El verbo haber

Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios

Mireya Cisneros Estupiñán

Clarena Muñoz Dagua

María Cristina Asqueta Corbellini

Editorial IAI

El verbo haber

Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios

Mireya Cisneros Estupiñán

Clarena Muñoz Dagua

María Cristina Asqueta Corbellini

Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación

Colciencias- Categoría A1

Medellín, Colombia 2020

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Cisneros Estupiñán, Mireya
El verbo haber: Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios / Mireya Cisneros Estupiñán, Clarena Muñoz Dagua, María Cristina Asqueta Corbellini. – 1a. ed. – Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación, 2020.
Archivo en formato pdf. – (Investigación Científica).

Contiene referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-52333-6-2 (e-book)

1. Verbo (Gramática) 2. Español – Gramática 3. Libros digitales
I. Muñoz Dagua, Clarena II. Asqueta Corbellini, María Cristina III. Título IV. Serie

CDD: 465.6 ed. 23 CO–BoBN– a 1058072

Investigación Científica
ISBN: 978-958-52333-6-2
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.4115927

El verbo haber: Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios
Serie: Innovación Educativa
Primera Edición: octubre 2020

ISBN: 978-958-52333-6-2
Publicación electrónica gratuita
Hecho el Depósito Legal Digital

Salvo que se indique lo contrario, el contenido y distribución de esta publicación están autorizados bajo Creative Commons Licence CC BY-NC-SA 4.0.

© Mireya Cisneros-Estupiñán. Universidad Tecnológica de Pereira.
© Clarena Muñoz-Dagua. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
© María Cristina Asqueta-Corbellini. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
Grupo: Estudios del Lenguaje y la Educación, Categoría A1.
Proyecto *"Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la Lingüística"*, Código 4-16-5, Universidad Tecnológica de Pereira y Proyecto *"Evolución del verbo haber. Estudio lexicográfico de la variación con estudiantes universitarios (segunda etapa)"*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
© Editorial Instituto Antioqueño de Investigación

Diseño: IAI, Medellín, Antioquia.
Editorial Instituto Antioqueño de Investigación es Marca Registrada del *Instituto Antioqueño de Investigación*. El resto de marcas registradas pertenecen a sus respectivos propietarios.

La información, hallazgos, puntos de vista y opiniones contenidos en esta publicación son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Instituto Antioqueño de Investigación IAI, y no se garantiza la exactitud de la información proporcionada en este documento.

Diseño y publicación: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación
Medellín, Antioquia
editorial(AT)fundacioniai.org

Contenido

	Pág.
Introducción	4
Capítulo 1 Un contexto general para el estudio de las variaciones de *haber*	9
1.1 Descripción del problema	9
1.2 Método	14
1.2.1 Población	17
1.3 Tensiones entre las normas institucionales y la situación de los hablantes	20
Capítulo 2 Los estudios sobre el verbo *haber*	24
2.1 Pre-textos para el estudio de *haber*	24
2.2 Recursos para conocer la gramática y el uso de la lengua	31
2.3 La gramática de *haber*	33
2.4 Gramática de la construcción	40
2.5 Otras consideraciones	43
2.6 El lexema *haber*	43
Capítulo 3 Incidencias del verbo *haber* en el contexto universitario: Evolución, cambios y variaciones	52
3.1 Manifestaciones y evidencias de las variaciones en el uso del verbo *haber*	55
Capítulo 4 Hacia la construcción de una propuesta didáctica para el estudio del verbo *haber*	70
4.1 Una propuesta en el marco de la didáctica crítica	71
4.2 El taller crítico: Un mediador del acto educativo	73
4.3 Fortalezas del taller crítico como estrategia didáctica	80
4.4 Actores implicados en la propuesta didáctica	82
4.5 Propuesta de talleres con el concurso del verbo *haber*	83
Capítulo 5 Reflexiones finales	88
Referencias bibliográficas	92
Anexos	
Anexo 1: Entradas de haber	97
Anexo 2: Particularidades de *haber*	99
Anexo 3: Conjugaciones del verbo *haber*	101
Anexo 4: Las funciones de *haber*	103
Anexo 5: Haber y A ver	107
Anexo 6: Habemos	109

Las palabras son más traicioneras y potentes de lo que pensamos.

Jean-Paul Sartre

Agradecimientos

A los estudiantes de los talleres de redacción y comunicación oral y escrita la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y a los aspirantes de ingreso a la Maestría en Lingüística, de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyos textos de admisión fueron utilizados para complementar el corpus de trabajo.

A las universidades Colegio Mayor de Cundinamarca y Tecnológica de Pereira por incentivar la investigación y de ese modo permitir que nuestros esfuerzos docentes se reflejen y cualifiquen en proyectos situados en las ciencias humanas que revierten en la reflexión y búsqueda de la calidad académica de los profesionales que formamos.

A nuestras familias, compañeros de vida – Javier, Guillo y Daniel – a nuestros amados hijos – Emilia, Helena y Leonardo – por el apoyo invaluable que nos ofrecen siempre desde su comprensión y afecto, lo cual nos permite alternar los compromisos laborales con los personales.

Introducción

El presente trabajo surge a partir de dos proyectos de investigación realizados por el Grupo de Investigación "Estudios del Lenguaje y la Educación", Categoría A1, en las dos instituciones que lo avalan académicamente: la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Tecnológica de Pereira; en la primera el proyecto *Evolución del verbo haber. Estudio lexicográfico de la variación con estudiantes universitarios (segunda etapa)* y, en la segunda, *Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la Lingüística*. Los dos proyectos buscan adentrarse en analizar los usos lexicales de la lengua en ámbitos académicos universitarios.

El proyecto titulado *Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la Lingüística*, Código 4-16-5 tuvo como objetivo principal "Caracterizar la disponibilidad léxica para elaborar un texto académico, que poseen los egresados de carreras relacionadas con el estudio y enseñanza de la lengua que aspiran a ingresar a estudios de Maestría en Lingüística". A partir de las pesquisas en torno a este objetivo se encontraron otros fenómenos lexicales que no fueron incluidos en los resultados del proyecto mencionado, como el caso del uso del verbo haber, que llamaron nuestra atención para seguir trabajando con base en el mismo corpus. Sin embargo, quisimos ampliarlo de modo que pudiéramos integrar el estudio de este fenómeno también con el pregrado.

Es así como las profesoras investigadoras de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Clarena Muñoz Dagua y María Cristina Asqueta Corbellini, levantaron un corpus en el nivel de pregrado en el Colegio Mayor de Cundinamarca y la profesora investigadora Mireya Cisneros Estupiñán de la Universidad Tecnológica de Pereira, hizo lo propio en su institución, logrando tener el suficiente material de análisis que implicó la mirada histórica del fenómeno y las implicaciones de su evolución en el uso que dan los estudiantes al verbo haber, siendo también un objetivo específico del proyecto en mención "Describir lingüísticamente y analizar el uso los sustantivos, adjetivos y verbos en el corpus objeto de estudio", consideramos que el uso del verbo haber merece un estudio más detenido y amplio.

En consecuencia, derivamos de los proyectos mencionados el presente estudio que hemos titulado *El verbo haber: Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios.* Este tema específico, lo iniciamos desde el año 2017, e involucramos las variaciones del verbo usadas por los estudiantes de talleres de redacción y comunicación oral y escrita de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y los textos de ingreso de los aspirantes a la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, para detectar las imprecisiones más comunes y prever, mediante una propuesta de talleres didácticos, una apropiación de aspectos gramaticales orientados al uso idiomático adecuado.

Así, se encontraron los distintos usos y confusiones más comunes con el uso del verbo *haber*, tanto en la comunicación oral como en los escritos. Por tanto, el *corpus*, base para la investigación incluye las transformaciones encontradas en textos escritos de los estudiantes

(pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca e inicio de postgrado de la Universidad Tecnológica de Pereira), en los componentes orientados a consolidar su desempeño con el español estándar.

En coherencia con el problema delimitado y los hallazgos en el *corpus*, se recurrió a la lingüística cognitiva como marco teórico para sustentar la argumentación y conceptualización en torno a aquellos componentes y estructuras lingüísticas, cognitivas y pragmáticas que deben justificarse en este tipo de estudio. En el análisis, por ejemplo, se hallaron variaciones frecuentes, como *a ver* por *haber* y viceversa; además de otras mutaciones más novedosas y específicas, como *ha vía*. De manera que, desde estas comprobaciones emergen inquietudes; así como, preguntas en torno a las razones por las cuales suceden estas variaciones y cambios que contradicen los aspectos académicos y canónicos en torno al idioma.

En el desarrollo de la investigación, en consecuencia, se sustenta que la naturaleza lexicográfica del estudio no se restringe al componente lingüístico sino que es necesario tratar de comprender, con recursos de carácter multidisciplinario, el contexto de uso debido a que los hablantes, en tanto seres sociales, están inmersos en el espacio (país, región, ciudad, barrio, empresa, institución educativa) en una época, que en la situación estudiada se define como contemporánea, la cual está permeada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que inciden en la cultura y subculturas. Asimismo, un índice de la globalización del contexto contemporáneo está representado por el estudio de inglés, como parte de un bilingüismo español-inglés emergente; y, por último, se toma en cuenta la crítica realidad social, con sus implicaciones culturales; dado que ésta también hace parte de la situación de los hablantes.

En este sentido, a los estudiantes no se los considera en un rol de solo emisores o parlantes, sino que se trata de personas que cuando hacen uso de la expresión lingüística involucran a la cultura, de la cual hacen parte y a identidades que, en algunos casos, traen impresos regionalismos diversos. Aun cuando, esta población no esté consciente de las implicaciones del decir, manifiestan sus rasgos particulares, idiolectales, al hablar y escribir. Por tanto, se entiende que el lenguaje responde a la complejidad y experiencia de las personas; igualmente, de los grupos y de la sociedad en la cual interactúan los dialectos, que dan cuenta de la realidad lingüística de los hablantes, donde se incluyen los diversos usos de *haber*. En razón de esta situación, en el proyecto se sigue una metodología cualitativa descriptiva con apropiación de instrumentos etnográficos.

Con estos referentes, la presente obra se estructura en cinco capítulos: Primero se ubica un contexto general para la investigación con la descripción del problema, la identificación de las tensiones entre las normas institucionales y la situación de los hablantes, las razones que justifican este tipo de estudios en la academia y los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se presenta la fundamentación teórica, antecedentes, fuentes esenciales para el estudio y metodología; en tercer lugar, se presenta el análisis de las variaciones de *haber* en el corpus de trabajo. En cuarto lugar, se determinan parámetros sistemáticos, mediante una propuesta de talleres, que buscan orientar el estudio y uso adecuado del verbo haber, tanto en la expresión oral como en la escrita. Al final, se presentan las conclusiones a manera de reflexiones finales.

Capítulo 1

Un contexto general para el estudio de las variaciones del verbo *haber*

Un contexto general para el estudio de las variaciones de *haber*

> La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, salvo para aumentarlo: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo, no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir «anulo, borro, rectifico», o sea, hablar más. Yo la llamaría «farfullar» a esta singularísima anulación por adición.
>
> Roland Barthes (2009)

Nuestro estudio sobre el verbo *haber* nace a partir de la evidencia de variaciones de la categoría gramatical, en el uso oral y escrito de los estudiantes de educación superior, específicamente, las transformaciones que del verbo se encontraron en los textos escritos por estudiantes de Unicolmayor en las materias dedicadas a consolidar su desempeño en lengua escrita: Taller de Comunicación Oral y Escrita y los cursos de Redacción, y de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el ingreso a una Maestría en Lingüística.

1.1 Descripción del problema

El problema identificado relaciona, en primera instancia, el desconocimiento de los universitarios, en cuanto a las estructuras lingüísticas y pragmáticas que involucran su lengua en la comunicación.

Este aspecto conflictivo se profundiza con el escaso interés en las lecturas de textos académicos y con la falta de investigaciones acerca del lenguaje que soporten la actividad académica y pedagógica del lenguaje; también, se cree que inciden los limitados espacios de discusión que permitan entender el porqué y el para qué de una escritura y una oralidad académicas.

En suma, las dificultades y tensiones se manifiestan en particular; pero, se supone que al contrario se trata de una incidencia contextual global que incide en el habla de los universitarios contemporáneos quienes, a su vez, en poco tiempo se hallarán en el terreno profesional por lo cual ciertos cambios tienden a estabilizarse como sucede con *habemos* en lugar de *somos* o de *estamos*, y de *haiga*[1] por *haya*, con alta frecuencia en el habla cotidiana.

Así, al identificar la situación problémica con los usos de *haber*, se toman en consideración los procesos dialectales y culturales que implican a la lengua en uso. Aunque la comunidad académica suele tildar a las variaciones como errores, los cuales resultan atribuidos al hablante como casos individuales, en el presente trabajo se vinculan los aspectos evolutivos del idioma que inciden en las manifestaciones de los hablantes. En consecuencia, como resultado de las indagaciones realizadas en el desarrollo del presente estudio, se plantea que el uso de *haber* está en evolución, lo cual incluye a las variaciones que parecen pulular en la comunicación.

[1] Según el Diccionario de la RAE en línea, ***haiga*** es un sustantivo masculino poco usual, de sentido irónico, con el significado de automóvil muy grande y ostentoso, normalmente de origen norteamericano. Como se observa, esta definición difiere del uso que se le da en un contexto amplio de hablantes del español.

Esta hipótesis se sustenta con las *Apuntaciones críticas del lenguaje bogotano* (1907), de Rufino José Cuervo, en las que el filólogo se preocupa de que la capital del país sea afectada por las hablas vulgares, provenientes según él de las demás regiones, y pone como ejemplo el caso de *habían*, *hubieron* o *habrán*, cuando se aplican antepuestos a sustantivos y adjetivos, con omisión de la regla que establece el singular para estas conjugaciones.

En este orden de ideas, las investigadoras observamos que el término evoluciona; pero, a la vez tiende a estabilizarse, ya que algunos de los cambios y aplicaciones incompletas de las normas para *haber* también hacen parte del español estándar e histórico, de uso en Bogotá (considerada como ciudad que más usa el español estándar) y en las universidades bogotanas y de provincia, como es el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En ocasiones, se presentan casos como la diptongación en *haiga*, sustituta del subjuntivo haya; como *hubieron* antepuesto a sustantivo o adjetivo, igual que *había* y *habrá*. Por tanto, las variaciones son muchas, unas ya establecidas y otras novedosas; en cuanto a este estudio compete, éstas constituyen índices de un fenómeno de variación que afecta de diferente forma a los componentes del lenguaje. En definitiva, algunos de estos ejemplos, contradictorios de las normas, ya hacen parte del dialecto de uso de manera progresiva y amplia, que evidencia la evolución lingüística y permite avizorar sus modificaciones.

Dadas las razones expuestas, se especifica que el presente estudio no propone hacer prospectiva ni decir si las variaciones registradas

constituirán la norma apropiada en el futuro, sino que explica de qué manera los discursos, en particular científicos y académicos, resultan afectados por la fluctuación que se manifiesta con estas apropiaciones; a la vez, muestra cómo los hablantes aplican la variación, aún en casos en los cuales existe conocimiento de la regla. Este último aspecto, se evidencia al colocar el mismo estudiante, en ocasiones la versión estándar; así como, en otro lugar la inadecuada, como se indica en el capítulo de análisis de los hallazgos. Asimismo, la pregunta para el problema gira en torno a cómo se manifiestan los usos del verbo haber en el contexto delimitado para la investigación.

A la vez, durante nuestro proceso investigativo se ha relacionado el problema con el uso del lenguaje en ámbitos académicos y profesionales, en cumplimiento de las competencias lingüística y comunicativa que le permiten a alguien un desempeño adecuado en la vida científica, tanto como en la profesional y social, en las que funge como una competencia pragmática, que comprende las acciones que promueven los discursos y las actuaciones mediante el lenguaje. En los ámbitos de acción y actuación de alguien, se requiere la apropiación de las normas de la lengua estándar; complementadas por la contextualización de los enunciados de manera de saber qué decir, cuándo decir, cómo decir y a quién decir.

En estos campos, una persona debe tener capacidad para abarcar también los tecnolectos propios de sus desempeños científico o profesional; así como, de generar y acuñar más términos específicos en representación del conocimiento. En suma, durante esas acciones la expresión dialectal resulta insuficiente y posiblemente también la jerga, ya que se trata de

sistemas en los cuales no requieren de una función metalingüística que conceptualice el uso lingüístico.

Al analizar los componentes y estructuras lingüísticas, cognitivas y pragmáticas en el *corpus* del proyecto, se hallaron variaciones frecuentes en el uso de *haber*; en este conjunto también se evidenciaron otras mutaciones, más novedosas y específicas, como *ha vía* acuñada en una única manifestación del caso (ver c.4[2] en la Tabla 4).

En este caso, por ejemplo, se hizo evidente que, en cuanto a ese aspecto del problema, la creatividad de los hablantes se manifiesta al llenar vacíos respecto del uso normativo de la lengua con la generación de formas que imitan el sistema que han aprendido, en el cual incide cómo ha sido este aprendizaje en cuanto a la ausencia de métodos y didácticas adecuadas que apoyen la discursividad social.

Por consiguiente, la naturaleza lexicográfica del estudio no se puede restringir al aspecto gramatical, sino que se debe tratar por medio de recursos con carácter multidisciplinar: es necesario tener en cuenta el contexto de uso pues los hablantes, en tanto usuarios de la lengua, inmersos en un espacio socio cultural, actúan y siguen referentes, parámetros, hábitos que no están descritos en las enciclopedias.

En cuanto a la coordenada temporal, ésta se ubica de manera sincrónica en la época contemporánea, que incorpora al contexto las TIC[3] y, en

[2] La abreviatura c., seguida de número, remite a la tabla 4 que numera los casos presentados, incluida en el cuerpo del capítulo de análisis.
[3] Las TIC, aunque el estudio no se centra en ellas, pueden apoyar la apropiación del español estándar en la universidad; sin embargo, se observan acciones como desvincular los diccionarios del computador o ignorar las indicaciones de error.

particular, el acceso a las redes sociales de parte de los estudiantes que implica influencias sobre las estructuras lingüísticas, conceptuales y pragmáticas involucradas en el lenguaje y comunicación, según se indica en un estudio previo (Muñoz, Asqueta y Casco, 2014).

Asimismo, la globalización, característica del contexto contemporáneo, está representada por la inclusión del inglés en los pensum, como parte de un bilingüismo español-inglés emergente[4]; por último, se toma en cuenta la crítica realidad social con sus implicaciones culturales dado que ésta también hace parte de la situación de los hablantes.

En ese sentido, se plantea la indagación con fundamento lexicográfico; pero sin ignorar sus implicaciones pragmáticas, cuando se presenta en el uso de la lengua, la variación del verbo *haber*.

