



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

Universidad Nacional de Colombia.

Orjuela Salinas, Lorena; Ospina Bozzi, Ana María  
HERRAMIENTA PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN  
SOBRE CLASES DE PALABRA EN DIVERSAS LENGUAS\*

Forma y Función, vol. 32, núm. 2, 2019, pp. 223-254

Universidad Nacional de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n2.80821>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21963248008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNAM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

doi: 10.15446/fyf.v32n2.80821

## HERRAMIENTA PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE CLASES DE PALABRA EN DIVERSAS LENGUAS \*

*Lorena Orjuela Salinas* \*\*

University of Texas at Austin, Estados Unidos

*Ana María Ospina Bozzi* \*\*

Universidad Nacional de Colombia

### Resumen

Este artículo presenta una herramienta diseñada para recoger datos fértiles, verificables y comparables sobre clases de palabra en diversas lenguas. Su diseño resulta de la reflexión sobre los problemas teóricos y metodológicos que subyacen a la identificación y recolección de datos sobre las clases de palabra. La herramienta consiste en una serie de actividades lúdicas que se basan en la presentación de estímulos a grupos de hablantes de una lengua. Su objetivo es guiar al investigador en la planeación y recolección de preferencias de enunciados en contextos discursivos que contengan elementos lingüísticos que refieran a entidades, propiedades y eventos contextualizados. Para probar su viabilidad se llevaron a cabo pruebas piloto con hablantes de la lengua yuhup. Con esta herramienta se espera aportar a la investigación futura sobre clases de palabra y contribuir a la construcción de una base de datos comparable que alimente el análisis de las lenguas y la teoría lingüística.

**Palabras clave:** *clases de palabra; morfosintaxis; metodología; trabajo de campo; yuhup.*

### Cómo citar este artículo:

Orjuela Salinas, L., & Ospina Bozzi, A. M. (2019). Herramienta para recolección de información sobre clases de palabra en diversas lenguas. *Forma y Función*, 32(2), 223-254. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v32n2.80821>

Artículo de investigación: Recibido: 03-08-2018, aceptado: 10-12-2018

- 
- \* Este artículo deriva de la investigación «Diseño de un modelo metodológico para la recolección de información sobre las principales clases léxicas en diversas lenguas», financiada por la Universidad Nacional de Colombia. Convocatoria Semilleros de Investigación, 2009. Proyecto 201010014334.
  - \*\* Estudiante de doctorado de la Universidad de Texas at Austin. Becaria del programa Doctorados en el Exterior convocatoria número 728 de 2015 (Colciencias) Gobierno de la República de Colombia. Miembro de los grupos de investigación Etnología y Lingüística Amazónicas y Grupo de *Estudos em Linguística e Antropologia* (GELA) de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional do Rio de Janeiro*. Río de Janeiro, Brasil. [lorena.orjuela@utexas.edu](mailto:lorena.orjuela@utexas.edu)
  - \*\*\* Doctora en lingüística de la Universidad de París 7. Profesora asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Líder del grupo de investigación Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre el Lenguaje. [amospinab@unal.edu.co](mailto:amospinab@unal.edu.co)

## A TOOL TO GATHER INFORMATION ON WORD CLASSES IN DIVERSE LANGUAGES

### Abstract

The article presents a tool designed to gather fruitful, verifiable, and comparable data on word classes in different languages. Its design is the result of reflection on the theoretical and methodological problems underlying the identification and collection of data on word classes. The tool consists of a series of play activities based on the presentation of stimuli to groups of speakers of a language. Their objective is to guide the researcher in the planning and collection of utterances in discursive contexts that include linguistic elements referring to contextualized entities, properties, and events. Pilot tests were carried out with Yuhup language speakers in order to check the tool's viability. With this tool, we expect to contribute to future research on word classes and to the construction of a comparable database that fosters the analysis of languages and linguistic theory.

**Keywords:** *word classes; morphosyntax; methodology; field work; Yuhup.*

## FERRAMENTA PARA COLETAR INFORMAÇÃO SOBRE CLASSES DE PALAVRA EM DIVERSAS LÍNGUAS

### Resumo

Este artigo apresenta uma ferramenta concebida para coletar dados férteis, verificáveis e comparáveis sobre classes de palavras em diversas línguas. Seu desenho resulta da reflexão sobre os problemas teóricos e metodológicos que subjazem à identificação e à coleta de dados sobre classes de palavra. A ferramenta consiste em uma série de atividades lúdicas que estão baseadas na apresentação de estímulos a grupos de falantes de uma língua. Seu objetivo é guiar o pesquisador no planejamento e na coleta de enunciados em contextos discursivos que contenham elementos linguísticos que se refiram a entidades, propriedades e eventos contextualizados. Para provar sua viabilidade, foram realizados testes-piloto com falantes da língua Yuhúp. Com essa ferramenta, espera-se contribuir para pesquisas futuras sobre classes de palavra e para a construção de uma base de dados comparável que alimente a análise das línguas e a teoria linguística.

**Palavras-chave:** *classes de palavra; morfossintaxe; metodologia; trabalho de campo; Yuhúp.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una herramienta metodológica para la recolección de datos sobre clases de palabra<sup>1</sup>, especialmente de aquellas clases que expresan conceptos de propiedad. Surge como respuesta a la dificultad para identificar clases de palabra en diversas lenguas y a la necesidad de obtener datos fértiles (i. e. en cantidad, variedad, riqueza), robustos y fiables (i. e. de calidad y consistentes), verificables (i. e. con registro documental adecuado) y comparables (i. e. recopilados con una misma herramienta para producir estructuras que se puedan comparar intra e interlingüísticamente) que sirvan para realizar estudios tipológicos sobre clases de palabra. Igualmente, responde a la necesidad de buscar cada vez más la participación de los hablantes, establecer relaciones más equitativas con ellos, integrarlos de nuevas maneras al proceso de investigación y producir descripciones lingüísticas que sean aplicables a sus propias metas y necesidades.

La herramienta que presentamos aquí es una reelaboración de la propuesta realizada por Orjuela Salinas (2010) y un desarrollo colateral de la investigación «Tipología de las clases léxicas de las lenguas amazónicas y andinas de Colombia»<sup>2</sup>. Algunas participantes en ella fueron entrevistadas para identificar aspectos críticos de la recolección de información sobre clases de palabra y algunas colaboraron para poner a prueba la herramienta en su investigación sobre lenguas amazónicas<sup>3</sup>.

Esta herramienta pretende ser un aporte a la creación de metodologías especializadas para la recolección de información lingüística. Se espera que su uso contribuya a profundizar en el conocimiento de las clases de palabra en diversas lenguas. También se espera llamar la atención de los lingüistas que deseen iniciar proyectos comparativos y tipológicos en el tema, sobre la pertinencia de recolectar datos usando metodologías comunes y replicables. Finalmente, esperamos que con las actividades propuestas se logre crear ambientes más amables y propicios para la recolección colaborativa de información que sea aplicable en beneficio de las metas que se propongan las comunidades (por ejemplo, a la creación de materiales didácticos escolares).

Con la herramienta que proponemos es posible recabar ocurrencias de palabras en contextos discursivos que presenten diversidad de rasgos morfológicos, semánticos, funcionales y discursivos. El enfoque teórico y metodológico que seguimos para su creación

---

1 En la literatura lingüística, también se les llama «partes del discurso», «categorías gramaticales», «clases léxicas» o «clases sintácticas de palabras». En inglés: «lexical categories», «parts of speech», «thing-root, action-root, and property-root».

2 EcosNord-Colciencias C08H01/UN 205010010762/UN 201010011603.

3 Agradecemos la colaboración de Doris Fagua, María Emilia Montes y Consuelo Vengoechea.



es el de la gramática funcional-tipológica. Así, nuestro análisis se enmarca en los postulados de Hopper y Thompson (1984), Schachter (1985), Payne (1997), Croft (2000), Givón (2001) y DeLancey (2001); además, tomamos en consideración las observaciones de Lois y Varpnasky (2006). Para la reflexión metodológica, también se tuvieron en cuenta las propuestas de Bouquiaux y Thomas (1976), Tatsumi (1997), Kopecka (2004), Bowerman (2008), Ospina Bozzi (2013), y aquellas realizadas por Levinson y Wilkins (2006) y diversos investigadores del *Max Planck Institute for Psycholinguistics*.

La exposición que sigue presenta, en primer lugar, una síntesis teórica sobre la problemática del estudio de las clases de palabra (§2). En segundo lugar, se discuten algunos aspectos metodológicos críticos considerados para el diseño de la herramienta de recolección de datos sobre clases de palabra (§3). A continuación, en §4, se presentan las reflexiones que fundamentan el diseño de la herramienta que proponemos y las consideraciones preliminares que deben tenerse en cuenta para su uso. Posteriormente, se exponen las siete actividades que integran la herramienta. Para cada actividad, se presentan objetivos, resultados esperados, materiales que se deben usar, número y tipo de participantes, así como tareas a realizar. En §5, a modo de ilustración, se exponen algunos resultados obtenidos a partir de la aplicación de la herramienta con hablantes de la lengua yuhup: la reflexión sobre dificultades y logros en la experiencia y una muestra del tipo de datos recabados. Finalmente, se exponen algunas conclusiones (§6).

