

ACADEMIA BOLIVIANA DE LA LENGUA

CORRESPONDIENTE DE LA REAL ESPAÑOLA



ANUARIO 31

LA PAZ - 2022

ANUARIO

31

Academia Boliviana de la Lengua
Correspondiente de la Real Española

2022

ANUARIO DE LA ACADEMIA BOLIVIANA DE LA LENGUA

Correspondiente de la Real Española

Volumen 31-2022

Cordinador del Anuario

Hugo César Boero Kavlin

Concejo Editorial

Hugo César Boero Kavlin

Blihtz Lozada Pereira

Tatiana Alvarado Teodorika

Juan Javier del Granado y Rivero

Diagramación y diseño de tapa

Alvaro Velasco Delgadillo

Academia Boliviana de la Lengua

Correspondiente de la Real Academia Española

c/o Universidad de Aquino – Bolivia.

c. Cap. Ravelo. Pasaje Isaac Eduardo, 2643.

Casilla 12175. Teléfono: (591-2) 244-5381

Correo electrónico: aboldelalengua@gmail.com

Página web: www.academiadelalengua-bo.org

La Paz, Bolivia

Depósito Legal N° 4 -1-1828-2023

Impreso en Bolivia/ Printed in Bolivia

Impresión ecológica

© Derechos Reservados

Prohibida la reproducción total o parcial

La Paz – Bolivia 2022



Discursos de ingreso



Castellano de niños y jóvenes de Bolivia: escritura y oralidad

Disertación de ingreso a la Academia Boliviana de la Lengua

| D.^a Elsa Nadezhda Bravo Cladera

Señora directora, señoras y señores académicos, señoras y señores:

Mi contacto y trabajo con la Academia Boliviana de la Lengua, correspondiente de la Real Academia Española, es de larga data. Hoy con el discurso de ingreso me convierto formalmente de académica correspondiente en académica de número. El momento en el que la Academia Boliviana de la Lengua me incorporó en su seno, como compañera de sus miembros académicos, hizo también homenaje a mi educación e intereses intelectuales. Así, a mi interés por la ciencia lingüística a la que he dedicado mis investigaciones. De alguna manera, hoy es un día importante en mi vida.

Agradezco a la Academia Boliviana de la Lengua por haber fijado su mirada en mi persona y haberme permitido hacer parte de esta corporación. Desearía también agradecer a quienes apoyaron mi incorporación a esta Casa: a D. Mario Frías Infante, quien fue el primero en proponer que me integrara a esta Academia, cuando el requisito era residir en Bolivia; a D. José Mendoza Quiroga, quien me nombró como académica correspondiente; al ex director de la Academia Boliviana de la Lengua, D.

José Roberto Arze Arze; al actual secretario, D. Hugo César Boero Kavlin; a la Junta Plenaria y a sus académicos que resolvieron mi membresía como académica numeraria.

No estaría aquí sin haber recibido la educación que recibí en el hogar, la orientación, la guía y el ejemplo de mis padres: la profesora D.^a Elsa Cladera Encinas de Bravo¹, que me enseñó a finalizar una tarea, y el licenciado profesor D. Fernando Bravo James² que me introdujo en el mundo de los libros.

En el transcurso de mi vida el encuentro con determinadas personas ha contribuido en mi educación y trabajo. Sin ser exhaustiva no puedo dejar de nombrar a D.^a Albertina Condarco³, la maestra que me enseñó a leer; a D.^a Maruja Palacios⁴ la profesora que me enseñó a comprender la psicología con métodos de vanguardia, a la doctora Martha James Hardman⁵ que me introdujo didácticamente en el campo del estudio científico del lenguaje; al profesor doctor Lars Fant⁶ quien reconoció mis capacidades intelectuales para mi trabajo en la universidad.

1 Elsa Cladera de Bravo (Oruro 1922-Friburgo 2005). Educadora, dirigente sindical, secretaria general de la Federación de maestros de Bolivia; delegada a la «Asamblea del Pueblo» en 1971, comprometida con el trabajo por la emancipación de la mujer.

2 Fernando Bravo James (Potosí 1912-La Paz 1962). Político, economista, catedrático en la Universidad Técnica de Oruro y la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz, dirigente sindical del magisterio.

3 Albertina Condarco de Duchén (Oruro 1917-La Paz 1985). «Maestra normal de educación primaria». Prestó servicios en la Escuela María Quiróz (1944-1951), autora del libro de lectura *Alborada*, 1953.

4 Maruja Palacios Guerra en 31-07-1964 fue designada Profesora de Psicología en el Instituto Normal superior «Simón Bolívar».

5 Martha James Hardman (1950). Lingüista. Libros: Jaqaru (1966), Hardman/Aymara (2001). Fundadora del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL) en La Paz.

6 Lars Fant (1946). Profesor Universitario. Doctorado por la Universidad de Uppsala, catedrático en la Universidad de Estocolmo.

Por último, y, en primer lugar, no puedo dejar de agradecer a mi esposo, el profesor magister Jan Anders Nilsson⁷, por su eterna comprensión y apoyo a mis intereses intelectuales lo mismo que a mis queridos hijos Fernando y Ricardo.

En este prólogo a mi discurso deseo realizar una breve reminiscencia de quien fue mi antecesor en la silla «S», con mayúscula, don José Mendoza Quiroga.

D. José Mendoza Quiroga nació en La Paz en 1939 y falleció en la misma ciudad en 2021.

Conocí al doctor Mendoza Quiroga en el «Instituto Normal Superior Simón Bolívar». Regresaba él de los Estados Unidos, después de haber finalizado su doctorado, a impartir enseñanza en esta institución. Yo era entonces estudiante en la formación de profesores de secundaria.

Recuerdo su presencia en los callejones de la Escuela Normal, muy serio y siempre con un libro en la mano. Más tarde coincidimos en la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL). Nos vimos en varios congresos. Aunque pertenecíamos a distintos proyectos dentro de la ALFAL, coincidíamos en nuestro interés lingüístico por el estudio de la oralidad en la lengua española o castellana.

Mendoza Quiroga fue catedrático y fundador de la carrera de Lingüística de la Universidad Mayor de San Andrés. Sus investigaciones giraban en torno al castellano boliviano. Fue miembro de número de la Academia Boliviana de la Lengua y su director desde 2017 hasta agosto de 2020. Era Delegado de la ALFAL en Bolivia y presidente organizador del Congreso de la ALFAL, que debía tener lugar en el año 2021, en La Paz. Falleció antes de que el congreso se realizara.

7 Jan Anders Nilsson (Karlstad 1945). Profesor, Magister Sc., políglota, latinista.

D. José Mendoza Quiroga dejó una abundante bibliografía sobre estudios del castellano boliviano y otros temas lingüísticos. Su último libro fue *Noventa años de la Academia Boliviana de la Lengua*, publicado inmediatamente después del XVIII congreso de la ALFAL en 2017. Volumen que reúne interesantes artículos de especialistas en la lingüística en varias de sus ramas.

Al dejar el suelo natal se actualiza fuertemente el vínculo con el mismo. ¿Cómo es posible preservar entonces la lengua materna y la cultura del país de origen? En lo que a mi concierne, debo decir que este fue un acto consciente e intelectual de mi parte, porque comprendí la importancia de preservar mi lengua y cultura frente a otras lenguas y culturas que también eran de importancia.

Pienso que la lengua y cultura de uno nacen en el hogar, en el medio en el que uno crece, en la ciudad donde uno vive y en el país al cual uno pertenece, en ese orden. Mi educación ha hecho que siempre tenga en cuenta mi origen, mi lengua y mi cultura las mismas que he transmitido tanto en el hogar como en la universidad.

Bolivia, mi país natal, siempre ha vivido con mucha fuerza en mi mente y en mi corazón. La poesía/canción «De regreso» de D.^a Matilde Casazola⁸ lo expresa poéticamente:

Yo no logro explicarme con qué cadenas me ata
Con qué hierba me cautivas dulce tierra boliviana
[...]
Desde lejos como el viento
Traigo nombres de otras patrias
Pero busco en tu infinito las raíces de mi alma⁹.

8 Matilde Casazola Mendoza (Sucre 1943). Escritora: Poetisa. Premio Nacional de Cultura, miembro correspondiente de la Academia Boliviana de la Lengua. Condecorada con el Condor de los Andes.

9 M. Casazola, 1996.

Mi discurso tratará sobre un tema que se relaciona tanto con la lengua escrita como oral del castellano de niños y jóvenes bolivianos.

I. Enlaces oracionales en el texto escrito de niños de la ciudad de La Paz

Introducción

El presente trabajo pretende ser una muestra de la lengua castellana/española tanto de niños como de jóvenes de Bolivia. La muestra da pautas de los hábitos lingüísticos en la lengua escrita —composiciones escritas— de niños de la ciudad de La Paz y de la lengua oral —en los diálogos espontáneos— de jóvenes de la ciudad de El Alto.

Nuestra suposición principal es que la lengua, de los niños y jóvenes de Bolivia, es un indicio de que en ella vislumbramos ciertas tendencias que dan fundamento al castellano boliviano.

Utilizamos como corpus:

- A. El Material de nuestro proyecto *Castellano de Niños y Jóvenes de la Ciudad de La Paz* (CASNIJOLP).
- B. El Material de nuestro proyecto *Castellano de Jóvenes de la Ciudad de El Alto* (CASJOCIAL).

Reunimos, de esta manera, el castellano de la Región Metropolitana de La Paz-El alto¹⁰.

10 La denominación Región Metropolitana de La Paz-El Alto de A. Barrientos Zapata, 2012, págs. 193-216, nos parece interesante y premonitoria, la introducimos en nuestro trabajo.

En esta primera parte de nuestra exposición nos dedicaremos al lenguaje escrito de niños en edad escolar en la ciudad de La Paz¹¹.