1.2 Método

En la presente investigación, siguiendo un método descriptivo-cualitativo, se aplicó instrumentos etnográficos en el trabajo de campo. De ese modo, a partir de la observación complementada por la escucha y la selección de los textos orales y escritos que conforman un *corpus* mediante la cual el proyecto recopila algunas de las formas que se registran en los usos del verbo *haber*. A la vez, las docentes comparten el campus universitario con la población delimitada para la investigación dado que, como dice Sandoval (2002):

[4] Aquí se infiere que, si no existe conciencia del español estándar, la apropiación de una segunda lengua también dará lugar a problemas educativos, como los altos índices de repitentes en este componente del programa TAG.

> *Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad* (p. 8).

Este evento ofrece la posibilidad de describir y analizar el contexto en el cual ocurren las variaciones, de acuerdo con categorías definidas para clasificar las ocurrencias del verbo, ya sea en la oralidad o en la escritura. Según la metodología cualitativa se recuperan datos y se someten a análisis, para continuar con la interpretación de los resultados. Al decir de Clifford Geertz (2003):

> *[…] la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito solo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico* (p. 26).

Así, durante el desarrollo de la observación y el proceso de conformación del *corpus,* se recopilaron los textos producidos por los aspirantes a la Maestría en lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira y los trabajos de clase de dos carreras de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en los cuales se reconocen las confusiones frecuentes de los hablantes; pero, se considera, a la vez, la situación que resulta observada de manera constante durante la investigación según los aportes cognitivistas vinculados con la pragmática lingüística.

A la vez, se identifica el problema y se exponen los fundamentos para el estudio. Luego, se especifican los empleos del verbo *haber* en el lenguaje

coloquial y en la lengua estándar; seguidamente, se sistematizan y analizan muestras tomadas de escritos realizados por estudiantes en los componentes del área de comunicación de los programas de Tecnología en Asistencia Gerencial y de Economía, de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, complementados por la escucha y la observación y con el corpus obtenido en la Universidad Tecnológica de Pereira.

Por último, se concretan las conclusiones, acordes con los objetivos y la hipótesis que orientan el proceso de indagación propuesto. Como ya se había expresado en (Muñoz y Asqueta, 2019):

> *La lingüística también aporta concepción metodológica, de fundamento interdisciplinario dado el carácter heteróclito del lenguaje, como especificó Saussure (1976); además, de las concepciones sincrónica y diacrónica para el estudio de los fenómenos del lenguaje. En este proceso, la perspectiva es principalmente sincrónica sin que ello signifique que se desconozcan los aportes de la diacronía; como sucede con las consultas a documentos tradicionales como Apuntaciones críticas del lenguaje bogotano (1955) o a la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (1995), de Bello con los cuales resulta posible inferir la evolución lingüística; igualmente, en este orden se incluye la lectura de la historiografía de Lodares (2001). Por último, desde la perspectiva evolutiva, se aborda la revisión del Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (1987), de Corominas* (p. 173).

Por otra parte, la naturaleza lexicográfica del estudio requiere de recursos de carácter interdisciplinario, de comprender, a la vez, el contexto de uso debido a que los hablantes, en tanto seres sociales, están inmersos en el espacio (país, región, ciudad, barrio, empresa, institución educativa) en la

época, la cual en la situación estudiada se define como contemporánea. En síntesis, se trata de la implementación y gestión de datos en un proceso de investigación social cualitativa (Sandoval, 2002) que permite la incorporación de las situaciones en las cuales se presentan los registros lingüísticos, variaciones con el verbo *haber*, objeto del estudio.

Asimismo, otro índice de la globalización en el contexto contemporáneo está representado por el estudio de inglés, como parte de un bilingüismo español-inglés emergente; y, por último, se toma en cuenta la crítica realidad social, con sus implicaciones culturales; dado que ésta también hace parte de la situación de los hablantes.

En consecuencia, a los estudiantes no se los considera en un rol de solamente emisores, parlantes, sino que se trata de personas que cuando hacen uso del habla involucran a la cultura, de la cual hacen parte; aun cuando, no estén conscientes de las implicaciones del decir. Por tanto, se entiende que el lenguaje responde a la complejidad del ser humano; igualmente, de los grupos y de la sociedad en la cual interactúan los dialectos, que dan cuenta de la realidad lingüística de los hablantes, de la cual los diversos usos de *haber* hacen parte.

1.2.1 Población

En cuanto a la población delimitada por el proyecto se trata de estudiantes de los programas de Economía y de Tecnología en Asistencia Gerencial. Dado que se trata de una universidad pública, sus programas convocan a jóvenes que habitan en diferentes barrios de la capital colombiana. En

particular, ubicados al sur de la ciudad; son hijos de clase trabajadora que posiblemente se halla en ascenso económico dado que algunos se dedican a laborar en comercios o microempresas propias, según una inducción a la investigación enfocada en iniciativas de emprendimiento por parte de la población bogotana residente en barrios periféricos de la ciudad, propuesta desde el componente Redacción II[5].

Asimismo, dando continuidad a la caracterización de los estudiantes se halla que en el Programa de Tecnología en Asistencia Gerencial predomina el género femenino y en el de Economía, el masculino; en esos programas existe una diferencia dado que en el primero se trata de una Tecnología y la segunda es una carrera profesional, con las consiguientes incidencias en estos grupos de estudiantes.

Las edades se ubican entre los dieciocho y veinte años, en ambos programas, con tendencia a hallarse los más jóvenes en el estudio de la economía. En el caso del programa TAGP, algunos de sus alumnos estudian y trabajan, razón por la cual posiblemente la ubicación céntrica de la universidad les facilita sus desplazamientos.

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, es pública, se encuentra en un lugar privilegiado con buenos accesos y ubicación céntrica. El barrio La Macarena se puede considerar un estrato alto en la zona; aunque también se halla cercano el barrio La Perseverancia, de origen obrero. Sin embargo, los estudiantes que se inscriben en los programas de Tecnología

[5] El proceso investigativo en este Componente Temático, Redacción II se generó de manera intencional por parte de las investigadoras, para dar respuesta a la indagación sobre las características de la población que hizo parte del corpus de trabajo.

en Asistencia Gerencial y Economía, no acceden al sitio desde zonas aledañas sino distantes.

La Universidad Tecnológica de Pereira es también pública, ofrece carreras profesionales de las ciencias humanas y educativas y de las áreas de las ciencias exactas y aplicadas, por tal razón es una universidad que si bien tiene sus particularidades es también, en mucho, semejante a la mayor parte de las universidades públicas colombianas. Está ubicada en la ciudad de Pereira que viene a ser el centro metropolitano de una región importante de Colombia y su población estudiantil proviene de distintos lugares y condiciones socioculturales.

Específicamente, los aspirantes a ingresar a la Maestría en Lingüística provienen, en su mayoría, de distintos lugares de la región conocida como Eje Cafetero, pero también se presentan aspirantes de otras regiones del país atraídos por los estudios del lenguaje desde el sistema formal de la lengua y de sus interdisciplinariedades, de allí que sus carreras profesionales son afines con la Lingüística y la Literatura.

Se trabajó con dos cohortes de la Maestría en Lingüística, en un lapso de dos años, con aproximadamente 100 textos de 50 aspirantes. Cada aspirante presentó dos textos: uno, en el que argumentó el impacto de la Lingüística en los ámbitos social, lingüístico y educativo y. otro, en el que refirió cuál sería el tema para desarrollar en su trabajo de grado y por qué. De allí se extrajo las frases en las que se encontraban las formas del verbo haber, encontrando, en general que sus usos son semejantes a los que se encontró en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

1.3 Tensiones entre las normas institucionales y la situación de los hablantes

Según el ítem anterior, la presente investigación delimit1a el problema en relación con el desconocimiento de los universitarios de las estructuras lingüísticas y culturales involucradas en la comunicación, lo cual es un fenómeno complejo y que, aún en los ámbitos académicos, las variaciones se consideran como errores cometidos por el hablante (en nuestro caso, el estudiante), sin tener en cuenta que en los usos lingüísticos se involucran los aspectos evolutivos, con los procesos dialectales y culturales.

Así sucede, cuando se presenta la diptongación en *haiga* en el uso oral principalmente; de manera que se interpreta en este caso que se produce una acomodación del subjuntivo haya; todavía sin registro en el *corpus* textual reunido por el estudio pero que se suele escuchar en el habla de estudiantes; así como, manifestaciones de *hubieron* antepuesto a sustantivo o adjetivo, igual que *había* y *habrá.* Llama la atención, por ejemplo, que los mismos hablantes que dicen y escriben *hubo frutas*, al pluralizar dicen y escriben *habían frutas, hubieron frutas* y *habrán frutas*.

Lo anterior nos ha llevado a buscar respuestas a cómo se manifiesta la variación del verbo haber en los estudiantes de pregrado (en asignatura Comunicación Oral y Escrita de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca) y de estudiantes aspirantes a un postgrado en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, y cómo lograr una apropiación de aspectos gramaticales que consoliden el uso idiomático adecuado en contextos académicos.

La lengua materna, como herramienta esencial para la comunicación, puede estudiarse en sus componentes fonológicos, léxicos, sintácticos, morfosintácticos, así como semánticos y pragmáticos, dado que cada uno de ellos estructura el pensamiento coherente y el discurso social. En este caso nos ocupamos de los usos de haber, en tanto recurso gramatical complejo, al ser a la vez verbo pleno y verbo auxiliar que involucra con las evoluciones, muchas voces ajenas a la norma culta y que junto a los verbos ser y estar es uno de los primeros verbos que se aprende en el estudio del idioma español.

En la práctica, podría decirse que algunos estudiantes se guían por el uso cotidiano y desconocen el uso formal, como sucede con *haiga*, expresión aceptada por la Academia de la Lengua Española pero no como formal, además de las reconocibles confusiones por homofonía: /haya/ (subjuntivo de haber) con /halla/ (verbo hallar), incluso cuando no se da el fenómeno por homofonía se da la fluctuación del uso, como en la confusión de /hay/ (haber) con /ahí/ (adverbio de lugar).

Por tanto, empíricamente se parte del supuesto de que en el uso de haber se produce la mayor parte de variación y fluctuación en la aplicación adecuada de la forma. Los trabajos orientados a cotejar los usos del verbo haber en talleres específicos entre universitarios son escasos, de allí que la investigación propuesta sobre el sistema verbal del español puede avanzar el marco teórico y práctico básico para la comprensión y explicación del origen de conceptos gramaticales del uso del español.

El estudio parte de un interés investigativo y docente por el estudio de la lengua como instrumento esencial para la representación del pensamiento.

En la actividad académica relacionada con la escritura, tanto en pregrado como en postgrado, son evidentes las dificultades que se presentan en la elaboración de textos que pretenden transmitir aspectos determinados de una disciplina específica a pares académicos y al público en general.

De allí que nuestra atención se ha centrado en los recursos comunicativos utilizados para conseguir una construcción lingüística clara, precisa y comprensible para el destinatario. En este caso consideramos que el estudio detallado del uso verbal en la lengua materna, en particular, el estudio de los usos de haber manifestados en textos con fines académicos permite identificar los errores comunes por parte de los estudiantes en formación y proponer actividades prácticas, tales como talleres, que coadyuven a mejorar los usos léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos implicados en el desarrollo de competencias escriturales acordes con el nivel terciario. Además, posibilita ofrecer un panorama teórico y práctico acerca de los usos que dificultan la comprensión de los textos, con lo cual se aporta a los estudiantes explicaciones y ejemplos relevantes para su formación en el manejo adecuado del verbo haber en los diferentes contextos de uso.

Capítulo 2

Los estudios sobre el verbo *haber*

Los estudios sobre el verbo *haber*



Los fundamentos y fuentes para el estudio del verbo haber, en primer lugar, toman en cuenta los antecedentes, que se encuentran en bases de datos objeto de consulta para este proyecto y, segundo, se basan en un constructo teórico a partir de la lingüística pragmático cognitiva.

2.1 Pre-textos para el estudio de *haber*

La búsqueda de artículos y libros, dedicados al estudio y a la investigación sobre el verbo *haber,* da como resultado que el ámbito es muy reducido en el campo de los estudios sobre el lenguaje, dado el escaso interés por los verbos del español en general. En particular, se halló la mención de este verbo en unos pocos artículos, en alguno respecto a su función como el auxiliar de la lengua española, según se indica en este ítem; en cambio, respecto al verbo *ser*, éste resulta en apariencia el más estudiado; luego, aparece el verbo *sentir* y, también, como curiosidad el verbo *leer*.

Además, la búsqueda registra que se estudia el auxiliar con otro verbo, como sucede con el artículo titulado: *Haber y tener: el origen de dos auxiliares del español contemporáneo* (2016), de Eva Martínez Díaz, en cual como en la mayoría de los documentos incluidos en esta lista, se tratan aspectos parciales sobre la forma verbal; este trabajo se ocupa de la sustitución de *haber* por *tener*; con la salvedad que el estudio se hace desde la perspectiva histórica (s. XV). En cuanto al título *La morfología histórica del español en los últimos cien años*, de Cano Aguilar, *Lexis* (2004) se hace la revisión de las gramáticas históricas antecedentes pero los ejemplos de la evolución, abundantes como las fuentes, no incluyen sin embargo el caso de *haber*.

En cambio, en el artículo titulado La concordancia pragmática del verbo español, de Carla Jara Murillo, publicado en *Kañina*, revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica (2008) se ocupa del tema al decir que la concordancia pragmática del español tiene un caso en cuanto a *haber* con los ejemplos: *habían muchas personas* y *hubieron varios problemas*.

Por otra parte, en Notas sobre el verbo haber existencial (2015), publicado en la revista *Lingua Americana*, de la Universidad del Zulia, Venezuela, los autores Massiel Matera y Raimundo Medina, se ocupan del tema pero de manera parcial enfocados en el componente léxico así como se ocupan de la diacronía del término. En cuanto al análisis de las locuciones, este se hace desde la gramática generativa; por tanto, se da relevancia al componente sintáctico dando importancia a los lexemas antepuestos y pospuestos al caso de haber planteado.

También, se registra aquí la compilación de doce estudios abordados por profesores de la Universidad de Castilla - La Mancha (España) en *Tiempos compuestos y formas verbales complejas* (2010), un título muy oportuno para la reflexión en torno a esta clase de verbos de la lengua española, algunos de los cuales se inspiran en la gramática de Bello. La misma compiladora de este volumen, Ángeles Carrasco Gutiérrez, es autora del libro *La concordancia de tiempos* (s.f.), la cual se presenta como un fenómeno gramatical del que la bibliografía se ha ocupado en muy pocas ocasiones, consideración que se comparte dadas las evidencias de la propia investigación acerca de los vacíos que afectan el uso adecuado de la lengua en ámbitos académicos y profesionales.

La propuesta del ensayo de Daniel Escudero Ariza, *Contextos de subordinación sustantiva* (2017) se fundamenta en formas verbales de las lenguas romances, en el caso español e italiano, con ejemplos de los modos indicativo, imperativo y subjuntivo. Si bien entre los ejemplos de verbos de sentimiento, en el modo subjuntivo, *haber* aparece en un único ejemplo: *Siento que hayas estado enfermo*, desde la perspectiva del trabajo propio esta conjugación con haber es una de las formas en evolución, desde la norma culta sería en crisis, dado que en el uso se lo diptonga como *haiga*.

Además, en cuanto al ensayo *Usos modales y epistémicos del verbo sentir*, se trata de un enfoque desde la lingüística cognitiva de Jorge Fernández Jaén (2016) publicación de la *Revista de Investigación Lingüística*, de la Universidad de Murcia, España. Existe afinidad teórica con esta propuesta, dado el fundamento del modelo de Marc Johnson que considera que el lenguaje está diseñado por la conciencia corporal de los hablantes. Estas

fuentes permiten sustentar el carácter polisémico, emotivo y versátil del uso de los verbos, en particular *haber*.

Por su parte, el artículo de María Ospina, *Los embelecos de la gramática* (2015) publicado en la revista *Cuadernos de literatura*, en el cual se somete el tema a la crítica con base en el análisis de las obras de Fernando Vallejo, *La virgen de los sicarios* y *El cuervo blanco*, se cita aquí como antecedente porque el fundamento es gramatical, tema de los afectos del escritor colombiano; entonces, Ospina debe pasar por la revisión de los conceptos de Rufino Cuervo mediante la consideración del proyecto gramatical de Vallejo. El ejemplo muestra como la literatura pasa por la gramática para generar su propuesta, la cual es también un ejercicio de discursivo y comunicativo.

De manera coherente con el enfoque pragmático del estudio planteado, por este proyecto para *haber*, en términos de las políticas lingüísticas, escasas y problémicas en cuanto al español, el artículo de Daniela Lauria y María López García: *Instrumentos lingüísticos, académicos y norma estándar del español* (2009) trata sobre la posibilidad, y esfuerzos, para lograr una lengua común en el ámbito hispánico, mediante la pretendida homogenización con intereses particulares de estándar, de parte de sectores culturales hegemónicos; de manera, que se analiza en este texto la *Nueva política lingüística panhispánica*, con base en un interesante marco teórico desde el cual confrontar esas políticas de la RAE sobre la lengua básica; dado que, en la orilla opuesta, siguiendo a Juan Ramón Lodares (2001), están los hablantes desde hace mucho, dispersos por el mundo de una lengua multicultural y mestiza, que hacen utópica a la soñada unidad lingüística.

En consecuencia, para garantizar la unidad de la lengua se hace necesario consolidar la norma ortográfica. En este caso *La ortografía normativa del español*, de Teusidelo Chacon Berruga (2012) publicado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, de Madrid, adquiere sentido en las políticas lingüísticos de España, interesada dados los recientes eventos políticos, en la unidad en la cual la lengua común adquiere su papel. A la vez, con la salvedad de que la ortografía tiene un papel, al igual que la cohesión y la coherencia, en las necesidades comunicativas y pragmáticas de la lengua.

En los estudiantes universitarios, existe conciencia acerca de cómo los afecta el desconocimiento de los estándares de su habla. Entonces, el reconocimiento desde la perspectiva pragmática de los cambios y evolución lingüística no significa dejar de lado que para ello también es necesario conocer la normativa, la cual también puede considerarse desde el componente pragmático.

Respecto de los denominados errores ortográficos, con alta incidencia en las tareas de todos los niveles de la educación, es de mencionar el análisis de Juan Jiménez y otros autores, en el documento *Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española* (2008) en *Psicothema*, vol. 20. Se estudian los grafemas que presentan dificultad y variación respecto de la norma, como es el caso de /h/ que en el caso de los usos de *haber* puede desaparecer cuando en el pretérito se trata de *se ha embarcado* (caso 1, tabla, en este trabajo) escrito como *se a embarcado*. Por tanto, queda abierta la inquietud acerca de si estas variaciones llegaron para quedarse o son inestabilidades relacionadas con la situación, del hablante registrado.