## **2. LA PROBLEMÁTICA TEÓRICA EN EL ESTUDIO DE LAS CLASES DE PALABRA**

Esta sección ofrece una mirada sobre diversas perspectivas teóricas en torno a la definición de las clases de palabra y sobre la variedad de criterios que intervienen en su identificación. El objetivo es ubicar la problemática teórica que enmarca la reflexión metodológica que exponemos en las siguientes secciones de este artículo.

La clasificación de palabras ha sido un tema de interés por parte de científicos de diversas disciplinas y particularmente por parte de los lingüistas. Su análisis es importante porque permite entender los criterios que utilizan los seres humanos para establecer categorías y la forma como las establecen. Con el estudio de las clases de palabra, también es posible identificar las bases sobre las cuales se construye el conocimiento lingüístico, así como describir y explicar la gramática de una lengua. Finalmente, a partir del análisis de las clases de palabra se pueden observar fenómenos de contacto, variación y cambio lingüístico.

En lingüística, se han propuesto diferentes definiciones de lo que son las clases de palabras y, en consecuencia, variados criterios para su identificación en lenguas particulares.

De acuerdo con DeLancey (2001), los principales acercamientos a la definición de las clases de palabra son los estructuralistas, funcionalistas y generativistas. El estructuralismo identifica y define cada clase léxica por el conjunto de comportamientos morfológicos y sintácticos compartidos por sus miembros. El funcionalismo las define en términos de sus funciones (junto con sus propiedades morfosintácticas), ya sea según su ubicación en una escala de estabilidad temporal (Givón, 1984, 2001), su función pragmática (referencialidad; Croft, 2000) o discursiva (introducir participantes y presentar eventos; Hopper & Thompson, 1984), o su tipo de representación conceptual (Langacker, 1987). El generativismo postula que las clases de palabra están estipuladas en la gramática universal y mientras que algunos (v. g. Chomsky, 1970, citado en Lois & Vapnarsky, 2006) las definen por sus rasgos distintivos, otros (v. g. Baker, 2003, citado en Lois & Vapnarsky, 2006) las diferencian por su comportamiento sintáctico.

Otras perspectivas incluyen en la discusión el nivel en el que se realiza la distinción categorial. La morfología distribuida afirma que la distinción categorial se proyecta desde los niveles superiores (i. e. sintáctico) hacia los inferiores (i. e. morfológicos) (Lois & Vapnarsky, 2006). En la misma línea, la hipótesis de la polivalencia propone que las raíces pueden instanciarse en categorías a diferentes niveles, lo que permite que puedan tener afiliación categorial múltiple y que existan categorías mixtas, y, a su vez, explicaría la alta variación a través de las lenguas (Lois & Vapnarsky, 2006).

Aunque entre las diversas corrientes teóricas hay acuerdo sobre la universalidad de las clases de palabra, la existencia de lenguas en las que todas las palabras son predicativas (lenguas omnipredicativas; Launey, 1994) la cuestiona, e incluso pone en entredicho la pertinencia y posibilidad de identificarlas usando criterios morfológicos, sintácticos y funcionales.

De acuerdo con las diversas corrientes teóricas, entre quienes postulan la universalidad de las clases de palabra hay diferencias en cuanto a cuáles de ellas son universales. Así, mientras que para los generativistas nombres, verbos y adjetivos son categorías universales presentes en todas las lenguas, Croft (2000) considera que estas son universales de la gramática, pero que pueden estar ausentes en los patrones sintácticos de las lenguas particulares; por su parte, Givón (2001), Hopper y Thompson (1984) y DeLancey (2001) plantean que solo nombres y verbos son clases universales motivadas por sus funciones pragmáticas y discursivas.

Igualmente, distintos autores presentan variación con respecto a la inclusión o exclusión de algunas categorías en clases mayores o subclases. Por ejemplo, mientras que Schachter (1985) y Payne (1997) consideran nombres, verbos, adjetivos y adverbios como parte de las clases mayores, Croft (2000) excluye de ellas los adverbios y Givón

(2001) excluye los adverbios y los adjetivos. Con respecto a los criterios utilizados para la identificación de nombres, verbos y adjetivos, a continuación, presentamos una síntesis de criterios de orden morfológico, sintáctico, pragmático, discursivo y semántico que se encuentran en la literatura funcionalista consultada.

- Criterios morfológicos: los nombres usualmente presentan morfología flexional de clase o género, número, caso y definitud. Los verbos exhiben morfología flexional de tiempo, aspecto, modo, voz y polaridad. Los adjetivos pueden ser especificados para grado (lo que incluye la distinción positivo, comparativo y superlativo), ser marcados para indicar las categorizaciones de los nombres que ellos modifican y exhibir la misma morfología que los nombres, aun en construcciones predicativas copulares (Schachter, 1985).
- Criterios sintácticos: los nombres son cabezas de frase nominal, se combinan con determinantes (artículos, demostrativos, pronombres posesivos) y adjetivos, y pueden estar acompañados de afijos de concordancia; típicamente representan argumentos del predicado con roles sintácticos de sujeto, objeto o predicado nominal. Los verbos se combinan con modificadores aspectuales, temporales, modales o adverbiales, y pueden estar acompañados de morfemas evidenciales o validacionales; funcionalmente, representan predicados. Los adjetivos pueden funcionar como predicados en cláusulas (copulares/no copulares) y como modificadores de nombres (Payne, 1997).
- Criterios pragmáticos: los nombres se usan para referir a objetos e identificar entidades. Los adjetivos se usan para modificar (categorizar, ubicar y seleccionar) nombres que representan entidades y juegan el papel de modificación a partir de una propiedad. Los verbos se usan para predicar o adscribir propiedades a entidades (Croft, 2000).
- Criterios discursivos: los nombres introducen entidades nuevas en el discurso o refieren a entidades presentes en el discurso. Los verbos tienen la función de reportar la ocurrencia de un evento en el discurso; responden a la pregunta ¿qué ocurrió? (Hopper & Thompson, 1984).
- Criterios semánticos: los nombres prototípicos denotan entidades temporalmente estables, concretas, compactas, y contables. Los verbos denotan eventos con inestabilidad temporal, densidad temporal<sup>4</sup>, complejidad y difusión espacial<sup>5</sup>, agentividad y actividad mental. Las propiedades codificadas por los adjetivos son más o menos estables tem-

---

4 Un verbo es temporalmente compacto, pero espacialmente más difuso.

5 Los eventos prototípicos expresados por verbos pueden involucrar distintos participantes, que se distribuyen en el espacio, pero que son entidades individuadas, compactas físicamente y durables en el tiempo por sí mismas.

poralmente; los adjetivos son simples semánticamente, y poseen índole de concreción<sup>6</sup> y de inherencia<sup>7</sup> (Givón, 2001).

Se pueden resaltar algunas críticas a la aplicación de los anteriores criterios. En cuanto a los criterios morfológicos, Lois & Vapnarsky (2006) señalan que en las lenguas no siempre se encuentran las mismas correlaciones entre tipos de flexión y clases de palabra, como por ejemplo en las lenguas de la familia tupí-guaraní, donde el aspecto y el tiempo no se correlacionan con la clase verbal (Queixalós, 2006). En ciertos tipos de lenguas, los criterios morfológicos son inadecuados o inaplicables; no siempre se puede justificar el supuesto de que las raíces tienen afiliación categorial primitiva y que su uso en una categoría diferente sea necesariamente derivativa. En relación con los criterios sintácticos, Croft (2000) apunta que no es suficiente definir una clase de palabra a partir de su ocurrencia en construcciones sintácticas y que, además, es necesario tomar en cuenta las variaciones en el significado según las construcciones. En lo que toca a los criterios semánticos, Lois & Vapnarsky (2006) señalan que un mismo concepto puede expresarse a través de distintas clases léxicas en la misma o en diversas lenguas; no necesariamente los eventos son transitorios y los objetos son durables en el tiempo; no en todas las lenguas las nociones inestables se expresan en verbos, las estables en nombres y las cualidades en adjetivos.

Finalmente, varios autores advierten sobre la necesidad de utilizar como un todo el conjunto de propiedades propuestas en todos los criterios de identificación de clases (y subclases) de palabra. Schachter (1985, p. 6) señala que ningún criterio por sí mismo se puede postular como condición necesaria y suficiente para asignar una palabra a una clase particular. Igualmente, Haspelmath (2012) indica que la aplicación de criterios individuales puede resultar en descripciones opuestas para una misma lengua, lo que ejemplifica contrastando resultados de investigaciones realizadas por diferentes investigadores en lenguas como el quechua, el tagalog y el chamorro.

En conclusión, en la descripción y análisis de las clases de palabra en lenguas particulares, nos enfrentamos a elecciones en la manera de abordar diversos problemas teóricos, pero también a la selección de opciones metodológicas sobre la forma de obtener datos que sean ricos y fiables para tales análisis. Por ello, la siguiente sección ofrece las reflexiones metodológicas que nos llevaron a la construcción de la herramienta para recoger datos sobre clases léxicas.