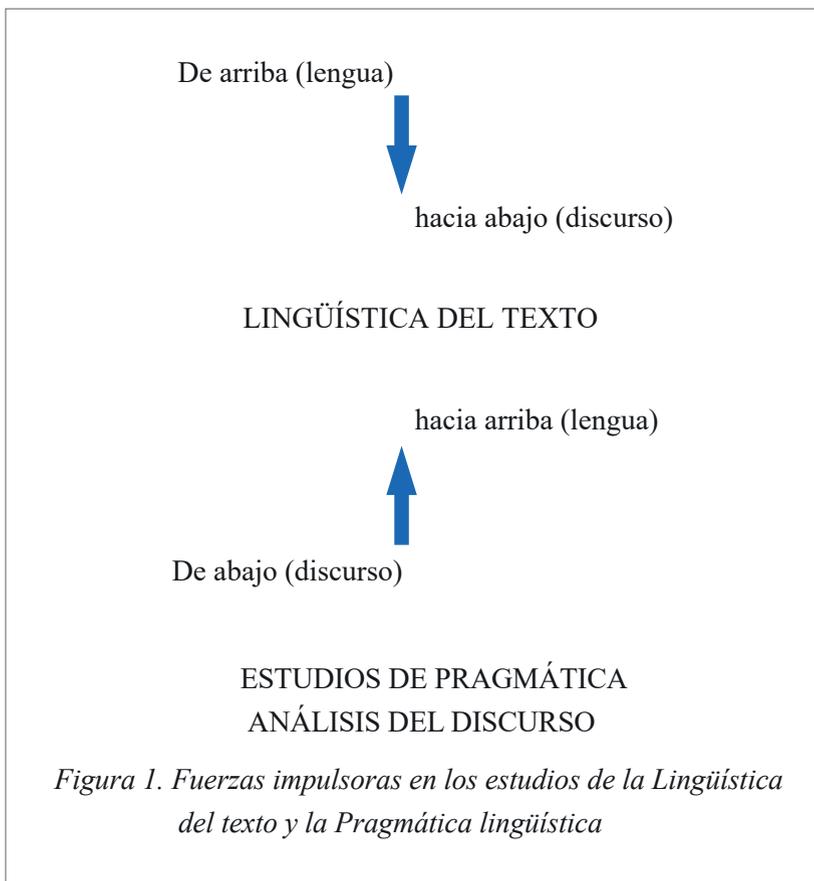
En el trabajo analizamos los matices del significado en las relaciones que introducen ciertos *conectores oracionales* —causales y temporales— en los *textos* escritos de los niños.

Denominamos con el nombre de *conectores* «un número frecuente de palabras que ocurren al principio de oración y que tienen como su papel principal el de enlazar oraciones». Contamos entre estas palabras a las *conjunciones adverbiales* (en adelante CA) que introducen oraciones subordinadas en oraciones compuestas y también «un pequeño grupo de adverbios que se denominan con el término de *adverbios conectores* (en adelante ADV)»¹², y, enlazan oraciones coordinadamente.

Nos interesa saber la manera en que se expresa la *cohesión textual* entre las relaciones de las secuencias de oraciones enlazadas por los ADV en contraste con las oraciones compuestas introducidas por las CA con el mismo valor. Lo que quiere decir, las diferencias o semejanzas de significado, que el empleo de los ADV y de las CA, aportan en el texto/composición.

11 Tenemos como referencia nuestros estudios publicados: N. Bravo Cladera, 1994, en el cual se examinaba el empleo de ciertos conectores en el español de niños bilingües (español, sueco) en edad escolar. Se realizaba una exploración en tres géneros textuales: narración, entrevista y composición. El estudio se integraba en el proyecto «Bilingüismo en la escuela» bajo la dirección del Profesor Åke Viberg, del departamento de Lingüística de la Universidad de Estocolmo. El estudio de 1995, es mi tesis de maestría, versa sobre la distinción entre conectores semánticos y pragmáticos en narraciones y composiciones escritas en el español de niños bilingües (español – sueco) en edad escolar. El estudio contaba con un grupo de control de habla española. En este grupo la composición era de niños bolivianos. Los estudios de 1997, 1999 a y b son publicaciones de este último estudio en revistas de Suecia o en las actas de congresos así, de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y de Romanistas Escandinavos.

12 Å. Viberg, 1991, pág. 17. Las citas en español, que provienen del inglés, francés o sueco, son nuestra traducción.



En la *Lingüística del Texto* se toman en cuenta los procedimientos lingüísticos por los que se pasa de una oración o sucesión de oraciones a un *texto* y en especial a la constitución de un texto mediante procedimientos de cohesión. Las fuerzas impulsoras van de la lengua (de arriba) al discurso (hacia abajo). En tanto que el estudio de la *Pragmática Lingüística* se interpreta como modalidades del estudio del discurso que se fijaron en el hablar mismo, más allá del ámbito de la sintaxis supraoracional. La

Pragmática concebida «para dar cuenta de la diferencia entre lo dicho y lo interpretado»¹³. En el caso de la Pragmática Lingüística o del *Análisis del discurso*, las fuerzas impulsoras van desde el discurso (de abajo) hacia la lengua (hacia arriba)¹⁴. En la figura 1 representamos nuestra interpretación de las fuerzas impulsoras en los estudios de la lingüística del texto y la pragmática lingüística.

El texto¹⁵ será, en esta primera parte de nuestro estudio, la unidad mínima con significado para el análisis del género textual: la composición. Esta unidad mínima se expresa en nuestro estudio, por una parte, en las secuencias de oraciones conectadas por ADV, por la otra, en las oraciones subordinadas del periodo hipotáctico, introducidas por las CA y, los matices de significado que ambos aportan en la composición.

En el área gramatical concentramos nuestra atención alrededor de ciertos fenómenos que son centrales en la construcción de una lengua, es decir, en su creciente complejidad. De acuerdo a estudios sobre la complejidad lingüística, vemos que primero, está la yuxtaposición, luego, viene la coordinación y, por último, la subordinación¹⁶. El manejo de los modelos gramaticales de las oraciones subordinadas es un área de complejidad lingüística. Aunque los modelos gramaticales más importantes de las oraciones subordinadas están ya establecidos en los niños antes de

13 J. Portoles, 1998, pág. 10.

14 Cf. O. Louredo Lamas y E. Acín Villa, 2010, pág. 13.

15 T. van Dijk, 1993, pág. 32: considera el *texto* como la «construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso».

16 Ver, por ejemplo, los estudios en español de S. Gili Gaya, 1980 y 1981; el de R. Barriga Villanueva, 1990 sobre los nexos en el lenguaje infantil en México. En inglés el de I. Jordán, 1989 sobre la función de la «conjunción interna» en español; el de C. Sato, 1988, sobre la complejidad sintáctica; el de L. Bloom *et al.*, 1979 sobre la adquisición de los conectores sintácticos; el de Lundin, 1987, sobre las subordinadas en la lengua de niños. V. también de G. Rojo, 2001, su discurso de ingreso a la Real Academia Española, intitulado: *El lugar de la Sintaxis en las primeras gramáticas de la Academia*.

empezar la escuela¹⁷, se ha comprobado que estos están en acuerdo con el género textual¹⁸ —por ejemplo, la composición, la narración, etcétera— en el que se presentan y que su funcionalidad parece desarrollarse en la edad escolar.

Entre las competencias establecidas, dentro de la *competencia comunicativa*¹⁹ tenemos la *competencia discursiva* que incluye, por ejemplo, la habilidad de conectar un texto con las conjunciones y adverbios apropiados. En nuestro estudio la nombrada competencia discursiva se manifiesta en las semejanzas o diferencias de las relaciones introducidas por las CA y los ADV en los textos de los niños.

Adaptamos para nuestro propósito la *estructura textual*, entendida esta como «la capacidad de producir una unidad significativa, es decir un texto, de acuerdo a las reglas que rigen para géneros diferentes»²⁰ así, la narración, el cuento, la carta, la monografía. En tanto que la *coherencia*, se entiende como la estructura básica que hace que una presentación oral o escrita se conciba como una unidad continua, es decir, un texto de un determinado tipo. Finalmente, la *cohesión* señala relaciones entre distintos elementos, así, la referencia anafórica, la cohesión lexical, la elipsis y el enlace de oraciones.

17 Ver, por ejemplo, el estudio de S. Gili Gaya, 1981, «Nexos de la oración compuesta», págs. 123-138.

18 Å. Viberg, 1991.

19 Cf. M. Canale y M. Swain, 1986, págs. 113-115: Los componentes de la competencia comunicativa formulados por estos autores son: la competencia gramatical, que incluye el conocimiento del vocabulario, reglas para la formación de las palabras, la pronunciación/ la ortografía en la formación de oraciones. La competencia sociolingüística, que refleja el grado en el cual ciertos enunciados específicos están apropiadamente dados, por ejemplo, el tópico, el estatus de los participantes y el propósito de la interacción. La competencia discursiva incluye la maestría en la cohesión (por ejemplo, la habilidad de conectar un texto con las conjunciones y adverbios apropiados) y la coherencia, la habilidad de componer las ideas en una secuencia lógica y organizar hábilmente los significados. La competencia estratégica involucra el copiar estrategias para evitar el rompimiento en la comunicación y para mejorar la eficiencia del lenguaje oral o escrito.

20 Å. Viberg, 1987, pág. 175.

Los enlaces de oraciones que nos interesan son, por una parte, las CA: *cuando, porque, para que, como* y por otra, los ADV, sobre todo *después* y *entonces*.

En este trabajo establecemos una comparación entre las relaciones introducidas por las CA y las introducidas por los ADV. Al mismo tiempo nos interesa ver si lo uno supone mayor dificultad *comunicativa en el lenguaje* que lo otro. Con esto en mente, acudimos a la teoría sobre la *pericia comunicativa en el lenguaje*, formalizada por Cummins y Swain²¹, la misma que puede ser conceptualizada a lo largo de dos continuos: un eje horizontal y otro vertical. El continuo horizontal representaría el soporte contextual válido para expresar o recibir significado. Los extremos de este continuo están descritos en términos de *contextualización alta* versus *contextualización baja*. En general, la contextualización alta deriva de una participación en una realidad compartida, que evita la necesidad explícita de la elaboración de un mensaje. Por otro lado, la contextualización baja deriva del hecho de que esta realidad no puede ser asumida, y que los mensajes lingüísticos deben ser elaborados precisa y explícitamente, de manera que el riesgo de malentendidos sea mínimo.

Pensamos que el género del estudio, la composición escrita, demandará una contextualización alta. Puesto que, la composición ha sido escrita en el aula y el autor crea su propia versión sobre una realidad que no es compartida por el lector.

El eje vertical del continuo conceptualiza los aspectos del desarrollo de la pericia comunicativa en el lenguaje en grados de *disposición cognoscitiva* en la tarea o actividad, es decir, la cantidad de información que tiene que ser

21 Cf. M. Cummins y M. Swain, *op. cit.*, págs. 151-156. Ver también, S. Gutiérrez Ordoñez, 2008, en «Del arte gramatical a la competencia comunicativa».

procesada por el individuo, simultánea o muy seguida a la actividad que se tiene que realizar. De esta manera, si pensamos en los componentes de la competencia comunicativa formulados como gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico, estos componentes tienen a su vez habilidades que son adquiridas con distinta rapidez.