El ámbito de estudios de la lengua española, ya sea de sus aspectos gramaticales tanto como dialectales e históricos, resulta un campo amplio; dado, por un lado, el carácter hegemónico de un idioma como este con elementos de lengua histórica de amplia extensión territorial; además de vinculada desde la primera gramática castellana, de Elio Antonio de Nebrija y publicada en el año 1492, a la expansión imperial de la corona de Castilla ocupando las tierras que hoy abarca esta herencia cultural. Esas características contextuales hacen que exista una amplia bibliografía que soporta el conocimiento de la trayectoria del español. De manera que, a esta biblioteca especializada se recurre para la elaboración del marco teórico; así como para relacionar con los antecedentes que registran los estudios recientes y afines a este proyecto.

La cita de artículos y libros, dedicados al estudio y a la investigación sobre el verbo *haber*, incluye también la referencia de la propuesta de codificación de usos del verbo presentada en el XVI Congreso Internacional de ALFAL, en Alcalá de Henares 2011. La idea se detalla en el artículo titulado: *Codificación de la variable "Usos del verbo haber" (singular/plural)*, donde se toman en cuenta variables dependientes e independientes. La información de Gómez (2012) constituye un documento interno de PRESEEA, un proyecto dirigido a la creación de un corpus de lengua española hablada, que sea representativo del hablante hispánico en su ubicación geográfica y social.

Por otra parte, la revisión de la bases de datos de bibliotecas universitarias da como resultado que el número de artículos de reflexión y producto de investigación resulta muy reducido en el campo de los estudios sobre la lengua en uso, dado el escaso interés por los verbos en general que en el

caso del español suelen presentar dificultades para los hablantes al constituir un sistema complejo característico de esta lengua, donde *haber* se considera el de mayor dificultad debido a su gran complejidad ya que se le pueden hallar más de seis funciones en el sistema castellano, como se expone en este marco.

En cuanto al título *La morfología histórica del español en los últimos cien años*, de Cano Aguilar, *Lexis* (2004) hace la revisión de las gramáticas históricas antecedentes; pero, los ejemplos de la evolución, abundantes como las fuentes, no incluyen el caso de *haber*.

El artículo titulado: *La concordancia pragmática del verbo español*, de Carla Jara Murillo, publicado en *Kañina*, revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica (2008) se ocupa del tema al decir que la concordancia pragmática del español tiene un caso en cuanto a *haber* con los ejemplos: *habían muchas personas* y *hubieron varios problemas*.

Sobre la publicación de *Las 101 cagadas del español. Reaprende nuestro idioma y descubre algunas curiosidades*, con la autoría de María Irazusta (2014); además, de poner el dedo en la llaga dadas las tensiones entre el idioma y el habla, señala algunas de las modificaciones sufridas por *haber*: *Al verbo haber le da lo mismo uno que ciento*, señala algunas apropiaciones como decir *Habían muchos niños en el campamento; Han habido muchos robos últimamente*; o *Hubieron reuniones muy duras*; oraciones que, como bien se indica en el documento, son "incorrectas" dado que la regla indica como erróneo poner este verbo en plural cuando el elemento nominal se refiere a varias personas o coas, ya que la concordancia del verbo la determina el sujeto, nunca el complemento

directo. Asimismo, agrega que por muchos que haya, todos caben siempre en la tercera persona del singular (p. 90). Sin embargo, el apunte se limita a este error porque el auxiliar del español se halla en este momento en una profunda crisis estructural con muchas más incidencias según se comprueba con el proyecto aquí desarrollado.

2.2 Recursos para conocer la gramática y el uso de la lengua

Uno de los retos del proyecto que estudia las variaciones del verbo *haber* en un espacio universitario se relaciona con la construcción de un marco teórico adecuado. A partir de la indagación sobre las fuentes, autores, escuelas o perspectivas apropiados, la conceptualización requerida por el estudio del verbo, con la función auxiliar en el sistema verbal de la lengua española, comprende algunos modelos que se inscriben en la pragmática lingüística y en las actuales propuestas del cognitivismo. Resulta así, dado que este proyecto entiende que el problema planteado no se restringe a las estructuras lingüísticas internas o a la sola lengua; sino que considera también la incidencia de la cultura, la educación y la comunicación en las manifestaciones del lenguaje, en particular en un contexto como el contemporáneo que incluye a los medios y las TIC.

Por tanto, las teorías posteriores al denominado *giro lingüístico* (Gimate-Welsh, 1990) fundamentan las fuentes para el recorrido teórico que comprende al uso y a los hablantes, como seres sociales. Esto no significa que se desconozca a la gramática y al léxico de la lengua en un desarrollo analítico orientado por el propósito de identificar los procesos seguidos

por el idioma en la cultura; por tanto, delimitado en grupos que conviven en torno a actividades como el trabajo y el estudio. En relación con la corriente cognitiva, que lidera el panorama de la lingüística, ésta indaga los aspectos gramaticales y conceptuales que estructuran el lenguaje y el pensamiento, razón por la cual se la toma en cuenta para sustentar la reflexión que orienta el proyecto.

A la vez, esos paradigmas se apropian actualizados al aplicarlos al *corpus* registrado el cual contiene manifestaciones de *haber* utilizadas por estudiantes y egresados universitarios; igualmente, los modelos se introducen para comprender las perspectivas lexicográfica, histórica y sociolingüística que no podrían soslayarse para entender *haber* tanto en su sincronía como en su evolución.

El hecho de que la forma verbal sea un término, de que las reglas ortográficas y gramaticales que le competen pueden resultar modificadas por los estudiantes en el uso y dado que al tomar en cuenta a la comunicación se involucra al sentido del discurso emitido, el cual puede ser entendido por los destinatarios a pesar de las variaciones, requiere de la consideración del problema de manera integral que comprende áreas multidisciplinares que apoyan las líneas propias de la lingüística como lexicografía, gramática, dialectología, sociolingüística y pragmática lingüística fundamentalmente.

En síntesis, se consideran apropiadas para el estudio las categorías teóricas propuestas por la lingüística cognitiva; así que para comprender el carácter de las variaciones que se recopilaron resulta pertinente recurrir a la

corriente cognitivista denominada *semántica léxica* (Croft y Alan Cruse, 2008). Entonces, el marco ingresa y desglosa modelos que se orientan por la pragmática y la lingüística cognitiva con la finalidad de explicar los fenómenos manifestados durante la evolución del complejo verbo auxiliar de la lengua española.

2.3 La gramática de *haber*

En el sistema verbal de la lengua española, según los diccionarios y gramáticas, *haber* aparece como *sui generis* entre los demás verbos. Entonces, ¿cómo se lo sistematiza en los documentos sobre la gramática y en los manuales de uso de la lengua española? *La Nueva Gramática de la Lengua Española* dice que se utiliza en los tiempos compuestos y en las perífrasis de necesidad o de obligación, por ejemplo, *haber de venir* y *haber que cantar*, formas que no se manifiestan en el habla de los hablantes objeto de estudio de este proyecto de investigación.

Además, la Nueva Gramática agrega que se usa como verbo terciopersonal en las construcciones impersonales (*habrá fiesta*); a la vez, informa sobre algunas restricciones que pierden su fuerza enunciativa con el uso. En consecuencia, no se emplea la tercera persona del presente *ha;* pero, se mantienen las fórmulas fijas como en: *no ha lugar, años ha,* frases arcaizadas, al punto que algunas pueden resultar irreconocibles para los noveles lectores de la universidad.

Igual situación que la anterior, sucede con el siguiente ejemplo citado en el documento sobre la gramática: *A un extremo de las ruinas hubo hasta*

no ha mucho, cuatro basas de columna, tomada de *Pueblos* (Beltrán Martínez); también, se confirma el uso de *ha* por *hay* en construcciones impersonales: *Gran tiempo ha que tú y yo nos amamos*, tomada de *Reloj* (Guevara); además, del más conocidos para los académicos de habla hispana, quienes con *El Quijote* parodiamos: *No ha mucho tiempo.…*

En este punto, se observa que los desusos y arcaísmos señalados no coinciden, en principio, con los hallazgos sobre el empleo de *haber* en los textos orales y escritos de los estudiantes universitarios bogotanos. A partir de la concepción del análisis del discurso, considerado como el uso de la lengua en el contexto comunicativo desde el cual se interactúa tanto con sus pares como con otras personas que pueden tener diferentes intenciones en la interacción requiere la selección de un *corpus*, que revele los aspectos relacionados con las variaciones del verbo en el contexto de una universidad pública, Unicolmayor; las adecuaciones de la estructura léxica, con incidencia en la sintáctica, descubiertas en este proceso resultan numerosas y de gran complejidad.

Este es, precisamente, el caso de *habemos*, *haiga* y *hubieron* los cuales se pueden considerar *modismos* (Croft y Alan Cruse, 2008) dado que se oyen con frecuencia de forma inapropiada, así se oyó enunciar: *Habemos muchos que no estamos de acuerdo*, usado por un estudiante en clase, el 14 de enero de 2019, al hablar sobre el regreso a los cursos después del paro de noviembre y diciembre de 2018, que afectó a las universidades públicas de Colombia. Otros casos que recaba el *corpus*, en la versión escrita, son: *a* por *ha*, en la tercera persona del pretérito perfecto donde *haber* es el verbo auxiliar.

Al incorporar al conjunto escritos recientes, se encontró esta forma en trabajos presentados por dos estudiantes: […] *este tema a sido causa de conflicto por muchos años*, también se escribió […] *la población campesina a sido fuertemente marginada […]*. En un total de dieciséis escritos se encontraron solo estos dos casos de variación de *haber*; se observa que se trata del mismo error por parte de distintas personas; además no se hallaron otras desviaciones del verbo. A partir de estas comprobaciones, se hace el siguiente apunte sobre que, en la grafía antigua, esta declinación se escribía: *a cantado*. Sin embargo, se supone que la confusión actual se debe a la existencia de la preposición *a* en el sistema del español y no al arcaísmo o a la evolución.

En cuanto al impersonal *hay*, la morfología sí podría horadarse cuando aparece confundido; por ejemplo, con *ahí*. Se observó en una inscripción que decía: *Ahí empanadas* en lugar de *Hay empanadas*; la expresión fue descubierta en un anuncio de un kiosco de comidas de paso, en Bogotá. Dada la situación, se comprometía y afectaban los componentes fonológicos, sintáctico y léxico, así como el semántico y el pragmático; aunque, en cuanto a estos dos últimos el contexto permitía saber de qué se trataba la venta afectando en menor grado la comprensión y la comunicación.

Esta desviación del uso, respecto de la norma académica y culta, también resulta verificable en textos de clase que aparecen compilados en el *corpus*; por tanto, se infiere que existe confusión entre *hay* y *ahí*, la cual se manifiesta como afectación tanto del verbo como del adverbio, en un amplio sector de hablantes para quienes el español es la lengua materna.

Desde el modelo cognitivo se considera a estos casos como *elementos inusuales dispuestos de forma inusual* (Croft y Alan Cruse, 2008) aunque estas variaciones tienden a naturalizarse en los discursos cotidianos, incluso en los ámbitos académicos como el que se estudia. Sin embargo, acuñaciones ocasionales aparecen también en el corpus las cuales se supone podrían no ocurrir nuevamente sin que se los pueda considerar parte del léxico sino solo *elementos inusuales*, que pueden considerarse solo como rarezas sin que encarnen el discurso, en definitiva.

Así, se observa que en el caso de *a cantado* no se afectan los componentes fonológico, sintáctico ni semántico; pero, con la segunda forma observada en el puesto de empanadas sí se comprometen los rasgos fonológicos, sintácticos y semánticos. *A priori*, en ambos casos sí estaría involucrado el componente pragmático porque el usuario podría debilitarse en la comunicación y sufrir discriminación con la consiguiente afectación de la personalidad. Se supone la existencia de una mayor incidencia con estos eventos en la vida académica que, por ejemplo, en el comercio informal donde los hablantes pueden combinar el lenguaje coloquial cotidiano con la retórica que imitan de los medios de comunicación; entonces, aun cuando deben persuadir pueden ser ajenos a las reglas académicas sin recibir reproches o estigmatización por esto.

A propósito, es necesario considerar también la noción de léxico académico, la cual presupone la idea de que algunas unidades léxicas son usadas más frecuentemente en textos académicos y disciplinares donde prima la lengua estándar que en textos pertenecientes a otras actividades sociales (Cisneros, Olave y Serna, 2018:12) primordialmente coloquiales.

Aunque, desde la hegemonía de la lengua institucionalizada como estándar se mantiene una actitud canónica y purista acerca de qué se entiende como hablar; al tiempo que se observa con el proyecto como las variaciones registradas se acomodan en los mismos límites del español académico así que no se descarta el fenómeno de la dialectalización que incorpora los cambios al idioma estándar.

Por tanto, al sopesar los registros de los usos de *haber*, expuestos a fluctuaciones por su uso cabe decir que este verbo se caracteriza por la complejidad la cual se hace aún más evidente una vez se quita la mirada del manual y se orienta hacia el uso.

Entonces, ¿a qué se debe la particularidad del considerado por las gramáticas tradicionales *verbo auxiliar*? En síntesis:

a. El lexema *haber* posee diversa categoría gramatical, como sustantivo y como verbo. En tanto sustantivo, sería relativo a, por ejemplo: *El haber de la asociación era escaso.* Se considera que, el lenguaje de la administración y la economía, diferencia entre *el debe* y *el haber*.

b. El diccionario, DRAE, registra las dos categorías y múltiples acepciones del término. Por ejemplo, las llamadas *locuciones verbales*; como *interjección*, como en *¡Haya paz!; locución adverbial* y *modos desusados* consignados por la consulta de la web académica: www.rae.es. El acceso la página de la academia de la lengua, da cuenta de la complejidad que está en la base estructural y en la evolución terminológica.

c. Como verbo, *haber* no solo cumple función como auxiliar, en la conjugación de los demás verbos del español, sino que también tiene función verbal plena, que no debe soslayarse. De manera que se usa para decir, por ejemplo, en: *Dada la especulación hubo afectación de la economía del país;* aquí *haber* es el verbo de la oración; en cuanto a decir *En el país ha habido especulación que afecta la economía; haber* es auxiliar de *haber*. Sin embargo, sí se reconoce aquí que el uso mayor es el de auxiliar de los demás verbos como en: *Los gobernantes habían especulado y afectado la economía*.

d. Dado que el componente semántico resulta fundamental en el uso lingüístico, resulta fundamental tomar en cuenta cuál es el significado a expresar. Por tanto, en la forma condicional: *Los gobernantes habrían especulado y afectado la economía*, existe la posibilidad de que los gobernantes *no hayan especulado,* con el beneficio de la duda y la necesidad de comprobar la situación, en el contexto. Entonces, se da lugar a la necesidad de recurrir a los fundamentos teóricos de la pragmática lingüística dado que el enunciador, en particular si se trata de un medio o de un opositor, puede tener la intención de generar dudas sobre el comportamiento y la ética de los implicados; o bien, a la inversa, a pesar del hecho comprobado se trata de crear duda acerca de si en realidad hubo ese tipo de acciones negativas que afectan una colectividad, sin definir por medio de la función fática que: *Los gobernantes han especulado y afectado la economía del país*.

e. En el sistema verbal de la lengua española *haber* es el auxiliar de los tiempos compuestos, todos pretéritos, a los que aporta valor

retrospectivo sumado a la información gramatical que corresponde a los morfemas: persona - número (PN) y tiempo – modo (TM).

f. Aunque, el *corpus* analizado proviene de una concepción metodológica de orden sincrónico; la diacronía del verbo también se toma en consideración sin olvidar que muchas veces en los informes académicos sobre el idioma los aspectos evolutivos resultan los tomados en cuenta con ausencia de referencias importantes sobre usos contemporáneos, como se advierte en esta investigación. Por ende, según la Nueva Gramática, *haber,* se gramaticalizó a partir de la raíz del latín, *habēre,* verbo de posesión que admitía usos modales.

g. En diversas regiones ubicadas en el mapa del español se saluda con la fórmula *¿Qué hay?* En Colombia y zonas aledañas se escucha, *¡Quiubo!*, que se anota siguiendo el patrón sonoro porque debería ser *¡Qué hubo!*

h. La homofonía y las grafías cercanas originan confusiones entre las categorías gramaticales; por ejemplo, al usar *a* por *ha*.

i. En suma, en consonancia con los estudios del lenguaje y las investigaciones que se hacen desde los centros de estudios especializados de las universidades e instituciones de investigación, así como desde esta propuesta, el verbo *haber* permanece en evolución con incidencias en dialectos e idiolectos del español.

Esta descripción da cuenta de una complejidad léxica y morfológica, la cual por lo general no explican las gramáticas y los manuales que deben

orientar a los hablantes acerca de la manera adecuada sobre el uso de *haber*. Del mismo modo, estas gramáticas no presentan un modelo teórico adecuado, que sustente las funciones del término en el sistema lingüístico del español, en aspectos científicos, académicos o pedagógicos.

De este modo, se infiere que las variaciones, transformaciones y diferentes versiones que los estudiantes, y otros hablantes, acuñan en torno a haber provienen en primer lugar de la falta de guías y de las explicaciones insuficientes de los manuales del español, vacío que es llenado con una suerte de creatividad de parte los emisores. Debido a esto, se aplica al análisis el modelo de la gramática de la construcción, que hace parte de la lingüística cognitiva.

2.4 Gramática de la construcción

Por la ruta del generativismo, según la denominada gramática de la construcción el conocimiento gramatical del hablante se organiza en componentes regidos por reglas que regulan el uso de una lengua determinada (Croft y Alan Cruse, 2008). Se trata de los componentes fonológico, sintáctico y semántico a los cuales, otros autores, suman el morfológico y el pragmático. Además, existe el lexicón que resulta el componente vertical, que atraviesa a los demás componentes donde se revelan las variaciones evidenciadas a la observación y al *corpus*.

La Tabla 1 incluye los denominados componentes del lenguaje. Se trata de evitar con este esquema la inscripción lineal de las estructuras que se involucran al hablar ya que los usuarios no toman en cuenta el uso de cada una, sino que se aplican de manera integral, donde están articuladas entre

sí por una compleja red de reglas de vinculación que posibilitan que las emisiones resultan lógicas y coherentes para los oyentes y los lectores.

Tabla 1. Componentes del lenguaje

Componente	Lexicón	Fonológico
		Reglas de vinculación
Componente		Sintáctico
		Reglas de vinculación
Componente		Semántico
Componente		Pragmático

Fuente: Croft y Alan Cruse (2008), *Lingüística cognitiva*.

Por otra parte, la denominada teoría de la enunciación fortalece la consideración del lenguaje como mediación social. A la vez, a partir de los fundadores de esta teoría Bajtín y Benveniste, se considera que el lenguaje entendido como buen uso da lugar a la existencia de un canon en la cultura escrita alfabética occidental (Ulloa y Carvajal, 2009) aplicado desde una perspectiva hegemónica que controla y fiscaliza tanto la gramática como la pragmática, dados los modos desde los cuales se entiende que las personas deben producir textos escritos y se agrega acá que también regulan los usos orales en el caso de *habemos muchos*; *haiga muchos* o *hubieron muchos* que si bien se están naturalizando entre los hablantes, le restan a la buena imagen de un universitario o de un profesional.