---

6 Los adjetivos más prototípicos denotan propiedades físicas durables de nombres concretos.

7 Se considera que los adjetivos que codifican juicios evaluativos de rasgos de carácter son inherentes a la personalidad humana.

### 3. LA PROBLEMÁTICA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS CLASES DE PALABRA

El problema metodológico del estudio de las clases de palabra alberga varias cuestiones. En esta sección, nos proponemos discutir, en primer lugar, algunas consideraciones éticas generales para el trabajo de campo con comunidades nativas y, en segundo lugar, las limitaciones y problemas del uso de técnicas tradicionales de recolección de datos para el tema específico de las clases de palabra.

El trabajo lingüístico con comunidades nativas requiere de la creación de relaciones equilibradas de confianza y respeto entre los investigadores y los miembros de las comunidades de hablantes. Para establecer desde un principio un clima de confianza adecuado, es de suma importancia contar con el consentimiento de la comunidad para la realización del trabajo lingüístico, lo que en algunos lugares implica, además, tener la autorización de instituciones gubernamentales, así como de organizaciones regionales y locales. Las relaciones de confianza y respeto solo se pueden formar con el transcurso del tiempo, pero exigen que desde un principio el investigador tenga presente la situación cultural, social y política del contexto donde trabaja.

Hoy en día, el tipo de investigación lingüística que solamente busca la recolección de datos con fines científicos (y que pone a los hablantes en la posición de meros «informantes» pasivos) es cada vez más rechazada por muchas comunidades e investigadores. Aunque es innegable que no siempre es fácil lograr un equilibrio entre los intereses y necesidades de las comunidades y los de los lingüistas (por ejemplo, en lo que tiene que ver con la toma de decisiones sobre qué investigar, cómo y para qué hacerlo), se debe trabajar para que la investigación lingüística se involucre cada vez más con las metas y necesidades de los hablantes, se realice con su participación activa integrándolos de nuevas maneras al proceso de investigación, y produzca resultados aplicables en su beneficio.

Los datos obtenidos a través del uso de técnicas tradicionales, como los cuestionarios, la recabación de relatos y narraciones y la observación, presentan algunas limitaciones tanto en relación con las consideraciones éticas antes expuestas, como en términos de su riqueza, calidad, fiabilidad, verificabilidad y comparabilidad. Aunque el uso de cuestionarios permite obtener una considerable cantidad de datos cuantificables, en términos cualitativos esta información puede resultar siendo artificial y no siempre refleja la gramática de la lengua estudiada.

De acuerdo con nuestra propia experiencia, el uso de cuestionarios también es problemático debido al bajo grado de aceptación que esta técnica tiene entre los hablantes-colaboradores, quienes consideran tediosa la tarea de responder a preguntas descontextualizadas y repetitivas. Después de un largo tiempo de trabajo los hablantes-

colaboradores responden con menor precisión a las preguntas que se les plantean; además, la formulación de preguntas repetitivas crea confusión en los hablantes-colaboradores, haciéndolos creer, a veces, que el investigador no entiende lo que se le está diciendo. Igualmente, en algunos casos, y con el afán por agradar al lingüista y no contradecirlo, algunos hablantes-colaboradores crean construcciones o responden afirmativamente a preguntas formuladas por el investigador sobre la existencia de estructuras gramaticales que realmente no están presentes en la lengua.

La recabación de relatos y narraciones permite obtener información en contextos discursivos más naturales, pero su análisis presenta la dificultad de encontrar muestras comparables que den cuenta de las diferencias estructurales, distribucionales y funcionales de las clases de palabra de una manera sistemática. Además, implica la inversión de una gran cantidad de tiempo, así como un conocimiento previo de las estructuras básicas de la lengua. Hopper y Thompson (1984) mencionan que el análisis de las clases de palabra con base en datos provenientes de relatos y narrativas ofrece gran cantidad de información de usos no prototípicos de las clases de palabra; esto significa que el uso de narrativas solo es útil una vez que ya se han identificado los usos prototípicos de las clases de palabra en la lengua. En términos cuantitativos, el análisis de las clases de palabra a través de textos implica el procesamiento de una considerable cantidad de material.

Aunque en los últimos años se han propuesto varias herramientas que usan estímulos de diverso tipo (e. g., visuales, auditivos, táctiles, u olfatorios) y con los cuales es posible motivar a los hablantes para recolectar datos naturales pero controlados sobre fenómenos lingüísticos específicos<sup>8</sup>, algunas son de difícil aplicación en ciertos contextos socioculturales, porque los estímulos que usan no son propios del medio ambiente en el que viven los hablantes, ni de su cultura.

Por ejemplo, en nuestra experiencia con hablantes de la lengua yuhup, al intentar motivar narrativas (para obtener datos sobre la expresión de nociones espaciales) usando el cuento ilustrado *Frog, Where are you?* (Mayer, 1969), observamos que los Yuhup no reconocieron algunos escenarios y objetos. Tampoco lograron identificar, en muchos casos, las secuencias de las acciones presentes en el estímulo. Igualmente, al poner a prueba la «Serie de Dibujos de Relaciones Topológicas» (Bowerman & Pederson, 1992) encontramos que algunos Yuhup no podían «leerlos» por no estar habituados a la

---

8 Ver por ejemplo las herramientas diseñadas por investigadores del *Max Planck Institute for Psycholinguistics: Language & Cognition Field Manuals and Stimulus Materials* en <http://fieldmanuals.mpi.nl/>

interpretación de dibujos lineales y por no reconocer objetos y configuraciones, desconocidos en su mundo.

A pesar de que el uso de la técnica de la observación permite capturar información sobre clases de palabra en contextos naturales, su aplicación requiere de un tiempo muy prolongado de trabajo de campo y los resultados no son cuantificables y verificables.

El análisis de las clases de palabra a partir de corpus de datos recolectados para otros fines es problemático porque impide tener control sobre la calidad y cantidad de los datos necesarios para un análisis adecuado. No permite realizar análisis que cubran la totalidad de criterios necesarios para la identificación de distintas clases de palabra (morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivos). Por ejemplo, un conjunto de frases en marcos sintácticos, recogido con el fin de realizar análisis morfológicos y sintácticos, no permite observar los diferentes funcionamientos discursivos de las diversas clases de palabra.

En términos de verificación de datos, a pesar de que los lingüistas se esfuerzan por documentar en audio y video los datos de la lengua con la que trabajan, no siempre es el caso que sus análisis sobre clases de palabra cuenten con un soporte documental con el cual se pueda verificar la información presentada. En muchos casos tampoco es posible replicar la experiencia metodológica que los investigadores usaron para obtener los datos. Aunque este tipo de estándares ya son comunes en áreas como la fonética experimental, este no es aún el caso en áreas como la morfología, la sintaxis y la semántica.

Para la realización de investigaciones comparativas sobre clases de palabra, sería deseable que los datos sean recolectados en varias lenguas a través del uso de la misma herramienta. Esto garantizaría el control de variables y atributos de los datos, que permite al investigador presentar comparaciones sólidas y explicar fenómenos similares y diferentes.

Dadas las limitaciones de las metodologías tradicionales, es necesario el diseño de metodologías especializadas para la observación de temas específicos en lingüística, que permitan, de acuerdo con Matthewson (2004, p. 369), verificar la validez de la creciente cantidad de propuestas teóricas actuales en algunas subáreas de la lingüística. De esta manera, consideramos que el uso de herramientas metodológicas lúdicas, como la que presentamos en la siguiente sección, ayuda a superar las limitaciones antes señaladas de las técnicas tradicionales y contribuye para establecer nuevos tipos de interacción con los hablantes en el proceso de investigación.

#### **4. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA PARA RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE CLASES LÉXICAS**

El diseño de la herramienta se basa en la revisión teórica y las apreciaciones críticas presentadas antes. En esta sección, ofrecemos primero las reflexiones metodológicas

suscitadas por el análisis de los aspectos teóricos y metodológicos antes tratados (§4.1) como fundamento para la exposición de los objetivos de la herramienta (§4.2), la preparación para su uso (§4.3) y la descripción de las actividades (§4.4).

#### 4.1. Reflexiones metodológicas preliminares

Con base en las anteriores apreciaciones críticas, consideramos que en la recolección de datos para el análisis de clases de palabra es necesario usar herramientas que sean metodológicamente viables. En primera instancia, se deben tener en cuenta consideraciones éticas para el trabajo de campo expuestas en la sección precedente, tales como el accionar con base en el conocimiento de la situación social y política de la comunidad, la formulación de un consentimiento informado concertado, la participación activa de los hablantes en el proceso investigativo y el cumplimiento de requisitos para obtención de permisos institucionales nacionales, regionales y locales.

Igualmente, es necesario que las herramientas presenten actividades o tareas adecuadas al contexto ambiental, social y cultural, que atraigan la atención de los hablantes y los incentiven a participar en el trabajo sobre su lengua. Para ello, es importante que el lingüista incorpore, en las actividades que se usen para la recolección de datos sobre clases de palabra, los elementos del contexto en el que se encuentran los hablantes de la lengua. Por «contexto» entendemos no solo el hábitat de la comunidad con la que se trabaja, sino también los aspectos sociales y culturales, comportamientos, actitudes y creencias de quienes hablan la lengua.