En el estudio contrastamos las relaciones introducidas por las CA frente a aquellas introducidas por los ADV. Si ubicamos a la CA y al ADV en el eje vertical del continuo que acabamos de describir, entendemos que las relaciones introducidas por la CA requerirán una disposición cognoscitiva alta, puesto que, ciertos conocimientos en relación a su uso aún no han sido automatizados por algunos niños y, por lo tanto, demandan mayor esfuerzo. Entendemos también que las relaciones introducidas por el ADV requerirán una disposición cognoscitiva baja, es decir, menor esfuerzo en su empleo.

Por todo esto, suponemos que cuando los niños escriben, establecen distinciones entre las relaciones introducidas por las conjunciones adverbiales y los adverbios conectores y que las relaciones introducidas por las CA implicarían mayor esfuerzo en su empleo que aquellas introducidas por los ADV.

Los materiales²² del presente estudio, parte del proyecto *Castellano de Niños y Jóvenes de la Ciudad de La Paz*²³, se recopilaron en una escuela privada de la ciudad de La Paz. Los participantes en el estudio, son cinco

22 Agradecemos la colaboración de la maestra María Antonieta Aramayo de Auza (que falleció el 2021) por habernos permitido recopilar las composiciones en su clase.

23 El proyecto *Castellano de Niños y Jóvenes de la Ciudad de La Paz* (CASNIJOLP) involucra además del material presentado en este trabajo: varias composiciones, con otro tema y otra constelación de niños. Además, 25 composiciones de jóvenes de una escuela secundaria estatal y la grabación de un diálogo espontáneo entre jóvenes de una escuela secundaria privada.

niñas y cinco niños de nueve a diez años de edad, todos alumnos del cuarto grado de la escuela primaria. La lengua materna de estos niños es el castellano. Por información de la maestra, el nivel socioeconómico de los padres es de clase media. Cuando decimos clase media, nos referimos a aquellos padres que han cursado estudios superiores. Los padres de los niños en el estudio trabajan en oficinas, ministerios o en la alcaldía de la ciudad de La Paz.

La técnica en la recopilación y en la transcripción de los textos fue la siguiente: las composiciones fueron escritas durante una hora clase (alrededor de 40 minutos). Para facilitar la lectura de las composiciones estas fueron mecanografiadas, sin alterar lo escrito en el original. Las oraciones fueron delimitadas según el principio: «una oración contiene un verbo en forma personal». Las oraciones subordinadas se han clasificado en base a la función que cumplían en la oración compuesta. Al mismo tiempo se registraron los enlaces oracionales y se hizo su inventario, por ejemplo, CA o ADV.

Relaciones de causa y tiempo

Presentamos a continuación, la composición escrita y la distribución de las CA y de los ADV en ella; seguido, su frecuencia; luego, la frecuencia de cada uno de los nexos oracionales y, finalmente, las relaciones de causa y tiempo con especial atención a su matización semántica en la composición/texto.

La composición escrita

Para introducir el mismo tema, la maestra inició la composición con el siguiente título:

(1) «Cómo salvar a un niño que se cayó al agua»

Oración	Nexo/enlace Oración subordinada	
a.		Juan estaba cansado
b.		pero tenía que ir al lago
c.		a comprar un kilo ²⁴ de trucha,
d.		aunque a él no le gustaba el pescado.
e.	CA	Cuando compró trucha
f.		estaba yendo a su casa
g.		pero se le desamaron ²⁵ los guatos de sus zapatos
h.		y se rezbaló cayendo al agua.
i.		nosotros lo vimos caer
j.	CA	porque pasábamos por ahí.
k.		Ese rato pedimos ayuda a los pescadores,
l.	CA	para que nos ayudaran a llegar a él
m.		y sacarlo del agua.
n.		Los pescadores encendieron sus lanchas
ñ.		y lograron sacar con éxito a Juanito.
o.	CA	Cuando lo sacamos del agua
p.		estaba casi ahogado.
q.	CA	Como nosotros vimos
r.		como los médicos hacían respiración boca a boca,
s.		nosotros hicimos la respiración boca a boca,
t.		pero su ropa estaba mojada,
u.		le dimos ropa seca
v.		y le hicimos tomar algo caliente
w.		y Juan volvió feliz a su casa
x.		y nosotros estuvimos felices por haber salvado una vida humana. (C:01) ²⁶

24 En opinión de un colega de la ABL, en el mercado en La Paz se vende la trucha por libra y no por kilo. En todo caso, por alguna razón, el niño escribió kilo.

25 No corregimos las faltas ortográficas en el texto/composición.

26 Entre paréntesis (C: 01) C= composición, 01= número del participante y de la composición.

En cada uno de los textos se ha hecho el recuento del número de palabras. Nos hemos guiado por el principio «una palabra igual a una palabra gráfica». La frecuencia relativa de las CA y de los ADV lo mismo que de cada uno de estos elementos se ha calculado en el total de los enlaces oracionales en el texto²⁷.

Contrastando las **frecuencias** de las CA y de los ADV en la composición. Vemos que las CA tienen un porcentaje más elevado, un 48 por ciento, frente a los ADV, un 18 por ciento. El orden de frecuencia de cada una de la CA y de los ADV es el que sigue: en primer lugar, se ubica el ADV *después*, con un 50 por ciento, seguido de la CA *para que*, con un 37 por ciento, en tercer puesto tenemos la CA *cuando*, con un 30 por ciento, en cuarto lugar, está el ADV *entonces*, con un 20 por ciento, en quinto lugar, la CA *porque*, con un 19 por ciento y en sexto lugar la CA *como*, con un 15 por ciento.

Matizaciones semánticas de las relaciones de causa y tiempo

De acuerdo a Halliday y Hassan²⁸ los denominados, por ellos, *enlaces conjuntivos* no son cohesivos en sí mismos, sino indirectamente en virtud de sus significados específicos. Estos elementos representan «una conexión fórica, entendiendo este término en el sentido más amplio que tiene, es decir, la conexión con lo anterior y posterior; el señalamiento hacia lo que precede o continúa en el discurso»²⁹. Los enlaces conjuntivos cumplen la función de relacionar los elementos lingüísticos que se suceden y que no están relacionados por otros medios estructurales. Son elementos

27 El número total de palabras en los textos es de 949 y el número total de enlaces oracionales, en los mismos, es de 63.

28 M. Halliday y R. Hassan, 1976, págs. 226-273.

29 C. Fuentes Rodríguez, 1987, pág. 30.

textuales y la conexión que establecen depende de los significados que expresan las oraciones.

Las relaciones introducidas por los enlaces conjuntivos son de cuatro tipos: aditiva, adversativa, causal y temporal. En este trabajo para nuestro propósito nos limitamos a estudiar las dos últimas.

Procederemos en el siguiente orden:

- La relación acción-causa, expresada mediante la CA *porque*, en contraste con la relación acción-propósito expresada por la CA *para que*.
- La relación acción resultado/consecuencia (ilativa), expresada mediante la CA *como*, en contraste con la expresada mediante el ADV *entonces*.
- La relación temporal expresada por la CA *cuando*, en contraste con la expresada por el ADV *después*.

Porque en contraste con para que

Vimos anteriormente que la CA *para que* tenía frecuencias más altas que la CA *porque*. Apuntado este contraste en cifras veremos en lo que sigue los matices que ambas CA aportan en el texto escrito de los niños, por ejemplo:

- (2) Yo me tiré al agua *porque* se estaba ogando³⁰. (C:10)
- (3) Nosotros lo vimos caer *porque* pasábamos por ahí. (C:01)

30 Como ya lo advertimos, en la nota 25, no hacemos las correcciones ortográficas en los textos de los niños.

En la relación de acción-causa (causal) tenemos dos proposiciones: A y otra B se la llama la relación de causa invertida³¹, es decir, «B porque A», donde la oración presupuesta expresa la causa, en el ejemplo (2) *porque B: se estaba ogando*, es la proposición presupuesta que expresa la causa, y A: *yo me tiré al agua*, expresa la acción. Dicho de otra manera, la cláusula con *porque* es la respuesta del hablante a la pregunta *¿por qué?*³². La cláusula principal es un hecho porque la acción ha tenido lugar, el evento ha ocurrido en una situación determinada. En (2) la causal denota una causa objetiva.

Veamos ahora, algunos ejemplos con la relación de propósito *para que*:

- (4) Ese rato pedimos ayuda a los pescadores *para que* nos ayudaran. (C:01)
- (5) Le dimos masajes *para que* todo su organismo reaccione. (C:02)
- (6) Llamamos a un pescador *para que* nos lleve hasta el lugar donde estaba Juan. (C:03)
- (7) Sus compañeros le dieron ropa seca y café caliente *para que* no se resfríe. (C: 04)

El valor introducido por la CA *para que* parece responder al propósito que los niños se han planteado en la composición. Incluso uno de ellos escribe al final como una moraleja:

- (8) La unión hace la fuerza. Únete a nuestros propósitos. (C: 06)

La CA *para que* «en la lengua modelo va invariablemente seguida de subjuntivo, lo cual constituye un cliché sintáctico que determina el empleo del modo subjuntivo» No obstante, «esta construcción viene a

31 Cf. M. Halliday y R Hassan, *op. cit.*, pág. 257.

32 Rudolph, 1988, págs. 97-133.

subrayar la individualidad semántica diferenciadora de *para que* frente a *porque*» como lo expresa Gili Gaya³³. Notamos, asimismo, que el uso del verbo en subjuntivo, en los ejemplos aquí arriba, oscila entre el pretérito imperfecto del subjuntivo y el presente de subjuntivo. No obstante, Suñer y Padilla indican que las «formas del subjuntivo tienen un valor temporal propio». Esto mostraría su relevancia cuando «los hablantes consideran las situaciones desde la perspectiva del momento del habla»³⁴. Así, siguiendo a Bosque, «mientras el imperfecto de [4] está anclado deícticamente en el tiempo del verbo principal, el presente de [5, 6 y 7] está anclado en el momento del habla»³⁵.

Como en contraste con *entonces*

En lo que sigue contrastaremos las oraciones compuestas introducidas por la CA *como* y las secuencias de oraciones conectadas por el ADV *entonces*. En ambos casos los enlaces de oraciones enfocan en la relación el resultado/consecuencia, aunque de distintas maneras, así:

- (9) *Como* nosotros vimos como los médicos hacían respiración boca a boca nosotros hicimos la respiración boca a boca. (C: 01)
- (10) Y como había tragado mucha agua *entonces* le pusimos la boca al suelo y empezamos a apretar los pulmones para que salga el agua. (C: 07)

En(9), la cláusula introducida por la CA *como* indica una causa «presupuesta», es decir, se da por sentado que la información, contenida en la cláusula con *como*, es conocida por todos. Implica, además, la explicación del autor ante el resultado de la acción.