En la dimensión conceptual del lenguaje, se toman en cuenta en este marco o los componentes: fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Desde la lingüística de la enunciación se distinguen por una parte los enunciados, como realizaciones empíricas directamente observables, y,

por otra, la lengua como una construcción teórica que el lingüista utiliza para explicar el habla.

En cuanto a la enunciación, por tanto, se estudian los enunciados donde aparece el verbo *haber* en sus contextos de uso para encontrar evidencias de sus realizaciones. En particular, paralelo a las muestras de talleres y cursos de redacción, se contrastan los usos que se dan del verbo en los diccionarios y los bancos de datos CORDE (Corpus Diacrónico del Español) y CREA (Corpus de Referencia del Español actual de la Real Academia de la Lengua Española).

En esta perspectiva, son fundamentales los estudios sobre las marcas pragmáticas en los diccionarios, que destacan que los términos objeto de definición en estos textos constituyen un acto de habla eficaz, que implica y supone una serie de informaciones generadas pragmáticamente, a partir de conocimientos compartidos por autor y lector. Entre las suposiciones se encuentran, por ejemplo, el conocimiento compartido de la lengua, la creencia en la utilidad del diccionario, las condiciones de adecuación necesaria para que se lleve a cabo el hecho del lenguaje, el reconocimiento tácito de la superioridad jerárquica atribuida al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), entre otros.

Dada la teoría de la enunciación que considera posible el discurso objetivo, se considera una fuerte presencia y puesta en escena del enunciador en los casos donde se hace la interpretación del uso como cuando se dice *Habemos muchos en el salón* la evaluación de los oyentes hace que la subjetividad se imponga al centrar la atención en quien enuncia, desviándola de qué dice.

2.5 Otras consideraciones

Al revisar el componente fonológico éste no se modifica cuando la confusión en la escritura se origina en los elementos sonoros; de ahí que a veces se suprima la *h* al escribir, dado que no hay fonema en lugar del grafema *h*. Una anomalía propia del mismo sistema gramatical institucionalizado para el español, consiste en contar con una letra inexistente la cual resulta denominada como la muda del abecedario. Por tanto, para el Alfabeto Fonético Internacional, AFI, *hache* constituye un cero alofónico mediante el cual se indica la ausencia sonora en estas transcripciones; aunque, se infiere en esta reflexión que la consonante debió tener pronunciación en el alfabeto del latín o, tal vez, en sus dialectos.

La regla de uso de /h/ ha quedado en la escritura del español posiblemente como huella de un antiguo sonido. Con este confuso origen se involucra *haber*, el cual se registra por algunos hablantes fluctuado como *a ver* por confusión en el componente fonológico; de manera que, esta modificación se advierte también en el uso actual y, por esta razón, aparece en el *corpus*. En resumen, la regla de uso de *hache* afecta la ortografía que debe usar para el verbo auxiliar del español.

2.6 El lexema *haber*

La experiencia en la cual se originó este proyecto de estudio mostraba que el lexema *haber* resultaba confundido por los estudiantes de la educación superior, en universidades bogotanas, por ejemplo, con la expresión *a ver,*

como se indica en el ítem anterior. De ahí que, se proponga la categoría de lexicograma para estos usos léxicos confusos que originan términos que no pueden considerarse como neologismos, ya que no se trata de la intención del hablante sino más bien de su inseguridad a la hora de hablar o escribir, como el ejemplo del ítem anterior con *ahí* y *hay* que se confunden en los usos de los estudiantes de la educación superior al igual que en los demás hablantes de la lengua de manera cada vez más amplia.

Además, a partir de las exposiciones presentadas, se cuenta con las retroalimentaciones hechas por docentes de otras instituciones latinoamericanas en congresos recientes, presentadas por este equipo acerca del tema, donde se confirman cambios similares en el mapa hispanohablante en cuanto al verbo *haber*. En un primer abordaje; además, en consideración de la perspectiva lexicográfica, se considera que las definiciones de diccionario, así como los manuales de uso de la lengua española, no son suficientes para explicar el problema que, desde la perspectiva de este proyecto, se inscribe en la dimensión pragmática.

En cuanto a los hablantes y su competencia lingüística, éstos al tener conciencia de la inconsistencia de su aplicación pueden hacer consultas en las páginas institucionalizadas, sean impresas o virtuales, para el uso de la lengua española. Así que, tanto éstas como otras fuentes se toman en cuenta para este marco teórico, ya que posiblemente las variaciones también provienen de las inconsistencias de la academia, y de sus documentos oficiales, cuando debe explicar los usos lingüísticos.

En definitiva, se hace la consideración de estos instrumentos para el estudio crítico de las normas validadas por el lenguaje hegemónico. Por

tanto, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, así como otros glosarios, se introducen en la construcción teórica porque permiten realizar la indagación lexicográfica también desde la perspectiva académica que estabiliza los sistemas de la lengua, incluido el verbal y el propio para *haber*, los cuales consisten en constructos e insumos necesarios para este estudio.

Al revisar las entradas de haber en los diccionarios, el ya citado DRAE da cuenta de la etimología latina del término: *habēre* y en la primera entrada se establece el lexicograma como auxiliar usado *para conjugar otros verbos en los tiempos compuestos* sumados los ejemplos: *Yo he amado. Tú habrás leído*. En síntesis, el lema totaliza en la definición once acepciones, catorce enunciados como: *bien haya,* todas con su correspondiente definición; pero, además, se incluye *haber2,* la forma sustantivada con cuatro entradas y la frase: *haber monedado,* la cual significa según DRAE: *dinero,* aunque se aclara que se trata de una forma desusada.

En cuanto al diccionario alternativo al de la Real Academia de la Lengua Española, de autoría de la filóloga María Moliner, DMM, con la definición de *haber* adjunta una clasificación de verbos y adjetivos, la cual no resulta clara para cualquier usuario que acceda al lema y requiera de información precisa sobre las aplicaciones del término. A la vez, se refiere al uso según la metodología que sigue este diccionario sumados los registros que no han sido mencionados por el DRAE como sucede con el infinitivo del verbo en el lenguaje coloquial, como *¡haberlo dicho!*, *haberlo hecho con cuidado y no tendrías que repetirlo, haberme hecho caso*; igualmente, se registran aquí también usos del habla popular no conocidos por los

usuarios de *habemos muchos aquí, hubieron muchos aquí; habían muchos aquí y habrán muchos aquí;* se trata de las *expresiones populares toscas* (Moliner, 1999) "*hubiá, hubiás, hubiá, hubiamos, hubiáis, hubián*".

Si bien, la información en esta entrada del DMM trata de ser completa con 91.750 lemas y 191.000 definiciones de la lengua española, o castellana según la denominación que la autora le da a esta lengua, no se considera que los usuarios puedan tener más claridad sobre el empleo del verbo *haber* al consultar este *lexicón;* aunque, aporta más referencias sobre el uso que el resto de los diccionarios del español.

Según la intención que guía al glosario de Moliner, ésta sería útil para los hablantes que usan "Habíamos [habemos] cinco para tres puestos" para que puedan ubicar la conveniencia o no de ese uso cuando al hablar o escribir. Asimismo, sucede, con las aplicaciones del impersonal *hay*, que representa una dificultad ortográfica en los estudiantes que suelen confundirlo con el adverbio *ahí.*

En cumplimiento de su metodología, la filóloga se refiere en *haber* a la pregunta: *¿Qué hay?,* la cual representa una fórmula del habla cotidiana estructurada con *haber*. Entonces, por su parte este proyecto toma en cuenta al saludo coloquial usado en Colombia: *¿qui hubo?,* contracción de ¿qué hubo?; fonéticamente se oye como *quiubo* el cual, además, está difundido por otras regiones del continente.

Se suma aquí la consulta de la entrada para *haber* del *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*, del Instituto Caro y Cuervo (1994), DCRLC. La metodología de este diccionario consiste en

recopilar y registrar el uso en textos publicados en los cuales se inscriben los lemas del tesauro. Se trata de José Rufino Cuervo actualizado por el equipo de investigadores del Instituto Caro y Cuervo que continuaron esta propuesta casi utópica que considera seis estructuras básicas del verbo:

1. *Haber* como tener, con los consiguientes ejemplos tomados de textos escritos;
2. El impersonal *hay*, con los casos que se registran;
3. Perífrasis con haber, con los ejemplos;
4. La función auxiliar, con las correspondientes conjugaciones están incluidas en el lema;
5. Locuciones;
6. Sustantivos.

Desde aquí se aplaude este magnífico aporte, en particular contiene una de las sistematizaciones más completas que se ofrecen sobre el lexicón del español. Sin embargo, se trata de un diccionario apropiado para lingüísticas, gramáticos y otros investigadores del lenguaje ya que la cantidad de información dificulta la consulta de parte del público no especializado, que pueda comprender el alcance científico y cultural del DCRLC sin contar con información sobre lexicografía.

En este orden de ideas el estudio lexicográfico debe considerar, además de aspectos gramaticales, el contexto de uso debido a que los hablantes, en tanto personas inmersas en el espacio social (país, región, ciudad, barrio, empresa, institución educativa) están expuestos a los cambios y variaciones, dialectalización propia de su lugar. En cuanto a la mirada

sincrónica temporal, nos ubicamos en la actualidad mediada e invadida por las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) lo cual, de alguna manera, permite o facilita la apropiación de la lengua estándar, a través de diccionarios automáticos que indican errores y los cuales, muchas veces son poco atendidos o ignorados.

De otra parte, en las *Apuntaciones críticas del lenguaje bogotano* (1907), de Rufino José Cuervo, da cuenta de la conciencia gramatical normativa sobre las oscilaciones de la lengua en relación con los espacios y territorios. Dada su formación filológica mantiene una actitud normativa que considera la necesidad de ajustarse al modo "correcto" así que muestra su inquietud porque la capital del país resulte afectada por hablas vulgares, provenientes de las demás regiones, y pone como ejemplo el caso de *habían*, *hubieron* o *habrán,* cuando se aplican antepuestos a sustantivos y adjetivos, con omisión de la regla que establece el singular para estas conjugaciones. Tiene la utilidad de mostrar la diacronía; así como, acerca de que posiblemente estas formas ya hacen parte del sistema lingüístico de la lengua.

Con lo anterior, se considera que el término evoluciona; pero, a la vez tiende a estabilizarse, ya que algunos de los cambios y aplicaciones incompletas de las normas para *haber*, hacen parte del español estándar de uso en Bogotá y en la Universidad como sucede con *Habían muchas dificultades* por *Había muchas dificultades;* en cuanto a *Hubieron muchas dificultades* existen quienes están conscientes de que debe ser *Hubo muchas dificultades*, pero no resulta igual en había y habrá, que devienen en *habían* y *habrán dificultades,* manifestados tanto en el habla como en los escritos.

Ahora, en el mismo contexto, en ocasiones se presenta la diptongación en *haiga* en el uso oral principalmente. Se trata de la acomodación del subjuntivo haya, que todavía está sin registro en el *corpus* textual reunido por el estudio; pero, al cual se suele escuchar en el habla de estudiantes; así como, manifestaciones de *hubieron* antepuesto a sustantivo o adjetivo, igual que *había* y *habrá.* Estas formas representarían el cambio lingüístico dadas las variaciones, que son muchas, unas ya establecidas; otras novedosas y emergentes; en cuanto a este estudio compete, éstas constituyen índices de un fenómeno que afecta en situaciones académicas, comunicativas y profesionales, a los componentes del lenguaje y a sus hablantes. A propósito de lo dicho, el cambio lingüístico puede tener más incidencia en el tiempo e ingresar al sistema de la lengua, mientras que la variación puede ser transitoria.

En definitiva, algunos de estos ejemplos contradictorios de las normas hacen parte del dialecto de uso de manera progresiva y amplia, dando evidencia de la evolución lingüística y de sus cambios. Se trata de la diacronía lingüística con incidencia en la sincronía, ya que de manera contemporánea las acuñaciones que se hacen para resolver los problemas de aplicación de normas ortográficas y gramaticales no suelen recibir la aceptación por parte de los hablantes que son conscientes de los aspectos normativos, aunque también en ellos se noten recursos y soluciones prácticas como sucede con la supresión de *hubieron*, cuando cumple función auxiliar, como sería correcto al aplicar el pretérito anterior de modo indicativo decir: *Una vez hubieron llegado se pusieron en contacto con demás los integrantes del grupo.* La conjugación existe, pero, por ultracorrección se la suprime.

En consecuencia, se suprime un aspecto temporal relacionado con el uso del pasado reciente dada la confusión mediante la cual se entiende a *hubieron* solo como una forma incorrecta (Tabla 2). Se insiste acerca de que este punto debiera aclararse, sin que necesariamente la estructura deba ingresarse al discurso cotidiano; pero sí, se trata de que al menos en la academia se tenga un panorama completo de las posibilidades que ofrece la lengua española a sus hablantes.

Tabla 2. Conjugación, pretérito anterior del modo indicativo, con haber como auxiliar

Persona	**Haber**	**Participio**
Yo	hube	hablado aprendido vivido soñado cantado
Tú	hubiste	
él/ella/usted	hubo	
nosotros/-as	Hubimos	
vosotros/-as	Hubisteis	
ellos/ellas/ustedes	Hubieron	

Fuente: Lingolia Español (s.f.)

Capítulo 3

Incidencias del verbo *haber* en el contexto universitario: Evolución, cambios y variaciones

Incidencias del verbo *haber* en el contexto universitario: Evolución, cambios y variaciones

Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
como las leves briznas al viento y al azar.
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonríe.
La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar.

Porfirio Barba Jacob

Si los usos de haber entre los estudiantes de Tecnología de Asistencia Gerencial y de Economía, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y los aspirantes a ingresar a una maestría en la Universidad Tecnológica de Pereira registran alta variación, esta situación no se debe a un problema particular de esta institución, o de ciertos sectores de hablantes de la ciudad de Bogotá sino que, al contrario, involucra a las políticas lingüísticas, más bien, a la falta de ellas para una lengua migrante, multicultural, geográficamente dispersa con distintas demografías; por tanto, con la complejidad acumulativa de los sistemas lingüísticos con carácter histórico.

Incluso, es posible pensar que los mapas puedan estar errados a la hora del reconocimiento de la amplia y diversa demografía del español, el cual se halla también expuesto a los fenómenos del contacto lingüístico, dando

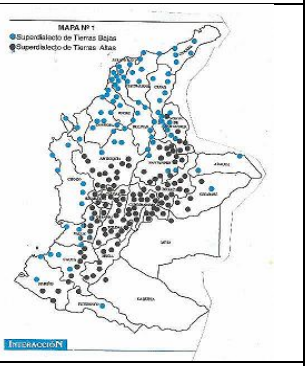
lugar a los denominados *spanglish*, al *portuñol* y al *franñol*, más las lenguas criollas caribeñas que hacen parte de la territorialidad colombiana donde habitan también los raizales, políticamente habitantes de este país; así como, se debe incluir a la población autóctona que posee su propia lengua y que, en cuanto a algunos de sus miembros, éstos pueden ser bilingües al hablar y escribir también el español, en especial las jóvenes generaciones que están accediendo a las comunicaciones, las TIC y a los estudios universitarios.

Así las cosas, todas las posibilidades de variación, a partir de la demografía de Colombia, se deben tomar en cuenta ya que las lenguas y sus dialectos diseminados por el país también carecen de homogeneidad.

A continuación, se presenta una tabla con mapas obtenidos en Internet que dan cuenta del español territorial debido a que, inmersa en esa demarcación se encuentra la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en Bogotá, Colombia, y también en la Latinoamérica que integra el universo de la lengua española que ha sintetizado en su sistema la experiencia histórica y regional desde que los colonizadores expandieron el español por el continente (Tabla 3).

De manera que, en esta pequeña cuadrícula urbana se registran los usos de *haber* mediante los cuales se potencia el carácter de los hablantes que dinamizan las variaciones y la evolución lingüística. La población, estudiantes de pregrado, se encuentran inmersos en esta región, dentro de los límites de la cuadrícula universitaria; pero, de igual modo, hacen parte del más extendido territorio hispanohablante, multicultural y migrante.

Tabla 3. Territorialidad de la lengua española

El español en el mundo	En Latinoamérica	En Colombia
		
Figura 2. (Español en el mundo, s.f.)	Figura 3. (Países latinoamericanos, s.f.)	Figura 4. (Rodríguez de Montes, 2002)

Fuente: elaboración propia.

Los mapas incluidos en la tabla, dan cuenta de la extensión del español en los territorios donde se usa en las comunicaciones, la vida cotidiana, la cultura, la educación y la religión. Sin embargo, la búsqueda de estos referentes no arroja resultados tan claros o suficientes para dar cuenta de la realidad y de la complejidad del contexto del habla sin las investigaciones que desde la perspectiva sincrónica actualicen las dinámicas de la lengua y la cultura. Incluso, resulta así cuando los atlas lingüísticos ya no son tan escasos o meras curiosidades; en el caso de Colombia, se explican las metodologías del ALEC sin que Internet incluya un mapa que represente la realidad lingüística.

El mapa, Figura 3, que aparece en la Tabla 3 proviene de una cita de la dialectóloga María Luisa Rodríguez de Montes, en la Revista Interacción N° 29; en ella la autora dice que:

> *Posterior a la aparición de los seis tomos del Atlas, "examiné solamente los fenómenos que presentan regionalización en los temas de fonética, léxico y gramática que aparecen en los 1.500*

> *mapas de la obra, lo que me condujo a la elaboración de 500 mapas que muestran isoglosas regionales. Con base en lo anterior y para ilustrar los límites entre los principales dialectos de Colombia elaboré el mapa Núm. 1 presentado en el artículo "Situación idiomática de Colombia", el cual muestra puntualmente, los Superdialectos de Tierras Bajas y Tierras Altas.* (2002).

Por otra parte, en los imaginarios sobre la propia cultura, Colombia se concibe a sí misma como un país monolingüe, sin serlo. En el territorio hay todavía, como se indica en la introducción de este capítulo, a pesar de todos los sometimientos lenguas vernáculas. A la vez, aún existen quienes piensan en ellas como dialectos y lo son. Pero, con diferentes explicaciones porque no resultan correspondientes al español dominante, sino que se trata de las variaciones de esas mismas lenguas. Tampoco se hace mención, en la información consultada en la red, al país insular de San Andrés y Providencia, los paraísos turísticos donde se hablan las lenguas criollas. En síntesis y por esta razón, el trabajo de Rodríguez de Montes tiene el mérito de reconocer variedades en el territorio y, además, manifestar que existen dialectos urbanos, los cuales suelen estar naturalizados como la versión estándar de la lengua.