La tarea de recolectar datos lingüísticos puede ser tediosa para los hablantes. Herramientas de recolección que hagan uso de estímulos como imágenes, videos y sonidos podrían incentivar el trabajo cooperativo y evitar el tedio. Así, el uso de estímulos podría crear un ambiente más relajado y de mayor colaboración, dado que los hablantes no estarán concentrados en el tipo de dato que está siendo elicitado, sino en los estímulos y las actividades. Sin embargo, el investigador debe considerar la posibilidad de que el uso de tales elementos en algunas comunidades pueda resultar intrusivo o inadecuado, ya sea porque se introducen objetos que no pertenecen al medio y pueden causar incomodidad a los hablantes, ya sea porque la gente tiene poca práctica en la interpretación de imágenes y en el reconocimiento de la dinámica lineal de las narrativas fílmicas. Así, es deber del investigador integrar tales consideraciones antes de utilizar la herramienta<sup>9</sup>.

---

9 Por ejemplo, Consuelo Vengoechea (comunicación personal, 2010) nos informó que al intentar poner a prueba algunas de las actividades de esta herramienta, los hablantes rechazaron el uso



Las experiencias de recolección de datos deberían ser descritas en detalle para validar los datos y permitir su replicabilidad. Se debe realizar el registro documental de los elementos usados, los participantes, las configuraciones, las variaciones en el uso de objetos o de las instrucciones, con el fin de que la experiencia sea replicable por otros investigadores, y que los datos sean comparables con otros de la misma lengua o de una lengua diferente. Así, con el uso de estímulos se garantiza la obtención de datos no inventados por los hablantes en su necesidad de complacer al investigador; más naturales que los que se obtienen a través del uso de cuestionarios; controlados en cuanto a su contexto lingüístico y extralingüístico; y comparables, pues al replicar la experiencia con otros hablantes se pueden obtener datos similares.

En términos lingüísticos, las herramientas deberían permitir recolectar una muestra considerable de datos controlados, diversos y comparables de habla natural en los que se encuentren múltiples realizaciones de las diferentes categorías de palabra. Las herramientas para recolectar datos sobre clases de palabra deberían ser diversas y presentar actividades específicas por medio de las cuales los hablantes puedan describir objetos, propiedades y eventos. La herramienta que se describe a continuación fue diseñada con base en las apreciaciones recién expuestas.

## 4.2. Objetivos de la herramienta

La herramienta consiste en una guía para la planeación y recolección de información sobre clases de palabra. En ella, se describen siete actividades que se basan en la presentación de estímulos visuales, auditivos y táctiles a grupos de hablantes de una lengua. El objetivo de las actividades es motivar, en un ambiente lúdico, la proferencia de enunciados en contexto discursivo. Se busca que tales enunciados contengan ocurrencias de elementos lingüísticos que refieran a entidades, que las describan en términos de sus propiedades o características, y que den cuenta de los eventos en los que ellas participan<sup>10</sup>. De esta manera, se espera reunir un corpus de datos que permita

---

de juguetes; la solución que encontró la investigadora fue utilizar elementos del entorno como semillas, hojas, objetos de uso cotidiano, etc.

10 Aunque la referencia a entidades, características y eventos usualmente se codifica en muchas lenguas a través de nombres, adjetivos y verbos, es necesario recalcar que no necesariamente en todas las lenguas (ni en todos los contextos discursivos) la referencia a «entidades» es codificada en nombres, la descripción de características en adjetivos y el reporte de eventos en verbos. Por ejemplo: en ocaina, los conceptos de propiedad de talla, consistencia y disposición son codificados en morfemas clasificatorios (Fagua Rincón, 2014); en inglés, algunos eventos son codificados en nombres como *war*, *storm*, *game* (Lois & Vapnarsky, 2006, p. 2); en hua, la referencia a objetos se codifica en expresiones verbales como «nilliñ» ('agua corre o riachuelo') y, en hocak, las

reconocer rasgos relevantes para la identificación de las clases de palabra en la lengua estudiada. La meta deseable es que varios investigadores de distintas lenguas realicen indagaciones sobre clases léxicas estableciendo acuerdos sobre el uso de la herramienta, de tal manera que se obtengan corpus comparables tipológicamente.

### 4.3. Preparación para el uso de la herramienta

A modo de preparación al uso de la herramienta, presentamos recomendaciones preliminares relacionadas con consideraciones éticas, selección de colaboradores, estrategias para evaluar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, y otras indicaciones prácticas.

Como ya se ha mencionado, en cuanto a las consideraciones éticas, se resalta la necesidad de seguir los protocolos establecidos por instituciones y comités de ética, así como la importancia de establecer acuerdos previos con la comunidad sobre la realización del trabajo. Esto incluye la elaboración de un documento de consentimiento informado donde se especifiquen objetivos de la investigación, instrumentos a utilizar, resultados esperados, destino de los datos y condiciones de acceso, beneficios para la comunidad, acuerdos sobre derechos de autor, condiciones de trabajo con los hablantes colaboradores y restricciones solicitadas por la comunidad con respecto a información específica. Teniendo en cuenta que la introducción de los estímulos y el instrumental tecnológico que lo acompañe (computadoras, grabadoras de audio y video) puede resultar intrusivo e irruptivo, es necesario que el investigador considere y evalúe la conveniencia de su uso. Por lo tanto, no se recomienda el uso inmediato de esta herramienta para investigadores que recién están estableciendo una relación con la comunidad; más bien, la posibilidad de su uso se debe considerar solo después de haber evaluado sus posibles efectos nocivos con base en el conocimiento de las condiciones particulares del contexto.

En lo relativo a la selección de colaboradores, se sugiere evaluar el número de hablantes adecuados para obtener una muestra representativa, de acuerdo con el terreno y objetivos de investigación. Igualmente, en el caso de que el investigador no sea hablante de la lengua, se propone contar con la colaboración de un hablante bilingüe que oriente y explique las actividades a los miembros de la comunidad y a los participantes en el trabajo.

---

cualidades se codifican en verbos como «xeté» ('ser grande') (Lois & Vapnarsky, 2006, p. 3). En consecuencia, nuestra elección de no equiparar entidad-nombre, característica-adjetivo y evento-verbo responde a la convicción de que es necesario no limitar la búsqueda a tales clases de palabra particulares sino, en general, a los elementos lingüísticos que en una lengua dada refieran a entidades, describan características y reporten eventos; una etapa posterior de análisis permitirá dilucidar si tales elementos pueden ser identificados (o no) como nombres, adjetivos y verbos.

En relación con las estrategias para evaluar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, se propone realizar una prueba piloto, analizar la mayor cantidad de datos posibles *in situ* con la colaboración de los hablantes, y triangular la información obtenida a través del uso de técnicas complementarias (observación, obtención de relatos y narrativas, aplicación de cuestionarios).

Finalmente, algunas indicaciones prácticas son las siguientes: (1) permitir a la comunidad el acceso al material de estímulo y los instrumentos tecnológicos con los que se cuente; (2) integrar a algunos miembros de la comunidad al registro de la información, enseñándoles el uso de grabadoras o videograbadoras; (3) tomar nota sobre las bondades y los problemas del uso de la herramienta, así como de las variaciones que se le hagan.

La segunda parte de la herramienta presenta el inventario sugerido de los elementos requeridos para la realización de las actividades. Se resalta la necesidad de que el investigador los elija, tanto en función de sus preferencias y necesidades, como del contexto sociocultural en el que esté trabajando. Los estímulos sugeridos son: (1) fotografías e imágenes de animales, personas y cosas familiares para los hablantes y que presenten características que se desea sean descritas; (2) videos cortos (de menos de tres minutos) en los cuales se presenten personajes que realicen acciones, sufran procesos, o experimenten estados, o en los que se introduzcan nuevos personajes con variadas características; (3) modelos a escala de animales, plantas, personas y cosas que se puedan encontrar en el medio donde habitan los hablantes (e. g. aves, árboles, muñecos, ollas, etc.); (4) objetos naturales o manufacturados presentes en el medio (e. g. semillas, canastos, palos, piedras, tintes, etc.); (5) otros objetos: esponjas de distintas texturas, lápices, botellas, palillos, chaquiras, lentejuelas, pulseras, aros; (6) papelería, lápices y marcadores de colores, elementos de diversas texturas, plastilina y arcilla. Los modelos a escala y objetos a usar deben ser variados en cuanto a características tales como color, tamaño, consistencia al tacto y forma.

#### **4.4. Descripción de las actividades**

Las siete actividades propuestas presentan estímulos y dinámicas diversas, y su diseño busca recabar enunciados en los que se haga referencia a entidades, sus características y los eventos en los que participan. Además, estas actividades sirven para recabar información sobre otros temas, tales como localización y movimiento, orden, secuencia, temporalidad.