33 S. Gili Gaya, *op. cit.*, pág. 136.

34 M. Suñer y J. Padilla Rivera, 1990, págs.195-197.

35 I. Bosque, 1990, pág. 60.

En la secuencia conectada por el ADV *entonces* (ejemplo 10) la relación causal enfoca el resultado. Se presentan al lector dos hechos de los cuales el segundo es el resultado del primero por esto «a *entonces* b», podemos también parafrasear esta relación con la expresión «*por eso*». El autor deduce/infiere el segundo hecho del primero. *Entonces* «solo expresa coordinadamente, la conexión causal entre dos hechos mencionados por las cláusulas respectivas»³⁶.

Relación de tiempo: *cuando* en contraste con *después*

En los ejemplos aquí abajo contrastamos la CA *cuando* y el ADV *después*

(11) *Cuando* lo sacamos del agua estaba casi ahogado. (C:01)

(12) Lo primero

que se me ocurrió fue pedir ayuda a unos pescadores

que junto a ellos logramos poner a salvo al niño,

después lo puse boca abajo

para que desde modo expulsara toda el agua

que se encontraba en su estómago y pulmones,

después de esto lo pusimos de espaldas en la arena

y le empecé a dar respiración boca a boca. (C:02)

«Al igual que los demás conectores temporales, *cuando* se emplea, usado como adjunto, para situar el evento o el estado de cosas denotado por la cláusula principal»³⁷, dicho de otra manera: las oraciones temporales «denotan [...] el tiempo en que se verifica lo significado en la oración

36 T. Van Dijk, *op. cit.*, pág. 295.

37 *Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, §22. 9a.

principal»³⁸. Así, en el ejemplo (11) la subordinada *Cuando lo sacamos del agua*, denota el tiempo en que se verifica el significado de la principal *estaba casi ahogado*. En la relación temporal de (11), la secuencia en el tiempo está en la tesis, lo que quiere decir, en el contenido de lo que se ha escrito. Es una relación entre eventos/entre hechos denotados.

El ADV *después* en (12) describe la situación enfocando los eventos en el tiempo y lugar en el cual se desarrollan. La secuencia temporal está en la argumentación del que escribe, es una relación entre eventos lingüísticos. Sería posible describir la naturaleza de la relación temporal, en (12) «en términos de actos de habla, la secuencia temporal como una secuencia performativa “primero digo una cosa, luego digo otra”»³⁹.

A modo de conclusión

Dando respuesta a nuestra primera hipótesis de trabajo, las diferencias o semejanzas que se dan en la matización aportada en el empleo de las CA, en oraciones compuestas, y los ADV, en secuencias de oraciones, en los textos de niños de la ciudad de La Paz se resume como sigue:

- Las CA *porque, para que y como* expresan en la relación causal la opinión *explicativa* del autor, de cómo el mundo está organizado, el mundo en el cual los hechos y eventos sobre los que se escribe están localizados.
- Las secuencias conectadas por el ADV causal *entonces* infieren un hecho del otro.
- La relación temporal introducida por la CA *cuando* y el ADV *después* cumple la función de organizar cronológicamente la información del texto. Con la CA *cuando*, esto se realiza de acuerdo a la temporalidad prescrita por la norma lingüística. Con el ADV *después*, esto sucede desde el tiempo y lugar que se describe.

38 *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* 1991, pág. 539.

39 M. Halliday y R. Hassan, *op. cit.*, pág. 240.

En relación a nuestra segunda hipótesis de trabajo y en acuerdo al continuo de la disposición cognoscitiva alta o baja, entendemos que las relaciones que introducen las CA en la oración compuesta, demandan una disposición cognoscitiva alta, puesto que el enlace entre la oración principal y subordinada introduce valores de causa, propósito y consecuencia que involucran complejidad lingüística. Así también, su empleo demanda en algunos casos el uso del modo subjuntivo, conocimiento que también demandaría mayor esfuerzo. En cambio, pensamos que las relaciones introducidas por los ADV requerirán una disposición cognoscitiva baja, es decir, menor esfuerzo en su empleo, puesto que introducen oraciones coordinadamente. En forma resumida se puede decir que las relaciones introducidas por las CA son más complejas que aquellas introducidas por los ADV.

Ingresamos, en lo que sigue, a la segunda parte de nuestro trabajo con la exposición sobre los:

II. Diálogos espontáneos de Jóvenes de la ciudad de El Alto⁴⁰

Del discurso al diálogo

«Para Cervantes, el ideal lingüístico era el habla llana y natural, pero no abandonada a sí misma, sino regida por el buen juicio y alejada de toda

40 Esta segunda parte de nuestro trabajo tiene como referencia nuestras anteriores investigaciones (todas ellas publicadas) así: N. Bravo Cladera; 2003 a, b que son estudios sobre los marcadores del discurso; 2005, es mi tesis de doctorado; 2007 es la presentación de un capítulo de mi tesis en el Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas; 2008 es el estudio sobre la progresión o la retracción en el español de jóvenes bilingües (español-sueco) en Estocolmo; los estudios de 2010, 2011a, b, 2015 sobre diálogos espontáneos y marcadores del discurso dentro del proyecto *Español de Jóvenes Bilingües de Estocolmo* (EJBE); el estudio de 2016 sobre la expresión ¿Puedo aprovechar? en las interacciones de los usuarios de minibuses en la ciudad de La Paz, Bolivia; los estudios de 2017 a, b, sobre el discurso, los marcadores del discurso. El artículo de 2017b fue calificado por la profesora doctora María Antonia Martín Zorraquino como una versión precisa y clarificadora sobre el tema tratado. Calificación hecha durante su conferencia plenaria en el XIX Congreso Internacional de la ALFAL, 2021, intitulada «Los marcadores del discurso como categoría transversal: adecuación y aspectos problemáticos de la propuesta»; finalmente, nuestro estudio «La circulación interactiva del sentido en el diálogo en castellano de jóvenes de la ciudad de El Alto» de 2022, inicia el proyecto *Castellano de Jóvenes de la Ciudad de El Alto* (CASJOCIAL).

afectación»⁴¹, en esta misma dirección, el habla espontánea de jóvenes es uno de nuestros intereses y en esta segunda parte de nuestro trabajo abordamos el discurso/habla de los jóvenes en la ciudad de El Alto⁴².

Partimos de la suposición de que los diálogos espontáneos de los jóvenes de la ciudad de El Alto serían una muestra de que en ellos ya encontramos ciertos modelos gramaticales que conforman el castellano de Bolivia. Así, en esta parte de nuestra investigación nos proponemos mostrar los *géneros discursivos*/tipos de enunciados que siguen los modelos gramaticales de estudios sobre el castellano de Bolivia y, otros que confirman modelos discursivos que siguen normas generales de la lengua española.

De esta manera, entramos en el terreno del discurso que definimos como «la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación; por ello, todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática, esto es, obtenida gracias al contexto»⁴³. En otras palabras, «la gente emplea el lenguaje para comunicar ideas u opiniones (o para expresar emociones) y lo hace en determinados eventos sociales, por ejemplo, un encuentro con los amigos, una entrevista de trabajo». Al mismo tiempo, los participantes en el evento comunicativo, están haciendo algo más que usar el lenguaje: «están interactuando»⁴⁴. Ciertos autores⁴⁵ establecen la distinción del discurso, primero, considerado como una unidad supraoracional del lenguaje reflejando de esta manera un paradigma formalista, segundo, enfatizando en un paradigma funcional enfocan el empleo del lenguaje

41 A. Rosenblat, 1971/ 1978, solapa del libro.

42 Ver para información sobre la ciudad de El Alto las publicaciones de INE, 1917 y 1918; A. Barrientos Zapata, *op. cit.*

43 J. Portolés, *op. cit.*, pág. 27.

44 T. van Dijk, 1997, pág. 2.

45 Cf. D. Schiffrin, 1994 y P. Linell, 1998a.

y tercero, el discurso en tanto que enunciados. La principal distinción entre los paradigmas formalista y funcionalista se formula como sigue: los formalistas estudian el lenguaje en tanto que sistema autónomo y los funcionalistas lo estudian en su relación a su función social.

El empleo del discurso en una situación determinada está supeditada al contexto. Siguiendo a van Dijk, el «contexto» pensado como «la estructura de todas las propiedades de la situación social que son relevantes para la producción o la recepción del discurso»⁴⁶. Puesto que el componente pragmático del discurso se obtiene gracias al contexto. Se puede decir, con Moeschler y Reboul, que «la pragmática tiene como tarea describir con la ayuda de principios no lingüísticos, los procesos de inferencia necesarios para acceder al sentido comunicado por el enunciado». De este modo, «las teorías pragmáticas divergen en cuanto a la naturaleza de los principios que están en el origen de la búsqueda de las informaciones no lingüísticas»⁴⁷, así, el principio de cooperación de Grice, el principio de la relevancia de Sperber y Wilson o el de los *topoi* de Anscombe y Ducrot⁴⁸.

Los estudios de Austin⁴⁹ y Searle⁵⁰ en relación con los actos ilocutivos — que se realizan al decir algo— y su aporte al Análisis del discurso apuntan a la presencia o ausencia de la interacción. Ambos autores rompieron con la filosofía clásica, que consideraba las oraciones como descriptivas, y reconocieron que determinados enunciados no describen ni designan hechos, sino que los hacen, de ahí su nombre de enunciados realizativos o actos de habla. No obstante, en opinión de Frank, la teoría de los actos de habla adolece de ciertas desventajas aplicadas a un corpus de interacción

46 T. van Dijk, 1997, pág. 19.

47 J. Moeschler & A. Reboul, 1999, pág. 22.

48 El principio de la cooperación formulada por Grice, 1975; el principio de la relevancia formulado por D. Sperber y D. Wilson, 1986 y el de los *Topoi* formulado por J.C. Anscombe y O. Ducrot, 1983.

49 J. L. Austin, 1962 y 1970.

50 J. Searle, 1969, 1979 y 1992.

verbal. Predomina en ella la acción a la interacción y hay ausencia de un contexto social⁵¹.

