijar, revelando así que el uso de la /a/ al principio de este verbo no se hace desde el significado de privación o negación, sino que, simplemente, se trata de una *prótesis*, es decir, una adición de un sonido al inicio de dicha palabra.

Ahora bien, la tendencia a usar la letra /a/ de manera errónea al inicio de diferentes palabras podría asociarse con el uso de este prefijo para dar significados direccionales a los verbos; función contemplada en la *Nueva gramática* (2009), en el apartado 10.5x:

Las formaciones verbales en las que se reconoce la presencia de los prefijos *ad-* o *a-* se heredan generalmente del latín. Aun así, su valor direccional puede rastrearse en algunas de ellas, en cuanto que designan acciones o procesos que alcanzan cierto límite cuando lo que cambia de lugar entra en contacto con alguna cosa: *allegar*, *aportar*, *atraer*, *acoger*, *adjuntar*, *adquirir*, *adscribir*, etc. Unos pocos adverbios españoles que contienen el prefijo *a-* admiten significados direccionales (p. 691).

Dicho esto, los siguientes verbos, comunes en la lengua hablada de Medellín, se forman con la vocal *a-* como una prótesis: *acobijar*, *ajuntar*, *arremedar*. Y también adjetivos como *achanta'o*, *apelotarda'o*, *agüeva'o*²⁹, *asolapa'o*.

En algunos casos no solo se adiciona la *a* sino también la sílaba 'rre', con el mismo uso: *arrempujar*, *arrejuntar*.

Esta función del prefijo *a-* genera, en algunos casos, hipercorrección por parte de algunos usuarios que consideran "incorrecto" o coloquial el uso del prefijo. De ahí que sea posible escuchar *vamos a campar* en lugar de *vamos a acampar*.

CARE-: En el *marco teórico* se vio que en una de las formas de composición, sea de adjetivo + adjetivo o nombre + nombre, se utiliza una vocal de enlace (*i*). Con las palabras compuestas a partir de *cara*, la vocal de enlace no es una *i* sino una *e*: *carechimba*, *careverga*, *careidiota*, *careculo*, *caregüeva*, etc. En las palabras compuestas con *cara* (care-), a diferencia de *culo*³⁰, el significado de la palabra no denota ni una condición literal ni una relación metafórica. Es decir, no por usar la palabra *careculo* quiere decir que su destinatario tenga fisonomía de ano.

²⁹ Ver A'O. Ver AGÜEVADO / APELOTARDADO.

³⁰ Véase CULO

Es posible que las palabras que en Antioquia se componen a partir de *cara* (care-) tengan principalmente la función de insultar y denoten una condición de ingenuidad, de estupidez o de patanería.

CULI- (CULO): Otra forma muy común de composición en Antioquia es el uso de la palabra ‘culo’ para formar adjetivos, y en ésta sí se cumple la condición planteada por la *Nueva gramática* (2009), citada en el *marco teórico*, donde se habla de la *i* como vocal de enlace en el proceso de composición: la palabra ‘culo’, representada como ‘cul-i’. Así, pueden encontrarse palabras como *culicaga’o*, *culicaliente*, *culifalda*, *culifloja*, *culiseco*, que designan una condición adjetival en el destinatario de dicho apelativo. Sin embargo, resulta particular que la condición sujeta a la palabra *culo* no implica una literalidad en su significado, pues no por decirle a alguien *culicagado* quiere decir que dicha persona tiene su ano sucio, pero sí hay, en el uso de cada una de las palabras, una asociación metafórica con la palabra “culo”: *culicagado*: “niño de corta edad” (*Diccionario de americanismos*, 1993, & *Diccionario de americanismos online*) y su relación con la palabra ‘culo’ está en la imagen mental que se transmite con la primera pues se piensa en un niño que aún usa los pañales y, por tanto, tiene su *culo* cagado. Se usa, entonces, para referirse a un niño o una niña que ha colmado la paciencia de algún adulto, o ha hecho algo que se sale de alguna norma establecida, o a un adulto cuya actuación no corresponde con su edad y deja entrever inocencia o inmadurez. Habrá casos en los que pueda tener una connotación de cariño. *Culifloja* se refiere a la “mujer dispuesta a realizar el coito” (*Diccionario de americanismos online*), donde la palabra ‘culo’ haría referencia a la carga semántica sexual que porta este término. En esta misma línea estaría *culicanliente* pues significa “persona que está excitada por algo” (*Diccionario de americanismos online*). Una *culifalda* es una minifalda

tan corta que casi dejaría ver el ‘culo’. Una persona *culiseca* tendría pocas nalgas (*Diccionario de americanismos*, 1993).

Este proceso es similar al que sucede con *boqui-* (boca): la mayoría de palabras que en Antioquia se derivan de *boqui-*, por una parte, suelen ser insultos o apelativos peyorativos, y, por otra, de alguna manera tienen una relación analógica con la forma una boca. Así, entonces, tenemos: *boquineto* (de labio leporino), *boquisafa’o*³¹, *boquiflojo*, *boquisuelto* (estas tres últimas se utilizan para referirse a una persona delatora), *boquisucio* (que utiliza muchas palabras soeces), *boquiabierta* (con la boca abierta, sin nada para hacer o indicación de sorpresa).

CULO: La palabra ‘culo’ es una de las más polisémicas y multifuncionales en el mundo hispánico, pero pareciera que en Latinoamérica está revestida de un matiz de vulgaridad e informalidad, pues en España pasa inadvertida en conversaciones formales.

El *Diccionario de la lengua española* (2009) tiene, para esta palabra, cinco significados oficiales: “1. Conjunto de dos nalgas. 2. En algunos animales, zona carnosa que rodea el ano. 3. Ano. 4. Extremidad inferior o posterior de algunas cosas. 5. En el juego de la taba, parte más plana opuesta a la carne” (p. 692); de éstos, el único no convencional es el número cinco. Pero la cantidad de formas complejas y coloquiales para la palabra ‘culo’ que aparecen en el *Diccionario de la lengua española* (2009) y en el *Diccionario de americanismos online*, que no se citarán aquí por razones de extensión, es asombrosa.

En Antioquia, ‘culo’ tiene múltiples funciones sintácticas: puede ser un adjetivo (*quedé como un culo* [quedar muy mal frente a una situación]), un complemento directo (*me rompí el culo* [tener un accidente]), un adverbio de cantidad (*no entendí un culo* [no quedar claro algo]; *me importa un culo* [no importar algo]; *no tengo un culo de plata* [no tener dinero]).

³¹ Ver A’O

En contextos informales, en los que no quieren pasar por vulgares, algunas personas cambian la palabra ‘culo’ por ‘pepino’, cumpliendo exactamente la misma función: *me importa un culo – pepino; no entendí un culo – pepino.*

CITO / CITICO: La palabra –o sufijo– ‘cito’ está contemplada en la *Nueva gramática* (2009) como una forma de diminutivo (-cito), pero en el contexto antioqueño es posible escucharla así, sola, con un único significado: *pobrecito* (nunca hará referencia a otra palabra), y casi siempre se escuchará con un dejo de condescendencia en el tono del emisor: *¡cito! (¡pobrecito!)*.

En el caso de ‘cito’ se puede afirmar fácilmente que la palabra sufre una pérdida de sus dos primeras sílabas por aféresis. Pero, no sucede así con la palabra ‘citico’ pues, a pesar de portar el mismo significado y, por ende, usarse en el mismo sentido de ‘cito’, ‘pobre-citico’ no existe. Sin embargo, al tener el mismo uso (este más de uso popular que el primero) es posible pensar en una aféresis con una epéntesis (*cit-ic-o*).

Sea como fuere, ambas formas, ‘cito’ y ‘citico’, aparecen en el *Diccionario de americanismos* (1993): “*trunc de:* Pobrecito. OBS: originariamente se empleaba en tono afectuoso para compadecer a alguien. Es muy corriente la forma *citico*, -a. Hoy en día se usa en tono humorístico” (p. 96).

DÉMOLE: ‘Dé mole’ es solo una palabra genérica para ejemplificar una variación bastante recurrente en Antioquia: la elisión de la s en la conjugación de verbos en primera persona del plural, en el presente del subjuntivo, cuando le sigue un artículo directo (lo, la) o uno indirecto (le): *démole un golpe al mismo tiempo, hagámolo como yo digo, corrámola porque ahí está estorbando.*

Si bien en este caso hay una evidente variación fonética (la pérdida total³² de la -s- por síncope), el cambio se lista entre los morfológicos pues es recurrente en la conjugación de verbos en el tiempo y modo citado.

En cierto sentido podría decirse que el mismo fenómeno ocurre con los verbos en infinitivo que hacen parte de una perífrasis verbal (generalmente, *vamos a...*) y tienen los mismos artículos al final (lo, la, le): *darle>dale*, *verla>vela*, *tirarlo>tiralo*, *cogerlo>cogelo*, *pintarla>pintala*. En este caso, la variación podría suponer una confusión morfológica pues la palabra resultante, al eludir la *r*, pareciera ser un verbo conjugado³³, pero pronunciado con el acento antioqueño para este tipo de conjugaciones (cuando el verbo tiene más de dos sílabas): *tirálo* ($\neq$ *tíralo*), *pintála* ($\neq$ *píntala*), *cogélo* ($\neq$ *cógelo*).

DIITA: Ya se ha hablado de la particular tendencia de los antioqueños a exagerar, y la expresión ‘día – diita’ es muestra de ello. El hecho de utilizar un diminutivo en un sustantivo como este, no implica que el día reduzca las horas de duración, pero sí lo haría de forma metafórica. Es decir, la expresión ‘diita’ es un intento de amortiguar, a favor del emisor, lo que implica la duración de un día: *¡Esperáme solo un diita!*, en contraste con *¡Esperáme solo un día!*, supondría un matiz diferente en la duración del día, pues la primera parecería referirse a un lapso de tiempo más corto que la segunda. En otras palabras, con esta expresión se quiere transmitir al interlocutor que la espera de un *diita* es tolerable o insignificante.

La *Nueva gramática* (2009) cobija oficialmente esta expresión: “Las voces terminadas en *ío* / *-ía* adoptan diminutivos en *-ito* / *-ita*: *día* > *diita*; *frío* > *friito*; *río* > *riito*; *tío* > *tiito*” (p.

³² Ver COJA.

³³ En este sentido, debe recordarse que según la *Nueva gramática* (2009), en una perífrasis verbal debe haber un verbo conjugado en personal y uno en impersonal, razón que afirmaría la confusión morfológica con esta variación. Ver -N

645). En estos casos, como se cambia una vocal abierta por una cerrada, la palabra resultante pierde la tilde.

DOBLE- / TRIPLE- / TETRA-: Al ser tan amplio el plano de los insultos, en Antioquia se suele intensificarse, utilizando un prefijo cuantificativo. Así, encontramos que *tetrahijueputa* es un adjetivo para aquel que no se merece un simple *hijueputa*³⁴. El prefijo *tetra-* corresponde al numeral cuatro, al igual que *cuatri-* (*Nueva Gramática*, 2009, p. 708); de igual manera, *tri-* y *bi-* (con sus variables *ambi-*, *di-*, *bis-* y *biz-*) significan tres y dos, respectivamente, pero no es posible encontrar el insulto citado con uno de estos dos últimos prefijos (*bihijueputa* o *trihijueputa*); en lugar de ellos, encontramos los adjetivos *triple* y *doble* cumpliendo la función de prefijos: *triplehijueputa* y *doblehijueputa*.

En algunos casos, incluso, aparecen combinados estos prefijos, cargando aun más de significado el insulto en cuestión, pero volviéndolo ilógico desde un punto de vista gramatical: *¡árbitro dobletriple tetrahijueputa!*

Este caso de derivación con prefijos cuantificadores aplica para todos los insultos en Antioquia, pero solo es muy común escucharlo con *hijueputa*.

INFRIAR: Esta expresión, en ocasiones, se usa en vez de ‘enfriar’. Desde la fonética podría hablarse de una evidente asimilación de la /e/ inicial en /i/: *Espere a que se infríe la sopa pa’ que no se queme*. Sin embargo, este término se clasifica como morfológico pues su uso en contexto tal vez se entienda más desde la prefijación.