3.1 Manifestaciones y evidencias de las variaciones en el uso del verbo *haber*

La experiencia en la cual se originó este proyecto de estudio mostraba que el lexema *haber* resultaba confundido por los estudiantes de la educación superior, en universidades bogotanas, con la expresión *a ver* según se indica en un ítem anterior. Al analizar el *corpus* en consideración de la perspectiva lexicográfica, se considera que las definiciones de diccionario,

así como los manuales de uso de la lengua española, no resultan suficientes para explicar el problema estudiado que, desde la perspectiva de este proyecto, se inscribe en la dimensión pragmática.

El caso se presenta en el siguiente ejemplo registrado en el *corpus*, E1, donde se recopila un taller realizado en 2017, con un grupo de Comunicación Oral y Escrita con 15 estudiantes que debieron reconocer errores en un texto, del cual se expone el párrafo donde se ubicaba la partícula correspondiente a *haber*:

> *Realmente no ay espacio para una nueva negociación, después de 130 horas de trabajo minucioso con las FARC, realmente esto es lo que tenemos* […]

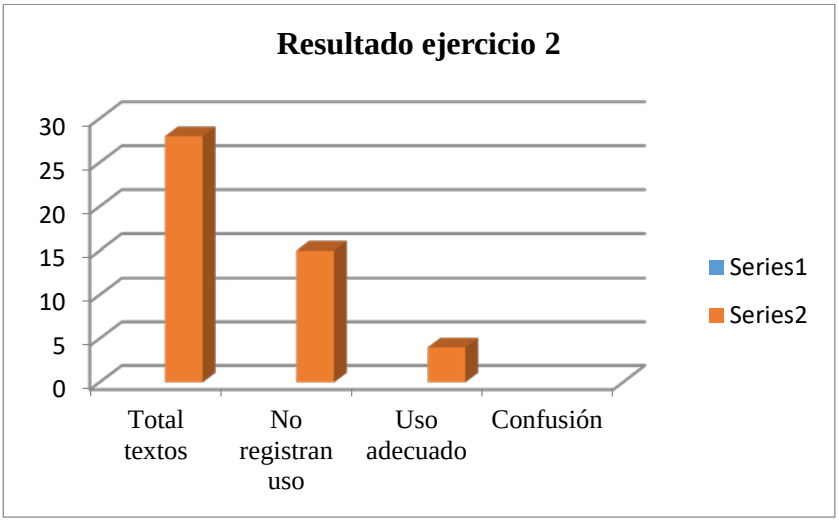
El resultado con este ejercicio, fue que los quince estudiantes reconocieron el error; pero, en un caso, se escribió *ahí* en lugar de *hay*; en sí mismo, podría tratarse de una modificación irrelevante, pero la observación y la experiencia muestran que se trata de una confusión reiterada, la cual no podría dar lugar a variación o a cambio como sucede con *habemos* porque se trata de categorías gramaticales diferentes donde una no podría sustituir a la otra.

De manera que, al analizar el resultado obtenido por este ejercicio se podría decir que existe conciencia en los estudiantes sobre la forma impersonal *hay*. A la vez, se hace necesario tomar en consideración que la regla había sido expuesta al curso antes de la prueba; además, en el *corpus* se incluyen también textos producidos por los estudiantes donde la confusión tiene mayor frecuencia así que cuando existe un documento de otra procedencia, en este caso una noticia, se registra más seguridad en el

reconocimiento de la escritura. En consecuencia, se expone el análisis de un taller en el cual se realizaba un parafraseo a partir de la lectura de cuentos.

Al proponer la redacción de un texto propio, en un ejercicio (E2) realizado por 28 estudiantes en el curso de primer semestre de la carrera de Tecnología en Asistencia Gerencial de primer semestre 2018, se obtienen los resultados de la Tabla 4.

Tabla 4. Descripción del ejercicio 2



Sobre este resultado, en primer lugar, en algunos casos se restringe el uso del verbo; por tanto, en 15 escritos no se ingresó *haber* en los textos; a pesar, de las funciones que el término posee, que han sido anotadas en el marco teórico precedente. Esto permite suponer que la falta de seguridad de quien escribe puede llevarlo a suprimir el recurso. En segundo lugar, en los textos en los cuales los estudiantes utilizaron *haber* se encontraron los siguientes errores, variaciones y confusiones, registradas en la Tabla 5.

Tabla 5. Registros de haber en el parafraseo de los cuentos *A la deriva*, de Horacio Quiroga y de *El rastro de tu sangre en la nieve*, de Gabriel García Márquez

Caso 1	*Se a embarcado* por Se ha embarcado. […] *ha una "lugumbre"* (posiblemente lúgubre) por a una…	Se trata de una de las confusiones más frecuentes que se registran en los escritos. En algunos casos se fluctúa entre la forma errada y la correcta. En esta secuencia se registra la misma confusión; pero, se manifiesta de manera inversa se escribe la partícula *h*a por la preposición *a*.
Caso 4	[…] lo que pasaba haya afuera […] por lo que pasaba allá afuera. […] el manto blanco de nieve se *ha vía* tormano (sic) roja […] por el manto blanco de nieve se había tornado rojo.	Aquí se transcribe una fluctuación frecuente, a pesar de la evidencia del error; sin embargo, tiene más frecuencia escribir *allá* o halla; también, por el subjuntivo de haber *haya*, el cual por su parte se encuentra en una evolución compleja, dado el uso de *haiga*, aceptado por la academia; y, aunque, éste se asimile a la lengua estándar, no tiene aceptación de parte de la norma culta. Aquí se registra un uso propio, de frecuencia nula, hasta ahora.
Caso 5	[…] a los días de *habersen* casado Nena Daconte y Bily Sánchez […] en lugar de a los días de haberse casado…	En el caso del pronombre enclítico, interpretado como *-sen*, se halla con gran frecuencia en el uso oral y, por tanto, se ha filtrado al escrito.
Caso 11	Pero lo que anteriormente habia vivido […] por anteriormente había vivido. […] *yo no e salido de aquí* […] en lugar de he salido… […] *yo no e echo* […] por no he hecho.	Un error reiterado que modifica la partícula al pasar de la aguda a la grave. Error frecuente en los escritos. Esta confusión tanto con la partícula de haber como con el verbo hacer se presenta con cierta regularidad. Se trata del problema del uso de la *hache*.
Caso 17	[…] una rosa *habia* ocasionado […] por había ocasionado.	Reitera el error de 11.

Caso 18	[…] le *hubiece* servido de lección […] en lugar de hubiese. […] nos *a dado* un final […] por ha dado.	La forma de haber, hubiese, casi no registra uso. Acá se incurre en error ortográfico. Uso confuso de haber como auxiliar, se presenta con regularidad en los escritos escolares.
Caso 23	[…] a la clínica donde *habia quedado* su esposa en lugar de había quedado. En este escrito se reitera la forma cuatro veces.	Se reitera el error de 11 y 17.
Caso 24	[…] el sol se *habia* ido […] por había ido.	Repite el error anterior.

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados expuestos en la Tabla 5, se verifican usos que se dan de forma reiterada, a excepción del caso 4, donde se consigna *ha vía* por *había*; que no se había verificado con anterioridad; pero, que se presenta aquí sin que sea posible predecir si se trata de un error excepcional o entrará en el conjunto interpretaciones que existen sin que la academia o la norma culta, estandarizada e institucionalizada, puedan torcer el rumbo del cambio (Tabla 6).

Tabla 6. Ejemplos de usos de haber

Caso (Registro en corpus)	**Ejemplo**	**Comentario**
(R.I.TAG.I.18)	[…] me he sentido cómoda […] […] conseguir lo que tanto he soñado […]	La tarea consistió en la redacción de una epístola como prueba diagnóstica para usos ortográficos, puntuación y organización textual. En este caso la estudiante cometió errores ortográficos, pero usó *haber* de manera adecuada.
(R.2.TAG.I.18)	[…] lo más relevante que me ha pasado […]	En el texto cometió errores ortográficos, pero no con *haber*.
(R.3.TAG.I.18)		No registró uso de haber. Cometió errores ortográficos.

(R.4.TAG.I.18)		No registró uso de haber. Cometió errores ortográficos.
(R.5.TAG.I.18)		No registró haber; ortografía adecuada.
(R.6.TAG.I.18)		No registró haber; errores ortográficos, y manifiesta confusión con usos verbales.
(R.7.TAG.I.18)	[…] me he dado cuenta de lo egoísta que he sido, he pensado lo poco que aprecie tu esfuerzo […] aprecio que hayas aguantado tantas incomodidades […]	Registra haber y no comete errores con este uso; pero, no usa las tildes.
(R.8.TAG.I.18)	[…] me ha ido muy bien […] aunque an pasado pocos días […]	Registra un uso correcto y uno erróneo, poco habitual.
(R.9.TAG.I.18)	Te escribo esta carta para contarte cuanta falta me haz hecho y lo mucho que te he pensado; te pido que me disculpes por haberme comportado de esta manera.	Igualmente, en este caso se registra el uso correcto en compañía del incorrecto cuando usa *haz* por *has*.
(R.10.TAG.I.18)	Esta semana no hubo mucha clase […]	El uso es correcto, pero no tiene la dificultad del complemento plural.
(R.11.TAG.I.18)	[…] como ha sido el inicio […] han sido muy productivas […] me he encontrado […]	Usa haber de manera correcta, sin dificultad, sin embargo, comete numerosos errores ortográficos.

Fuente: elaboración propia.

El caso R.8, muestra oscilación ya que en una línea del texto aparece correcto, pero, en la otra no incluye la hache. En R.9, se encuentra *haz* por has, una confusión por homofonía ya que los hablantes, aquí, carecen de la diferenciación entre *ese* y *zeta*; el componente sonoro no se afecta respecto al sentido; pero, sí el semántico ya que se modifica el significado, y existe incidencia en el léxico; para el cual el caso registrado requiere la regla ortográfica y la referencia de la categoría gramatical, que salven el error. La tabla 6, al igual que otras, muestra que se recurre a este verbo de manera restringida o no se usa, como se muestra en la Tabla 5.

En la mayoría de ocasiones, los hablantes suelen inspirarse en aplicaciones y sistematizaciones que conocen pero que no relacionan con el uso específico del cual se trata. En otras palabras, los hablantes imitan el uso; pero, se confunden con las diversas reglas y normativas, exigidas; pero, no explicadas de manera coherente con el contexto del cual se trataba, por las instancias responsables y conscientes de las afectaciones.

Por consiguiente, el problema se agudiza en la comunicación y la vida académica dado que las variaciones, confusiones y demás manifestaciones propias de los hablantes no afectan a la lengua en sí sino a la vida social y a las comunicaciones donde se socializa el conocimiento y las mismas prácticas profesiones y tecnológica. Además, al cometer la transgresión de la norma, se perjudica la regla ortográfica que se caracteriza por la arbitrariedad y, a la vez, se contradice a la academia ya que no se cumplen sus lineamientos sobre el uso de la lengua; aunque este aspecto, prioritario institucionalmente, no se considera acá con la misma importancia y se propone a futuro un giro para las focalizaciones del problema lingüístico.

Igualmente, al definir el lenguaje desde la perspectiva teórica, en tanto estructura lingüística, en el marco teórico del proyecto se toman en cuenta las dimensiones: fonológica, léxica, sintáctica, semántica y pragmática. De ahí que, al considerar el componente fonológico éste no se altera cuando la confusión es por aspectos sonoros; de ahí que a veces se suprima *hache* al escribir, como cuando se usa *a ver* y se trata de *haber;* aquí se escucha la homofonía, pero difiere con la escritura. La investigación descubrió el ejemplo, usado al contrario; esto es haber por “a ver”. El fenómeno está registrado en: *El español hablado en Bogotá (1997, 333)*. La interpretación carece de importancia en sí misma; pero, refuerza la hipótesis propuesta

acá acerca de que la variación no ocurre solo en el habla popular, sino que se halla en la misma academia.

Este ejemplo lleva a suponer que dado que no hay fonema en lugar del grafema *h* se asume el vacío*;* con el agregado de que, la letra ha sido denominada como la muda del abecedario; pero, esta fórmula repetida no explica algo al usuario problematizado. Y, en cuanto compete al Alfabeto Fonético Internacional, AFI, *hache* constituye un cero alofónico mediante el cual se indica la ausencia sonora en estas transcripciones; aunque, se infiere en esta reflexión que la consonante debió tener pronunciación en el alfabeto del latín o, tal vez, en sus dialectos. De esta raíz proviene *haber*, razón por la cual ha quedado en la escritura del español la huella de un antiguo sonido.

Sabemos que el verbo haber se escribe en español con hache inicial y proviene de la palabra *habere* del latín, por tanto, conserva el grafema. Por consiguiente, este uso se somete también a los requisitos ortográficos de por sí complejos que ocurren con este fonema; de manera que, los documentos consultados sobre la evolución lingüística indican que la f del latín se hizo h, aspirada, en las lenguas romances. En Martínez (2017), se explica que, en todas las lenguas romances, a excepción del francés y del rumano, la hache es el resultado de transformaciones ortográficas cuya incidencia en la pronunciación es nula; pero, se agrega que sí afecta a los demás componentes del lenguaje como se indica en el cuerpo del artículo. También, en consideración de las dimensiones del lenguaje aquí se toma en cuenta que el componente sintáctico no se afectaría al escribir *ay*, aunque sí se altera la categoría gramatical ya que *ay* es una interjección,

que debe escribirse entre signos de exclamación; pero, en cuanto a *hay*, se trata de una forma verbal de haber. En esta situación, la confusión de quien escribe demuestra desconocimiento tanto del léxico como del sistema verbal e, igualmente, de las estructuras lingüísticas de la lengua española. En cuanto al significado, éste también resultaría dudoso para el lector ya que, no se interpretan igual las interjecciones que las acciones.

En consecuencia, la incomprensión semántica se traslada al componente pragmático ya que la expresión textual afecta la comunicación, la cual debe ser coherente e ingresar a la lógica del pensamiento de los oyentes y de los lectores. Por tanto, se infiere que este componente recibe el impacto de la variación, ya que quien manifiesta desconocimiento del sistema lingüístico, así como de las reglas que lo rigen, estará perjudicado en sus interacciones sociales; esto, sin mencionar que sus escritos recibirán evaluaciones negativas, como les sucede a los estudiantes durante el transcurso de su vida académica.

La Tabla 7 muestra cómo los componentes del lenguaje se afectan casi en su totalidad con estos usos que representan desviaciones a la norma. También, registra que el componente en el cual se da la mayor incidencia es el pragmático, de manera que la competencia comunicativa también presenta fisuras; así como, la inserción de la persona en la vida académica, profesional y social. Por esta razón se insiste en que no se trata del sistema lingüístico estándar institucionalizado el que resulta horadado o agrietado sino de la oportunidad de las personas de su desarrollo académico, laboral y de satisfacción personal al identificarse como integrante de grupos y colectivos.

Tabla 7. Afectación de las variaciones en cada componente

Componentes	**Formas**				
	haiga	*Hubieron/habían/habrán* (cuando no se trata de la función auxiliar)	*habemos*	*A ver*	*Hay* (por ahí)
Sonoro	x		x		x
Léxico	x	x	x	x	x
sintáctico		x	x	x	x
semántico		x	x	x	x
pragmático	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

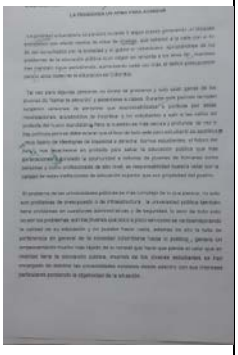
En el caso de los escritos, la comunicación se mantiene en un ámbito reducido de interacción entre el docente y el estudiante, sin que dé lugar a señalamientos sobre el uso y sus implicaciones sino que solo se dará orientación al respecto; pero, con la expresión oral se suele tener un auditorio más amplio; si bien se nota cómo la población muestra más aceptación con las acuñaciones dialectales de *haber*, en el caso de *haiga* y *habemos* que un tiempo atrás estaban más controladas por un grupo de hablantes.

De más está decir estos modos que pululan en los medios, ya que si bien están ausentes en los locutores sí se escuchan en los entrevistados, que suelen presentarse como modelos al resto de la comunidad; pero no ofrecen guías o parámetros que puedan seguirse para mejorar el discurso del español.

La Tabla 8, tiene el propósito de mostrar ejemplos tomados del *corpus* de manera explícita ya que ahí se registran las variaciones y fluctuaciones con *haber* que se dan en la situación delimitada para el estudio pero que se reiteran y se manifiestan en avance.

Es de tener en cuenta que los docentes que trabajan en las dos universidades públicas de nuestro estudio, también desempeñan su labor en otras universidades de carácter público y privado, y se ha podido constatar que el problema identificado está extendido en las demás instituciones que se dedican a la formación en la educación superior, la cual se entiende como integral, y, en todas las casas de estudio se comprende la importancia de los discursos académicos y profesionales que implican el desarrollo de una persona en la vida social.

Tabla 8. Ejemplos de manifestaciones de *haber* registradas en el corpus

Caso	**Análisis**	**La norma**
	Caso 1. Dice: a brindado. Existe la marca de que se afecta la sintaxis; pero el estudiante no realiza la modificación. Este error es habitual, no se conoce el uso de haber como auxiliar que en ese pretérito está en presente. Aumenta la dificultad el uso de hache, ya que seguramente también se confunde con la preposición /a/. En síntesis, se muestra que recurre a soluciones prácticas como no usar la hache.	Conjugación con haber como auxiliar: Pretérito perfecto compuesto (yo) he brindado (tú) has brindado (él/ella/Ud.) ha brindado (nosotros) hemos brindado (vosotros) habéis brindado (ellos/ellas/Uds.) han brindado
	Caso 2. Se reitera la situación del caso 1; se escribe el verbo auxiliar sin hache, a dado, en el pretérito perfecto compuesto. El escrito del caso 1 pertenece a un estudiante del programa de Economía; en cuanto a este, de un estudiante de Tecnología en Asistencia Gerencial, prueba cómo la supresión de hache en el pretérito se puede generalizar.	Ha dado He superado
	Casos 3, 4 y 5. En tres casos, como se puede observar, se reitera la situación anterior en trabajos escritos de estudiantes de Economía: A sucedido… A visto… A dicho…	Ha sucedido Ha visto Ha dicho

	Caso 6. El contexto gramatical difiere de los casos anteriores, se usa *hubieron* cuando se trata de la conjugación de *haber*. Resulta incorrecto el modo *hubieron varios países* [...]	[…] hubo varios países […]
	Caso 7. […] se reitera la desviación anterior: *hubieron fuertes acusaciones* […] En síntesis, se considera que el problema con *hubieron* tiene que ver con que se generaliza la forma incorrecta y se suprime la correcta.	[…] hubo fuertes acusaciones […]
	Casos 8, 9 y 10. Con estos, se reitera la inferencia anterior: la regla ortográfica con la hache incide también en las modificaciones, que se hacen de los términos con *haber*. A retenido A puesto A sido	Ha retenido Ha puesto Ha sido

Fuente: elaboración propia.