Consideramos que la realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso es «el acontecimiento social de *interacción discursiva* llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados», como lo dicen Bajtín/Voloshinov⁵². Es así que, siguiendo a Bajtín, «el discurso solo puede existir en la realidad en forma de enunciados concretos de hablantes individuales, de sujetos del discurso. El discurso siempre es vertido en forma de un enunciado que pertenece a un sujeto discursivo y fuera de esta forma no puede existir»⁵³. Por esto, el enunciado es la unidad de la comunicación discursiva. Los límites de un enunciado son el cambio de sujetos discursivos y en opinión de Bajtín «el diálogo [es] por su sencillez y precisión, una forma clásica de comunicación discursiva»⁵⁴.

El cerebro dialógico, como lo postula Marková, tiene que ver con la «interacción entre el Ser y los Otros, como punto de partida». Esta *interdependencia comunicativa* se inscribe en «la presuposición principal de las perspectivas dialógicas» que postula que «la mente del Ser y de los Otros son interdependientes, dando sentido a las realidades sociales, creándolas, en su interpretación del pasado, la experiencia del presente y la imaginación del futuro»⁵⁵.

En cuanto al diálogo, Luckmann⁵⁶ sostiene que este parece haberse desarrollado de alguna forma de comunicación social con el lenguaje

51 D. Frank, 1981.

52 Ver Voloshinov, 1992, pág. 132. Al parecer, si bien firmado por Voloshinov, nuestro texto pertenece realmente a Bajtín o, cuando menos, se escribió bajo su inspiración directa», escribe Zavala (en Voloshinov, 1992, pág. 11).

53 M. Bajtín, 2011, pág. 27. Ver también Bajtín, 1981 y 1993.

54 M. Bajtín, *op. cit.* pág. 28.

55 I. Marková, 2016, pág. 1.

56 T. Luckmann, 1990, pág. 53.

como base. El diálogo se actualiza en una situación de interacción social cara a cara y se caracteriza por su *inmediatez* y *reciprocidad*. Lo primero quiere decir que las personas que participan en un diálogo están presentes la una frente a la otra y comparten ambas el mismo espacio y tiempo. Lo segundo, se interpreta en tanto que ambas personas se prestan atención. El compartir un sector del mundo es un prerrequisito para la *sincronización* de dos corrientes de *concientización*. Mas a pesar de esta atención recíproca o en su contra, la sincronización de dos corrientes de concientización se interpreta «no como un mensaje abstracto o una oración, sino como algo que el hablante se propone y dice a este particular interlocutor aquí y ahora en un enunciado».

Así también, el «poder de la dinámica en el diálogo» *término acuñado por Linell*⁵⁷, se inscribe en la teoría sobre el diálogo. El nombrado poder se expresa concretamente, tomando en cuenta un contexto local en la «interacción de las iniciativas y respuestas de los participantes». Dicho de otra manera, «el discurso dialógico, como se sabe, se ejerce mediante la alternancia de las réplicas»⁵⁸.

Recalcamos que el enunciado es la unidad real y básica de análisis de la comunicación discursiva. Como lo señala Bajtín: «la construcción del enunciado se orienta a la respuesta [...], un rasgo importante (constitutivo) del enunciado es su orientación hacia alguien, su propiedad de estar destinado», rasgo «sin el cual el enunciado no existe ni puede existir. Las diferentes formas típicas de esta orientación, y las diversas concepciones típicas del destinatario son las particularidades constitutivas que determinan la especificidad de los géneros discursivos»⁵⁹.

57 P. Linell, 1990, pág. 149.

58 T. Sorókina, 2008, pág. 53.

59 M. Bajtín, *op. cit.* págs. 59, 64.

Los géneros discursivos no son otra cosa que «los enunciados y sus tipos [...], son las correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia del lenguaje»⁶⁰. Ciertos factores determinan el estilo de un enunciado «por una parte, el hablante, con su cosmovisión, sus valores y emociones y, por otra parte, el objeto de su discurso y el sistema de la lengua»⁶¹.

Destacamos la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la pluralidad de los mismos. Esta diversidad, como lo dice Hudelot⁶², «toma otra dimensión cuando la acercamos a lo que Wittgenstein⁶³ dice sobre «la multiplicidad de los juegos del lenguaje» en lo que estos manifiestan de las actividades o formas de vida». Según Wittgenstein «La palabra «juego de lenguaje» pretende enfatizar que hablar el idioma es parte de una actividad o una forma de vida. Por ejemplo, contar un evento, cantar canciones de baile»⁶⁴.

A continuación, describiremos los materiales del estudio, continuaremos con el análisis de los géneros discursivos y finalmente daremos las conclusiones a nuestro trabajo.

Los materiales, los participantes/hablantes

Los materiales que sirven de base a este estudio son los diálogos espontáneos del proyecto *Castellano de Jóvenes de la Ciudad de El Alto (CASJOCIAL)*⁶⁵. Son grabaciones magnetofónicas de diálogos en castellano de jóvenes de la

60 M. Bajtín, *op. cit.* pág. 19.

61 M. Bajtín, *op. cit.* págs. 54 y 55.

62 C. Hudelot, 1994, pág. 128.

63 L. Wittgenstein, 2014.

64 L. Wittgenstein, 2012, pág. 23.

65 Los materiales del proyecto CASJOCIAL comprenden ocho diálogos espontáneos y 26 participantes/hablantes.

educación secundaria. Utilizamos inicialmente uno de los diálogos, que tiene una duración de 54 minutos, cuya elección se basa en la representatividad y claridad en este proceso de intercambio lingüístico.

Los diálogos fueron recopilados, por la investigadora, en una unidad educativa de la ciudad de El Alto⁶⁶, en 2017. La investigadora no participó en la actividad ni estuvo presente en el aula mientras se realizaba la grabación «porque se consideró que su presencia podía inhibir la espontaneidad de los participantes»⁶⁷. Labov formuló al respecto la paradoja del observador en relación con la problemática de recopilar el habla natural en la sociedad: «Para obtener los datos más importantes para la teoría del lenguaje tenemos que observar cómo habla la gente cuando no está siendo observada»⁶⁸.

La transcripción del diálogo sigue las pautas de nuestras investigaciones anteriores⁶⁹. En general, la transcripción se acerca más a una transcripción ortográfica que a una fonética.

En la segmentación del material transcrito, en la presentación de los ejemplos y en su análisis formal, nos guiamos por una estructuración básica de unidades para el análisis del diálogo⁷⁰. Una *interacción mínima* es la unidad dialógica básica. Comprende un intercambio compuesto por dos intervenciones: una *intervención iniciativa* y una *intervención reactiva*. Las unidades secuenciales comprenden: el *turno de palabra*, que es un periodo continuo de habla, en el que el hablante tiene la palabra, siempre y cuando su interlocutor lo reconozca. El *enunciado*, es un segmento de habla continua de una persona que contiene en sí mismo capacidades dialógicas.

66 Por razones de ética en la investigación no se dan los nombres verdaderos de los participantes ni el de la unidad educativa. Damos, sin embargo, como referencia la zona «Quishwaras» de la ciudad de El Alto.

67 Como lo afirmábamos en N. Bravo Cladera, 2005, pág. 29.

68 W. Labov, 1972 a. pág. 113.

69 Cf. N. Bravo Cladera, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011a,b, 2015, 2016, 2017a,b.

70 N. Bravo Cladera, 2005, pág. 57.

De un lado, lo que el otro acaba de decir, del otro lado, las nuevas ideas divergentes. Finalmente, la *unidad de sentido*, que es un segmento de habla con unidad prosódica coherente. Es esta última unidad la que intentamos mostrar en las líneas enumeradas de los ejemplos.

El análisis del diálogo se vale, en primer lugar, de un acercamiento empírico, vale decir, un análisis del diálogo anclado en la observación científica y confrontación con los materiales, que toma en cuenta nuestra experiencia acumulada de anteriores investigaciones. En segundo lugar, o al mismo tiempo, el análisis sustentado por el marco teórico expuesto.

Los materiales incluyen un cuestionario de tipo sociolingüístico cuyo objeto fue el de proveernos de datos de los jóvenes que participan en el proyecto CASJOCIAL, por ejemplo, la(s) lengua(s) de comunicación con los padres, la(s) lengua(s) de comunicación con los amigos, etcétera.

En lo que concierne a los participantes/hablantes aclaramos que inicialmente tomamos todas las medidas adecuadas para cerciorarnos de la participación voluntaria de los jóvenes en el proyecto. Les explicamos de lo que se trataba. Los jóvenes participantes en el estudio estuvieron de acuerdo en que se los grabara mientras dialogaban, así como también en rellenar el cuestionario que se les presentó.

Si bien nuestro estudio se centra en el castellano de los jóvenes, no deja de tener interés el saber qué otras lenguas hablan ellos en el ámbito familiar. En este estudio, dos de los cuatro jóvenes utilizan tanto el castellano como la lengua aimara con los padres.

El diálogo número dos del proyecto CASJOCIAL es entre cuatro jóvenes: dos mujeres y dos varones. Los jóvenes en cuestión son estudiantes del cuarto año de la educación secundaria.

Tomando en cuenta las profesiones/ocupaciones de los padres, por ejemplo, vendedor de autos, fotógrafo, albañil, ama de llaves, comerciante, costurera de polleras, los jóvenes pertenecen a la clase media y clase trabajadora de la ciudad de El Alto.

A continuación, describimos a los cuatro jóvenes:

TANIA, es la participante/hablante número tres. Tiene 15 años de edad.

Usa el castellano con los padres y escribe que también un poquito de portugués; utiliza, asimismo, el castellano con los hermanos, los amigos y en la unidad educativa. Es de buena apariencia y fluida en su habla. Lee libros sobre psicología. Escribe que ha leído a Erik Fromm. Escribe también que es atea.

ESTER, es la participante/hablante número cuatro. Tiene 16 años de edad. Utiliza el castellano y un poco de aimara con los padres; el castellano con los hermanos y en la unidad educativa. Escribe que lee libros y periódicos en castellano y que es católica y poeta.

MARCELO, es el participante/hablante número cinco. Tiene 18 años de edad ⁷¹. Escribe que habla castellano y un poco de aimara con los padres, pero que no lee en esta lengua. Habla castellano con los hermanos y en la unidad educativa; castellano y un poco de inglés con los amigos. Lee periódicos en castellano. Escribe que es cristiano.

ADOLFO, es el participante/hablante número seis. Tiene 19 años de edad. Habla solo en castellano con los padres, hermanos, amigos y en la unidad educativa. Escribe poemas y es fluido en su habla. Cree solo en Dios.

71 Suponemos que tanto Marcelo como Adolfo han podido repetir el curso, hacer un alto en los estudios o algún otro factor que marca la diferencia de años de estos muchachos con la edad de las muchachas.