El prefijo *in-*, según el *Diccionario de la lengua española* (2014), “indica negación o privación” (p. 1223), y, en ese sentido, podría pensarse que el uso de la expresión ‘enfriar’ como ‘infriar’ respondería, semánticamente, al prefijo mencionado: *in* (no) – *friar* (frío); en otras

³⁴ Ver HIJUEPERRA / HIJUEPUCHA / HIJUEPUTA / HIJUEMADRE

palabras, sería quitar el frío a algo. Y éste, técnicamente, es el mismo significado que aparece en el diccionario citado para la palabra ‘enfriar’: “poner o hacer que se ponga frío algo” (p. 886).

FOTOCOPEO / VACEO / NEGOCIO: En Antioquia es muy común escuchar los verbos *fotocopiar*, *vaciar*, *negociar*, conjugados como si terminaran en –ear y no en -iar: *yo negoceo*, *que tú fotocopees*, *ustedes vaceen*. Este fenómeno resulta particular pues no ocurre con otros verbos terminados en –iar como *apreciar*, *beneficiar*, *evidenciar*, *diferenciar*, *renunciar*, *presenciar*, tan usados en español. Llama la atención, sobre todo, el verbo *fotocopiar* pues tiene exactamente la misma conjugación de *copiar*, y sin embargo con este último nunca se escucha *¡copee en su cuaderno!*, pero sí *fotocopéeme este documento*.

Según los modelos de conjugación de verbos de la *Nueva gramática* (2009), los verbos *copiar*, *fotocopiar*, *negociar*, siguen el modelo de conjugación número 11, *verbo anunciar*. En ésta, “la –i– que precede a la desinencia es átona en todas las formas del verbo” (p. 267). El verbo *vaciar*, por su parte, sigue el modelo de conjugación número 32, *verbo enviar*. En ésta, “la –i– que precede a la desinencia es tónica en las formas de este verbo que llevan el acento prosódico en la raíz” (p. 288). Nótese que en ninguno de los dos modelos de conjugación se cambia la –i– por la –e– de la variación antioqueña; lo único que sucede es que las conjugaciones de verbos tan aparentemente similares cambian el acento según el modelo.

FUÍMONOS: Aparentemente, la palabra ‘fuímonos’ es la conjugación del verbo *irse* en pretérito simple del indicativo, pero la conjugación oficial sería *nos fuimos* pues, si bien el artículo reflexivo –me, en algunos casos, puede aparecer perfectamente al final del verbo, en el tiempo verbal aquí citado resulta inusual. De hecho, esta forma de conjugación resulta válida, obviamente en un contexto informal, solo para la primera persona del plural pues no es posible escuchar *fuime*, *fuístete*, *fuese* (como forma de reflexivo), *fuéronse*.

‘Fuímonos’, no obstante, en el contexto antioqueño, no es el pretérito simple del indicativo, es decir, no es ejemplo de su uso la frase: *fuímonos de la fiesta ayer porque todos nos aburrimos*; es una forma de imperativo que remplazaría el *vayámonos*: *¡fuímonos ya que nos coge el agua!*

FUISTE-FUITES: El uso de la –s al final de la conjugación de un verbo en segunda persona del singular en pretérito simple del indicativo, es bastante común en Antioquia. La gente, desde su uso cotidiano de la lengua, asume que todos los verbos conjugados en segunda persona tienen exactamente la misma desinencia, y por ello la homologan a uno de los dos únicos tiempos verbales que no la tiene. Según la *Nueva gramática* (2009), “se usa la S (número y persona) en los casos de tuteo: -s en todos los tiempos (amaba-s, temía-s, parte-s), salvo en el pretérito perfecto simple (cantaste-Ø) y el imperativo (canta-Ø)” (p. 192).

Culturalmente podría afirmarse que conjugar la segunda persona del pretérito simple con una –s final evidenciaría, de alguna manera, un nivel vulgar en el uso de la lengua por parte del emisor, pues “a pesar de que están ampliamente documentadas en el español medieval y en el clásico, estas variantes se consideran hoy incorrectas. Las formas sin –s eran también recomendadas por Nebrija en su *Gramática* y las que consideraban preferibles otros preceptistas posteriores” (*Nueva gramática*, 2009, p. 193). Sin embargo, en ocasiones es posible escuchar esta forma de conjugación en hablantes cultos, debido, tal vez, a la velocidad de pronunciación o la proximidad de este fonema (/s/) en posición inicial de alguna palabra, con el final de un verbo conjugado en el tiempo citado.

En la tabla de “Distribución de las formas del voseo verbal por países” contenida en la *Nueva gramática* (2009, p. 210), se especifica que la –s final de una conjugación verbal en

segunda persona del pretérito perfecto simple es común en la mayoría de países hispanohablantes, a excepción de Bolivia, Ecuador, Panamá y Cuba; su uso entonces, según esta tabla, puede o no aparecer en la conjugación verbal citada.

Llama la atención, siguiendo la misma tabla, que solo en Colombia y en Venezuela existe la conjugación verbal que suprime por síncope la ‘s’ interior: *fuites*, usado en el mismo sentido de *fuiste* pero con un matiz más imperativo.

-ITO(A), -ICO(A): En la *Nueva Gramática* (2009), *-ito* se toma como uno de aquellos “sufijos que se añaden a numerosos sustantivos y adjetivos [...] para expresar tamaño, atenuación, encarecimiento, cercanía, ponderación, cortesía, ironía, menosprecio y otras nociones que caracterizan la valoración afectiva que se hace de las personas, los animales o las cosas” (p.627).

En el habla antioqueña, los diminutivos en ocasiones son usados para matizar la carga semántica de un insulto. Así, es posible encontrar palabras como *gonorrea* o *hijueputa*³⁵, generalmente usadas para referirse de manera despectiva a una persona, con un diminutivo al final (*gonorre-íta* o *hijueput-ica*), que corrige el significado de la misma y, dependiendo del contexto, significaría atenuación o cercanía.

Sin embargo, la *Nueva Gramática* (2009) también contempla un factor de interpretación en la carga semántica del diminutivo:

Los diminutivos [...] expresan matices afectivos, especialmente familiaridad o cercanía, pero también ironía, cortesía e incluso menosprecio. En muchos de estos casos tales connotaciones pueden interpretarse como manifestaciones de atenuación; otras muchas veces los sentidos primarios –en particular, los que aluden al escaso tamaño o la poca

³⁵ Ver HIJUEPERRA / HIJUEPUCHA / HIJUEPUTA / HIJUEMADRE

relevancia de algo– no pueden considerarse con independencia de los matices afectivos” (2009, p. 651)

De lo anterior puede deducirse que, dependiendo del contexto y/o del tono con que se exprese, el uso del diminutivo cobraría un valor comunicativo.

Este fenómeno ya había sido abordado por Luz Stella Castañeda (2005) en su estudio semántico del español antioqueño:

Gonorreíta, en parlache, es el diminutivo del adjetivo *gonorrea*, que tiene una carga semántica muy fuerte, porque ha sido uno de los insultos más connotados y, quizá por esto, para matizarlo y convertirlo en una forma de tratamiento para los amigos, se usa con este sufijo” (p. 245).

Este uso de diminutivos, como forma de tratamiento amistoso, aplicaría para todos los insultos comunes en Antioquia.

Ahora bien, saliendo del plano de los insultos, en el departamento hay otra forma de uso de diminutivos que ya no tiene relación con la semántica sino con la regla de uso de éstos planteada en la *Nueva gramática* (2009):

Muchos monosílabos terminados en consonante prefieren *-cito* / *-cita* en el español de América y *-ecito* / *-ecita* en el español europeo. Se encuentran, pues, numerosos pares *-cito* ~ *-ecito* [...], con sus variantes femeninas. Las formas en *-cito* de este grupo se suelen usar solo en América, pero a veces alternan con los derivados en *-ecito*, que son a menudo las únicas conocidas en España.

En Antioquia varía el uso del diminutivo *-cito* ~ *-ecito*, pero el uso del uno o del otro queda establecido por convención. Así, es frecuente escuchar *pancito*, *barcito*, *trencito*, *piecito*,

golcito (y no *panecito*, *barecito*, *trenecito*, *piececito*, *golecito*), como también puede escucharse *solecito*, *mielecita*, *florequita* (y no *solcito*, *mielcita*, *florcita*).

Otro fenómeno bastante común en Antioquia es el uso de diminutivos en adjetivos que no lo admiten: *vos sos lo peorcito*; *es lo mejorcito que pude encontrar*; *-¿cómo estás? –ah, biencito*.

LAPPO: Esta palabra solo puede encontrarse en un contexto y con un único significado: lapo (palo) de agua (*va a caer mero lapo de agua*), que significa ‘aguacero’ o ‘tormenta’. En esta contexto, pareciera presentarse, en ‘lapo’, una metátesis pero no con las dos sílabas que la componen³⁶ sino con las dos consonantes. No obstante, la expresión ya había sido contemplada en el *Diccionario de palabras que mueren* (2004) como un “golpe dado con un látigo, un palo o un bastón” (p. 75). Quiere decir esto que la denominación de una tormenta por medio de la palabra ‘lapo’ está asociada con el golpe o el latigazo que producen las gotas de agua al caer.

Ahora bien, en la definición del diccionario citado aparece la palabra ‘palo’, razón por la cual podría pensarse que, finalmente, la palabra ‘lapo’ sí es el resultado de una metátesis en ‘palo’.

LONCHERA: La palabra lonchera, evidentemente, resulta de la adaptación morfológica y fonética al español de la inglesa “lunch”, agregándole a ésta el sufijo *-era* que designa nombres de recipientes, resultando así el término lonchera:

El sufijo *-ero* / *-era* procede del latín *-arius*, *-a*, *-um*., es, junto con *-dor* / *-dora*, el más productivo en español para formar nombres de oficios, profesiones u ocupaciones. También se crean con este sufijo numerosos nombres de recipiente, así como algunos que designan instrumentos o utensilios, prendas, lugares, conjuntos o agrupaciones y árboles o plantas (*Nueva gramática*, 2009, p. 466).

³⁶ Véase TAVUEL / TOLIS / TAPÚ / DAMIER.

Según la explicación de la RAE, el recipiente “lonchera” debería ser el lugar donde se guarda su sustantivo. Sin embargo, en el *Diccionario de la lengua española* (2014) solo se encuentra el sustantivo original en inglés “lunch”; en este sentido, debería ser posible afirmar que la ‘lonchera’ es el lugar donde se guarda el “lunch”. En otras palabras, el uso de la palabra ‘lonchera’ implicaría una aceptación del vocablo “lunch” en español, no como extranjerismo sino como palabra de uso frecuente y, por tanto, debería aparecer, con ese significado, en el diccionario mencionado. No obstante, para ‘lunch’, este diccionario tiene la siguiente definición: “comida ligera que se sirve a los invitados en una celebración” (p. 1366).

Adicionalmente, en determinados contextos, sobre todo en los escolares, la palabra ‘lonchera’ ni siquiera se refiere al recipiente como tal, pues con ella se designa a todos los alimentos que porta alguien para almorzar, aun cuando estos vayan en un contenedor diferente a la ‘lonchera’.

MACHACAR / MACHUCAR: Entre estos dos términos, en realidad, no hay ninguna diferencia semántica. Ambos, según del *Diccionario de la lengua española* (2014), tienen una concepción similar; el primero significa “golpear algo para deformarlo, aplastarlo o reducirlo a fragmentos pequeños sin llegar a trituirarlo” (p. 1371), y el segundo, “pisar” (p. 1372). No obstante, en el significado del segundo aparece la palabra “machacar”, razón por la cual podría pensarse que la oficial es esa y no ‘machucar’.

Si bien ‘machacar’ y ‘machucar’ son palabras oficiales, en contexto generan una especie de hipercorrección mutua ya que la gente no logra ponerse de acuerdo en si se dice de una forma u otra, y piensan que una de las dos es incorrecta.

Lo que realmente genera una variación es la consecuencia de quien se ‘machaca’ porque, en general, se utiliza la palabra ‘machucón’ o ‘machacón’ para quien recibe un golpe fuerte o aprisiona alguna parte de su cuerpo contra algo, pero esta acción, en el *Diccionario de la lengua española* (2014), recibe el nombre de “machacadura [o machucadura]: acción y efecto de machacar” (p. 1371), y, contextualmente, son pocas las personas que utilizan este término.