Los textos que hacen parte de la tabla anterior fueron ingresados al *corpus* al finalizar el segundo período de 2018; muestran confusiones del verbo *haber* en aspectos ortográficos, con incidencia en los componentes léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Esto mismo se pudo observar tanto en los escritos de los estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, como en los escritos de los aspirantes a la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. De manera que se infiere que los aspectos referenciados del problema siguen presentes sin que se avizoren por el momento cambios que mejoren y/o que faciliten el uso adecuado para la comunicación precisa. Al respecto, consideramos que las dificultades se han originado o acentuado con la

ausencia y la debilidad didáctica de las guías y ayudas para que los estudiantes puedan regular estos usos.

Finalmente, aunque no se trata de lo observado en el corpus estudiado, es oportuno reconocer que el uso del verbo haber genera conflicto, aún a quienes son expertos en el uso de la lengua escrita. Por ejemplo, en la primera edición de la obra de nuestro nobel de Literatura, Gabriel García Márquez, *Noticia de un secuestro*, de mayo de 1996, se encuentran dos casos de uso del verbo 'haber' que, en su momento dieron motivo de crítica y polémica por el descuido ortográfico del autor y de la editorial que no fue cuidadosa en la revisión del manuscrito.

Incluso, desde opiniones contrarias, se trató de justificar su escritura en la posibilidad de la plurisignificación y ambigüedad, necesarias en un texto de tipo literario, aunque se tratase, en este caso de una obra testimonial periodística. En la página 42 de la obra en mención se lee:

> Un agente de la policía encontró el cadáver desangrándose en el asiento delantero del carro abandonado; cogió el radioteléfono, y al instante oyó en el extremo una voz medio perdida en las galaxias.
> – Haber. (El subrayado es nuestro)
> – ¿Quién habla? -preguntó el agente.
> – Aquí *El Tiempo.*

En este caso, se trata de una expresión exclamativa que se debió escribir: "¡a ver!"

Más adelante, en la página 304, dice:

> A las seis acababa de salir de la ducha y empezaba a vestirse para esperar a la esposa cuando sonó el teléfono. Descolgó la extensión

de la mesa de noche y solo alcanzó a decir: "¿Haber?". Una voz anónima lo interrumpió: "Llegará unos minutos después de las siete. Ya están saliendo". Colgó. Fue un anuncio imprevisto que Villamizar agradeció.

(El subrayado es nuestro)

En este caso se debió escribir: "¿a ver?".

Lo anterior confirma que el uso de verbo haber en la escritura también genera dificultades, o quizá posibilidades comunicativas variadas. Por lo pronto, tengamos en cuenta que hay homofonía entre el significado verbal de "haber" con la locución que involucra un verbo distinto como es el verbo "ver" con la preposición "a". Así se puede generar la confusión al escribir con el significado de la locución exclamativa de llamado de atención: ¡a ver!, la misma que puede ser también interrogativa ¿a ver? o, simplemente, manifestación de interés en algo, por ejemplo, 'vamos a ver qué pasa'. O, como en el caso de la obra mencionada, existe una manera de contestar una llamada telefónica que reemplaza el conocido "Aló" que no es precisamente el verbo haber pero que, tratándose de la necesidad de comunicar a través de la ambigüedad, puede ser que sí sea derivada del verbo "haber" o del sustantivo "haber".

Capítulo 4

Hacia la construcción de una propuesta didáctica para el estudio del verbo *haber*

Hacia la construcción de una propuesta didáctica para el estudio del verbo *haber*

> Al ser práctica estrictamente humana, jamás puede entender la educación
> como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones,
> los deseos, los sueños, deberán ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.
> Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como experiencia
> a la que faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.
>
> Freire (1997)

Los hallazgos presentados en el capítulo anterior, corroboran las confusiones y variaciones presentes en los escritos de los estudiantes en la diversidad de formas de usos del verbo *haber,* los cuales se apartan, por un lado, de las normas que rigen el español estándar y, por otro lado, confirman la necesidad de atender a estas fluctuaciones que se presentan por múltiples causas entre ellas desconocimiento de la regla y falta de instrumentos eficaces para comprender, en este caso, un verbo que tiene dos usos que determinan su forma particular de emplearlos: verbo auxiliar y verbo principal.

A partir del análisis de estas muestras, es posible pensar sobre la complejidad de los casos del uso de *haber* que se dan en la población estudiantil delimitada, la cual hace parte del contexto bogotano, colombiano, latinoamericano e hispanohablante. No obstante, como se ha

aclarado en el transcurso del proyecto, la investigación no trata del registro de anomalías de los hablantes sino del recurso de los usuarios de la lengua para hablar y escribir, a pesar de las exigencias académicas sobre la manera de entender e interpretar la fuente.

En este contexto de reconocimiento de las variaciones que se presentan en la lengua en uso, a continuación, se esboza la propuesta didáctica, entendida como un instrumento o programa de trabajo que permitirá orientar y facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje del verbo *haber* en los talleres de comunicación y áreas relacionadas. De este modo, los contenidos recomendados para la enseñanza y aprendizaje de los usos de *haber* se organizan en una planificación flexible que servirán para guiar y orientar un trabajo pedagógico que involucre, de manera holística, a los agentes intrínsecos implicados en el proceso institucional: políticas académicas de la universidad, la labor de los maestros y los estudiantes. En este contexto, se presenta el marco en el cual se inscribe la propuesta.

4.1 Una propuesta en el marco de la didáctica crítica

La presente propuesta se ubica en el contexto de la pedagogía activa, definida como la acción educativa que centra su tarea de aprendizaje en el estudiante, considerado protagonista del proceso formativo. La acción, activación y la praxis son las características centrales de esta pedagogía en la que se destacan cuatro aspectos: la espontaneidad como norma auténtica, lo funcional en el desarrollo de los desempeños intelectuales y morales, lo social en las aproximaciones grupales evocadas desde el aula para la vida, y el sujeto como constructor y experimentador de la cultura.

Dentro del concepto general de la pedagogía activa, la didáctica crítica se erige como una disciplina que estudia los diversos componentes humanos y materiales, que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer sus funciones e interrelaciones y dinamizar el acto docente-discente. La didáctica crítica, tal como se ha identificado en otros trabajos (Andrade y Muñoz Dagua, 2016) hace referencia a una forma de relación enseñanza aprendizaje que utiliza como estrategia la filosofía del taller y sus maneras de expresión para provocar un proceso de construcción de conocimiento con la participación activa del estudiante y del profesor, en calidad de orientador.

En la perspectiva de la didáctica crítica, los principios de la comunicación y del estudio del conocimiento significativo son ejes esenciales para la promoción del aprendizaje, por cuanto en su aplicación se busca propiciar situaciones de interacción que permitan desarrollar las competencias comunicativas, propositivas, argumentativas e interpretativas del estudiante y asegurar de esta forma su mirada crítica y autónoma frente al contexto escolar, familiar y social.

En su proceso, la didáctica crítica genera al menos seis condiciones para la relación entre los actores del proceso educativo, las cuales se relacionan con el taller como estrategia de trabajo en el aula (Andrade y Muñoz Dagua, 2016), como son: comunicación multidimensional, con la inclusión de múltiples voces que dan cuenta de la estrategia de interacción; generación de conocimientos significativos y socialmente útiles; promoción de la investigación formativa; autonomía para la construcción de conocimientos propios; capacidad para aplicar la evaluación en las

labores realizadas en la perspectiva de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como maneras de asumir críticamente la formación; y efectividad en el proceso educativo en tanto la cualificación del estudiante se puede evidenciar en su participación, con la orientación del docente.

4.2 El taller crítico: Un mediador del acto educativo

En el marco de la pedagogía activa, el taller crítico se constituye en un recurso de trabajo interactivo que posibilita un acercamiento eficaz al conocimiento y predispone espacios favorables al acto educativo. En su etimología, taller viene del francés, atelier. Es sinónimo de *ouvroir*: lugar donde se trabaja una obra de manos. La Real Academia de la Lengua Española, lo define también, en sentido figurado, como escuela o seminario de ciencias o de artes, y como el conjunto de colaboradores de un maestro. Por asimilación, define la obra de taller como la realizada por los discípulos, bajo la dirección del maestro.

En esta perspectiva, la definición del taller como estrategia de enseñanza-aprendizaje implica retomar su conceptualización primaria para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado. En la pedagogía, el alcance es este: el taller es una manera de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente, mediado por una intención: la autoformación.

De acuerdo con lo anterior, el taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de

conjunto, lo cual implica que éste combina actividades como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos (Andrade y Muñoz Dagua, 2016, 90). El taller como estrategia pedagógica, por su metodología de aprender haciendo en grupo, permite construir sentido a quien participa, con el fin de aprehender y conocer "algo", desde la inserción integral en el proceso.

La palabra crítico que se vincula a la palabra taller, alude a uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que en su ejercicio se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo en equipo, el respeto por los puntos de vista de los otros a la luz del conocimiento y del aprender a ser y construir saber, haciendo.

El pensamiento crítico, de acuerdo con Peter Facione (2001, 1), es un concepto que alude a un conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes, a partir del análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, actitud crítica, investigación y metacognición. El pensamiento crítico se concibe como un juicio autorregulado y con un propósito que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio.

Mediante el taller crítico los participantes ejercen su labor desde un pensamiento crítico que posibilita una alta dosis de razonamiento. Según

Finocchiaro (1997, 309), la actividad que se desarrolla desde el pensamiento crítico consiste en dar razones para hacer conclusiones; en llegar a conclusiones basándose en razones; o en deducir consecuencias a partir de premisas. Por tanto, el pensamiento crítico propende por la interrelación del pensamiento en una especie de red en la cual hay confluencia y afluencia entre unos y otros pensamientos.

El taller crítico, dentro de la pedagogía activa, moviliza al estudiante a pensar de manera crítica y pone en tela de juicio el método tradicional que se refiere a la simple transmisión de conocimientos en donde el estudiante repite a partir, sobre todo, de lo captado por la memoria. En efecto, el taller crítico plantea un reto: tanto el docente como los estudiantes deben compartir un papel de primera línea, protagónico, en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, la universidad es el contexto adecuado para el ejercicio que permita concretarlo, si basa el accionar de los interesados en una didáctica de formación integral participativa desde el análisis, la reflexión y la evaluación formativa.

Es así como durante la realización del taller crítico concurren un conjunto de circunstancias que en su fusión provocan el intercambio de conocimientos; allí se trabaja, a partir de realizar alguna actividad específica de manera colectiva, para transformar la relación entre maestro y estudiante en un tipo de interacción donde se ejercita el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas, escoger soluciones prácticas, estimular el trabajo cooperativo, preparar actividades en grupo, fomentar la creatividad y la iniciativa, manejar con propiedad técnica las temáticas objeto de trabajo, desarrollar la capacidad de los

líderes, propiciar la confrontación del conocimiento, aportar en la resolución de problemas, entre otros.

De esta manera, el taller crítico facilita el aprendizaje por descubrimiento, lo que implica una combinación entre la formación teórica y la práctica, aunque es preciso apuntar que, dadas las limitaciones evidentes de los currículos académicos y de la propia estructura del sistema educativo, su ejercicio no es fácil. El taller, en este sentido, se convierte en una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.

En la medida en que el estudio implica un trabajo de acercamiento a la ciencia y ésta tiene como fundamento la formulación de problemas y su resolución, la estrategia del taller pretende que los estudiantes adquieran competencias para el quehacer investigativo o investigador, lo que significa aprender a hacer preguntas de importancia, más allá de la solicitud de simple información. El taller crítico permite, además, una evaluación más sistemática y completa del estudiante, pues se valora su proceso, sus actitudes, sus capacidades y sus conocimientos en lugar de acceder a una cuantificación descontextualizada en exámenes que quizás no admiten mayor objetividad.

Con lo anterior, esta estrategia se transforma en una oportunidad para aplicar conocimientos relacionados con métodos y técnicas de investigación. El estudiante, a partir del taller, fortalece su aprendizaje con la elaboración de procesos de pensamiento creativo, pues el trabajo en equipo exige un esfuerzo intelectual, despierta la implicación afectiva,

promueve la responsabilidad, favorece la organización de las ideas y estimula la creatividad. De manera paralela, con el recurso del taller se fomenta la evaluación como posibilidad de validación del conocimiento, lo cual muestra el grado de presaberes, el desarrollo de competencias y prevé la proyección de las capacidades de aprendizaje que permiten revelar en la práctica, concepciones acertadas y equivocadas con el fin de tomar conciencia de los significados.

Además, el taller crítico posibilita un trabajo multidisciplinario e interdisciplinario pues con diversos enfoques y desde distintos criterios científicos se pueden desarrollar las temáticas planeadas para el curso. Así, no solo es la voz y la visión del profesor la que recibe el discente, sino que éste puede, desde sus exploraciones y con el concurso del grupo, aportar a su formación profesional, desde lo colectivo, en una sinergia que pone de manifiesto un concierto educativo provocador de lo nuevo, donde la capacidad de la sorpresa, la expectativa por la indagación, el placer de la aventura, el encuentro con la contradicción y el reto que genera la incertidumbre (Morin, 2000) cobran valor como maneras de acceder a la construcción del conocimiento.

En la realización del taller crítico se utilizan diferentes interacciones grupales de tal forma que sirvan para que, desde aristas complementarias e, incluso, contradictorias, se produzcan los acercamientos a la información y al conocimiento conceptual. Las acciones de los participantes están orientadas a la búsqueda de solución o tratamiento de problemas determinados de una disciplina o área del conocimiento, a la adquisición de un dominio técnico o de habilidades concernientes a la profesión que se estudia y a la formación de una persona crítica, y creativa.

Desde esta perspectiva, el taller crítico, no es una interacción más sino el marco en que pueden utilizarse disímiles interacciones grupales y donde se puede combinar la actividad individual con la colectiva, colaborativa ya que, en última instancia, el aprendizaje es un proceso personal, apoyado, en esta ocasión, por una correlación en el grupo. De allí que esta estrategia exige a los participantes avanzar en su capacidad de análisis y de síntesis, habilidad para aplicar conocimientos, competencias comunicativas y formas eficaces de sistematizar y exponer resultados.

Ya en el desarrollo del taller crítico, la base sustancial es el grupo conformado por el docente y sus estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con los problemas planteados, podrán participar en interacciones grupales determinadas, expertos en los temas o, inclusive, docentes y discentes de otras disciplinas. El profesor actúa como moderador, coordinador o facilitador y orientador del taller, pero eso no obsta para que esta función la pueda desempeñar un estudiante en un momento dado, de forma rotativa o de acuerdo con las conveniencias y las necesidades de cada caso.

Con base en la didáctica crítica, el uso estratégico del taller comprende que el profesor presenta el plan del curso, las tareas previstas, el tiempo requerido, plantea la metodología y la forma en la cual se deben presentar los resultados e interviene para proporcionar información o cuando sea necesario corregirla, así como para verter su experiencia metodológica o técnica, para motivar al grupo y orientar a que las distintas participaciones se fundamenten en argumentos y criterios claramente expuestos, tratando de ir al centro de los aspectos principales, evitando, por tanto, generalizaciones inadecuadas y el resultado de conclusiones basadas en datos que no corresponden.

Para lograr los propósitos trazados, en muchas ocasiones el taller crítico hace uso de las interacciones grupales necesarias como son el simposio, el panel, la conferencia, la entrevista, la exposición, el conversatorio, entre otros (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2011). En la medida en que la participación sea de muchas personas, el taller se desarrolla con la previa conformación de equipos de trabajo que tendrán a su cargo la realización de tareas o metas complementarias.

De allí que las interacciones que se propician en el desarrollo del taller crítico como estrategia pedagógica, permiten el intercambio de conocimientos de los procesos y fenómenos académicos y psicosociales que se producen en los participantes, lo cual crea condiciones para la resolución de los problemas internos, asignación de responsabilidades de acuerdo con las habilidades de cada uno y acompañamiento en la construcción del conocimiento. Lo anterior, contribuye al logro de los objetivos propuestos colectivamente, a la mayor operatividad del grupo y al desarrollo de las actividades con motivaciones crecientes, lo cual es esencial para mantener el nivel de trabajo y la dinámica entre los participantes.

Al finalizar cada sesión del taller, el moderador general, que puede ser el profesor, interviene para dar por terminado el plazo acordado para socializar temáticas e invita a los participantes a plantear su valoración de las conclusiones obtenidas por un subgrupo, hace las recomendaciones que considere necesarias y propone una evaluación colectiva donde se señale, de manera objetiva, los aciertos y errores de cada integrante. Esta actividad afianza en el estudiante su capacidad de análisis y fortalece su autocrítica.

4.3 Fortalezas del taller crítico como estrategia didáctica

El taller crítico, por las condiciones que presenta de participación para los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, permite cambiar la clase magistral, más cómoda y por tanto más pasiva, por un acercamiento al conocimiento mediante el trabajo colectivo, participativo y colaborativo. En el contexto del taller, los problemas que se plantean provienen de situaciones específicas de un determinado campo disciplinario. Así, con la puesta en escena del aprender haciendo, se logra un trabajo consciente y colaborativo.

En efecto, en la realización del taller como estrategia didáctica, la pedagogía activa hace posible que la clase magistral sea reemplazada por las actividades que implican un trabajo participativo en el cual surgen problemas que se transforman en temas de reflexión sobre las acciones que se realizan y se proyectan. Estos problemas se plantean a partir de situaciones concretas que suscitan una práctica sobre el terreno lo cual permite a cada uno interrogarse y reflexionar sobre lo que está haciendo, viviendo y sintiendo, no solamente desde teorías o planteamientos dominados y/o transmitidos por el docente. Es decir, en el taller, los planteamientos científicos y metodológicos se enfrentan desde la práctica y no solo desde las teorías o desde los métodos. De este modo se aprende experimentando individualmente y confrontando los planteamientos del docente y las lecturas previas.

Para la puesta en escena del taller crítico se requiere una complicidad entre docente y estudiante de modo que ambos puedan lograr sus objetivos,

aprovechando los recursos que brinda esta didáctica. De tal manera que se precisa, por un lado, un profesor con pensamiento crítico que defina el objetivo de la clase en esos términos, planee la estrategia, defina el material de trabajo, identifique y solicite recursos, establezca conexión entre los contenidos de manera interdisciplinar y transdisciplinar, y defina la forma de evaluación. Luego el papel del *docente* en el taller crítico es vital. A partir de su experiencia y conocimiento, requiere dinamismo y compromiso con su quehacer para realizar el necesario seguimiento a los resultados del trabajo, evaluar el proceso de aprendizaje con el material producido y retroalimentar al estudiante con información significativa.