No trataremos, en esta contribución, el real o posible bilingüismo de los jóvenes que participan en el diálogo número dos del proyecto CASJOCIAL.

En lo que sigue mostramos una secuencia del diálogo espontáneo. Seguido, el análisis de los distintos tipos de enunciados que se mostraron estar en acuerdo con estudios sobre modelos gramaticales del castellano boliviano y aquellos que siguen ciertos modelos discursivos de la lengua española.

El diálogo espontáneo

En la secuencia que a continuación presentamos, los jóvenes participantes/hablantes: Tania, Ester, Marcelo y Adolfo, dialogan sobre la ausencia de Tania en la oración matinal. La unidad educativa en cuestión es una combinación de establecimiento estatal y convenio con una organización religiosa, de ahí la actividad de la oración matinal. Las líneas enumeradas en la secuencia muestran lo que se ha denominado *unidad de sentido*.

(13)

a.	Tania:	(...) ¿el profesor sabe que yo no he llegado? ⁷²
b.	Adolfo:	no↓ no sabe
c.	Ester:	sabe
d.	Marcelo:	sabe

72 Notaciones para la transcripción de los ejemplos:

(01) Pausas indicadas en segundos	((...))	Incomprensible
¿? Entonación interrogativa	(...)	Recorte de algún segmento de la conversación
↑ Entonación ascendente (exclamativa)	[Inicio de habla simultánea
↓ Entonación descendente]	Final de habla simultánea
«...» Introducción del enunciado ajeno en discurso directo	aaa	Vocales alargadas
... Se dice algo riendo	nnn	Consonantes

alargadas

RISAS Cuando aparecen al margen de los enunciados Se utilizan mayúsculas solo en los nombres propios.

e.	Ester:	sabe
f.	Marcelo:	ha visto
g.	Ester:	sabe ha dicho que
h.	Adolfo:	ha mostrado todito que va a participar
i.	Tania:	me he anotado pues
j.		pero no se sabe si me ha visto
k.	Ester:	ah no↑ a mí me ha dicho
l.		«por qué la Tania no está aquí
m.		y por qué no han hecho la oración ella y el Ever
n.		que tenía que tenían que hacer ellos»
ñ.		porque yo también lo he hecho
o.	Tania:	¿ellos no han entrado?
p.		el Ever el Ever es ateo
q.		él no va a hacer
r.	Ester:	el Ever o el Talivera
s.		pero igual no han entrado
t.	Adolfo:	era el Lino
u.		porque a mí me estaba diciendo
v.		que él va a hacer el alguacil
w.	Marcelo:	ah↑ interesante
x.	Ester:	y yo ya he tenido que hacer (01)
y.		pero todo bien
z.		lo hemos hecho bien
z'.	Tania:	ya↓ pero para qué lamentarnos
		ya ha salido bien

[CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16; M5, m18; A6, m19]⁷³

73 [CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16; M5, m18; A6, m19]. Entre paréntesis: CASJOCIAL (*Castellano Jóvenes de la Ciudad de El Alto*) seguido del número del diálogo (2). T3 significa (=) T letra inicial del nombre del primer hablante y su número como participante (3), seguido del sexo del/de la participante: f=femenino, m=masculino y la edad=15 años, después de (;) se repiten los anteriores datos para los demás hablantes: E4, f16=hablante 4, sexo femenino, 16 años; M5, m18=hablante 5, sexo masculino,

Modelos gramaticales del castellano boliviano

Entre los modelos gramaticales del castellano de la ciudad de La Paz ubicada en el Área Andina de Bolivia— nombrados por Mendoza⁷⁴ tenemos el **pretérito perfecto compuesto**. En el cual «la anterioridad inmediata, característica de la norma supranacional, deja de ser el rasgo diferenciador de esta forma verbal, pues, asume las funciones de pretérito perfecto simple»⁷⁵. En una publicación posterior dice «que no están muy claras las diferencias temporales y aspectuales entre ambos pretéritos. En la zona andina se prefiere la forma compuesta»⁷⁶ Veamos nuestros ejemplos, reproducimos la parte inicial de (13):

(14)

a.	Tania:	(...) ¿el profesor sabe que yo no <u>he llegado</u> ⁷⁷ ?
b.	Adolfo:	no↓ no sabe
c.	Ester:	sabe
d.	Marcelo:	sabe
e.	Ester:	sabe
f.	Marcelo:	<u>ha visto</u>
g.	Ester:	sabe <u>ha dicho que</u>
h.	Adolfo:	<u>ha mostrado</u> todito que va a participar
i.	Tania:	<u>me he anotado</u> pues,
j.		pero no se sabe si <u>me ha visto</u> ,

[CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16; M5, m18; A6, m19]

18 años; A6, m19=hablante 6, sexo masculino 19 años. Grabación, transcripción y adecuación de los ejemplos del diálogo por la investigadora: Nadezhda Bravo Cladera.

74 J. Mendoza, 1991, págs. 141, 142, 167. Ver también C. Coello, 1996.

75 Los porcentajes que da J. Mendoza, *op. cit.*, pág. 95, sobre el empleo del pretérito perfecto compuesto son: un total de un 6.48% (888 casos). Repartidos en un 46.62% en la variedad popular (474 casos) y un 53.39 % en la variedad culta. Todo ello calculado en un total de 13.629 verbos.

76 J. Mendoza, 2015, pág. 42.

77 Subrayamos en los ejemplos los patrones de los que se trata.

En (14) Tania, se dirige a los otros participantes en un enunciado interrogativo: *¿el profesor sabe que yo no he llegado?* en pretérito perfecto compuesto. La interacción discursiva continúa con las intervenciones reactivas de Marcelo, Ester y Adolfo (14 b, f, g, h e i) todas ellas en pretérito perfecto compuesto. La secuencia finaliza con la aclaración de Tania (14 j) *me he anotado pues, pero no se sabe si me ha visto*, asimismo en pretérito perfecto compuesto. En nuestros ejemplos comprobamos, especialmente, que los jóvenes emplean y prefieren el pretérito perfecto compuesto.

El empleo del **artículo delante del nombre propio** ocurre tanto en la variedad culta «en los registros informal y familiar» como en «la variedad popular» en la zona andina de Bolivia, como lo apunta Mendoza⁷⁸. Aquí nuestros ejemplos:

(15)

a.	Tania:	¿ellos no han entrado?
b.		<u>el Ever</u> <u>el Ever</u> es ateo
c.		el no va a hacer
d.	Ester:	<u>el Ever</u> o <u>el Talivera</u>
e.		pero igual no han entrado

[CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16]

En (15) Tania y Ester comentan en su interacción la ausencia de sus compañeros en la oración matinal. Tania expresa admirada (15 a, b, c) *¿ellos no han entrado? / el Ever el Ever es ateo/ él no va a hacer*. Razón suficiente para comprender su ausencia en la oración matinal. En su réplica, Ester (15 d, e) dice: *el Ever o el Talivera...* utilizando de la misma manera el artículo antepuesto al nombre propio.

78 J. Mendoza, 1991, pág. 109.

El voseo, en opinión de Mendoza⁷⁹, «en la zona andina tiene dos características. La primera es que el voseo verbal se reduce a la forma imperativa del verbo. La segunda es la alternancia de las formas pronominales *tú /vos*». Teniendo en cuenta «que *vos* es preferiblemente empleado en contextos menos formales. Esta forma de voseo tiene naturaleza panstrática en toda la zona andina; es decir, tiene vigencia tanto en la variedad culta como en la variedad popular.» Así, en nuestro ejemplo:

(16)

a.	Ester:	¿y <u>vos</u> ?
b.	Tania:	pues yo
c.	Ester /Tania:	*yaa↑*

[CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16; M5]

En la interacción entre Ester y Tania en (16) es Ester quien dirigiéndose a Tania utiliza el nombrado voseo (16 a) en una intervención interrogativa: ¿y *vos*? que confirma la utilización del voseo por los jóvenes del estudio.

Comentamos también el *yaa↑* de Ester y Tania en (16c) en la intervención de ambas dicho entre risas y en un entendimiento mutuo. El adverbio *ya* «con diferentes grados de alargamiento vocálico y distintos matices semánticos» es considerado por Mendoza⁸⁰ un rasgo típico de la ciudad de La Paz. Vemos que se utiliza con el mismo valor en la ciudad de El Alto.

79 Mendoza, 2015, pág. 38.

80 Mendoza, *op. cit.*, pág. 34.

Además, el empleo de **¿no vé?** como en el siguiente ejemplo:

(17)

a.	Adolfo:	y eso es el porqué
b.		¿no vé?
c.	Tania:	mhm↑

[CASJOCIAL 2: T3, f15; A6, m19]

Adolfo en su intervención (17a) explica: *eso es el porqué ¿no ve?* Utiliza una pregunta típica de la zona andina en Bolivia ¿no vé? que según Mendoza⁸¹ «se emplea como pregunta de confirmación añadida a cualquier palabra, frase, oración con el significado *¿no es cierto?*». Tania cierra el episodio con una intervención mínima retrocanalizadora (17c) *mhm*↑, que sustituye a un *sí* como respuesta a la interrogación y pedido de confirmación⁸² de Adolfo.

En el léxico de los jóvenes encontramos tanto palabras introducidas de la lengua aimara como léxico propio de los jóvenes. Veamos los ejemplos: en (18 a-d) Adolfo, en su turno de palabra, expresa su interés por las plantas:

(18)

a.	Adolfo:	(...) y yo quería estudiar eso
b.		por que me gusta sembrar plantas
c.		me gusta el aroma de las plantas
d.		me gusta el comportamiento de las plantas
e.	Marcelo:	más <i>q'ara</i> ⁸³ (01) la tierra le gusta

[CASJOCIAL 2: M5, m18; A6, m19]

81 J. Mendoza, *op. cit.*, pág. 45.

82 N. Bravo Cladera, 2010.

83 Después de haber vuelto a escuchar repetidas veces esta intervención, que en principio era dudosa porque no distinguíamos si era *caro* o *q'ara* nos inclinamos por este último vocablo.

Marcelo, en su intervención reactiva, comenta irónicamente lo dicho por Adolfo (18 e) *más q'ara la tierra le gusta*. Arnold y Yapita señalan que «el término aymara para desnudez, *q'ara*, es muy despectivo [...] pues implica que algo o alguien es incivilizado, parecido a un animal; no está vestido con ropa tejida adecuada como la gente de alrededor. La gente de la ciudad y los extranjeros son *q'aras*»⁸⁴. Según Vera⁸⁵ «la palabra «q'ara», es decir, el no indígena» es «un poderoso calificativo peyorativo con el que los quechuas y aymaras se refieren a los blancos, mestizos y criollos (llamados también *mistis*)». No obstante, «la connotación no es únicamente racializante [...], pues un indio puede volverse «q'ara» cuando rechaza a su gente y adopta el estilo de vida, conducta y cosmovisión de Occidente. En el caso del enunciado de Marcelo lo interpretamos como una crítica al hecho que Adolfo, considerado blanco por Marcelo, tenga interés por la tierra.