Un ‘machacón’, según este último diccionario, significa “que repite algo con insistencia y pesadez” (p. 1371), y un ‘machucón’, en el béisbol, significa “el desplazamiento corto de la pelota en el terreno” (p. 1372). Ninguno de estos dos concuerda con el significado contextual en Antioquia, por lo que puede pensarse que el uso de ‘machucón’ o ‘machacón’ como acción y efecto de ‘machucar’ o ‘machacar’ podría deberse a una asociación de grafías y no de significados.

Esto puede sustentarse, en cierta forma, a partir del *Diccionario de americanismos* (1993, p. 244) pues en él, ‘machucón’ y ‘machacón’ sí son la consecuencia de ‘machacar’ y ‘machucar’, pero no se especifica qué significan estos dos últimos conceptos, por lo que seguiría presentándose una ambigüedad en este uso.

-N: La -n final en una conjugación verbal es una marca característica de la segunda y tercera persona (ustedes, ellos). En el habla cotidiana antioqueña, la -n final se usa de tres formas particulares:

A. Plural de verbos en infinitivo: *Ustedes deben irsen de aquí ya*. Las perífrasis verbales, según del *Diccionario de la lengua española* (2014), siempre deben llevar “un verbo auxiliar en forma personal y un verbo auxiliado en forma no personal” (p. 1686). En el caso de ‘deben irsen’, la -n al final de ‘irse’ es una forma de mostrar cómo los antioqueños personalizan el verbo auxiliado, haciéndolo coincidir en número y persona con el auxiliar. Sin embargo, esto

no sucede en todas las perífrasis verbales; solo se presenta con los verbos pronominales o reflexivos cuando funcionan como auxiliados, es decir, la terminación de éstos en una perífrasis verbal, aun cuando deberían ser no personales, siempre terminarán en –sen: *peinarsen*, *caersen*, *despedirsen*.

B. Gerundio de pronominales: Sucede igual con el gerundio de los pronominales: se pluraliza el verbo que debe estar en impersonal: *ellos están desempeñándose muy bien en sus cargos*.

C. Imperativo de pronominales: El imperativo en segunda persona del singular de verbos pronominales sufre el cambio de posición de la /n/ por metátesis: *péinesen* - *péinemen*, *váyasen*, *despídasen*, *traígamen*, *escúchesen* - *escúchemen*. En estos casos, la –n que se desplaza al final de la palabra es la marca de la segunda persona del plural ubicada en la sílaba incorrecta: *péineNse*, *váyaNse*, *despídaNse/me*, *traigaNme*, *escúcheNme/se*.

PUEBLIAR: En la cultura antioqueña, hay actividades cotidianas que, con el tiempo, pueden volverse tradicionales: ver los alumbrados navideños, visitar el *Pueblito Paisa* en el Cerro Nutibara, ir a la ciclovía los domingos, en fin; pero solo algunas de esas actividades han pasado por un proceso morfológico y han terminado por convertirse en verbos para designar una única acción; ‘puebliar’ es uno de ellos.

Antioquia es un departamento que se caracteriza porque la mayoría de sus 125 pueblos tienen algo llamativo para locales y foráneos: su arquitectura, sus paisajes, sus actividades ecológicas, sus costumbres religiosas y culturales, en fin. Entonces, es muy común que un fin de semana o en vacaciones la gente visite los pueblos más emblemáticos del departamento, como una forma de esparcimiento y disfrute.

De ahí surge el verbo ‘pueblar’: visitar pueblos. Lo llamativo con este verbo local es que, por lo general, no se conjuga más que en una perífrasis verbal, siendo siempre el verbo auxiliado, es decir, no es común escucharlo como *yo puebleo, tú puebleas*, sino como *vamos a pueblar* o *estábamos pueblando*.

Algunos otros verbos han aparecido en Antioquia para designar, como ‘pueblar’, acciones propias de la región: con ‘juninar’, por ejemplo, se designaba el solo hecho de visitar la calle Junín, cuando esta era el epicentro de las actividades comerciales en la ciudad de Medellín. Sin embargo, a medida que fueron apareciendo diferentes centros comerciales, aquéllas se descentralizaron y el verbo ‘juninar’ terminó por usarse rara vez. Otro es el verbo ‘moteliar’ con el que se designa la visita, por parte de una pareja que tiene algún vínculo amoroso o sexual, a un motel.

RE- / REQUETE- : Otra de las muchas características de la cultura antioqueña es la hipérbole: se exageran rasgos físicos de alguien o algo, situaciones, consecuencias, en fin, sin ninguna necesidad.

Las tres raíces léxicas más usadas para la exageración en Antioquia son *re-*, *requete-* y *súper*. Esta última no representa una variación regional en sí pues su uso siempre ha sido, por excelencia, intensificador, a diferencia de la raíz *re-* que tiene varios usos, entre los cuales el de repetición es el más usual.

El *Diccionario de la lengua española* (2014, p. 1856) contempla cuatro usos para este prefijo: repetición (reconstruir), ‘detrás de’ (recámara), intensificación (recargar) y oposición, resistencia o negación (rechazar, repugnar, reprobar). El *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (1986, p. 321), por su parte, plantea tres significados para la misma raíz: repetición (reelaborar), movimiento hacia atrás (reacción) y encarecimiento (recargar, rebonito).

La *Nueva gramática* (2009) explica el uso de este prefijo así: “el prefijo re- expresa intensificación cuando se adjunta a bases de varias categorías (p. 711)” pero

se ha observado un incremento muy notable de estos derivados en el español juvenil del área rioplatense (y, con menor intensidad, en la chilena), donde se extiende a adjetivos con los que resulta inusitado en otras áreas, como en *regrande*, *redivertido*, *reimportante*, *redenso*. Este valor es también productivo [...] con los sustantivos y adjetivos sustantivados que admiten el llamado *un* enfático: *reloco*, *regenio*, *reganso*, *reanimal*, *repavo*, etc. Asimismo, lo es con los adverbios de manera que no terminan en –mente, así como con verbos que no admiten el prefijo en otras áreas lingüísticas ni en otros niveles de lengua: *regustar*, *recansarse*, *redoler*, *recrecer* o incluso *requerer* (p. 711).

De esta cita se puede inferir una de dos opciones: la *Nueva gramática* fue excluyente al desconocer el mismo uso en otras partes de Latinoamérica (Medellín, en este caso), o es posible afirmar que esta particularidad antioqueña es heredada del sur del continente.

Sea como fuere, este uso del *re-* supone una variación regional pues su utilización en adjetivos que no admiten gradación (*resolo*, *remuerto*, *requieto*, *recongelado*) es característico de los antioqueños y muy común escucharlos en el discurso cotidiano.

Por su parte, el *requete-* está contemplado en el *Diccionario de la lengua española* (2009, p. 1904) y en el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (1986, p.321) como un prefijo que denota intensificación o un uso superlativo de adjetivos o adverbios. Y en la *Nueva gramática* (2009) se explica como un prefijo concurrente con *re-* y *rete-*, usado en México, Chile y Centroamérica.

Este prefijo tiene un único uso intensificador que pareciera superar la condición adjetival planteada por el *re-*, es decir, utilizar el *requete-* en lugar del *re-* supone un nivel más alto de gradación, aun cuando el adjetivo no admita ni el uno ni el otro. Aunque en el contexto antioqueño ha perdido frecuencia debido al uso popular de *super-*, todavía es posible escucharlo en ciertos contextos informales.

TAVUEL / TOLIS / TAPU / DAMIER: El fenómeno de la metátesis silábica es muy común en Antioquia pero, en general, aplica solo a las palabras de dos sílabas. Este fenómeno, como se especificó en el marco conceptual, consiste en cambiar de lugar algún fonema o sílaba con el fin de cifrar su significado y así volverla incomprensible al oído convencional. De esta manera tenemos: *tolis* > *listo*; *tavuel* > *vuelta*; *damier* > *mierda*; *tapú* > *puta*. Con palabras de tres o más sílabas la metátesis pareciera no surtir un efecto completo pues la morfología original de la palabra podría verse fácilmente expuesta, pues dos (o más) de sus sílabas siguen en el orden convencional: *camari* > *marica*.

Para que el uso de la metátesis tenga un efecto comunicativo debe haber un acuerdo lingüístico entre emisor y receptor; solo en el caso de las cuatro expresiones aquí citadas, la mayoría de personas, aun sin un previo acuerdo, estaría en capacidad de entenderla.

Solo en el *Glosario de parlache* (2001) aparece una de las cuatro expresiones aquí citadas: “Tolis. Listo” (p. 154).

Cambios Sintácticos

ALE / HÁGALE: Esta expresión implica dos variaciones, uno fonético y uno sintáctico, y el primero resulta más visible –o audible, en este caso– que el segundo y por eso, como se

especificó al inicio de este inventario, debería listarse en lo fonético. Sin embargo, el uso de esta palabra es tan llamativo desde lo sintáctico, que, finalmente, es importante explicarlo aquí.

La palabra ‘ale’ es el resultado de la deformación fonética de ‘hágale’, donde se pierden las primeras tres letras por síncope. Sin embargo, no siempre que un enunciado requiere el uso de la expresión ‘hágale’ se eliminan esos sonidos. Así por ejemplo, no se utiliza ‘ale’ en una locución como *ale (hágale) el almuerzo a su papá*.

En cualquier expresión donde se use correctamente el verbo *hacer*, este debería tener un complemento directo porque, según la *Nueva gramática* (2009), es un verbo intransitivo. No obstante, el uso de ‘ale’ como deformación de ‘hágale’ supone una situación comunicativa donde no se utiliza un complemento directo y por eso se considera una variación sintáctica.

En Antioquia, es común escuchar dos formas de ‘ale’ o ‘hágale’ sin complemento directo. En la primera es un remplazo o sinónimo de ‘ok’ o ‘está bien’ (- *nos vemos a las 5*; - *¡ale!* [*¡hágale!*]), es decir, funciona como una expresión para manifestar acuerdo. El segundo es el verbo ‘hacer’ en imperativo, con un matiz de impaciencia por parte del emisor, y generalmente acompañado por el pronombre indirecto *le* (a pesar de no haber un complemento indirecto y mucho menos uno directo) y un ‘pues’ (*¡hágale pues!*), que obviamente no funciona como complemento directo. Quien escuche la expresión *¡hágale pues!*, es porque o tiene alguna actividad por terminar o se está tardando en terminar otra. ‘*¡Ale pues!*’ funcionaría igual.

Ninguno de los dos términos, ‘ale’ o ‘hágale’, aparecen en las fuentes consultadas.

CAPAZ (CAPACES): La variación presente en la palabra *capaz* no está relacionada con su significado o su deformación fonética, razón por la cual no se busca en alguno de los diccionarios consultados, pues es obvio que su definición sería la convencional; la variación tiene que ver con su uso sintáctico.

En Antioquia es frecuente escuchar *¡a que no son capaz de hacer esto!*, o *ustedes son muy capaz, no se preocupen*. Es evidente que el uso de la palabra *capaz*, en estos casos, es inadecuado pues no concuerda en número con la persona que califica (sucede también con otros adjetivos terminados en z como *feliz, incapaz, ineficaz*).

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009, p. 134), a este respecto, dice lo siguiente:

Forman el plural añadiendo –es los sustantivos no esdrújulos acabados en las consonantes -l, -n, -r, -d, -z, cuando no están precedidas de otra consonante. [...] Por razones ortográficas, la z se convierte en c delante de e, como en *haz/haces, pez/peces*.

Sin embargo, y aun cuando la gente es, tal vez, consciente de la regla, sigue siendo muy común escuchar este adjetivo en singular calificando una persona en plural.

Este fenómeno también es posible observarlo en la pluralización de algunos sustantivos terminados en -ar, -er, -ir: *los estándar, los mártir de la iglesia, los hámster*.

DALE / DE UNA: Si bien solo una de estas expresiones (*dale*) aparece en el *Diccionario de americanismos online*, ambas se “usan para responder afirmativamente una proposición”: - *¿Vamos a la fiesta?*; - *Dale / de una*. En el menor de los casos remplazarían un *sí*, y en el mayor, un *de acuerdo*.