Por su parte, un *estudiante* que participa de los talleres como forma de acceder al conocimiento, adquiere competencias comunicativas y desarrolla pensamiento crítico fundamental para hacer un uso responsable del conocimiento y construir un discurso que potencie significativamente el aprender a pensar haciendo. De hecho, el estudiante que participa en el taller crítico debe conocer el objetivo de la clase, identificarlo, cumplir con las acciones orientadas por el docente de acuerdo con la estrategia y llevar preparados los materiales necesarios.

Con una didáctica fundamentada en el *taller crítico*, los *estudiantes* se hacen responsables de su propio aprendizaje y desarrollan comportamientos de escucha activos, de respeto y tolerancia por los compañeros, de interés por participar mediante adecuada argumentación, además de capacidad crítica, reflexiva y analítica para establecer relaciones entre objetivos de formación y aprendizaje con otras materias. Los docentes complementan y se integran a este trabajo cooperativo con

acciones claves para el éxito de la estrategia, tales como ambientación y motivación para el taller, verificación y cumplimiento de compromisos, conocimiento y seguimiento de la participación de los estudiantes, entre otros.

4.4 Actores implicados en la propuesta didáctica

Dentro de la pedagogía activa-crítica, es preciso indicar los compromisos que se adquieren por cada uno de los actores para atender las situaciones críticas en la investigación y consolidar la propuesta. Como se ha apuntado al inicio del capítulo, con el planteamiento de talleres, en la perspectiva de la didáctica crítica se busca guiar un trabajo pedagógico en la Universidad, que abarque de manera holistica a los agentes intrinsecos implicados en el proceso: las políticas académicas de la universidad, la labor de los maestros y los estudiantes, como se aprecia en la Tabla 9.

Tabla 9. Acciones de los actores implicados en la propuesta didáctica

No.	Actores	Actividad por realizar	Características
1	Universidad	Diseñar políticas académicas que incluyan la realización de seminarios – talleres y componentes temáticos opcionales como eje transversal del aprendizaje.	Formulación de políticas curriculares para incrementar los talleres de comunicación y fortalecer el discurso académico.
		Fortalecer el Centro de Escritura Telar con la asignación de más docentes especializados en el área del lenguaje	Asignación de mínimo dos docentes de medio tiempo para atender seminarios relacionados con el tema.
			Fortalecimiento de incentivos a docentes que participen en la Red institucional Letra para que apoyen el trabajo en los programas.

2	Profesores	Incluir en la planeación y ejecución de los programas académicos los talleres referidos al verbo *haber* como una estrategia de aprendizaje	Incorporación en la planeación de los componentes de Comunicación Oral y Escrita, Redacción y áreas afines, los talleres como estrategia central de aprendizaje.
			Revisión de trabajos de estudiantes, con base en criterios que contemplen las normas de la lengua española
			Replanteamiento sobre el sistema de evaluación de los textos producidos por los estudiantes
3	Estudiantes	Desarrollar talleres y prácticas, relacionados con los usos de *haber*.	Empoderamiento de guías e instructivos para desarrollar talleres y fortalecer la escritura de textos adecuados a la situación de comunicación.

Fuente: elaboración propia.

4.5 Propuesta de talleres con el concurso del verbo *haber*

Los talleres que se proponen de trabajo con el verbo *haber* se puede realizar en múltiples espacios. Dentro del aula de clases o en un escenario abierto extrauniversitario. Todo depende del número de participantes. Lo importante, es la adecuada planificación y programación de la técnica que se va a utilizar para socializar o poner en común la información respectiva.

Aunque el trabajo en equipo es característico del taller, al igual que el uso de estrategias de interacción para que afloren las potencialidades del grupo, ello no excluye actividades y tareas que se realicen individualmente. Como en todas las acciones pedagógicas, el aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal que genera una necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal.

Tabla 10. Relación de talleres críticos propuestos a partir de objetivos

Denominación	Objetivo	Contenido	Actividad
Taller 1. En el comienzo, el verbo.	Reconocer la función esencial del verbo en el texto.	Definición del verbo. Accidentes gramaticales del verbo- tiempo, voz, número y persona, aspecto. Tipos de verbos.	Descubrir en artículos de la página de tecnología del periódico las diferencias entre los verbos utilizados para escribir (ejercicio por parejas). Socializar en el aula al menos 5 casos.
Taller 2. De *haber* en el contexto U	Identificar las particularidades que definen al verbo *haber*	Reflexión sobre la gramática de haber. Reconocimiento de conjugaciones de haber: en su forma simple -no admite pronombre personal y como auxiliar - admite pronombre personal al cual atribuirle la acción-	Indagar en diccionarios, textos de castellano y gramáticas las entradas y flexiones de *haber* (ver anexos 1, 2 y 3). A la luz de este conocimiento, reflexionar en grupo sobre la necesidad de estudiar la gramática para enriquecer nuestras habilidades para el uso adecuado de la lengua.
Taller 3. El deber y el haber	Contrastar la semántica de haber en locuciones con sonidos similares.	Confusiones producidas por sonidos similares y significados distintos: A ver Haber - verbo Haber - sustantivo	Revisar, con el acompañamiento del docente, los ejemplos de los usos del verbo en los casos de A ver, haber (verbo) y haber (sustantivo). Véase anexo 5. A partir de los referentes construir ejemplos para socializar en el aula.
Taller 4. ¿somos o habemos?	Especificar los contextos en los cuales se debe utilizar el verbo ser, en lugar de *haber* .	Implicaciones del uso de haber: 1. Cuando se trata de un objeto. 2. Cuando hablamos de grupos o cantidades y nos incluimos en ese grupo.	Observar situaciones y escuchar con detalle los diálogos entre las personas, en videos varios en los cuales en la vida académica se utiliza habemos en lugar de somos (ver anexo 6).

Taller 5. Si hubiera sabido…	Determinar la importancia del uso del pretérito pluscuamperfecto del verbo *haber* para la construcción de mensajes.	Revisión del empleo de las formas verbales: hubiese y hubiera. Definición de criterios sobre usos del verbo haber.	Escuchar la canción "Si hubiera sabido ayer" del compositor y cantante mejicano Joan Sebastian y analizar, con base en los apuntes sobre los usos de hubiera y hubiese que se explican en la página de la Real Academia de la Lengua Española, los versos en los que se utiliza el verbo haber: "Si *hubiera sabido* ayer que un dia ibas a llegar me *hubiera ahorrado* los pasos que gasté sin rumbo al vagabundear…"
Taller 6. Haber: personal e impersonal	Reflexionar sobre los usos de *haber*, de forma impersonal y personal.	Normas de uso de haber (ver anexo 3): 1. Cuando se emplea para denotar la presencia o existencia de personas o cosas, funciona como impersonal. *2. Hubieron* se utiliza en la tercera persona del plural cuando va seguido de un participio, formando pretérito anterior de indicativo: (ellos) hubieron terminado. 3. Se usa *hubieron* en la tercera persona del plural, cuando denota obligación o necesidad y equivale a tener que + infinitivo, por ejemplo: Ellos hubieron de trabajar mucho, para conseguir la beca.	Resolver un cuestionario con múltiples casos para confrontar el conocimiento acerca de los usos de *haber*. Confrontación de las respuestas en grupo y explicación de los casos complejos, de manera grupal.

Taller 7. ¿Ha o a?, ¿has o haz?	Diferenciar la escritura y significados de haber en contextos específicos de uso.	Consideraciones acerca de las palabras homónas. Casos de homófonos, cuando se trata de haber.	Leer los poemas: *La infinita* de Pablo Neruda *Escuchar* de Leo Buscaglia. Una vez hecho el ejercicio de lectura crítica, en foro grupal, socializar la experiencia.
Taller 8. ¡Ay!, hay problemas de haber ahí…	Reconocer los usos y abusos con el verbo *haber*.	El verbo haber en presente de indicativo: *hay.* Funciones gramaticales de Ahí Ay	Preparar, con las indicaciones que se dan en los materiales de los anexos (1, 2, 3, 4, 5 y 6), un folleto, por parejas, que incluya los usos y abusos con el verbo *haber* en la academia.
Taller 9. Había una vez…	Contrastar y diferenciar, en el discurso oral, los usos del verbo *haber*	Presentación de casos más frecuentes de usos problémicos en la oralidad: Habemos Hubieron Haigan	Ejercitar el buen manejo del verbo *haber* en el discurso oral, mediante la narración de un cuento infantil en el cual el participante del taller es protagonista de la historia que cuenta.
Taller 10. ¿Qué hay o hubo de nuevo?	Aplicar las normas relacionadas con el uso del verbo *haber* y, en general, con la escritura de textos, acorde con la gramática de la lengua española.	Elementos generales para la corrección en la escritura de textos. Reflexión sobre los verbos ser, haber y estar. Elementos de coherencia y cohesión para la redacción textual.	Leer el artículo de Carolina Sanín: *Nuestro Haber* y, mediante la ténica de panel, realizar una reflexión profunda sobre la importancia del conocimiento de la gramática de la lengua para la formación integral. Posteriormente, entregar un artículo de reflexión sobre el tema de máximo mil palabras.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5

Reflexiones finales

Reflexiones finales

> Educar en la lengua es educar en la razón. Es cierto que el conjunto de lo concebible —y obviamente el conjunto de lo real— excede la lengua, pero no es cierto que lo pensable la exceda. Todo lo que el logos puede armar y ver está, con sus infinitas variantes, dentro de la lengua, y solo puede conocerse en ella, que es su encarnación y su vida.
>
> Carolina Sanín (2018)

Una vez esbozada la propuesta didáctica, y después de considerar los hallazgos en los componentes temáticos relacionados con talleres de comunicación oral y escrita y redacción de los estudiantes universitarios, es necesario subrayar una premisa que estuvo presente en el transcurso de la investigación: las dificultades que se encontraron con el uso del verbo *haber*, no deben ser vistas como el registro de anomalías sino como el recurso al que apelan los hablantes y usuarios de la lengua para hablar y escribir, a pesar de las exigencias académicas.

Ello significa que existe una gran responsabilidad por parte de los tres actores implicados en la propuesta didáctica, academia, estudiantes y profesores, para facilitar la revisión y el conocimiento de la gramática de la lengua para un mejor entendimiento entre todos. Como afirma Carolina Sanín, en su artículo de opinión sobre Nuestro Haber (2018):

> *Cuando decimos que los jóvenes deben aprender la gramática de su lengua, sugerimos que los jóvenes deben conocer las leyes que rigen sus intercambios, no solo para cumplirlas, sino para sospechar de ellas y criticarlas. Quien aspira a "dominar la lengua" realmente*

> *aspira a darse cuenta de que la lengua sobrecogedoramente lo posee. Y, lejos de satisfacerse en la arrogancia, aspira a tener un vislumbre de la inmensidad de su ignorancia.*

Por esta razón, con la propuesta didáctica centrada en talleres se busca acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de un verbo que, por ser irregular, requiere de una atención especial. Los hablantes al comprender la norma pueden, con nuevos elementos, hacer consultas que los lleven a ampliar y enriquecer los recursos disponibles en su repertorio lingüístico. Precisamente, en el marco teórico se pudo constatar que, en muchas ocasiones, las variaciones que se presentan por parte de los hablantes –más en los universitarios- también pueden provenir de las inconsistencias que encuentran en los textos académicos y en las formas utilizadas por los docentes del área de comunicación y lenguaje para afrontar los temas gramaticales, en este caso los verbos.

Sin embargo, estos son esfuerzos que se hacen por mejorar en un problema que reviste urgente atención no solo por parte de los docentes encargados de la cátedra de taller sino a nivel general. En efecto, en esta investigación se considera que todos los docentes podrían apoyar la formación en lectura y escritura de los estudiantes y más en este tipo de asuntos relacionados con el manejo adecuado de los verbos irregulares, tema que afecta la comprensión de los textos académicos. Se requiere que haya una cooperación que abarque a más docentes.

Por ejemplo, en época de Tecnologías de la Información y la Comunicación, es necesario unificar criterios para utilizar el computador como un recurso oportuno, pertinente y adecuado a fin de apoyar la escritura de textos académicos universitarios. Hay muchos códigos que no

han sido apropiados totalmente por los estudiantes –y es posible que por los docentes–, por ejemplo, que el computador señala rojo, en el caso ortográfico; azul, cuando se afecta la sintaxis y verde, cuando se afecta el significado.

Por tanto, este sería un índice acerca de cómo no se relaciona el uso del lenguaje con el contexto, ni con los instrumentos como los libros, manuales y los actuales medios digitales que regulan el uso de una lengua. Igualmente, en muchas ocasiones, las redes sociales no producen conciencia sobre la coherencia requerida para entender textos y mensajes, a excepción de Twitter donde se espera al menos una ortografía normalizada.

De acuerdo con el registro de los casos y los ejemplos de usos cambiados, contradictorios en la estandarización de la lengua, se puede suponer que don Rufino J. Cuervo, autor de las *Apuntaciones críticas al lenguaje bogotano* encontraría más elementos para comprender mejor el contexto de uso de variaciones como *hubieron*, *habemos* y *hayan*. Además, la complejidad de los fenómenos registrados y las evidencias que arrojan sobre el tema requiere de la comprensión del contexto y de la consideración del campo de estudio de la comunicación, para un enfoque interdisciplinario, que dé cuenta de más explicaciones para superar las restricciones de enfoques tradicionales que mantienen el problema como error, atribuido al hablante sin indagar en las contradicciones de la misma academia, de las normas, de la arbitrariedad de la norma cultura, de la misma dialectalización, de las gramáticas, manuales y diccionarios de la lengua española; en síntesis, de las llamadas autoridades que se encargan de regular los usos lingüísticos.

Por tanto, los retos para reflexionar permanentemente sobre las mejores formas para explicar las funciones de las palabras en sus contextos de uso, aumentan. En el plano de la universidad durante los talleres de comunicación y redacción deben darse los argumentos claros, pertinentes y oportunos para los usos, a la luz de una didáctica que incluya la explicación sobre la evolución, los cambios y las variaciones de las palabras en situaciones comunicativas específicas. De allí que el proceso de investigación fue fructífero en cuanto se hicieron constataciones con el análisis e interpretación del corpus, durante los años 2017 y 2018; se realizaron confrontaciones mediante búsquedas bibliográficas que esclarecieron inquietudes y, además, se recibieron aportes para enriquecer el proyecto y la propuesta final por parte de colegas de otras regiones y países hispanohablantes, que vieron reflejada su experiencia docente en este trabajo y sus consecuentes reflexiones y propuestas.

Referencias bibliográficas

Abad, F. (2003). Sobre la futura *Historia de la lengua* de Menéndez Pidal. En: *ELUA*, 17, pp. 13-24.

Andrade M. y Muñoz Dagua, C. (2016). *Yo tengo la palabra*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Arboleda Toro, R. y Moliner, M. Nueva edición del Diccionario de uso del Español. Reseña en http://www.bdigital.unal.edu.co/20922/1/17174-54333-1-PB.pdf.

Barba Jacob, P. (2006). *Poesía completa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje.* Barcelona: Paidós.

Cisneros-Estupiñán, Mireya; Olave-Arias, Giohanny y Serna-Pinto, Alicia (2018). *Escritura académica en el acceso al posgrado: Aproximación al léxico disciplinar en Lingüística.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, Mireya (2016). *Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la lingüística*. Proyecto inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la UTP con el código CIE 4-16-5

Croft, W. y Alan Cruse, D. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

Cuervo, J. R. (1907). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano con frecuente referencia al de los de hispano-américa*. París, A. & R. Roger y F. Chernoviz, Editores. https://archive.org/details/apuntacionescr00cueruoft/page/n8.

Cuervo, J. R. (1994). *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Facione, Peter A. & Facione, N .C. (1992). The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) and the CCDTI test manual. Millbrae, California; Academic Press.

Finocchiaro, Maurice A. (1997). "Galileo on the World Systems" (en inglés), California: University of California Press, Berkeley.

Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

García Márquez, Gabriel (1996) *Noticia de un secuestro.* Bogotá: Editorial Norma.

Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gimate-Welsh, A. (1990). *Introducción a la lingüística. Modelos y reflexiones actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez Molina, J. R. et. Al. (2012): "Codificación de la variable 'usos del verbo haber (singular/plural)". Documento interno de PRESEEA.

IFDC de El bolsón – profesorado de historia. La presencia de enunciadores múltiples: la polifonía taller de alfabetización académica – ficha de cátedra: unidad 3 – 2013, file:///D:/Economia/Downloads/544622543.U3,%20Enunciacion.pdf.

Irazusta, M. (2014). *Las 101 cagadas del español. Reaprende nuestro idioma y descubre algunas curiosidades*. Barcelona: Espasa.

Larousse. (2000). *Diccionario práctico dudas e incorrecciones del idioma*. México: Ediciones Laurousse.

Lingolia Español (s.f.). En *Lingolia. Superate con los idiomas.* https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-anterior.

Lodares, J. R. (2001). *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*. Madrid, Taurus.

Países latinoamericanos. (s.f.) En: *Saber es práctico.* https://www.saberespractico.com/geografia/paises/paises-de-america-latina/.

Martínez, A. (2017). Pronunciación en Francés de la letra H ¿Sonora o Aspirada? En: MonProf, http://monprof.com.co/blog/pronunciacion-en-frances-de-la-letra-h-sonora-o-aspi rada/.

Moliner, M. (1999). *Diccionario de uso del español*. Barcelona: Gredos.

Montes, J. J., Figueroa, J., Mora, S., Lozano, M., Méndez, R. (1997). *El español hablado en Bogotá*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Morín, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Trad. Mercedes Vallejo-Gómez.

Muñoz-Dagua, C. y Asqueta-Corbellini, M.C. (2019) Disyuntivas del verbo Haber. Estudio léxico-pragmático con jóvenes universitarios. En: Varios autores (2020) *Diario de Campo: Resultados del desarrollo de métodos y técnicas de investigación*, Volumen 10, tomo 2. Bogotá: Colegio Mayor de Cundinamarca.

Muñoz-Dagua, C., Asqueta-Corbellini, M.C., Casco-Sánchez, M. (2014). *Apuntes para una Neogramática. Tecnologías de la palabra y discurso universitario*. Bogotá: Colegio Mayor de Cundinamarca.

Muñoz-Dagua, Clarena; Andrade-Calderón, Martha y Cisneros-Estupiñán, Mireya (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula.* Bogotá: Magisterio.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.

Real Academia Española (2019). Disponible en Rae.es – *Inicio» Consultas lingüísticas» Preguntas frecuentes» A ver/haber*.

Rodríguez de Montes, M. L. (2002). Dialectología y urbanismo. En: *Interacción*, N° 29. http://interaccion.cedal.org.co/29/dialectologia.htm.

Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa.* Bogotá: ICFES.

Sanín, C. (2018). Nuestro haber. 17 de 0ctubre de 2018. En: https://www.vice.com /nuestro-haber-columna-gramatica-carolina-sanin-vice-colom.