Las actividades están diseñadas para ser realizadas en grupos de dos personas (por ejemplo, un hombre y una mujer, dos hombres o dos mujeres), un hablante bilin-

güe<sup>11</sup> que explique a los participantes nativos la actividad y que transmita las dudas de los hablantes antes, durante y después del uso de la herramienta, y un miembro de la comunidad que haga registro filmico o fotográfico. El investigador puede desarrollar todas las actividades en la cantidad de sesiones que considere necesarias. Se recomienda que cada sesión de trabajo tome entre 30 y 60 minutos.

Las primeras cinco actividades tienen elementos comunes en cuanto a su dinámica: (1) se solicita a uno de los colaboradores (en adelante A) que salga del recinto en el que se está desarrollando la actividad; (2) el investigador y otro colaborador (en adelante B) escogen un estímulo que se registra por escrito (y fotográficamente); (3) los hablantes interactúan. Para todas las actividades se registran las interacciones en video y en audio.

A continuación, para cada actividad se describe la meta lingüística que se espera lograr, el tipo de estímulos a utilizar y cómo se usan, la dinámica propuesta a los hablantes para la producción de enunciados, el tipo de discurso esperado y posibles variaciones que se pueden hacer en algunas actividades.

#### ***4.4.1. Reconstruye lo que te describo***

*Meta.* Con esta actividad, se motiva la producción de expresiones lingüísticas que refieran a entidades inanimadas o animadas y describan sus características de tamaño, color, forma y material. También se estimula la producción de elementos lingüísticos que describan orden de acciones, relaciones espaciales y acciones.

*Estímulos.* Los estímulos necesarios para el desarrollo de la actividad son: (1) dos juegos de tres objetos idénticos, excepto por una característica; pueden ser objetos que representen entidades animadas o inanimadas, lazos, cintas, cuentas de collar, piedras, semillas, flores. Por ejemplo, en la Figura 1 se aprecian tres ollas de distintos tamaños, pero del mismo color, material y forma. (2) Dos juegos de otros objetos que representen entidades animadas o inanimadas, que sean distintos a los descritos arriba, como se observa en la Figura 2.



**Figura 1. Reconstruye lo que te describo: ejemplo de estímulo de tres objetos<sup>12</sup>**

11 Hablante de la lengua nativa y de la lengua de comunicación con el investigador, cuando este no sea hablante de la lengua nativa.

12 Todas las fotografías presentadas en las figuras son de las autoras.



**Figura 2. Reconstruye lo que te describo: ejemplo de estímulos complementarios**

*Uso de estímulos.* El colaborador B dispone, en una configuración determinada, tres objetos parecidos (animados o inanimados, como en la Figura 1), que pueden estar combinados o no con otros bien diferentes (animados o inanimados, como los de la Figura 2). Esta configuración de objetos se mantiene fuera del campo visual del colaborador A. Se entrega al colaborador A un juego de los mismos objetos (ubicados en desorden sobre otra superficie de apoyo) y otros dos objetos diferentes.

*Dinámica entre hablantes.* Se solicita al hablante B describir al hablante A la configuración que observa, y a A se le pide que reproduzca la configuración que se le describe usando los objetos de los que dispone.

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que el hablante B produzca una instrucción o descripción que permita a A reproducir la configuración de objetos de estímulo. Por ejemplo, para una configuración como la de la Figura 1, un hablante de español podría producir una instrucción o una descripción como las siguientes: «Primero ponga la olla grande a su derecha; al lado la mediana y después coloque la pequeña»; «Aquí hay tres ollas en fila, la mediana está en el centro».

*Variaciones.* La secuencia se puede reiniciar con variaciones como: cambio o adición de objetos; variedad en el orden o la disposición de los objetos en hileras horizontales,

oblicuas y verticales. Estas variaciones permiten observar diferencias en la descripción de las características y evitan que la actividad se vuelva rutinaria. También se puede solicitar a A describir a B la configuración que realizó siguiendo sus instrucciones.

#### **4.4.2. Adivina adivinador**

*Meta.* La meta de esta actividad es motivar la producción de expresiones lingüísticas que describan características (e. g. sabor, consistencia al tacto, tamaño, color) de entidades inanimadas o animadas.

*Estímulos.* Los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad son: (1) comidas y bebidas que varíen en rasgos de sabor tales como dulce, amargo, ácido, agrio o picante; (2) elementos reconocibles al tacto que varíen en cuanto a su textura, resistencia, filo y grosor; (3) objetos (que representen inanimados y animados) con características definidas de color, tamaño, consistencia al tacto, etc.

*Uso de estímulos.* Antes de iniciar, se llega a un acuerdo entre los participantes sobre el tipo de elemento con el cual se va a trabajar (1, 2 o 3). Con el tipo de estímulo elegido, el colaborador B selecciona un objeto, una comida o una bebida.

*Dinámica entre hablantes.* El hablante B describe el objeto, comida o bebida al colaborador A, quien debe adivinar qué es lo que se está describiendo.

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que el hablante B produzca una descripción que permita a A proferir una expresión que coincida con lo que se le está describiendo. Por ejemplo, para la descripción de un limón, un hablante de español podría producir una instrucción como la siguiente: «Esta es una fruta muy ácida y jugosa; es verde, pequeña. Se usa para hacer una bebida muy famosa, pero también para hacer comidas como el guacamole».

*Variaciones.* La misma actividad se puede realizar sin usar ningún elemento presente en el contexto. Por ejemplo, se puede evocar animales, plantas, alimentos, personas, herramientas, etc., que sean conocidos por los hablantes.

#### **4.4.3. El tesoro escondido**

*Meta.* Esta actividad busca principalmente obtener expresiones que describan características variadas, refieran a entidades y posiblemente reporten eventos en los que las entidades participan.

*Estímulos.* Los estímulos necesarios son un juego de 20 objetos que representen entidades inanimadas y animadas que presenten características variadas, como lo ilustra la Figura 3.





Figura 4): recto, torcido, curvo, doblado, enrollado, redondo, cuadrado, oval, triangular, rectangular, esférico, cúbico, cónico, cilíndrico o piramidal.



**Figura 4. Hazlo tú mismo: ejemplo de estímulos**

*Uso de estímulos.* Con estos elementos, el colaborador B escoge uno de los objetos y se registra de cuál se trata.

*Dinámica entre hablantes.* El colaborador B describe a A la forma del objeto elegido. El colaborador A, usando los elementos de papelería, debe reproducir la forma descrita.

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que el hablante B produzca una descripción que permita a A reproducir la forma que se le describe. Por ejemplo, para el círculo verde en la Figura 4, un hablante de español podría producir una descripción como la siguiente: «Esta cosa es plana, circular y verde; su material es suave y esponjoso».

*Variación.* Esta misma actividad se puede realizar describiendo las características de forma de entidades inanimadas que están en el entorno de los hablantes.

#### **4.4.5. ¿Qué estoy haciendo?**

*Meta.* La principal meta de esta actividad es motivar la producción de expresiones lingüísticas que mencionen eventos (e. g. acciones, estados o procesos).



*Estímulos. Actuación.*

*Uso de estímulos.* Se solicita al colaborador B que, mediante una actuación, exprese un estado (i. e. bravo, cansado, contento, triste, disgustado, alerta, enfermo, pensativo), una acción o un proceso (i. e. caminar, llorar, cocinar, lavar, rajar leña, soplar una cerbatana). Se ensaya la actuación del colaborador B y se registra de qué se trata.

*Dinámica entre hablantes.* El colaborador B realiza la actuación ante el colaborador A, quien debe adivinar cuál es el evento que B está representando. En este caso, se registra la actividad lingüística del colaborador A mientras intenta adivinar el estado, proceso o acción y al nombrarlo. Esta actividad puede ser difícil de desarrollar al inicio, debido a la vergüenza que algunas personas sienten de realizar actividades corporales específicas en frente de gente que no hace parte de su comunidad. En este caso, se sugiere que el investigador sea quien inicie la actividad realizando algunas actuaciones. Esto podría crear un ambiente más relajado.

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que el hablante A produzca un discurso que describa la actuación de B. Por ejemplo, para la descripción de la actuación de estar enfermo, un hablante de español podría producir un discurso como el siguiente: «¿Estás durmiendo? No, estás acostado, pero no duermes, tienes mala cara. Ya sé: ¡estás enfermo!».

*Variación.* El investigador puede realizar todas las actuaciones y pedir a los colaboradores que describan lo que él está haciendo.

#### **4.4.6. Descríbeme lo que te muestro**

*Meta.* La meta de esta actividad es motivar la producción de expresiones lingüísticas que refieran a entidades, describan características y mencionen eventos.

*Estímulos.* Los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad pueden ser uno o varios de los siguientes: (1) fotografías que muestren objetos inanimados y animados (como los ilustrados en la Figura 5); (2) videos en los que se presenten historias cortas de no más de tres minutos y en las que se lleven a cabo acciones por parte de distintos participantes; (3) grabaciones de audio de sonidos de animales que varíen en cuanto a volumen, altura, armonía, melodía. Para la reproducción de las fotos, videos y grabaciones se puede usar un computador. Las fotografías se pueden mostrar impresas o usando un computador.