Ninguna de las dos, usadas en contexto, responde a su uso sintáctico regular pues la primera es la conjugación en imperativo del verbo *dar*, más un artículo dativo, que nada tiene que ver con “estar de acuerdo”; y la segunda es la combinación de una preposición más un artículo indeterminado, al que le falta aquello a lo que se refiere; de hecho, la construcción sintáctica de ‘de una’ es tan particular como la de PA’ QUÉ PERO SÍ, listada más abajo, y, sin embargo, tiene una función más que el *dale*: *De una*, como ya se dijo, puede ser un *sí*, pero

también un “ya mismo” (-¿*Me prestas tu celular?*; - *De una*). En ocasiones, la palabra *una* se usa con su supuesto equivalente en inglés (*one*), y se lo pronuncia en inglés (*de uan*, como una forma de metátesis en el sonido de la palabra inglesa *one*, graficada o escrita en español) o en español (*de one*).

DEBUENAS / DEMALAS: Ambas expresiones sirven para hablar sobre la suerte de alguien: la primera se refiere a una persona afortunada, y la segunda sería su antónimo. Se utilizan siempre en femenino (es imposible escuchar *debuenos* o *demalos*), y en plural (es imposible escuchar *debuenas*³⁷ o *demalas*).

Como, aparentemente, en las dos palabras parece haber una unión de la preposición *de* más los adjetivos en plural *buenas* o *malas*, podría pensarse que el origen de ambas viniera de las expresiones *de buena suerte* y *de mala suerte*, donde ser perderían los espacios entre palabras (ya que, como en otras expresiones, no hay fusión de fonemas) y solo la /s/ quedaría como vestigio de la palabra *suerte*, unida al adjetivo.

Sea como fuere, en Antioquia se utilizan como si de una sola palabra (adjetivo) se tratara: *debuenas*, *demalas*.

Ninguna de las dos se encontró en las fuentes consultadas. Solo *de malas* aparece en el *Glosario de parlache* (2001) pero con un significado contextual diferente: “expresión que significa no me importa, no me interesa, es problema del otro” (p. 111). Este uso, popular también en Antioquia, por lo general va acompañado de un tono burlesco o irónico y, en ocasiones, con un movimiento despectivo de los hombros.

DE BUENA: La expresión ‘de buena’ en el contexto Antioqueño sirve para expresar aprobación frente a una idea o una acción, y funciona como sinónimo de ‘a lo bien’ que, según el

³⁷ A no ser que se utilice separado y con el significado de aprobación. Ver DE BUENA.

Diccionario de americanismos online, “expresa consentimiento o acuerdo con alguna situación, actividad o grupo”. Ambas sustituirían un “estoy de acuerdo”.

La estructura de ‘de buena’ supone una variación sintáctica pues pareciera haber una elisión del sustantivo calificado por el adjetivo “buena”, es decir, el emisor intuiría que su receptor entiende a qué *nombre* se está refiriendo con *buena*. Sin embargo, afirmar esto sería solo una aproximación pragmática pues nunca, en ningún contexto, se utiliza la expresión ‘de buena’, teniendo el significado de *aprobación*, con un sustantivo adicional; y expresiones como *de buena gana*, *de buena manera*, *de buena fe*, entre otras, no se utilizan con el mismo significado.

El uso de ‘de buena’ es similar, también, a ‘que si qué’³⁸: - ¡*Qué calor está haciendo!*; - ¡*De buena!* (*A lo bien / Qué si qué*).

¡EAMARÍA!: Esta expresión (de “eh avemaría” o simplemente “avemaría”) es, quizá, una de las más características de la cultura antioqueña. Cada vez que alguien quiere imitar el acento o el hablado antioqueño, recurre, entre muchas locuciones características de la región, a tres específicas: una de ellas es ‘ave maría’; las otras dos son ‘parce’ y ‘pues’. Y no es descabellado hacerlo pues son tres expresiones frecuentes en el discurso informal de los antioqueños. De hecho, el *Diccionario de americanismos online* contempla dos de estas expresiones en la misma locución: “Eh ave María pues: loc. interj. *Co:O*. Expresa énfasis en una respuesta afirmativa”, que, por cierto, es la definición que más se acerca a su uso actual.

En el *Diccionario de la lengua española* (2014) está definida como la “oración compuesta de las palabras con que el arcángel san Gabriel saludó a la Virgen María, de las que dijo santa Isabel y de otras que añadió la Iglesia Católica” (p. 249). El mismo significado está contemplado en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), pero adicionalmente dice: “la

³⁸ Ver QUE SI QUÉ.

expresión ‘ave María’, a veces con el adjetivo purísima, se emplea, aunque cada vez con menos frecuencia, como interjección que denota asombro o extrañeza y como salutación al entrar en una casa” (p. 76).

Indiscutiblemente, el origen de esta expresión está ligado a la tradición católica, como bien puede verse en las dos últimas definiciones. Sin embargo, en la actualidad se ha desprendido de este campo semántico y su uso no implica una creencia específica. Se utiliza como una interjección para denotar sorpresa, inconformidad, impaciencia, aceptación.

Es muy común escuchar, en Antioquia, la expresión completa o corta sin que ello suponga un cambio de significado o de uso: ‘eamaría’ o ‘eh avemaría’. En este caso, la versión corta de la popular interjección, sufre una fusión de las tres palabras que la componen: ‘eh’ pierde la h (que de todas maneras no sonaba), ‘ave’ pierde la última sílaba (ve) por apócope y el hiato ‘ea’ termina por unirse a ‘maría’, resultando ‘eamaría’.

ECHAR CABEZA: El verbo ‘echar’, en el *Diccionario de la lengua española* (2014, p. 834) tiene 48 significados oficiales y otras tantas formas complejas de uso, la mayoría de carácter transitivo. La expresión ‘echar cabeza’ no es la excepción pues ‘cabeza’ cumpliría esa función de complemento directo. Sin embargo, no debe entenderse de manera literal pues es difícil imaginarse a alguien realizando dicha acción sin una previa decapitación, y ese sería un significado literal y diferente al aquí abordado, pues si alguien está *echando cabeza* es porque ese alguien está pensando o tratando de recordar algo: *le estuve echando cabeza y no me pude recordar qué fue lo que pasó; él le está echando cabeza a ese asunto a ver si lo soluciona rápido*.

El verbo funciona completo, es decir, sin la palabra ‘cabeza’ el verbo puede aludir a cualquiera de sus otros usos oficiales, y se conjuga normalmente en todos los tiempos verbales.

No se encontró en ninguna de las demás fuentes consultadas.

FELIZ DE LA MOÑA: Esta expresión es bastante común en los diferentes círculos sociales de la ciudad, aunque tal vez haya caído un poco en desuso. Su origen puede estar en las expresiones de uso marginal pues la *moña* (o el *moño*) siempre ha sido uno de los tantos apelativos con el que se conoce la marihuana (Henao & Castañeda, 2001, p. 133), y ante los muy conocidos efectos de esta droga (euforia, felicidad, alegría), es posible que su origen sea ese. Entonces, la expresión ‘feliz de la moña’ se utilizaría para referirse a una persona que esté drogada y sean muy evidentes sus síntomas.

No obstante, la expresión en sí es utilizada como un intensificador del estado de felicidad de alguien, en diferentes círculos sociales de la ciudad (no necesariamente marginales) y por personas que podrían o no conocer los efectos de la marihuana: *él está feliz de la moña pues esa platica que le llegó no la esperaba*. También puede aludir al estado de excitación emocional por un acontecimiento agradable como quien se ha hecho un peinado (un moño) para ir a una fiesta.

HAGÁMONOS AQUÍ: El verbo ‘hacer’ posee, según el *Diccionario de la lengua española* (2009), más de cincuenta significados y/o funciones, desde los cuales su valor transitivo o intransitivo puede variar. No obstante, este uso bastante frecuente en Antioquia no está cubierto allí.

En términos sintácticos, el verbo ‘hacer’, en la mayoría de sus usos, necesita de un complemento directo por ser transitivo, función que no puede cumplir el adverbio ‘aquí’, pues este designa lugar. Consecuentemente, en la expresión ‘hagámonos aquí’ el verbo ‘hacer’ adquiere un uso intransitivo. Ese uso intransitivo lo hereda, tal vez, de los dos verbos por los que podría reemplazarse sin que la expresión cambie de sentido: quedarse o permanecer. Así pues, quien escuche esta expresión, proveniente de su interlocutor, debe asumir que ya se encontró un

lugar en el cual permanecer. De ahí que se escuche en contextos donde deba buscarse una ubicación: en un cine, en el estadio, en el teatro, en un parque, etc.

Esta expresión no aparece en ninguna de las fuentes consultadas.

MIRAR A VER: Aparentemente, ‘mirar a ver’ es una redundancia pues los dos verbos que aparecen allí son sinónimos. Sin embargo, así completa, la expresión tiene dos usos en contexto: uno oficial, contemplado en el *Diccionario de la lengua española* (2009, p. 1471) como una forma compleja: “informarse de algo” (*¡mire a ver si su papá ya llegó!*). La segunda, más informal y no encontrada en ningún diccionario consultado, es una advertencia (*¡miren a ver si se comportan bien!*).

Siempre aparece el primer verbo (mirar) conjugado y el segundo siempre en infinitivo.

NO ME LAS DOY: La expresión ‘no me las doy’ culturalmente implica humildad pues quien la usa está afirmando que no se da a sí mismo ínfulas de clase alguna, en contraste con alguien que sí lo está haciendo, y casi siempre va acompañada por un movimiento de hombros hacia arriba.

A diferencia de ‘*pa’ qué pero sí*’, la estructura de esta expresión no es extraña, pero fuera de contexto, y sin saber cuál es el complemento directo al cual hace referencia la palabra ‘las’, resulta imposible de descifrar.

Si se analizara morfológicamente esta oración, podría afirmarse que es la conjugación en primera persona del singular del verbo ‘dárselas’ en la forma negativa, pero, siendo así, estaríamos ante la misma pregunta: ¿qué sustantivo está siendo remplazado por ‘las’? Lo que resulta llamativo es que, tal vez, nadie sepa el significado de ‘las’, y sin embargo se sigue utilizando en el sentido ya mencionado: *yo también voy para Cartagena, y no me las doy*.

Teniendo en cuenta el significado de esta expresión en contexto, podría pensarse que ‘las’ remplazaría ‘ínfulas’, sin embargo, esta palabra es tan poco común que podría no serlo; o tal vez sí, pero el solo hecho de utilizarla dentro de la expresión como tal (*no me doy ínfulas*) resultaría raro y quizá supondría una explicación semántica de la misma, explicación que no todos los usuarios estarían en capacidad de responder, por lo que, recurriendo a la vía fácil, dicha expresión se redujo a ser *no me las doy*.

En ocasiones, es posible escuchar *no me las pico* con el mismo significado de *no me las doy*.

¡OE!: Su uso, frecuente en la lengua vulgar, parece no tener justificación fonética, morfológica o sintáctica, y no se encuentra registro en las fuentes consultadas.

Son dos vocales abiertas funcionando como una expresión fática: sirve para iniciar o sostener una conversación. *Oe* puede remplazar un *hola* (*oe, toes qué*³⁹), puede ser un llamado de atención (*oe, hable pues; oe, despierte*), una respuesta a un llamado (*-¿Andrés?!, -Oe*), si se repite varias veces, una burla o una advertencia (*¡oe oe oe!*); un *oe* puede ser un *eo*, sirviendo para lo mismo.

PA’ QUÉ PERO SÍ: Esta es una expresión que, desde un punto de vista sintáctico, no tiene sentido. Es la combinación de una preposición⁴⁰ + un pronombre relativo + una conjunción + un adverbio de afirmación, estructura que escapa a cualquier norma en la construcción de oraciones o enunciados.

Sin embargo, en el contexto antioqueño la locución completa, a pesar de su inconsistencia estructural, se utiliza para expresar darle la razón a alguien sobre algo: - *En hora pico, es mejor que nos vayamos en Metro y no en el carro; - Pa’ qué pero sí.*

³⁹ Véase TONCES / TOES en las variaciones fonéticas.