Adolfo en (19 a-c) describe su interés por la poesía y dice que puede dedicar sus poemas no sólo a Breta, su enamorada o su novia, sino también a otras personas:

(19)

a.	Adolfo:	(...) no no todo (01) no solo
b.		también a mi enamorada o a mi novia
c.		sino también
d.	Tania:	<u>güey</u> ↑ no estas con ella (01)
e.		no <u>mames</u>

[CASJOCIAL 2: T3, f15; A6, m19]

84 D. Y. Arnold y J. de D. Yapita, 2022, pág.111.

85 E. Vera, 2008: «¿Qué es un q'ara?: Concepto clave en el indianismo político», [en línea]. Disponible en: <http://autocosmofilia.blogspot.com/2008/02/qu-es-un-qara-concepto-clave-en-el.html>.

Adolfo está en tren de decir a quien más puede dedicar sus poemas, cuando Tania le usurpa el turno de palabra y llama su atención con una interjección pidiéndole que no exagere (19 d) *guey↑ no estás con ella no mames*. La interjección *güey* de uso popular en México y también en Bolivia «se utiliza para llamar, detener o pedir atención de alguien o para denotar asombro o sorpresa»⁸⁶. Al final del enunciado de Tania (19e) tenemos el verbo intransitivo «mamar(se) que en Bolivia significa "exagerar"»⁸⁷.

En (20 a, b) Tania aclara a sus compañeros que ella piensa ser psicóloga:

(20)

a.	Tania:	qué↑ ya no
b.		yo pienso ser psicóloga
c.	Marcelo:	<u>uta</u> ↑ che

[CASJOCIAL 2: T3, fl5; M5, m18]

Marcelo, en su intervención reactiva, dice admirado (20 c) *uta↑ che*. «¡*Uta!* es una interjección usada en México, Honduras, España»⁸⁸ y, como lo acabamos de constatar es una expresión/interjección utilizada en el habla coloquial de los jóvenes de la ciudad de El Alto.

Modelos discursivos del español

Ciertos modelos discursivos en los diálogos siguen normas generales del español⁸⁹ y también de otras constelaciones de jóvenes hispanohablantes⁹⁰,

86 *Diccionario de americanismos*, en línea.

87 *Ibid.*

88 *Ibid.*

89 Ver por ejemplo, J. L. Girón Alconchel, 2019, págs. 227-240.

90 Cf., por ejemplo, los trabajos en nuestro proyecto EJBE: 2003a, b, 2005, 2007, 2010, 2011a, b, 2015, 2016, 2017a, b.

así tenemos el **discurso directo**, que en opinión de Verdín Díaz es aquel en el cual «la reproducción directa cobra viveza y naturalidad enriquecida con los elementos de la lengua; interrogaciones, admiraciones, etc.»⁹¹. Labov, las llama «evaluaciones incrustadas»⁹². En estas los narradores muestran su habilidad narrativa, incrustando citas de lo que dijeron otras personas o refiriéndose a ellas en tercera persona. Es también una «forma especial para transmitir un enunciado ajeno»⁹³. Verbigracia:

(21)

a	Ester:	ah no↑ a mí me ha dicho
b.		« <u>por qué la Tania no está aquí</u>
c.		<u>y por qué no han hecho la oración ella y el Ever</u>
d.		<u>que tenía que tenían que hacer ellos»</u>
e.		porque yo también lo he hecho

[CASJOCIAL 2: E4, f16]

Ester, en su turno de palabra (21b-d), transmite en discurso directo con toda objetividad las mismas palabras del profesor frente a la ausencia de Tania en la oración matinal.

Las **construcciones colaborativas**, en el diálogo, son aquellas en las cuales un hablante empieza su intervención y la misma es finalizada por su interlocutor. Ese tipo de construcción colaborativa revela los conocimientos

91 Verdín Díaz, 1970, pág. 33.

92 W. Labov, 1972, pág. 113.

93 Ver Voloshinov, *op. cit.* pág. 187.

socialmente compartidos por los interactuantes ⁹⁴, así:

(22)

a.	Adolfo:	incluso también yo quisiera estudiar poesía poemas
b.		<u>dedicar algunos poemas</u>
c.	Tania:	<u>a la Breta</u>
d.	Tania/Ester:	RISAS

[CASJOCIAL 2: T3, f15; E4, f16; A6, m19]

En (22a, b) Adolfo, en su intervención, manifiesta su deseo de estudiar poesía y al final dice en (22b) *dedicar algunos poemas*, no logra finalizar su enunciado es Tania quien lo hace (22c) *a la Breta*. Tania sabe que Breta es alguien a quien Adolfo puede dedicar un poema. Tania y Ester (22d) festejan la construcción colaborativa con risas en conjunto.

Encontramos también el empleo de **conectores** en los diálogos espontáneos de los jóvenes, así, en (23) Marcelo, en su turno de palabra, responde al pedido de Adolfo quien en líneas anteriores ha pedido a Marcelo que aclare lo que desea estudiar:

(23)

a.	Marcelo:	puede ser militar
b.		puede ser doctor
c.		<u>pero</u> no botánico
d.		como mi compañero de al lado

[CASJOCIAL 2: M5, m18]

Marcelo en su intervención reactiva (23 a-d) es reiterativo, utiliza el verbo

94 N. Bravo Cladera, 2015, págs. 814-846

modal *puedo* expresando probabilidades de estudio en sus unidades de sentido. Finaliza con una contraargumentación: el conector, *pero* introduce el segundo miembro del enunciado como supresor de alguna suposición que se podría originar del primero⁹⁵.

En (24), Tania frente a una anterior intervención de Ester, en la cual se hacía referencia a su ausencia en la oración matinal dice:

(24)

a.	Tania:	<u>ya pero</u> ↓ para que lamentarnos
b.		ya ha salido bien

[CASJOCIAL 2: T3, f15]

En (24a, b), Tania dice textualmente: *ya pero*↓ *para que lamentarnos*. *Ya* inicia el enunciado con el sentido de *sí* y seguido, *pero...*, es decir, «un movimiento concesivo opositivo que es frecuente en el diálogo»⁹⁶.

Para finalizar, nombraremos las **intervenciones mínimas retrocanalizadoras** en el diálogo. Las mismas que son elementos lingüísticos que cumplen una función, verbigracia:

(25)

a.	Tania:	(...) así puede ser psicología o siquiatría (01)
b.	Marcelo:	<u>mm.</u>

[CASJOCIAL 2: T3, f15; M5, m18]

95 Cf. N. Bravo Cladera, 2005.

96 N. Bravo Cladera, *op. cit.*, págs. 135, 136.

En (25b) Marcelo en su intervención reactiva a la intervención de Tania (25 a) utiliza el retrocanalizador *mm.*, en opinión de Bravo Cladera —en su estudio sobre elementos retrocanalizadores lingüísticos en el diálogo—, «una lectura “*de dicto*” aplicada a este continuador significaría algo así como “te escucho y sigo lo que estás diciendo”»⁹⁷.

Conclusión

El resultado de nuestra investigación corrobora, que el diálogo espontáneo de los jóvenes de la ciudad de El Alto, evidencia ciertos modelos gramaticales del castellano de la zona andina en Bolivia. Así también, revela tanto modelos discursivos de otras constelaciones de jóvenes hispanohablantes como de la lengua española en general.

Por todo lo expuesto, podemos decir, en acuerdo con nuestra principal suposición, que tanto el castellano de los niños de la ciudad de La Paz como el de los jóvenes de la ciudad de El Alto muestran indicios que fundamentan su integración en el castellano boliviano y por ende en la lengua española.

Muchas gracias

Bibliografía

Anscombe, J. C. & O. Ducrot (1994:1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.

Arnold, D.Y. & J. de D. Yapita (2022): «El perspectivismo somático que se habla en las narraciones aymaras. Evidencialidad y deixis cosmológica en los Andes», en D.Y. Arnold y J. de D. Yapita (eds.), *Lengua cultura y mundos entre los aymaras. Reflexiones sobre algunos nexos vitales*, La Paz, Plural Editores, págs. 75-126.

97 N. Bravo Cladera, 2010, pág. 150.

Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*, Oxford University Press: Amen House, London.

Austin, J. L. (1970): «Performative utterances», en J. O. Urmson & G. J. Warnok (eds.), *Philosophical Papers* (2ª edición), Oxford, Clarendon, págs. 235-252.

Bakhtin [Bajtín], Mikhail [Mijaíl] M[ixajlovič] (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (Tr. de C. Emerson & M. Holquist), M. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.

Bakhtin [Bajtín], Mikhail [Mijaíl] M[ixajlovič] (1993): *Toward a Philosophy of the Act*. (Tr. y notas V. Liapunov), M. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.

Bajtín, M. (2011): *Las fronteras del discurso* (Tr. de Luisa Borovsky), Buenos Aires, Las cuarenta.

Barrientos Zapata, A. (2012): «La Región Metropolitana Boliviana de La Paz-El Alto», *Cuaderno Urbano, Cultura, Sociedad*, vol. 13, nº 13: 193-216, [en línea]. Disponible en: <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/crn/article/view/537/470>.

Barriga Villanueva, R. (1990): «Los nexos en el lenguaje infantil», en V. de Monte & B. Garza Cuarón (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, México Colmex, págs. 259-272.

Bosque, I. (1990): «Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance», en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus Universitaria, págs. 13-65.

Bosque, I. (1991): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Editorial Síntesis.

Bloom, L.; M. Lahey; L. Hood; K. Lifter & K. Fiess (1979): «Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode», *Journal of child language*, 11, págs. 235-261.

Bravo Cladera, N. (1994): *El uso de ciertos conectores en el español de alumnos bilingües*, Tesina de nivel D. Departamento de español y portugués, Universidad de Estocolmo.

Bravo Cladera, N. (1995): *Conectores semánticos y conectores pragmáticos. Un estudio de los textos escritos y orales en el español de alumnos bilingües*, Tesis de maestría. Departamento de español y portugués, Universidad de Estocolmo.

Bravo Cladera, N. (1997): «Conectores semánticos y pragmáticos», *Moderna Språk*, 2, págs. 218-228.