Ulloa, A. y Carvajal, G. (2009). La enunciación en la construcción del texto escrito. Formulación conceptual y pertinencia en una investigación sobre cultura escrita y conocimiento en la universidad. En: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1186-la-enunciacion-en-la-construccion-del-texto-escrito-formulacion-conceptual-y-pertinencia-en-una-investigacion-sobre-cultura-escrita pdf-Cs4rM-articulo.pdf.

Anexos

Anexo 1: Entradas de haber[6]

haber[1]

1. aux. Se usa en la conjugación de las formas verbales de tiempos compuestos:
ha vivido; habría venido.

2. Seguido de la prep. *de* e infinitivo, tiene significado obligativo:
has de comer más despacio.

3. Seguido de la conj. *que* e infinitivo, significa 'ser necesario o conveniente':
hay que resignarse.

4. intr. impers. Existir, estar:
hay tres coches en esta calle;
no creo en las meigas, pero haberlas, haylas.

5. Suceder, ocurrir algo:
ha habido tres terremotos.

6. Verificarse, efectuarse algo:
esta noche no hay función.

7. **de lo que no hay** loc. adv. Sobresaliente en sentido negativo:
este niño es de lo que no hay.

8. **habérselas** con alguien loc. *col.* Tratar o discutir con él:
se las ha habido con todo el departamento.

9. **no hay de qué** loc. Se usa para responder a un agradecimiento:
-muchas gracias -no hay de qué.

10. qué hay loc. *col.* Fórmula de saludo:
¡qué hay, Ramón, cuánto tiempo sin verte!
♦ **Irreg.** Véase conj. modelo.

[6] Diccionario de la Lengua Española (2005). Espasa-Calpe. En: WordReference.com. Online Language Dictionaries. ww.wordreference.com/definicion /haber.

haber[2]

1. m. Conjunto de bienes y riquezas de una persona, hacienda: *con esta operación ha incrementado sus haberes.*

2. Sueldo, retribución periódica por un servicio prestado. Más en pl.: *este mes nos han pagado más tarde los haberes.*

3. **com.** Una de las dos partes en que se dividen las cuentas corrientes, en la que se anotan los ingresos al titular.

4. Conjunto de méritos y cualidades positivas que se cuentan en una persona: *ese cirujano tiene en su haber el primer trasplante de corazón.*

Anexo 2: Particularidades de *haber*[7]

En cuanto a su conjugación:

1. La primera persona del singular del presente de indicativo de este verbo (*he*) no debe confundirse con su homófono *e*, conjunción copulativa.

2. La segunda persona del singular del presente de indicativo de este verbo (*has*) no debe confundirse con su homófono *as*, que significa «carta de la baraja que representa el número uno».

3. La tercera persona del singular del presente de indicativo de este verbo (*ha*) no debe confundirse con su homófono *a*, una preposición que denota el complemento de la acción del verbo.

4. La tercera persona del singular del presente de indicativo de este verbo (*hay*), cuando se usa como impersonal, no debe confundirse con su homófono *ay*, una interjección que expresa aflicción o dolor.

5. La primera persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo de este verbo (*había*) no debe confundirse con su homófono *avía*, tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo *aviar*, que significa «preparar lo necesario para un fin determinado».

6. La primera persona del singular del pretérito perfecto simple de indicativo de este verbo (*hube*) no debe confundirse con su homófono *uve*, que significa «letra».

En cuanto a los usos de *haber*:

Se emplea en la perífrasis verbal *haber de* (*hemos de hacerlo*) y como auxiliar en los tiempos compuestos (*he visto, han llegado*). En estos dos casos se puede utilizar en todas las personas, es decir, es pluripersonal.

Se utiliza en las construcciones impersonales. En este caso, únicamente puede usarse en la tercera persona del singular de los diferentes tiempos (es unipersonal), no tiene sujeto y siempre va acompañado de un complemento directo:
Había miles de espectadores en aquella final.
**Habían miles de espectadores...*

[7] WordReference.com. Online Language Dictionaries. http://www.wordreference.com/gramatica/haber.

Este complemento siempre debe ser indeterminado:
Hay petróleo.
Hay veinte niños por clase.

Cuando es determinado, se deben utilizar los verbos «estar» o «ser» en construcciones personales:
**Hay los niños en la clase.*
Los niños están en clase.

**Hoy hay la fiesta de despedida.*
Hoy es la fiesta de despedida.

Este verbo presenta la peculiaridad de admitir la construcción personal en la perífrasis *haber de* (*hemos de respetarlo*) y la impersonal en la perífrasis *haber que* (*hay que hacerlo deprisa*).

La forma de la tercera persona del singular del presente de indicativo es *ha* cuando se usa como auxiliar y *hay* en su uso como impersonal.

Anexo 3: Conjugaciones del verbo haber

Conjugación simple -No admite pronombre personal-

Cuando el verbo haber se utiliza para denotar la simple presencia o existencia de personas o cosas, funciona como impersonal.

En este caso, *haber* carece de sujeto (el elemento nominal que aparece junto al verbo es el complemento directo) y se usa solo en tercera persona del singular.

Tiempo	**Pronombre**	**Conjugación en tiempo simple: Ejemplos**
Presente		*Hay* condiciones para retomar las negociaciones
Pasado (pretérito imperfecto)		*Había* motivos suficientes para el diálogo.
Pasado (pretérito perfecto)		*Hubo* muchos estudiantes en la movilización.
Condicional		*Habría* calidad, si se invirtiera más en educación y ciencia.
Futuro		*Habrá* cierre transitorio de semestre.

Conjugación compuesta, haber es auxiliar -admite pronombre personal al cual atribuirle la acción-

La forma verbal *hubieron* corresponde a la tercera persona del plural del pretérito perfecto simple o pretérito del indicativo del verbo haber: hube, hubiste, hubo, hubimos, hubisteis, hubieron.

En general, este tiempo aparece siempre precedido de nexos como *cuando, tan pronto como, una vez que, después (de) que, hasta que, luego que.*

En la lengua oral y también en la escrita, es poco usado. En su lugar se emplea el pretérito de indicativo:

(*Cuando todos terminaron, se marcharon a sus casas*), o el pretérito pluscuamperfecto o antecopretérito de indicativo (*Apenas habían traspasado el umbral, la puerta se cerró de golpe*).

Tiempo	**Pronombre**	**Conjugación en tiempo compuesto: Ejemplos**
Presente	Yo	***he*** *recordado el más reciente Congreso AHA.*
Pasado (pretérito imperfecto)	Él	***había*** aceptado sus impedimentos.
Pasado (pretérito perfecto)	Ellos	*Cuando todos* ***hubieron*** *terminado, se marcharon […] (RAE, 2001).*
Condicional	Tú	*Habrías* obtenido la beca si hubieras estudiado más.
Futuro	Nosotros	*Habremos* terminado la investigación en diciembre de 2018.

Anexo 4: Las funciones de *haber*

Nuestro Haber

Por Carolina Sanín
17 de octubre de 2018

"La advertencia gramatical no me limita, sino que me recuerda que yo estoy en la lengua, y me da movilidad dentro de ella".

Haber es un verbo que parece varios. Uno de ellos se usa como auxiliar para formar los tiempos del perfecto ("Nunca lo he dicho", "Ellos ya se habían cansado de oírlo") y se conjuga en todas las personas, en singular y plural. Hay otro haber que no es auxiliar, que significa existencia y solo se conjuga en la tercera persona del singular: "Hubo una confusión", "Había muchos malentendidos". Es un verbo impersonal, como el verbo llover. Que sea impersonal significa que no tiene sujeto; no hay nadie que realice la acción que el verbo señala. En la oración "Hay tiempo", no solo el tiempo no está haciendo nada, ni siendo nada, sino que tampoco se está diciendo nada de él.

No se está afirmando que él mismo exista, aunque se esté diciendo que él es lo que hay. En el uso del verbo haber que indica existencia, oímos que la existencia no es una acción ni un atributo ni un predicado de lo existente; que lo existente no es lo que existe, sino el complemento del existir (el objeto sobre el que recae la acción del verbo). En el uso siempre singular del verbo haber, podemos quizás observar, además, que la presentación de lo múltiple se resuelve en la existencia singular de lo único. Toda oración que se forma con el verbo haber se disuelve ante nuestros ojos si prestamos la suficiente atención. Nos deja ante la pregunta de qué es existir. Nos deja ante un misterioso ser. Nos deja ante el misterio del ser, por así decirlo. Nos deja en la oscuridad, conscientes de nuestra ignorancia.

Hay otro rasgo intrigante de ese verbo de nuestra lengua: haber es sinónimo de tener. En el papel de auxiliar, el verbo "haber" se usa con tal sentido; por ejemplo, decir que he percibido algo es decir que lo tengo

percibido. Eso puede hacernos pensar que toda acción en el tiempo (es decir, toda acción, pues no hay acción fuera del tiempo) pasa a ser posesión. Y quizás también la existencia sea siempre un estado de posesión, en tanto que el verbo haber impersonal, que no es auxiliar, conlleva así mismo ese significado de tenencia. Si se observa a mediana distancia, la oración "Hay tiempo" parece equivalente a "Tenemos tiempo" (aunque si se observa de cerca, vemos que ni siquiera se le parece; que significa casi lo contrario de su aparente equivalente, pues nos excluye a todos los sujetos como poseedores). En el ámbito del verbo haber, la existencia es una tenencia por parte de otro indeterminado. Las cosas existentes en el universo son una hacienda —un tesoro, un haber— cuyo dueño no nombramos, o bien, cuyo dueño no existe. Existir es ser tenido, aunque por nadie. O es tenerse.

Cuando alguien corrige a una política o a un niño o a un escritor o a su madre, y le dice la frase antipática de: "No se dice 'Habían frutos de todos los colores', sino 'Había frutos de todos los colores'", está hablando de todo lo anterior. Aunque la corrección resulte desagradable, y aunque parezca que se hace por descalificar, y aunque el corrector no se haya percatado de lo que implica y significa su corrección, y aunque algún literato diga que la gramática es un pasatiempo burgués y un pedante escrúpulo de otros literatos, el conocimiento gramatical entraña una defensa del pensamiento y la salvaguarda de un espacio productor de preguntas. No insistimos en el uso gramatical porque así lo mande Dios o porque sea la ley o porque sea la heteronormatividad falogocéntrica del sujeto de enunciación hegemónico, etcétera, sino porque las leyes gramaticales son oportunidades para reflexionar sobre la realidad. Al hablar sin pensar en la lengua que hablamos, rechazamos —con el solo propósito de defender nuestra desidia— el conocimiento que la lengua propone y las preguntas que nosotros mismos (hombres y mujeres) nos hemos formulado en esa lengua a través de los siglos.

Cuando alguien me dice: "Se dice 'hubo', no hubieron", me da efectivamente una noticia de algo que ha ocurrido en mi lengua y de un problema que en ella se ha planteado. Me informa de una idea sobre el ser que en mi lengua se ha hecho decible, audible y corriente. Su recomendación no constriñe, sino que describe una manera como el pensamiento se ha explicado a sí mismo en español. En otras palabras, describe qué ha planteado, en español, la existencia sobre sí misma. La advertencia gramatical no me limita, sino que me recuerda que yo estoy en la lengua, y me da movilidad dentro de ella. Me recuerda que la lengua es

mía y que no es solo mía. Me recuerda mi primera vinculación consciente con los otros, que es la vinculación entre hablantes. Y me recuerda que el vínculo es el vehículo compartido.

Algunos literatos hacen eco de la idea de que el interés en la gramática es antidemocrático y dicen que desdeña la expresividad y la creatividad renovadora de los individuos. Contra la gramática aducen, entre otras, la circunstancia de que algunos notables gramáticos nacionales fueran también políticos conservadores. Les parece escandalosamente retrógrado que alguien discuta sobre un punto gramatical, puesto que lo mismo hicieron los gobernantes del siglo diecinueve. Creen que su ataque contra la curiosidad gramatical rebosa de progresismo e igualitarismo; que el rechazo a la gramática redunda en un voto por la justicia social. No se dan cuenta de que el interés por la gramática trasunta el interés por la conservación del espacio público. Quien mira la gramática y la explora —y entonces decide si viola sus leyes o las doblega o las cumple o asume su promulgación— mira un espacio fundamental que es de todos y que todos tienen derecho de habitar y conocer —y que todos pueden también, venturosamente, vandalizar (como se hace en esta línea con el anglicismo)—.

Cuando protestamos porque un gobernante (como es el caso de nuestro presidente actual) no se interesa en conocer su lengua y en hablarla de la manera como la lengua sabe hablarse, denunciamos el desdén del gobernante frente a la nación, frente a la experiencia de los vivos y los muertos de la tierra, y frente a los haberes del país. Cuando insistimos en que nuestro gobernante debe conocer la gramática de nuestra lengua, consideramos que el gobernante debe someterse a la ley de todos. Cuando decimos que los jóvenes deben aprender la gramática de su lengua, sugerimos que los jóvenes deben conocer las leyes que rigen sus intercambios, no solo para cumplirlas, sino para sospechar de ellas y criticarlas. Quien aspira a "dominar la lengua" realmente aspira a darse cuenta de que la lengua sobrecogedoramente lo posee. Y, lejos de satisfacerse en la arrogancia, aspira a tener un vislumbre de la inmensidad de su ignorancia.

Educar en la lengua es educar en la razón. Es cierto que el conjunto de lo concebible —y obviamente el conjunto de lo real— excede la lengua, pero no es cierto que lo pensable la exceda. Todo lo que el logos puede armar y ver está, con sus infinitas variantes, dentro de la lengua, y solo puede conocerse en ella, que es su encarnación y su vida. Puede concebirse lo

que no puede decirse —en ese caso, no se dice—; pero pensar que lo que se dice con torpeza supera el saber de la lengua no parece mucho más que una justificación grandilocuente de la frivolidad y el egoísmo. El conocimiento de la lengua no tiene que derivar en la normalización o en la uniformización; antes bien, es el error consuetudinario lo que tiende a convertirse en uniforme. Con argumentos supuestamente igualitarios contra la enseñanza de la gramática, se priva a todo el mundo de un instrumento crítico y de un instrumento de resistencia efectiva frente al poder. Al decir que la escritura gramatical es para ricos o para burgueses o para hombres heterosexuales blancos o para conservadores librescos se excluye a todo el mundo del conocimiento de su herramienta más básica y de su lugar propio. Y eso parece muy despótico.

Anexo 5: Haber y A ver

A ver / haber
Aunque a ver y haber se pronuncian de la misma forma, deben distinguirse adecuadamente en la escritura.

a) a ver
Se trata de la secuencia constituida por la preposición a y el infinitivo verbal ver:
Vete **a ver** qué nota te han puesto.
Los llevaron **a ver** los monumentos de la ciudad.
Como expresión fija, presenta distintos valores y usos:

En tono interrogativo, se emplea para solicitar al interlocutor que nos deje ver o comprobar algo:
—Mira lo que he comprado. —¿**A ver**?

Expresa, en general, expectación o interés por saber algo, y va normalmente seguida de una interrogativa indirecta:
A ver cuándo nos dan los resultados.

Se utiliza para llamar la atención del interlocutor antes de preguntarle, pedirle u ordenarle algo:
A ver, ¿has hecho lo que te dije?
A ver, trae el cuaderno.

Equivale a claro o naturalmente, como aceptación de algo que se considera inevitable:
—Pero ¿al final os vais? —¡**A ver**! Si no lo hacemos, perdemos el dinero de la reserva.

Delante de una oración introducida por la conjunción si, expresa, bien expectación, curiosidad o interés, a veces en forma de reto; bien temor o sospecha; bien deseo o mandato:
¡**A ver** si adivinas lo que estoy pensando!
A ver si te caes. **A ver** si eres más organizado de ahora en adelante.

En muchos casos la secuencia a ver puede reemplazarse por veamos, lo que pone de manifiesto su relación con el verbo ver y no con haber:

A ver con quién aparece mañana en la fiesta [= Veamos con quién aparece mañana en la fiesta].
A ver si te atreves a decírselo a la cara [= Veamos si te atreves a decírselo a la cara].

b) haber
Puede ser un verbo o un sustantivo:

Como verbo, haber se usa como auxiliar, seguido de un participio, para formar los infinitivos compuestos de la conjugación:
Haber venido antes.
Tiene que **haber** sucedido algo.
Sigo sin **haber** entendido lo que ha pasado.

También se emplea como infinitivo del verbo impersonal que denota la presencia o existencia de lo designado por el sustantivo que lo acompaña:

Parece **haber** un chico esperándote en la puerta.
Tiene que **haber** muchas cosas en el frigorífico.

Como sustantivo, haber es masculino y significa, en general, ‘conjunto de bienes o caudales de una persona’:
Su **haber** era más bien escaso.

Anexo 6[8]: Habemos

Usos incorrectos

En la lengua culta actual, la primera persona del plural del presente de indicativo del verbo *haber* es *hemos,* y no la arcaica *habemos,* cuyo uso en la formación de los tiempos compuestos de la conjugación es hoy un vulgarismo propio del habla popular que debe evitarse en el habla culta; así, no debe decirse:
Habemos visto a tu hermano, sino *Hemos visto a tu hermano*.

También debe evitarse en el habla culta el uso de *habemos* con el sentido de 'somos o estamos', puesto que el verbo *haber*, cuando se emplea para denotar la presencia o existencia de personas o cosas, es impersonal y, como tal, se usa solo en tercera persona del singular:

Hay pocos solteros en el pueblo; Había tres personas en la habitación. Por lo tanto, si quien habla desea incluirse en la referencia, no debe emplear el verbo *haber* en primera persona del plural, como se hace a veces en el habla popular, recurriendo, para el presente de indicativo, a la forma *habemos:*

Habemos pocos solteros en el pueblo, Habemos tres personas en la habitación; debe decirse *Somos pocos solteros en el pueblo, Estamos tres personas en la habitación.*

Uso correcto

Solo es admisible hoy en la lengua culta el uso de la forma *habemos* como primera persona del plural del presente de indicativo de la expresión coloquial *habérselas* con una persona o cosa ('enfrentarse a ella o tratar con ella a la fuerza'): *Ya sabéis con quién nos las habemos; Nos las habemos con un asesino despiadado.*

[8] Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas.* Madrid: RALE

El verbo haber
Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios

A los estudiantes no se los considera en un rol de solo emisores o parlantes, sino que se trata de personas que cuando hacen uso de la expresión lingüística involucran a la cultura, de la cual hacen parte y a identidades que, en algunos casos, traen impresos regionalismos diversos. Aun cuando, esta población no esté consciente de las implicaciones del decir, manifiestan sus rasgos particulares, idiolectales, al hablar y escribir. Por tanto, se entiende que el lenguaje responde a la complejidad y experiencia de las personas; igualmente, de los grupos y de la sociedad en la cual interactúan los dialectos, que dan cuenta de la realidad lingüística de los hablantes, donde se incluyen los diversos usos de *haber*.

ISBN: 978-958-52333-6-2
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.4115927