⁴⁰ Véase PA’ en las variaciones fonéticas.

Es posible que el origen de esta locución, o por lo menos su popularización, se encuentre en el famoso personaje televisivo *la Chimoltrufia*, interpretado por la actriz mexicana Florinda Meza. La *Chimoltrufia*, como parte de su repertorio de locuciones que hacían de ella un personaje peculiar, pronunciaba a menudo la siguiente frase: *Pa' qué le digo que no si sí*, exactamente con la misma función de *pa' qué pero sí*: dar la razón a alguien. Adicionalmente, la similitud estructural entre las dos expresiones daría un poco de verosimilitud al origen de la antioqueña.

En *pa' qué pero sí* pareciera haber una elisión incorrecta (de un verbo, de un sustantivo, etc.) entre el *qué* y el *pero*, lo que explicaría la singularidad de su estructura. Si se utilizara una estructura convencional que, de manera análoga, quisiera decir lo mismo que la primera, tendríamos: *para qué te voy a contradecir si tienes la razón* o *qué objeto tiene llevarte la contraria si estás en lo cierto*. Tal vez por la complejidad o la extensión de estas últimas, se simplificó en *pa' qué, pero sí*, lo que indicaría que el problema sintáctico no le es propio a toda la oración, sino simplemente al *pa' qué*.

PATRASIARSE: La antioqueña es una cultura de *verracos*, de gente arriesgada, osada, y el verbo 'patriasirse', usualmente conjugado en pronominal, nace por oposición a este comportamiento. Es la fusión de las palabras *para*⁴¹ y *atrás*, que pierde su primera vocal por aféresis, y significa, según el *Glosario de parlache* (Henaó & Castañeda, 2001, p. 139) y el *Diccionario de americanismos online*, "echarse para atrás, arrepentirse".

Si una persona se 'patrasea' es porque ya había confirmado su participación en alguna actividad o evento y terminó por cambiar de opinión. Esto puede tener algunas repercusiones negativas en el contexto local pues los antioqueños son personas de cumplir su palabra y por eso

⁴¹ Ver PA'

no ven con buenos ojos a alguien que sea ambiguo a la hora de tomar decisiones. ‘Patriasiarse’ reiteradamente puede acarrear un rechazo social.

¿QUÉ MÁS?: Tal vez la construcción gramatical de esta expresión sea correcta. Si una persona escucha esta pregunta, la respuesta debería coincidir con la intención gramatical, es decir, un ‘qué más’ supone una lista o una enumeración de cosas que se empezó y aun no termina. De hecho, teniendo en cuenta esta concepción, en la expresión ‘qué más’ podría pensarse en una elisión del verbo haber: *¿qué más hay?*, *¿qué más hubo?*, *¿qué más ha habido?*

Lo que implica un cambio sintáctico es la respuesta, pues todo aquel que la escucha responde, en la mayoría de las veces, con un ‘bien’: ‘bien’ no es una lista, ni una enumeración, es un estado que no concuerda con la pregunta, y sin embargo, es la respuesta más apropiada pues el ‘qué más’ es una de las formas de saludo más comunes en Antioquia.

Adicionalmente, sirve como una expresión fática pues es usada, comúnmente, por aquellas personas que agotaron un tema de conversación y quieren iniciar uno nuevo, pero ante la reiteración de la misma, por parte de un mal conversador, puede tornarse repetitivamente molesta.

¡QUE SI QUÉ!: La expresión ‘que si qué’ tiene una función similar a la de ‘pa qué pero sí’ pues sirve para dar la razón a alguien sobre algo. La diferencia radica en que, en esta última, el emisor da la razón a su interlocutor ante un enunciado que, aparentemente, no tiene discusión; mientras que la primera puede presentarse frente a un argumento debatible pero ante el cual emisor y receptor están de acuerdo: *-¡Qué calor está haciendo hoy!;* - *¡Que si qué!*

Aparentemente, ‘que si qué’ sería la respuesta a una exclamación categórica o calificativa que comience por el pronombre relativo *qué*, pues aquello que se enuncia luego del *qué* se remplazaría con el segundo *qué* de la expresión citada. Es decir, en la expresión ‘que si qué’, el

qué relativo sustituiría lo que se quiere reafirmar o, técnicamente, repetir pues ‘que si qué’ repite la exclamación mediante una elipsis y al mismo tiempo da una respuesta: -*¡Qué calor está haciendo hoy!*; - *¿Que si está haciendo calor? ¡Sí!*

Sin embargo, en algunas ocasiones es posible encontrar que ‘que si qué’ confirma una exclamación no marcada por el ‘qué’ relativo pero, no obstante, sigue cumpliendo su función calificativa: - *¡Esa biblioteca no sirve para nada! (¡Qué biblioteca tan inútil!); - ¡Que si qué!*

Capítulo 4 – Discusión

Todos los habitantes de Colombia, agrupados por regiones o ciudades, tienen alguna característica propia en la forma de expresarse: los santandereanos parecieran estar siempre enojados, pues su acento acelerado y golpeado da esa impresión; el habla pastusa, por su parte, transmite ingenuidad, no tanto por su acento sino por la imagen cultural que se ha construido de ellos a través de los chistes colombianos; los bogotanos se caracterizan por la entonación marcadamente alta al final de una pregunta; los costeños, porque la velocidad y pronunciación de algunos sonidos son rasgos dialectales. Al preguntarle a algunas personas no antioqueñas, sobre la característica distintiva del habla paisa (Caldas, Antioquia, Risaralda) aluden a ella como un sonsonete alegre y hasta sensual.

No obstante, el acento característico de cada una de las regiones no representa ninguna diferencia significativa y mucho menos una interferencia comunicativa entre los hablantes colombianos, pues todos hablan el mismo idioma. Es el uso individual, que nada tiene que ver con el acento, lo que supone, en ocasiones, un problema comunicativo, sobre todo a nivel semántico, sintáctico y léxico.

En cuanto al habla popular de Medellín ha sido muy estudiada e incluso se le ha dado una denominación especial dentro del español colombiano: *Parlache*, y actualmente sufre una transición similar a la que el lunfardo en Argentina experimentó en su momento: pasar de lenguaje marginal a patrimonio cultural. Pero en algunos círculos sociales de Medellín y de Colombia, el *parlache* se asocia con el imaginario de la exclusión y la marginación social, a pesar de ser un referente lingüístico actual usado sin distinción social, sociocultural, de edad o de sexo.

Es posible que cada palabra contenida en los diferentes *corpus* del parlache publicados hasta hoy tenga un equivalente semántico en todos los lugares del país (pero con otra grafía), y podría pensarse que esa variación semántica entre regiones es lo que diferencia, junto con un acento característico, el habla cotidiana en Colombia.

Sin embargo, la antioqueña está llena de expresiones que han escapado de los estudios lingüísticos regionales por tratarse de un uso casi generalizado y que, por tanto, pasarían por ‘normales’, pero que, si se analizan a fondo, pueden tener alguna variación fonética, morfológica o sintáctica que representaría una interferencia lingüística y comunicativa, incluso entre los mismos hablantes colombianos.

De esa necesidad partió esta investigación: más allá de los retos que represente la comunicación y la comprensión de los enunciados entre personas de las distintas regiones del país, actualmente, ante el alto flujo de extranjeros que visitan Medellín y, entre ellos, quienes no tienen el español como lengua materna y desean aprenderla, es necesario esclarecer el funcionamiento contextual de la lengua si se la quiere enseñar con un claro enfoque que toma en cuenta las interferencias y las diferencias contextuales.

La lengua es uno de los principales rasgos característicos de una cultura –si no el principal–, pero hablar del español como abanderado de una sola, sería referirse a muchas cosas a la vez, pues bien se sabe la cantidad de países que lo tienen como primera lengua. La existencia de la Real Academia de la Lengua Española desde 1714, institución encargada de impartir la norma lingüística del español, sería una razón suficiente para afirmar que todos los países hispanohablantes deberían compartir, de forma inflexible, el mismo código lingüístico. Sin embargo, si esto no sucede siquiera en la lengua escrita que, se supone, es estándar, mucho

menos se da en la lengua hablada, matizada por rasgos de uso individual y sociocultural. Y ese es, precisamente, el objeto de estudio de esta investigación: la lengua hablada.

El habla escapa a las regulaciones de la Real Academia de la Lengua Española dado que existen en aquella una serie de matices que no pueden estar contenidos en la norma y mucho menos pueden estandarizarse, lo cual marca una diferencia en el uso del español en todos los lugares donde se habla. Y, aludiendo al adagio popular, como “las palabras se las lleva el viento”, no hay una norma lingüística que sirva para estandarizar el registro hablado; consecuentemente, cada usuario sigue utilizando la lengua como a bien lo tenga. No obstante, las formas particulares de habla regionales pueden representar características idiosincrásicas identificatorias.

Bourdieu (2002) afirma que entre la lengua escrita y la lengua hablada hay una diferencia de popularidad:

Dado que las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas, hay muchas probabilidades de introducir, en la oposición entre lo escrito y lo oral, una oposición completamente clásica entre lo distinguido y lo vulgar, lo culto y lo popular, de tal manera que lo oral tiene muchas posibilidades de ser investido de todo un aura populista (p. 25).

Es exactamente eso: la lengua escrita suele ser más formal que la hablada y por eso los usuarios del español en todas las regiones de Latinoamérica, en determinados contextos (como los académicos u otros revestidos de formalidad), tratan de moldear su forma de expresarse para hacer de la lengua algo más elaborado, más parecido al discurso escrito, sometido a la norma.

De ahí surge la necesidad de plantear un inventario como el presentado en esta investigación, pues los extranjeros que llegan a la ciudad de Medellín, la mayoría en calidad de turistas, no vienen a interactuar con los locales de manera escrita: es hablando como preguntan por los sitios turísticos y demás actividades que se pueden realizar en la ciudad, y llevan a cabo sus interacciones cotidianas y sus intercambios culturales, ya sean intencionales o inconscientes. Es propio de los habitantes de la ciudad y sus alrededores acoger al turista, aquí llamado “peregrino” -con mayor razón si se trata de un extranjero y mucho más si no conoce la lengua-, para que disfrute de su estadía, se lleve una imagen favorable del país y, sobre todo, para que vuelva y, ojalá, con su familia. Este es un rasgo cultural ligado a la religión, en cuyos principios está “acoger al peregrino” como una acción propia de un buen cristiano que expresa su amor a Dios y al prójimo. Sin embargo, no todos los nativos son conscientes de que, aun cuando hagan de su español un código más elaborado, sigue habiendo algunas expresiones que suponen una variación del español estándar no perceptibles por el oído del hablante antioqueño por tratarse de palabras, locuciones, no clasificadas como marginales, dialectales o jergales.

Por eso las expresiones recogidas en el corpus parten del *habla cotidiana* y por eso mismo las locuciones clasificadas dentro del parlache no son el centro de atención aquí: el uso del español “regular” en Antioquia está lo suficientemente cargado de variaciones, marginales o no, que supondrían una interferencia lingüística en la integración del extranjero con la cultura local.

El estudio de las variaciones, tal como se asume en esta investigación, ofrece una posible eliminación de la ambigüedad que puede encontrar un extranjero en la lengua hablada en Antioquia, y así no solo estaría accediendo a una forma de uso particular del español, sino que, adicionalmente, estaría accediendo de lleno a la cultura y la identidad antioqueña pues, como

dice Alfaro (1997), “la lengua es [...] el soporte a través del cual se expresa la identidad cultural” (p. 121).

Ahora bien, el planteamiento de un inventario como el desarrollado aquí supone algunas cuestiones de índole funcional: la primera, y tal vez la más importante, es: ¿por qué plantear un inventario de expresiones pertenecientes a una variación específica del español? ¿Estudiar las variaciones del español antioqueño sería, por así decirlo, restringir el uso de la lengua a un solo contexto y, por tanto, hacer de ella algo poco funcional?