*Uso de estímulos.* Se solicita a los colaboradores que observen un video o fotografía, o que escuchen un sonido.

*Dinámica.* Se pide a los hablantes que describan lo que observan o escuchan. De acuerdo con las necesidades del investigador, la descripción puede hacerse al tiempo o

después que la observación/escucha. Se recomienda hacer un doble registro, tanto al momento de percibir el estímulo que se presenta, como después. El primer registro permite obtener datos más espontáneos y el segundo permite obtener grabaciones con menos ruido.



**Figura 5. Describeme lo que te muestro: ejemplo de estímulos**

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que los hablantes produzcan discursos descriptivos. Por ejemplo, para la descripción de la foto del paisaje en la Figura 5, un hablante de español podría producir un discurso como el siguiente: «Este es un sitio sagrado, se llama x, queda río abajo y nosotros vivimos allí cuando yo era niño».

No se han diseñado variaciones para esta actividad.

#### 4.4.7. *Registrar y describir*

*Meta.* La meta de esta actividad es motivar la producción de expresiones lingüísticas descriptivas que refieran a entidades, describan características y mencionen eventos.

*Estímulos.* Para esta actividad se requiere una o varias cámaras fotográficas o de video. Se enseña a los colaboradores el manejo de la cámara. Se les solicita grabar videos cortos o tomar fotografías de animales, objetos, lugares, cosas o de actividades hechas por miembros de la comunidad. Se revisa el material recolectado y se seleccionan algunos estímulos para mostrar a otros miembros de la comunidad.

*Uso de estímulos.* Se solicita a un segundo grupo de colaboradores observar las fotografías y videos producidos por el primer grupo y describir lo que ven.

*Dinámica.* Se pide a los hablantes que describan lo que observan o escuchan.

*Tipo de discurso esperado.* Se espera que los hablantes produzcan discursos descriptivos. Por ejemplo, para la descripción de un video que muestra una mujer lavando ropa, un hablante de español podría producir un discurso como el siguiente: «Elisa está lavando la ropa de su familia en el puerto».

*Variación.* Los colaboradores pueden crear estímulos dibujados por ellos mismos. Los participantes deben ponerse de acuerdo sobre el tipo de estímulos que se usarán y la forma en que se realizará el registro de la actividad.

\*\*\*

En la anterior descripción de la herramienta se presentaron las reflexiones que motivaron su diseño, así como sus objetivos, las recomendaciones para su uso y la descripción de la serie de actividades diseñadas para recabar enunciados que contengan expresiones lingüísticas que refieran a entidades, describan características y presenten eventos. La siguiente sección tiene la intención de exponer algunas lecciones aprendidas al usar la herramienta en la investigación en una comunidad y una lengua particulares, en términos de situaciones reveladoras que ocurrieron durante la realización de algunas actividades y en términos de la información lingüística recabada.

### 5. LO QUE SE LOGRA CON LA HERRAMIENTA: ILUSTRACIÓN DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL YUHUP

A modo de ilustración sobre lo que se puede lograr con el uso de la herramienta, a continuación se exponen algunos de los aprendizajes obtenidos de su aplicación para la recabación de datos sobre clases léxicas en la lengua yuhup: primero, en relación con la realización de las actividades (§5.1); luego, en relación con la expresión lingüística de conceptos de propiedad o características (§5.2).

La herramienta se puso a prueba en 2009 en el poblado yuhup de Bocas de Ugá (Municipio de Taraira, Departamento del Vaupés, Colombia), donde en 2017 habitaban 63 hablantes de la lengua yuhup (código ISO 639: yab), perteneciente a la familia llamada Makú (Martins, 2005) o Naduhup (Epps & Bolaños, 2017). En la experiencia participaron seis hablantes (tres hombres y tres mujeres) en un rango de edad entre los 20 y 35 años; de los seis hablantes, cinco son trilingües yuhup-macuna-español en diversos grados y una mujer es bilingüe yuhup-macuna (Ospina Bozzi, 2010).

El trabajo de campo se realizó con dos objetivos: recabar datos para profundizar en la hipótesis de existencia de nombres, verbos y adjetivos en la lengua (Ospina Bozzi, 2002) y poner a prueba la herramienta antes descrita.

### 5.1. La experiencia

Durante el trabajo de campo, los miembros de la comunidad observaron y manipularon el material de estímulo cuando lo desearon. Este hecho creó un clima de confianza y entusiasmo hacia el trabajo, y también incentivó situaciones comunicativas que proporcionaron información natural para validar los datos recogidos en entrevista.

En general, en las actividades de descripción de modelos a escala de animales, objetos y personas se logró obtener información fructífera para el análisis. Sin embargo, resultó interesante que, mientras la mayoría de los hablantes describieron la situación presentada como si esta fuera real, algunos sistemáticamente usaron formas diminutivas para referirse a los objetos. Sin un conocimiento previo de la construcción diminutiva, este hecho hubiera podido pasar desapercibido, lo que demuestra que la información recabada debe ser verificada en contextos naturales de uso cotidiano.

En relación con la necesidad de adecuar las actividades de la herramienta al contexto sociocultural, la experiencia con algunas actividades mostró que para algunos hablantes (especialmente los no escolarizados), el hecho de ofrecer o recibir instrucciones resultaba difícil o extraño. Atribuimos esta dificultad al hecho de que en la sociedad yuhup los procesos de aprendizaje de actividades se realizan por observación y no por medio de instrucciones verbales precisas. Por ejemplo, en la experiencia con la actividad «Reconstruye lo que te describo», algunos participantes tuvieron dificultades para reconstruir las configuraciones complejas que se les describían, por lo que se frustraban y se desmotivaban para seguir participando. Para evitar esta situación, resultó mejor trabajar con configuraciones simples de pocos objetos.

Igualmente, en la actividad «Hazlo tú mismo» se propuso a una mujer dar instrucciones a otra persona para moldear una olla en plastilina, a la vez que ella misma la hacía; se esperaba así registrar el uso de formas lingüísticas que describieran las acciones propias de esta actividad tradicional y que denotaran formas. Sin embargo, la mujer habló muy poco mientras moldeaba la plastilina y en lugar de describir sus acciones, profería enunciados como «hazlo así». Por consiguiente, se propuso ofrecer instrucciones de algunos pasos (por ejemplo, hacer una bolita) sin realizar la actividad simultáneamente, lo que produjo mejores resultados.

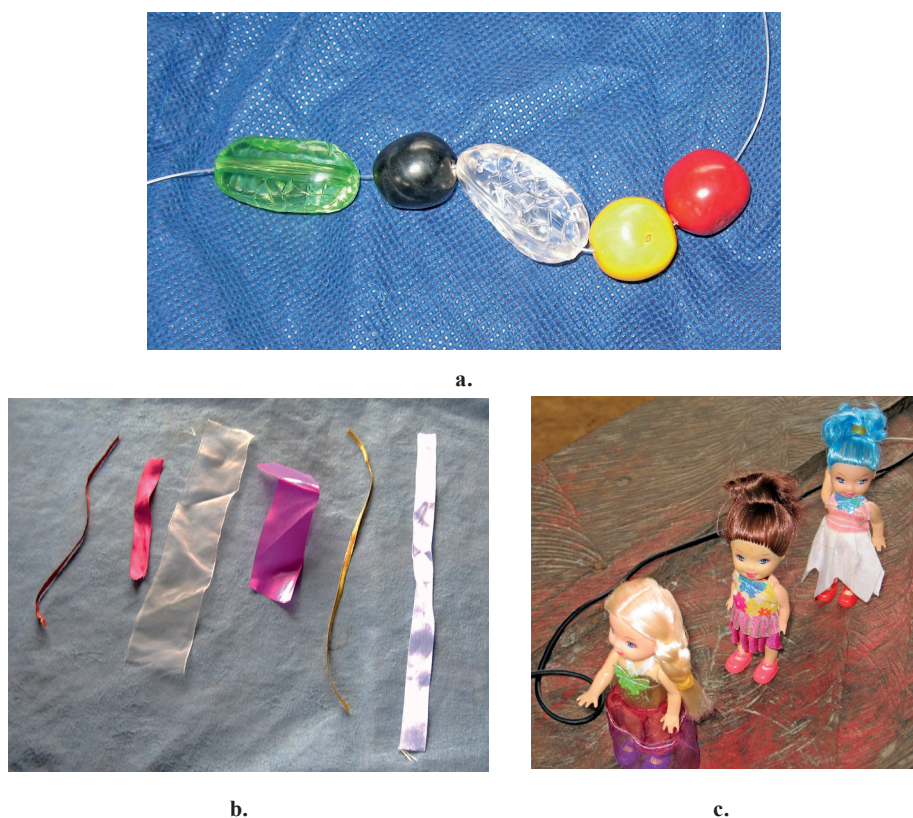
Finalmente, en la actividad «Ver y describir», entre los videos presentados, algunos mostraban cambios rápidos de estado de personas, animales o cosas (por ejemplo, una secuencia en la que un rostro se transforma de bebé a niño, joven, adulto y anciano). Al preguntarles qué pasaba en los videos, algunos hablantes yuhup no interpretaron secuencias de cambio de estado, sino una sucesión de eventos no relacionados entre sí. De esta manera, para recabar datos sobre cambio de estado, resultó más conveniente usar estímulos diferentes del video.