Bravo Cladera, N. (1999a): «Conectores semánticos y conectores pragmáticos. Un estudio contrastivo de los textos en el español de niños bilingües y unilingües», *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, vol. 2, Las Palmas de Gran Canaria, págs. 1419-1425.

Bravo Cladera, N. (1999b): «Aproximaciones al estudio de los conectores», *XIV Skandinaviska Romanistkongressen*, [XIV Congreso de Romanistas Escandinavos], CD-ROM, Estocolmo, Almqvist & Wiksell, [en línea]. Disponible en: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:183721/FULLTEXT01.pdf>.

Bravo Cladera, N. (2003a): «Un estudio de los marcadores del discurso y su distribución en interacciones diádicas de jóvenes bilingües», en F. Sánchez Miret (ed.), *XXIII Congreso de Filología y Lingüística Románica*, Salamanca, 24-30 de septiembre de 2001, vol II, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, págs. 126-133.

Bravo Cladera, N. (2003b): «A Study of Discourse Markers and their Distribution in Dyadic Interactions of Bilingual Youth», en ERIC Cleringhouse on Languages and Linguistics [database online], [cited 11 november 2003], Identification number ED474463.

Bravo Cladera, N. (2005): *Y, PERO, ASÍ QUE y ES QUE. Un estudio de uso en las interacciones del español de jóvenes bilingües y unilingües*. Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Romanica Upsaliensa* 70, ISBN-91-554-6264-2., [en línea]. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:164818/FULLTEXT01.pdf>.

Bravo Cladera, N. (2007): «El uso de *así que* en las interacciones espontáneas del español de jóvenes bilingües en contraste con jóvenes unilingües», en D. Trotter (ed.), *Actes du XXIV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Aberystwith 1-6 augusti de 2004, vol III, Tubingen, Max Niemeyer Verlag, págs. 237-249.

Bravo Cladera, N. (2008): «¿Progresión o retracción? El español de jóvenes hispanohablantes en Estocolmo», *Actas del XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo, 18-21 de agosto de 2008.

Bravo Cladera, N. (2010): «Backchannels as a realization of interaction: Some uses of *mm* and *mhm* in Spanish» [Retrocanalizadores como una realización de la interacción. Algunos usos de MM y MHM en español], en D. Koike & L. Rodríguez Alfano (eds.), *Dialogue in Spanish. Studies in functions and contexts*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, págs. 137-155.

Bravo Cladera, N. (2011a): «Diálogos espontáneos: incidencia de los marcadores del discurso», *Anuario* 25, págs. 47-67.

Bravo Cladera, N. (2011b): «Diálogos. Su desarrollo en diferentes grupos de jóvenes hispanohablantes», *Actas del XVI Congreso de la ALFAL, Alcalá*

de Henares, [en línea]. Disponible en: <https://www.mundoalfal.org/alfal2011/index.html#/pdf/464alfal.pdf>, págs. 4121- 4131.

Bravo Cladera N. (2015): «Construcciones colaborativas en los diálogos de jóvenes hispanohablantes en Estocolmo», en D. da Hora, J. Lopes R. Pedrosa & R. M. Lucena (Orgs.), *E-Book ALFAL 50 ANOS. Contribuições para os estudos Linguísticos e Filológicos*, IDEIA, João Pessoa 2015, [en línea]. Disponible en: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/ALFAL_50_anos.pdf, págs. 814-846.

Bravo Cladera N. (2016): «¿Puedo aprovechar? Interacciones en el transporte diario de la ciudad de La Paz», *Lexi-Lexa* N° 8, págs. 109-121.

Bravo Cladera, N. (2017a) «Análisis del discurso, diálogo y marcadores discursivos», en *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, Bogotá*, [en línea]. Disponible en: S116-Nadezhda Bravo Cladera.pdf.

Bravo Cladera, N. (2017b): «En torno a los marcadores del discurso», en *90 años de la Academia Boliviana de la Lengua*, La Paz, SEVEDIGITAL, págs. 207-231.

Bravo Cladera, N. (2022): «La circulación interactiva del sentido en el diálogo en castellano de jóvenes de la ciudad de El Alto», *Cuadernos de la ALFAL* N° 14 (1), págs. 145-171.

Canale, M. & M. Swain (1986): *Bilingualism in Education*, London y New York, Longman

Casazola, M. (1996): *Obra poética*, Sucre, Imprenta Judicial.

Coello Vila, C. (1996): «Bolivia», en M. Alvar (ed.), *Manual de dialectología hispánica*, Barcelona, Editorial Ariel, págs.169-183.

Franck, D. (1981): «Seven sins of pragmatics: Theses about speech act theory, conversational analysis, linguistics and rhetoric», en H. Parret, M. Sbisá & J. Verschueren (eds.), *Possibilities and limitations of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins, págs. 225-236.

Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.

Gili Gaya, S. (1980): *Curso superior de sintaxis española*, La Habana, editorial Pueblo y Educación.

Gili Gaya, S. (1981): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf.

Girón Alconchel, J. L. (2019): «Discurso acerca del discurso en *El Quijote*», en M.^a del C. Cazorla Vivas, M.^a Á. Gracia Aranda & M.^a P. Nuño Álvarez (eds.), *Lo que hablan las palabras*, Lugo, Axac, págs. 227-240.

Grice, P. (1975): «Logic and conversation», *Syntax and Semantics*, 3, págs. 41-58.

Gutiérrez Ordoñez, S. (2008): *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Madrid, Real Academia Española.

Halliday, M.A.K. & R. Hassan (1976): *Cohesion in English*, London, Longman.

Hudelot, C. (1994): «La circulation interactive du sens dans le dialogue», en A. Trognon, U. Dausendschön, G. U. Krafft & C. Riboni (eds.), *La construction interactive du quotidien*, Presses Universitaires de Nancy, págs. 121-138.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017): Folleto El Alto 2017, [en línea]. Disponible en: Folleto_El_Alto_2017.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018): «Población en la ciudad de El Alto», [en línea]. Disponible en: <https://www.ine.gob.bo/?s=Poblaci%C3%B3n+en+la+ciudad+de+El+ALTO>

Jordán, I. (1989): «Internal Cohesive Conjunction in Spoken Spanish», *Hispania* 72, págs. 374-377.

Labov, W. (1972a): *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Linell, P. (1990): «The power of dialogue dynamics», en I. Marková y K. Foppa (eds.), *The Dynamics of Dialogue*, New York/London, Harvester Wheatsheaf, págs.147-177.

Linell, P. (1998a): *Aproaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Loureda Lamas, O & E. Acín Villa (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/ Libros.

Luckmann, T. (1990): «Social communication, dialogue and conversation», en I. Marková y K. Foppa (eds.), *The Dynamics of Dialogue*, New York/London, Harvester, págs. 43-61.

Lundin, B. (1987): *Bisatser i små barns språk. En analys av fem barns första bisatser*, Lundastudier i nordisk språkvetsenskap. A 39, Lund University Press.

[NGLE]: Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Vol. 1. Madrid, Espasa libros, SLU.

Marková, I. (2016): *The dialogical mind: common sence and ethics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Martín Zorraquino, M^a. A. (2021): «Los marcadores del discurso como categoría transversal: adecuación y aspectos problemáticos de la propuesta», conferencia plenaria en el XIX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, agosto de 2021, [en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JNBs84e99-8>

- Mendoza, J. G. (1991): *El castellano hablado en La Paz. Sintaxis divergente*, La Paz, Talleres gráficos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.
- Mendoza, J. G. (2015): «El castellano de Bolivia», en M. Crevels y P. Muysken (eds.), *Lenguas de Bolivia. Tomo IV. Temas nacionales*, La Paz, Plural editores, págs. 23-54.
- Moeschler, J. & A. Reboul (1999/ 1994): *Diccionario enciclopédico de pragmática*, Madrid, Arrecife.
- Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Real Academia Española (1978/1991): *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Editorial Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2019): *Diccionario de Americanismos*, [en línea]. Disponible en : <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos>
- Rojo, G. (2001): *El lugar de la Sintaxis en las primeras Gramáticas de la Academia*, Madrid, Real Academia Española.
- Rosenblat, Á. (1971/ 1978): *La lengua del «Quijote»*, Madrid, Gredos.
- Rudolf, E. (1988): «Connective Relations -Connective expressions -Connective Structures», *Text and Discourse Constitution* 4, págs. 97-133.
- Sato, C. (1988): «Origins of complex syntax in interlanguage development», *Studies in Second Language Acquisition*, 10, págs. 371-395.
- Searle, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press.

- Searle, J. (1979): *Expression and Meaning*, Cambridge University Press.
- Searle, J. (1992): «Conversation reconsidered», en H. Parret & J. Verschueren (eds.), *(On) Searle on Conversation*, Amsterdam, Benjamins, págs. 136-147.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Massachusetts, Oxford, Blackwell.
- Sorokina B, T. (2018): «Diálogo: el problema de la conceptualización y de las definiciones terminológicas», *Cuadernos de la ALFAL* N° 10 (2), págs. 29-56.
- Sperber, D & D. Wilson (1994:1986): *La relevancia*, Madrid, Visor.
- Suñer, M. & J. Padilla Rivero (1990): «Concordancia temporal y subjuntivo», en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus Universitaria, págs. 185-201.
- van Dijk, T. A. (1993): *Texto y contexto*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- van Dijk, T. A. (1997): *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction*, London, Sage.
- Vera, E. (2008): «¿Qué es un q'ara?: Concepto clave en el indianismo político», [en línea]. Disponible en: <http://autocosmofilia.blogspot.com/2008/02/qu-es-un-qara-concepto-clave-en-el.html>.
- Viberg, Å. (1987): «Tvåspråkighet i skolan-En projektpresentation», en B-L. Gunnarsson, C. Liberg & A. Nesser, *Barns Tvåspråkighet* Association Suedoise de linguistique appliquee (ASLA), págs. 155–197.
- Viberg, Å. (1991): «En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen», Rapport 4, en utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby.
- Verdín Díaz, G. (1970): *Introducción al estilo indirecto libre en español*, en *Revista de filología española-Anejo* XCI.

Voloshinov, V. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.

Wittgenstein, L. (2012). *Filosofiska undersökningar* (Tr. al sueco de Anders Wedberg), Stockholm, Thales.

Wittgenstein, L. (2014 [1922, 1933]). *Tractatus logico-philosophicus* (Tr. al sueco de Sten Andersson), Stokholm, Norstedts.

Academia Boliviana de la Lengua
Correspondiente de la Real Española



ANUARIO
31