Ya en el Estado del Arte de esta investigación se hizo referencia a un artículo del profesor Barragán (2010) donde se habla del riesgo que se corre al estudiar solamente la norma lingüística como punto de referencia para la comunicación. En el caso del español, habiendo, como hay, tantas variaciones, no estudiar la lengua en un contexto particular y concreto equivaldría a no aprender español, pues la lengua histórica y prescriptiva no se habla en lugar alguno, si bien se formaliza su uso en la comunicación académica escrita. Uno de los objetivos primordiales del presente estudio es desarrollar la *competencia comunicativa intercultural*, para lo cual es indispensable el estudio de las variaciones morfosintácticas y fonéticas del habla cotidiana antioqueña.

Adicionalmente, muchas de las expresiones utilizadas aquí pueden ser el punto de partida para el entendimiento de otras expresiones pertenecientes a diferentes regiones, razón por la cual, antes de exclusión, debería entenderse esta investigación como una forma de inclusión e integración de los extranjeros a la cultura local y nacional por medio de la lengua.

De igual forma, si un estudiante o un profesor de español como L2 en Medellín aborda la lectura del corpus, puede ver, *grosso modo*, cómo funciona la lengua en diferentes contextos, además de estudiarla desde una perspectiva lingüística, funcional y no estándar.

Llegados a este punto, es importante hacer una aclaración respecto de los roles de estudiante y profesor frente al corpus de esta investigación.

Por una parte está el profesor. En un artículo titulado *La competencia comunicativa intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras* (García, 2008) se muestra una preocupación por aquellos programas académicos que ofrecen el abordaje de una segunda lengua solo desde un enfoque comunicativo descontextualizado o meramente lingüístico, sin tener en cuenta que, al estudiarla, puede darse un acercamiento cultural entre quien enseña y quienes aprenden. García (2008), entonces, afirma que a pesar de haber una gran cantidad de programas basados en la estrategia de la “inmersión comunicativa”, no se garantiza que el estudiante aprenda una lengua funcional, pues el contexto donde vaya a utilizarla podría presentarle situaciones culturales inusuales ante las que podría no saber desenvolverse.

En este sentido, se plantea en ese artículo un problema interesante y bastante pertinente para esta investigación: la preparación de los docentes en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas. Para García (2008), no basta simplemente con que un docente domine perfectamente la lengua que el estudiante desea aprender, sino que debe conocer a profundidad la cultura donde se habla, pues solo así estaría desarrollando en sus educandos la competencia intercultural: “los profesores no podrán incentivar valores interculturales [...] si antes ellos mismos no se implican en este viaje intercultural” (García, 2008, p. 5).

De ahí que el profesor que decida utilizar este corpus para la enseñanza del español como L2 en Medellín o en otro contexto donde interese conocer el uso del español en Antioquia, debe entender muy bien cómo y en qué contexto se presentan las expresiones que allí aparecen, pues solo así podrán transmitir esa variación desde su uso funcional.

Por otra parte está el estudiante. En el apartado “Competencias generales” que aparece en la traducción al español del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), realizada por el Instituto Cervantes, se habla de “la capacidad [del alumno] de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”. Es decir, que en los procesos de aprendizaje de una L2 se espera que el alumno aporte una cuota de autonomía que garantice el éxito en la asimilación de los nuevos conocimientos.

En este orden de ideas, y entendiendo autonomía como “the capacity to control of one’s own learning” (Benson, 2001, p. 47), para el estudiante que decida tomar el inventario de manera autónoma, resultaría más provechoso si se encuentra entre los niveles B2-C1, pues las explicaciones de cada una de las expresiones están en un español técnico; y, adicionalmente, le será útil tener claro lo que espera alcanzar con el estudio de este corpus, ya que, como lo señala Holec (citado por Benson, 2001, p. 48), uno de los *niveles de control* de la autonomía es definir los contenidos y las progresiones, y determinar los objetivos que se persiguen con el ejercicio autónomo de aprendizaje.

Dicho lo anterior, ¿cuál es la trascendencia de un inventario como éste en la era de la Internet?

Es evidente que ante la oferta de cursos y recursos en línea para el aprendizaje de lenguas, plantear un estudio de una variedad específica, como lo es la del español en Antioquia, podría parecer reduccionista. Sin embargo, también hay una justificación para ello. Por un lado, los materiales tanto impresos como virtuales podrían tener algo en común: es posible que la mayoría de fuentes estén basadas en la variedad ibérica; situación absolutamente recurrente en la enseñanza del español como L2, debido a que, como ya se dijo, los estudios latinoamericanos

sobre este tema son escasos por tratarse de un tema relativamente nuevo. Por esta razón, un inventario de expresiones antioqueñas representa una nueva perspectiva frente al funcionamiento de la lengua en una cultura determinada.

Por otra parte, el estudio de las expresiones de este inventario no tendría el mismo efecto sin la mediación del docente que ya conoce el contexto en el cual se presentan. Es decir, solo en la medida que el inventario sirva como recurso mediador entre la cultura del docente y la del estudiante habrá un aprendizaje significativo y contextual. Esto no obsta para que los hallazgos y resultados generales de esta investigación sean puestos al servicio de aprendices autónomos en la red, en cuyo caso el acompañamiento directo de un hablante local sería justo para sacar el mayor provecho al inventario aquí propuesto.

Los recursos en línea para la enseñanza del español como L2 tienen su utilidad. Sin embargo, si se busca desarrollar la *competencia comunicativa intercultural*, es posible que un programa interactivo entre docente (que conoce la cultura) y estudiante (que espera conocerla) sea más apropiado y funcional.

Si bien el anterior planteamiento puede ser deducido fácilmente por una persona que sepa cómo funciona un aula de ELE, es bueno justificarlo desde lo que ya se ha hablado al respecto.

En el año 2001 se celebró en la Universidad Politécnica de Valencia, el XII Congreso Internacional de la ASELE, centrado en las *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Todas las ponencias tenían un común denominador: el aprendizaje del español como L2 por medio de recursos tecnológicos: diccionarios digitales, música, videos, actividades en línea, etc. Si bien la mayoría de ponencias resaltaban la importancia de las nuevas tecnologías al servicio de la educación, no se llegó a desestimar el papel del docente en el aula de ELE (Wen-Fen *et al.*, 2001; Martinell *et al.*, 2001). De hecho, se

considera que los recursos tecnológicos utilizados por el docente en el proceso de aprendizaje de lenguas son intermediarios y no sustitutos; de ahí que la internet, principal referente cuando se habla de “tecnologías”, es solo un recurso por medio del cual puede ampliarse el abanico de posibilidades para la enseñanza o el aprendizaje de lenguas.

Propuesta didáctica

Un inventario de variaciones antioqueñas de uso para la enseñanza del español como L2 en Medellín, producto final de esta investigación, estaría incompleto si no va acompañado de algunos elementos para su adecuación didáctica.

En el marco referencial, se definió el concepto *secuencia de clase*: el objetivo de esta investigación es plantear, a partir del *corpus* desarrollado y sin desconocer que este sigue siendo el centro de la misma, un modelo de clase que permita integrar el estudio regular del español como L2 con los aspectos culturales presentes en el habla antioqueña, para así ser coherentes con lo que pretende una *Maestría en procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas*.

Es por eso que, a continuación, y para comenzar esta propuesta didáctica, se ofrece una tabla donde aparecen los *componentes*, las *temáticas* correspondientes a cada nivel y las *expresiones del inventario* que podrían estudiarse de acuerdo con las dos categorías anteriores; dichas expresiones se usarán luego para recrear la posible estructura de una clase de L2.

Cabe aclarar que no se especifican los niveles (A1-A2; B1-B2; C1-C2) en los que pueden estudiarse las expresiones presentes en el inventario por una razón: ante la repetición de los *componentes* en todos ellos, queda a criterio del docente (o del estudiante autónomo) cuándo tomarlos en la cuenta.

Tabla 2.

Clasificación de las entradas del inventario según los Componentes y las Temáticas del Plan curricular del Instituto Cervantes.

Componente	Temática	Expresiones del inventario
Gramática	Grados del adjetivo	Superlativo - <i>Re- / Réquete</i>
	Pretérito Perfecto	Participios pasados regulares - <i>A 'o</i>
	Formas no personales del verbo	Gerundio - <i>-N</i>
	Complementos	Objeto directo - <i>Hagámonos aquí.</i> - <i>No me las doy</i>
	El verbo	Pretérito indefinido - <i>Fuistes</i>
		Presente del indicativo - <i>Toy</i> - <i>Fotocopeo</i>
		Imperativo - <i>- N (traigamen)</i> - <i>Pere / Perá / Perate</i> - <i>Fuímonos</i>
	Cuantificadores	Multiplicativos - <i>Doble / Triple / Tetra</i>
	Adjetivos	Adjetivos calificativos - <i>Debuenas / demalas</i>
		Número del adjetivo - <i>Capaz (Capaces)</i>
Funciones	Relacionarse socialmente	- <i>Quiubo</i> - <i>Tonces / toes</i> - <i>Oe</i> - <i>¿Qué más?</i>
		Agradecer - <i>Midiolepague</i>
		Expresar acuerdo - <i>Pa' qué pero sí</i> - <i>Que si qué</i> - <i>De buena</i>
	Influir en el interlocutor	- <i>Mirar a ver</i>
		Aconsejar, advertir. Responder a una orden petición o - <i>Dale / de una.</i> - <i>Ale / hágale</i>

		ruego.	
	Expresar gustos, deseos y sentimientos.	Proponer y sugerir Expresar sorpresa, hartazgo Expresar alegría y satisfacción	- <i>Venga y virés</i> - <i>Eamaría</i> - <i>Feliz de la moña</i>
Pronunciación y prosodia	Identificación y producción de fonemas consonánticos	Consonantes dentales	- <i>Usté / Universidad / Felicidad</i> - <i>A'o.</i> - <i>Agüeva'o /</i> - <i>apelotarda'o</i> - <i>Onde.</i>
		Consonantes alveolares	- <i>Coja</i> - <i>Démole</i>
		Consonantes velares	- <i>Tasi</i>
	Sonidos agrupados	Reducción del grupo vocálico a una sola sílaba	- <i>Aurita</i>
Nociones Generales	Nociones espaciales	Posición relativa	- <i>A'lante / Pa'lante</i>
Nociones específicas	Viajes, alojamiento y transporte Alimentación	Sistema de transporte Utensilios de cocina y mesa.	- <i>¿Nita tasi?</i> - <i>Lonchera</i>
Saberes y comportamientos socioculturales	Condiciones de vida y organización social Relaciones interpersonales	Viajes, alojamiento y transporte En el ámbito personal y público	- <i>Puebliar</i> - <i>Hombe / home</i> - <i>Mijo</i> - <i>Hijueperra</i> - <i>Ma</i>
Tácticas y estrategias pragmáticas	Modalización	Intensificación de los elementos del discurso: sufijos diminutivos	- <i>-ito</i> - <i>Diita</i> - <i>Cito / Citico</i>
Procedimientos de aprendizaje	Elaboración e integración de la información	Análisis de formas lingüísticas (derivación y composición)	- <i>Culi-</i> - <i>Care-</i> - <i>A-</i>

Dicho lo anterior, se hace necesario hablar de los agentes que intervienen en un clase de L2: la autonomía del estudiante y la preparación del profesor de español (Aebli, 1991; Sánchez Iniesta, 1999) pues de la conjugación de estas dos condiciones depende un proceso exitoso en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, en términos de la *competencia comunicativa intercultural* y a pesar de todos los modelos pedagógicos que descentralizan el papel del docente y proponen al estudiante como rol fundamental en el aula, es la mediación del docente, entre la lengua y el estudiante, lo que llevará el mayor peso en la enseñanza del español como L2.

La función del profesor, ante la corta duración de una estadía turística, condición recurrente entre los aprendientes de español en Medellín, podría oscilar entre enseñar expresiones pragmáticas en el contexto local y otras estructuras sintácticas funcionales, aunque, para ello, es necesario partir de un conocimiento básico del español por parte de los estudiantes. Adicionalmente, el docente, para pensar metodológicamente sus clases, debe incluir tanto las necesidades generales como las necesidades específicas de los extranjeros en el aula.