## 5.2. Expresión de conceptos de propiedad

Los datos recabados con las actividades descriptivas ofrecen información fértil sobre el léxico y la morfología nominal, adjetival y verbal, así como sobre varias construcciones sintácticas. A continuación, se expone una selección de preferencias extraídas del corpus para ejemplificar las construcciones utilizadas por los hablantes para referir a entidades animadas e inanimadas y describir sus características físicas, al realizar la actividad descriptiva «Reconstruye lo que te describo» (ver 4.4.1) con el uso de los estímulos que se presentan en la Figura 6.

Los ejemplos que siguen ilustran algunas frases nominales recabadas usando estos estímulos. Como se puede ver en los ejemplos 1 a 5, las frases nominales cualificativas presentan dos posiciones en las que se distribuyen los conceptos de propiedad: la primera está ocupada por el dependiente, una palabra o construcción que describe la dimensión, color u otra característica atribuida a la entidad referida. La segunda posición está ocupada por el núcleo, un clasificador que refiere a la entidad en términos de su forma si es inanimada, o en términos de su animacidad (y número) si es animada.





**Figura 6. Estímulos utilizados para recabar expresiones descriptivas**

En el ejemplo 1, se presenta el párrafo proferido por un hablante masculino, dirigiendo a una mujer para construir la configuración de cuentas presentadas en la Figura 6a. Como se puede ver, la palabra dependiente en la primera posición describe la entidad en términos de su lugar inicial en la configuración (1a), su color (1b, c, e), y su color y longitud (1d, f)<sup>13</sup>. La segunda posición presenta el núcleo, un clasificador que refiere a la forma redondeada del referente inanimado descrito. En los ejemplos 1d y 1f se observan dos tipos de construcciones para referir a más de una característica: en 1d, la coordinación por yuxtaposición de dos frases nominales, cada una con su clasificador como núcleo; y en 1f, la coordinación por yuxtaposición de dos palabras cualificativas, con un solo clasificador como núcleo. En ambos casos, un constituyente describe la longitud; y el otro, el color, mientras que el clasificador describe la forma.

<sup>13</sup> La raíz que describe la característica está prefijada por un morfema que permite a una raíz ser parte de una construcción referencial.

- (1a) dùcèdédǎ cùhdǒ? [tìh-kʰòdcét tǎt]  
 Luz Helena inserte REF-primero REDONDEADO  
 ‘Luz Helena, inserte la primera cuenta;
- (1b) [tìh-hěj tǎt] cùh kʰòdcét  
 REF-rojo REDONDEADO inserte primero  
 la cuenta roja inserte primero;
- (1c) jǐh còbǎ [tìh-pòhōw tǎt]  
 después REF-amarillo REDONDEADO  
 después la cuenta amarilla;
- (1d) [[tìh-hòhêd tǎt] [tìh-wʰôt tǎt]]  
 REF-transparente REDONDEADO REF-largo REDONDEADO  
 la cuenta transparente, la cuenta larga;
- (1e) [tìh-cʰǎ tǎt] jǐh còmǎ  
 REF-negro REDONDEADO después  
 la cuenta negra después;
- (1f) hùtúè [[tìh-kêw [tìh-wʰôt tǎt]]]  
 de último REF-verde REF-largo REDONDEADO  
 de último, la cuenta verde y larga.’ {CL:Mac.1030}

Para la descripción de referentes con forma cuadrada o con forma equiparable a la de un objeto conocido, el mismo hablante utilizó construcciones comparativas como las que se observan en el ejemplo 2, insertas o no en una frase nominal con clasificador como núcleo.

- (2a) jǐh còbǎ [tìh-kêw tǎt] [[ǐdbǎdǎ dʰî tǎt]  
 después REF-verde REDONDEADO limón COMP REDONDEADO  
 ‘Después la cuenta verde, la cuenta como un limón.’ {CL:Mac.1033.ñ}
- (2b) jǐh còbǎ [tìh-hěj kôw] [cǎ? dʰî]  
 después REF-rojo PEDAZO caja COMP  
 ‘Después, el pedazo rojo, como una caja.’ {CL:Mac.1033.m}

Usando estímulos como el que se presenta en la Figura 6b, se recabaron los ejemplos 3, donde se observa el uso de morfemas derivacionales en la formación de la palabra dependiente y del clasificador. Como se observa, el dependiente que denota un tamaño mediano está formado por el prefijo referenciador, las raíces ‘grande’ (3a), ‘pequeño’ (3b) y ‘largo’ (3c) y el sufijo «-dí» (MEDIANO). Igualmente, se puede ver que los clasificadores pueden sufijar el diminutivo para denotar una forma pequeña (3c).

- (3a) j́húdí [tìh-hěj b’áh] [tìh-pôg<sup>n</sup>-dí b’áh]  
 ahí REF-rojo LAMINAR REF-grande-MEDIANO LAMINAR  
 ‘Ahí la lámina roja, la lámina grande mediana.
- (3b) j́húdí [tìh-hěj b’áh] [tìh-těhíp-dí b’áh]  
 ahí REF-rojo LAMINAR REF-pequeño-MEDIANO LAMINAR  
 Ahí la lámina roja, la lámina pequeña mediana.
- (3c) j́húdí [tìh-hěj b’áh-té] [tìh-wâ-t-dí b’áh]  
 ahí REF-rojo LAMINAR-DIM [REF-largo-MEDIANO LAMINAR]  
 Ahí la laminita roja, la lámina larga mediana. {CL:Mar.1027}

En el ejemplo 4 se presenta el párrafo proferido por un hablante masculino, dirigiendo a una mujer para construir la configuración de muñecas presentada en la Figura 6c. Como se puede ver, la construcción cualificativa presenta la misma estructura antes vista, con algunas variaciones: la primera posición contiene una palabra compuesta por el dependiente (‘pelo’) y el núcleo (‘blanco’), que describe la característica ‘peli-blanca’ de la muñeca; y la segunda posición presenta el morfema clasificador para entidades animadas singulares.

- (4a) [[tìh-[pâhât-b’ăg]] jâp] k’òdcét dòhkět  
 REF-pelo-blanco ANI.SG primero parar  
 ‘La (muñeca) peli-blanca pare primero;
- (4b) j́h còbă [[tìh-[pâhât-c’ă]] jâp]  
 después REF-pelo-negro ANI.SG  
 después la (muñeca) peli-negra;



- (4c)    jáh hódòbǎ      [[tìh-[pǎhǎt-kêw]]      jâp]  
          detrás                REF-pelo-verde                ANI.SG  
          detrás la (muñeca) peli-verde.’ {CL:M.1035}

Los ejemplos 5 fueron recabados usando la actividad «El tesoro escondido» (sección 4.4.3), que motiva interacciones en las que un hablante describe a su interlocutor un objeto que ha seleccionado entre varios, y el interlocutor tiene que adivinar de cuál se trata. Como se puede observar, las construcciones usadas por los hablantes presentan en la posición inicial una construcción que describe características de la entidad (en 5a ‘nosotros tememos en el bosque’ y en 5b ‘vive en la loma del caño’). La segunda posición está ocupada por el núcleo, el morfema clasificador para entidades animadas singulares.

Aunque las construcciones en posición inicial no presentan todos los elementos de una cláusula prototípica (en 5a el objeto de ‘temer’ no está explícito y en 5b no lo está el sujeto de ‘vivir’) en ambos ejemplos la construcción presenta un verbo plenamente flexionado para tiempo y aspecto (único elemento obligatorio para formar cláusulas en yuhup)<sup>14</sup> y adicionalmente: en 5a el adjunto locativo representado por el nombre ‘bosque’ seguido del pronombre ‘nosotros’ en función de sujeto del verbo ‘temer’; en 5b el complemento locativo representado por la frase ‘loma del caño’, seguido del verbo ‘vivir’.

- (5a)    [[hâj            ǐd            óbó]            jâp]  
          bosque    1PL            temer            ANI.SG  
          ‘El que tememos en el bosque.’ {CL:M.1047.d.}

- (5b)    [[mǐhtê    pàhâj    díí]            jâp]  
          caño        loma        vivir        ANI.SG  
          ‘El que vive en la loma del caño.’ {CL:M.1046.b.}

Resumiendo, a partir de los ejemplos, es posible observar que las frases nominales cualificativas están formadas por dos constituyentes cuyo orden es dependiente-núcleo. El núcleo, en posición final, es representado por un clasificador que refiere a las entidades inanimadas en términos de su forma (v. g. redondeado, laminar) y a las animadas en términos de su animacidad (y número singular o plural). Es decir que, si el referente está presente en el contexto situacional, se puede hacer referencia a él y

<sup>14</sup> A pesar de que el verbo en yuhup no tiene marcas de persona, cuando las condiciones discursivas lo permiten, en esta lengua es posible omitir las frases nominales que representan los argumentos.

seguir su pista, usando un clasificador y no un nombre que lo designe de manera unívoca. El dependiente, en posición inicial, puede estar formado por: (1) una cláusula que describe propiedades de comportamiento de las entidades referidas (v. g. ser objeto de temor o vivir en determinado lugar, como en los ejemplos 5); (2) una palabra constituida por un prefijo referenciador y una base (que puede ser una raíz o un compuesto) o una secuencia de palabras con la misma estructura que la recién descrita; estas palabras describen propiedades de las entidades tales como la dimensión (tamaño, longitud), el color u otras características (v. g. peli-banco).