La circulación de extranjeros en la ciudad de Medellín ha ido en aumento, y es por eso que en las principales universidades de la ciudad empiezan a verse los intercambios académicos, las pasantías y las estadías de larga duración. De ahí que, en una clase regular de español como L2, sea importante incluir las expresiones antioqueñas de uso que pueden suponer una variación de la lengua estándar; expresiones que podrían ser de gran utilidad en el contexto en que se desenvuelvan los extranjeros.

Ahora bien, la estructura de clase presentada en esta investigación está lejos de ser la única opción. De hecho, se toman como base:

- El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la estructura de los cursos de Español de ESPEX (UPB), y la

propuesta metodológica de Álvaro García Santa-Cecilia, presentada en su libro *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (2000): *objeto, necesidades, objetivos, contenidos, actividades y materiales, procedimientos de evaluación* (p. 20), con adaptaciones importantes y sustantivas en cuando a *Nivel de lengua y Tiempo estimado*. Al final de la propuesta aparece un espacio en blanco para que el docente registre una *reflexión pedagógica* que puede servir como empalme para otro docente, de retroalimentación, punto de partida para otra actividad complementaria, aprendizajes personales y profesionales, diseño de nuevos mecanismos, procedimientos e instrumentos.

Los contenidos, actividades, materiales y procedimientos de evaluación tendrían alguna relación con las expresiones planteadas en el inventario. En otras palabras, cada vez que el procedimiento de una clase regular de español se preste para hacer una relación intercultural y de contenido con las variaciones de uso en Antioquia, el docente haría una remisión al inventario planteado aquí. Puede ocurrir, también, que se dedique una o varias clases exclusivamente a tratar un tema específico que implique un mayor contenido del presente inventario. Las explicaciones de cada uno de los elementos que componen la propuesta se presentan de manera sencilla y directiva para ser usados por cualquier enseñante o aprendiz de ELE, y emergen del aprendizaje obtenido durante los cursos de la maestría.

Esquema de una Clase

OBJETO: Modo Imperativo.

En el caso de una clase de lengua, se trata del tema central de interés. Este tema está planteado en medio de un campo más amplio de uso de la lengua. En algunas ocasiones se tratará de un modelo que subyace a la comunicación espontánea, en otros, de un conocimiento específico estructural de la lengua que permite identificarlo en la comunicación cotidiana y percibir las anomalías.

NECESIDAD: Un estudiante, en condición de turista, quiere invitar a sus amigos a venir a Medellín para que conozcan la realidad de una ciudad que genera diversos imaginarios a nivel internacional.

Toda clase está planteada con el propósito de responder a una necesidad comunicativa del estudiante. Esta necesidad puede ser explícita o tácita y, en cualquier caso, tanto el docente como el estudiante deben tener claro este elemento, pues de él se desprende el objetivo y los ejemplos o alusiones a que se haga referencia durante la sesión. Asimismo, permite identificar los diversos contextos en los cuales, una vez terminada la clase, se puede utilizar el aprendizaje. Estas necesidades surgen de un diagnóstico, sea informal o estructurado, que se realiza al comienzo de un curso, aunque no necesariamente al comienzo de una clase.

NIVEL: B1-B2.

Dado que en Colombia se ha adoptado el esquema de clasificación propuesto por el Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas, se ubica, en el caso del Español, según lo planteado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

TIEMPO ESTIMADO: 120 minutos.

El tiempo se refiere al lapso destinado para el total de las clases dedicadas al tema u objeto específico. Este elemento puede variar de acuerdo con las características de los participantes (profesor y estudiantes), a su nivel de lengua y a la motivación para el estudio del español.

OBJETIVOS: Usar el modo imperativo del verbo en español para aconsejar o recomendar a alguien la visita a un lugar.

Utilizar recursos audiovisuales, por ejemplo una obra musical, como apoyo para el aprendizaje.

Utilizar el diccionario y otras fuentes, como cartas de navegación (mapas) y hojas de ruta, para recabar o brindar información.

Existen objetivos de tipo pedagógico, procedimental y cognitivo. Los primeros tienen que ver con los planteados por el profesor, según lo que espera de la clase y de sus estudiantes; éste reposa en la planeación. Los procedimentales están relacionados con las destrezas que se espera sean desarrolladas por los aprendices, los cognitivos son los que cada estudiante se plantea según sus necesidades y expectativa.

CONTENIDOS:

1. Componente Gramatical: Regla de uso del imperativo.
2. Componente pragmático: Uso en contexto
3. Componente funcional: expresiones cotidianas para obtener información.

Son las diversas temáticas o subelementos que permiten dar cumplimiento al objetivo y se presentan en forma de componentes, planteados por el PCIC, de acuerdo con el nivel de lengua del MCEREL y las competencias ligadas a cada uno.

ACTIVIDADES Y MATERIALES:

Acciones y tareas que el docente determina con el fin de alcanzar los objetivos y que ayudarán al estudiante a aprender y usar de manera asertiva la lengua. En el curso de la clase, los mismos estudiantes pueden plantear actividades diferentes que el docente registrará en la planeación en el campo de “Reflexión Pedagógica”. El número de actividades depende del tiempo estimado para la clase, de la complejidad del tema, de la habilidad de los estudiantes para el aprendizaje y de los propósitos y motivaciones de los estudiantes.

1. Componente: Gramática. Regla de uso del imperativo.

En español, el modo imperativo se usa para expresar una orden y se conjuga en la segunda persona del singular y del plural (tú, usted, ustedes).

Los verbos regulares e irregulares se conjugan así:

Verbos Regulares

	AMAR	LEER	ABRIR
TÚ	Am-a	Le-e	Abr-e
USTED	Am-e	Le-a	Abr-a
USTEDES	Am-en	Le-an	Abr-an

Verbos irregulares

	DAR	HACER	DECIR
TÚ	Da	Haz	Di
USTED	Dé	Haga	Diga
USTEDES	Den	Hagan	Digan

Ejemplos:

- Amen a sus amigos
- Hagan sus deberes
- Abran la puerta
- Lean un libro
- Ama a tu madre
- Lee un libro
- Abre la ventana
- Di la verdad
- Haz la tarea.

Aclaración del docente: En Antioquia y en algunos lugares de Colombia, es usual escuchar el imperativo usando el “vos” en remplazo del usted. El imperativo con “vos” se construye suprimiendo la “d” final del imperativo con *vosotros* usado en España, así: *Decid>decí; comed>comé; amad>amá*. La palabra resultante conserva la acentuación original y, faltándole siempre la *d* final, siempre llevará tilde. Ejemplos:

- Ame a sus amigos
- Amá a tus amigos

- | | |
|--------------------|---------------------|
| - Haga sus deberes | - Hací tus deberes. |
| - Abra la puerta | - Abrí la puerta. |
| - Lea un libro | - Leé un libro. |
| - Ama a tu madre | - Amá a tu madre. |
| - Abre la ventana | - Abrí la ventana. |
| - Di la verdad | - Decí la verdad. |
| - Haz la tarea. | - Hací la tarea. |

Ejercicios prácticos.

A. Escribir el imperativo, según el pronombre, de los siguientes verbos

	TÚ	USTED	USTEDES	VOS
COMER				
SENTIR				
DESPERTAR				
COGER				
HACER				
TERMINAR				
BEBER				

B. Rellenar los espacios con los verbos en imperativo

¡_____ (Vos, arreglar) tu habitación!

¡_____ (ustedes, hacer) las paces!

¡_____ (vos, hablar) más duro, por favor!

¡_____ (usted, correr) más rápido!

No _____ (ustedes, pisar) el suelo mojado.

_____ (usted, decir) su nombre completo.

2. Componente: Uso en contexto.

Observar la siguiente imagen y escuchar la canción “Listo Medellín” del Grupo Niche.



Ahora responder las siguientes preguntas.

¿Sabes qué es el Valle de Aburrá? ¿Cuántos municipios hay ubicados allí?

¿Qué lugares, de los citados en la canción, has visitado?

¿Sabes qué significa “Poderoso” y “Atlético Nacional” citados en la canción?

¿Reconoces qué lugar de Medellín es el que más sobresale en la fotografía?

3. Componente: Expresiones cotidianas para obtener información.

En la ciudad de Medellín hay dos equipos de fútbol que comparten el estadio Atanasio Girardot cuando juegan de local. Esos equipos son:



Deportivo Independiente Medellín



Atlético Nacional

(Más conocido como “El Poderoso”)

Cuando los dos equipos se enfrentan, el estadio se pinta de rojo y verde.



¿Habías reconocido el estadio Atanasio Girardot en la foto?

Scott: Oe, Carlos, ¿es verdad que hoy juega Medellín contra Nacional?

Carlos: Si, ¿quieres ir?

Scott: Me gustaría mucho ir, pero he escuchado que es algo peligroso, ¿no es así?

Carlos: No, ya no lo es. La gente se comporta mucho mejor ahora cuando va al estadio.

Scott: ¿Quieres decir que ir al estadio ahora es más seguro?

Carlos: ¡Claro que si!

Scott: Toes necesito saber dónde puedo comprar entradas.

Carlos: No te preocupes, yo puedo conseguir entradas para los dos y podríamos ir juntos.

Todas las expresiones que aparecen subrayadas sirven para pedir una confirmación: *¿Es verdad...?*, *¿quieres...?*, *¿no es así?*, *¿quieres decir que...?*, *necesito saber...*

Preguntar qué expresiones se usan en la lengua madre del estudiante para pedir información.

Aclaraciones del docente:

A. En el diálogo, Scott, estadounidense que lleva ya algún tiempo en Medellín, utiliza la expresión *Oe* para establecer una conversación con Carlos, y luego *toes* como la variación de *entonces*.

B. En Antioquia, ir al estadio a ver un partido de fútbol es casi un ritual: miles de personas confluyen allí, cada domingo, para animar a su equipo predilecto. El ambiente siempre es efervescente y la gente, gane o pierda su escuadra, siempre dirigirá palabras de aliento o apuro a los jugadores (usando el imperativo) o insultará al árbitro por las decisiones que tome en contra del local. En este sentido, es muy común escuchar expresiones como *¡sacá pues!* (cuando uno de los rivales está tardando en poner en juego la pelota), *¡pasa bien el balón!* (cuando algún jugador de su equipo manda un pase equivocado), *¡hacé tiempo!* (cuando algún jugador local pareciera dilatar el partido en su favor). Y más común que este uso del imperativo, es escuchar los insultos dirigidos al árbitro o a los jugadores en general: *¡hijueputa!* (con todas las variaciones del inventario), acompañado de *doble-*, *triple-*, *tetra-*, sobre todo si el local va perdiendo el juego; *¡agüeva' o!* (cuando algún jugador comete una equivocación); como también es posible escuchar expresiones que funcionan como interjecciones: *¡eamaría!* (cuando el balón,

por ejemplo, pega en el palo de la portería), en ocasiones acompañadas por *home*: ¡eamaría home!

EVALUACIÓN:

Son los diversos dispositivos de los cuales dispone el docente, hayan sido elaborados por él o por otros. En cualquier caso, su aplicación será contextual y reflexiva. El propósito de esta evaluación es la identificación del nivel de lengua adquirido y del desarrollo del avance en el aprendizaje. Dado que, regularmente, no se trata de cursos que dan como resultado un título o certificación, no se contempla la evaluación cuantitativa, a menos que se requiera. En la mayoría de los casos se recomienda hacer una valoración inicial que sirve como diagnóstico.



Utilizar las expresiones de la página anterior para construir un diálogo, entre Scott y Carlos, en el que se confirme y explique la información que presenta el gráfico. Puedes argumentar según lo que creas.

Scott irá al estadio Atanasio Girardot por primera vez desde que está en Medellín. Navegando en internet encontró estos útiles consejos que debe tener en cuenta para ir al “Clásico Paisa”:

Scott: ¿Es cierto que debo llevar la boleta en la mano?

Carlos: Sí, así se agiliza el ingreso de la gente al estadio.

Scott: ¿Quieres decir que si no tengo mi documento de identidad no puedo entrar al estadio?

Carlos: Sí, todas las personas que entran al estadio deben estar debidamente identificadas.

Capítulo 5

CONCLUSIONES

1. Todos aquellas partes en las que puede fragmentarse el objetivo se cumplieron durante esta investigación: el inventario contiene 58 entradas características del habla cotidiana de la ciudad de Medellín, clasificadas según su variación: morfológica, sintáctica o fonética; en algunas de ellas hay agrupadas otras expresiones que, igualmente, representan una variación pero que se fusionan o se presentan en una estrada principal por tratarse de un mismo fenómeno.

Por su parte, la “enseñanza y el aprendizaje” está cubierto desde la propuesta didáctica presentada al final de la investigación, donde se presenta una clase regular de español como L2, en la que se incluyen expresiones explicadas en el inventario y que suponen gran utilidad comunicativa cuando el extranjero debe desenvolverse en el contexto local.

Igualmente, por medio de las expresiones del inventario se promueve la competencia comunicativa intercultural pues a través de ellas –su decodificación, interpretación y uso– el extranjero puede llegar a vislumbrar formas de comportamiento social, que más adelante puede adoptar con el fin de adentrarse por completo en la cultura medellinense.

Y finalmente, la perspectiva sociolingüística se evidencia desde la teoría en la que se apoya la investigación para explicar el funcionamiento de lenguaje en los distintos contextos lingüísticos, formales o informales, que pueden representar un obstáculo comunicativo para el extranjero.

2. La construcción de un inventario de habla cotidiana desde una perspectiva sociolingüística tiene como punto focal, entre otros elementos, las implicaciones que el estudio de la lengua desde dicha perspectiva tiene en los sujetos, los procedimientos y los métodos. No se trata solamente de formación en el aprendizaje de una lengua, sino una transformación

subjetiva que incide inclusive en los ámbitos afectivo, social, cultural, religioso, etc., pues en Antioquia se quiere, se conversa, se ve el mundo y se cree de manera distinta a como es en otras regiones del país y del planeta. El aprendizaje de español en Antioquia marca de manera diferente al sujeto que si aprendiera en otro lugar del país, pues cada uno tiene su idiosincrasia viva en la lengua. No se trata de descalificar el aprendizaje de lengua en otros contextos, sino de resaltar la relación entre lengua y cultura.

3. Las expresiones recogidas en el inventario y su clasificación según el fenómeno lingüístico que les es propio podría ser un punto de partida para adelantar diferentes tipos de investigaciones lingüísticas o, incluso, literarias. Tal vez, la lectura de autores colombianos como Tomás Carrasquilla, Jaime Sanín Echeverri, Manuel Mejía Vallejo, Eduardo Caballero Calderón, José Antonio Lizarazo, entre otros; podría facilitarse: en las diferentes novelas de estos escritores, y en el ejercicio de representar por medio del habla de sus personajes una muestra de la cultura colombiana, recurren a expresiones autóctonas que podrían suponer un obstáculo lingüístico en su lectura o, incluso, en su traducción; obstáculos que las expresiones del inventario pueden eliminar.

4. Como la propuesta metodológica para el aula de ELE está planteada desde una perspectiva sociolingüística en la ciudad de Medellín, todos los aspectos lingüísticos aprendidos allí, independientemente del enfoque que se utilice, representarían para el extranjero una forma de uso de la lengua más funcional y significativa.

5. El español como L2 en la ciudad de Medellín, desde un punto de vista metodológico y didáctico, es un tema al que aún le queda mucho por explorar, razón por la cual los docentes se ven abocados a la improvisación y a la recursividad. En este sentido, el esquema de una clase planteado en la propuesta didáctica puede ser una guía para los docentes locales.

6. Las variaciones morfosintácticas y fonéticas del habla cotidiana antioqueña no se reducen a ser algo más de 58 expresiones. De hecho, el inventario presentado en esta investigación está lejos de encarnar por completo el habla en Antioquia, pero el número de entradas explicadas aquí pretenden ser una muestra representativa del español hablado en esta región del país. Así, el extranjero que desee aprender español en la ciudad de Medellín, y de alguna manera acceda a este inventario, puede encontrarse frente a una herramienta que le permitirá reconocer los fenómenos explicados en otras expresiones no contempladas aquí, y, a través de ellas, reconocer lo que ya se ha resaltado en varias oportunidades: el vínculo indisoluble entre lengua y cultura.

Referencias

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aguado-Orea, J. (2005). ¿Se debaten suficientemente los resultados científicos en español acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas? El caso del estudio de la Gramática Universal. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 1 (0), pp. 1-17. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dd48839a5e.pdf
- Alarcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa*. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=gJuitmqCkpEC&pg=PA29&hl=es&source=gbs_to_c_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Alcaraz, E. & Martínez, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alcina, J. & Blecua, J. M. (1994). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alfaro, L. (1997). El estudio de la lengua española y el problema actual de la identidad cultural latinoamericana. *Islas*, 114, pp. 120-128.
- Álvarez, A., Arbeláez, O. y Montoya, J. E. (2007). *Diccionario Descriptivo de la lengua Tukano: Tukano-Español, Español-Tukano*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Álvarez, A., Arbeláez, O. y Montoya, J. E. (2009). *Aprender y enseñar Español como segunda lengua. Elementos para la formación de profesor indígena Colombiano*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arboleda, D. L. (2008). La intensificación como categoría pragmática en las locuciones. En Henao, J. I. (Ed.), *Investigaciones lingüísticas en Antioquia* (31-49). Medellín: La Carreta Editores.
- Arenas, A. (2012). *La enseñanza de las muletillas en la clase de ELE*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_58Alba%20M%C2%AA%20Arenas%20N%C3%BA%20C3%B1ez.pdf?documentId=0901e72b8143fbb9
- Barragán, R. (2008). El concepto de norma lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Lenguaje*, 38 (2), pp. 481-493.
- Benson, P. (2001). Defining and describing autonomy. *Teaching and researching autonomy in language learning*.

- Betancourt, A., Osorio, A., García, C. & Zuluaga, F. *Muestra antológica del Atlas lingüístico de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, P. (2002). Lo que significa hablar. *Revista Colombiana de Educación*, 42, pp. 23-37.
- Camelo, S. (2010). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como segunda lengua*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_29Sandra%20Milena.pdf?documentId=0901e72b81155903
- Caravedo, R. (2003). Principios del cambio lingüístico. Una contribución sincrónica a la lingüística histórica. *Revista de Filología Española*, 53 (1-2), pp. 39-62.
- Carrasquilla, T. (2008). *Cuentos*. Bogotá: Alfaguara.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2001). *El parlache*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castañeda, L. S. (2005). *Caracterización lexicológica y lexicográfica del parlache para la elaboración de un diccionario*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- Castañeda, L. S. (2008). La incorporación léxica en el parlache. En Henao, J. I. (Ed.), *Investigaciones lingüísticas en Antioquia* (141-156). Medellín: La Carreta Editores.
- Castellano, M. D. (2008). Denominaciones para la pareja en el Lenguaje coloquial de los jóvenes de Medellín. En Henao, J. I. (Ed.), *Investigaciones lingüísticas en Antioquia* (13-29). Medellín: La Carreta Editores.
- Cervantes Saavedra, M. de. (2012). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Bogotá: Panamericana.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Disponible en <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley general de educación, Ley 115*. Disponible en http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Corredor, I. (2013). *Cartilla de comprensión lectora para nivel B2 (según el Marco Común Europeo de Referencia) para aprendientes de E/LE en Colombia*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_28Ismael_Alfonso_Corredor_Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b81729361

- Coseriu, E. (1981). La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas. *Anuario de Letras*, 19, pp. 5-30.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llorca, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GRAÓ.
- DANE. (2005). *Censo Nacional de Población*. Disponible en <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>
- De Cos Ruiz, F. J. (2006). Las variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE: Aplicación a la modalidad oral andaluza. *RedELE*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_05DeCos.pdf?documentId=0901e72b80df9f3e
- Delgado, R. (2011). *Acá tú es vos: las variedades del español en el aula*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_37RebecaDelgado.pdf?documentId=0901e72b811caab7
- Di Franco, C. (2007). Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 (1), pp. 127-135. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f0156e4305.pdf
- Díaz, S. (s.f.). *Variedad dialectal colombiana en la prensa escrita regional y sus implicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): una mirada al supradialecto andino*. Disponible en <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/195/2/articulo3.pdf>
- Díaz, S. M. & Zambrano, I. E. (2010). *Reflexiones sobre los estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo*. Disponible en http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/180/1/07_Sandra_Diaz_Ivonne_Zambrano.pdf
- Díaz López, S. (2011). Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 3, pp. 70-81.
- El Colombiano. (2008). *Antioquia*. Bogotá: MNR comunicaciones.
- Escandell, M. V. (2008). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Espejo, M. B., Flórez, M. P. & Zambrano, I. E. (2009). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 66-91.

- García, A. B. (2008). *La competencia comunicativa intercultural y el papel de profesor de Lenguas extranjeras*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.
- Gili Gaya, S. (1978). *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos.
- Gómez Torrego, L. (2009). *Hablar y escribir correctamente Vol. 1*. Madrid: Arco.
- Gumperz, J. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona. Anagrama.
- Gumperz, J. (1982). *Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa*. Disponible en <http://semioticagesc.com/wp-content/uploads/2013/04/Las-bases-linguisticas-de-la-competencia-comunicativa.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Hernández, J. M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, pp. 13-37.
- IGAC. (1992). *Antioquia, características geográficas*. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jaramillo, G. (2013). El español una industria para el desarrollo. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 45-55.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Montoya Marín, J. E. (2013). Abducción, inter/transdisciplinariedad y cultura. *Adversus*, 10 (24), pp. 122-144.
- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Moreno Fernández, F. et al. (2005). *La lengua hablada en Alcalá de Henares, Corpus*

- PRESEEA-Alcalá. Disponible en [https://www.academia.edu/10853973/La lengua espa%C3%B1ola hablada en Alcal%C3%A1 de Henares. II Hablantes de Instrucci%C3%B3n Media - PRESEEA - ALCAL%C3%81 DE HENARES](https://www.academia.edu/10853973/La_lengua_espa%C3%B1ola_hablada_en_Alcal%C3%A1_de_Henares._II_Hablantes_de_Instrucci%C3%B3n_Media_-_PRESEEA_-_ALCAL%C3%81_DE_HENARES)
- Lavob, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lavob, W. (1996). *Principios del cambio lingüístico. Volumen 1: Factores internos*. Madrid: Gredos.
- Medina, I. (2012). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/los-elementos-atenuadores-para-expresar-desacuerdo-en-el-discurso-oral-de-estudiantes-e-le-universitarios-de-nivel-b1-en-contexto-de-inmersion>
- Melero, P. (s.f.). *Antologías didácticas sobre el enfoque comunicativo: De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm.
- Montes, J. J. (1985). *Estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Montes, J. J. (1996). Colombia. En Alvar, M. (Ed), *Manual de dialectología hispánica: el español de América* (134-145). Barcelona: Ariel.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46 (1), pp. 93-119.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Ramírez, H. (2009). *Interferencia y contacto de lenguas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Sánchez Inieta, T. (1999). *Organizar los contenidos para ayudar a aprender: un modelo de secuencia de los contenidos básicos comunes*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista*

Nebrija de Lingüística Aplicada, 6 (8). Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-la-competencia-intercultural-en-el-aula-de-e-le>

Suárez, J. (2012). *Cercano y jocoso es el habla de los antioqueños*. Disponible en www.medellincultura.gov.co/especiales/Paginas/E_feriadeflores_hablapaisa.aspx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

Universidad Antonio de Nebrija. (2005). Presentación de Revista Nebrija. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 (0). Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/Normas_estilo_anuncio.pdf

ANEXO A

La siguiente tabla se utilizó para la recolección y análisis parcial de las expresiones que aparecen en el inventario.

EXPRESIÓN	DÓNDE SE ESCUCHÓ	FECHA	POSIBLE CLASIFICACIÓN	POSIBLE EXPLICACIÓN

Reseña Biográfica del Autor

Duván Valencia es Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Trabajó como docente de Español y Literatura en el Colegio Calasanz Femenino, y actualmente trabaja, desempeñando la misma función, en el Vermont School Medellín, donde, además, es el encargado de recibir a los estudiantes extranjeros cuando tienen necesidades generales o específicas en la lengua española. Su experiencia investigativa la constituye su tesis de Maestría realizada en la Universidad Pontificia Bolivariana.