Las palabras descritas en el numeral 2 del párrafo precedente pueden ser consideradas como adjetivos ya que: (1) presentan morfología única (prefijos referenciadores y sufijos derivacionales para las raíces que denotan dimensión); (2) a nivel de la frase nominal, solo pueden funcionar como dependientes modificadores y no como núcleo, a diferencia de los nombres que pueden cumplir ambas funciones (sin embargo, a nivel de la palabra sí pueden funcionar como núcleo de compuesto); (3) a nivel de la cláusula, no pueden representar argumentos o adjuntos de un predicado y afijar los morfemas de caso acusativo o locativo que marcan tales funciones.

En conclusión, los datos de yuhup antes presentados permiten profundizar en aspectos morfológicos, sintácticos, pragmáticos, discursivos y semánticos que nos acercan al conocimiento de las clases de palabra en la lengua yuhup. Los pocos ejemplos presentados ilustran el potencial de los datos que es posible recabar gracias al uso de la herramienta.

## 6. CONCLUSIONES

Este artículo presenta una herramienta metodológica novedosa para la recolección de clases de palabras en diversas lenguas, cuyo diseño se basa en consideraciones teóricas y metodológicas. Su objetivo es recolectar datos fértiles, robustos, fiables, verificables y comparables sobre las clases de palabra en diversas lenguas, integrando a los hablantes de manera activa al proceso de investigación.

La revisión de la problemática teórica en torno al análisis de las clases de palabra en diversas lenguas muestra que la recolección de datos debe estar guiada por la selección de criterios claros de identificación, pero que estos pueden provenir de diversas propuestas teóricas que sean complementarias entre sí. De esta manera, la presentación de los criterios lingüísticos que han sido utilizados por investigadores con enfoques estructurales y funcional-tipológicos para identificar las clases mayores de palabra (nombres, verbos y adjetivos) revela la pertinencia del diseño de una metodología que permita obtener datos fértiles para examinar tanto la estructura como las funciones

sintácticas, semánticas, discursivas y pragmáticas de las distintas clases de palabra. Tal metodología debe tomar en consideración, además, aspectos críticos a la hora de recolectar y analizar datos sobre clases de palabra, tanto desde el punto de vista teórico como el metodológico.

La relación de los investigadores con las comunidades no se construye de la noche a la mañana y su duración depende en gran parte de las metas y necesidades de las partes. Pero el trabajo de campo es un arte complejo que implica diferentes procesos y, por lo general, se desarrolla en múltiples etapas a lo largo de los años, lo que incluye, entre muchas otras experiencias: obtener la autorización de la comunidad para realizar el trabajo, crear relaciones de mutua confianza y respeto, negociar el uso de dispositivos audiovisuales para el registro documental, lograr el apoyo de los hablantes para analizar y verificar información e hipótesis de trabajo, rendir cuentas sobre los resultados obtenidos, y desarrollar actividades adicionales que sirvan para el mantenimiento y enseñanza de la lengua.

La herramienta de recolección de información que presentamos no busca simplificar los procesos y etapas antes mencionados, ni tampoco reducir el tiempo de trabajo en campo o acelerar el ritmo de recolección, análisis o verificación de datos. Lo que busca es ser un recurso útil para facilitar la recolección de datos, desarrollando actividades específicas, lúdicas y contextualizadas.

Los aspectos positivos de la herramienta que proponemos se sintetizan a continuación: por un lado, la herramienta presenta actividades que se pueden adecuar al contexto ambiental, social y cultural de los hablantes, que atraen su atención e incentivan su participación en el estudio de su lengua. Por otro lado, en términos lingüísticos, el uso de los estímulos propuestos en la herramienta permite recolectar una cantidad considerable de muestras diversas de habla contextualizada discursivamente, que contienen enunciados con múltiples realizaciones de las diferentes clases de palabra en diversas funciones. La motivación ofrecida por los estímulos hace que los hablantes describan objetos y entidades, sus propiedades, así como los eventos en los que participan. Finalmente, el registro documental que se debe realizar al usar la herramienta permite que la experiencia sea reproducible por otros investigadores, y que los datos sean verificables y comparables tipológicamente.

La ilustración del uso de la herramienta y los datos obtenidos para el estudio de las clases de palabra en la lengua yuhup muestran que, aunque aún hay aspectos metodológicos que se deben afinar, la herramienta es fiable y productiva. Este artículo es una invitación a investigadores de diversas lenguas para emprender estudios comparativos utilizando este recurso.

## 7. REFERENCIAS

- Bouquiaux, L., & Thomas, J. (eds.). (1976). *Enquête et description des langues à tradition orale*. Paris: SELAF.
- Bowerman, M., & Pederson, E. (1992). Topological relations picture series. En S. C. Levinson (ed.), *Space stimuli kit 1.2: November 1992*, 51. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Bowern, C. (2008). *Linguistic Fieldwork. A practical Guide*. New York: Palgrave Macmillan.
- Croft, W. (2000). Parts of Speech as Language Universals and as Language-Particular Categories. En P. Vogel, & B. Comrie (eds.), *Approaches to the typology of word classes* (pp. 65-102). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110806120.65>
- DeLancey, S. (2001). *Lectures on functional syntax*. <http://pages.uoregon.edu/delancey/sb/fs.html>
- Epps, P., & Bolaños, K. (2017). Reconsidering the “Makú” Language Family of Northwest Amazonia. *International Journal of American Linguistics*, 83(3), 467-507. <https://doi.org/10.1086/691586>
- Fagua Rincón, D. (2014). Género y sufijos clasificatorios de discretización en ocaina (witoto). *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 6(1), 87-103.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haspelmath, M. (2012). How to compare major word-classes across the world's languages. *UCLA Working Papers in Linguistics, Theories of Everything*, 17, 109-130.
- Hopper, P., & Thomson, S. (1984). The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar. *Language*, 60(4), 703-752. <https://doi.org/10.1353/lan.1984.0020>
- Kopecka, A. (2004). *Étude typologique de l'expression de l'espace: localisation et déplacement en français et en polonais*. Tesis doctoral, Université Lumière Lyon 2, Francia.
- Langacker, R. W. (1987). Nouns and Verbs. *Language*, 63(1), 53-94.
- Launey, M. (1994). Une grammaire omniprédicative. Essai sur la morphosyntaxe du nahuatl classique. París: CNRS éditions.
- Levinson, S., & Wilkins, D. (eds.). (2006). *Grammars of Space*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lois, X., & Vapnarsky, V. (2006). Introduction. En X. Lois, & V. Vapnarsky (Edits.), *Lexical categories and root classes in Amerindian Languages* (pp. 1-30). Bern: Peter Lang.
- Martins, V. (2005). *Reconstrução Fonológica do Protomaku Oriental*. Amsterdam: LOT Vrije Universiteit.
- Matthewson, L. (2004). On the Methodology of Semantic Fieldwork. *International Journal of American Linguistics*, 70(4), 369-415. <https://doi.org/10.1086/429207>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

- Orjuela Salinas, L. (2010). *Diseño de un modelo metodológico para la recolección de información sobre las principales clases léxicas en diversas lenguas*. Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Ospina Bozzi, A. M. (2002). *Les structures élémentaires du yuhup makú, langue de l'Amazonie colombienne : morphologie et syntaxe*. Tesis doctoral, Université de Paris 7, Francia.
- Ospina Bozzi, A. M. (2010). Caracterización de clases léxicas en yuhup. Informe final de la investigación Tipología fonológica y gramatical de lenguas amazónicas y andinas, fase I: caracterización de clases léxicas, criterios fonológicos y morfosintáctico. Universidad Nacional de Colombia. Ms.
- Ospina Bozzi, A. M. (2013). Localización estática y prefijos locativos en yuhup. En A. M. Ospina Bozzi (ed.), *Expresión de nociones espaciales en lenguas amazónicas* (pp. 143-165). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Payne, T. (1997). *Describing Morphosyntax. A Guide for Field Linguists*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Queixalós, F. (2006). The Primacy and Fate of Predicativity in Tupí-Guaraní. En X. Lois, & V. Vapnarsky (eds.), *Lexical categories and root classes in Amerindian Languages* (pp. 249-288). Bern: Peter Lang.
- Schachter, P. (1985). Parts of Speech Systems. En T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description* (vol. 1, pp. 3-61). Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Tatsumi, T. (1997). *The Bilingual's Thinking for Speaking: Adaptation of Slobin's Frog Story Experiment to Japanese-English Bilinguals*. Tesis de Maestría, Sophia University, Japón.

## 8. ABREVIATURAS

REF	referenciador
COMP	comparativo
DIM	diminutivo
ANI.SG	animado singular
1 PL	primera persona plural