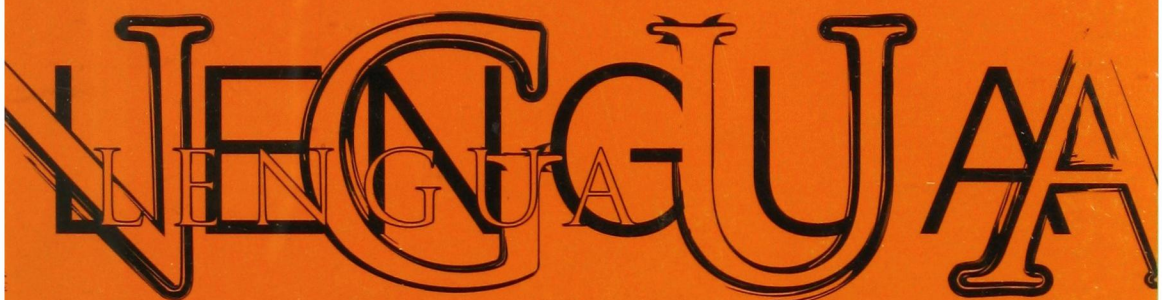


400
F
81

filología

AÑOS XXXVIII-XXXIX | 2006-2007



**Estudios lingüísticos y gramaticales:
aspectos teóricos y aplicados**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE FILOLOGÍA Y LITERATURAS
HISPÁNICAS "DR. AMADO ALONSO"

ISSN 0071-495 X

filología

Directora: Melchora Romanos

Secretaria de Redacción: Florencia Calvo

Asistente de Redacción: Patricio Fontana

Consejo Editorial

María Luisa Bastos (The City University of New York), Maxime Chevalier (Université de Bordeaux), María Silvia Delpy (Universidad de Buenos Aires), Marta Ana Diz (The City University of New York), Guillermo Guitarte † (Boston College), Tulio Halperín Donghi (University of California, Berkeley), Rafael Lapesa † (Real Academia Española), Isaías Lerner (The City University of New York), Josefina Ludmer (Yale University), Walter Mignolo (Duke University), Sylvia Molloy (New York University), María del Carmen Porrúa (Universidad de Buenos Aires), Susana Reisz (The City University of New York), José Luis Rivarola (Università di Pisa), Melchora Romanos (Universidad de Buenos Aires), Beatriz Sarlo (Universidad de Buenos Aires), Lía Schwartz Lerner (The City University of New York), Harald Weinrich (Universität München), Alonso Zamora Vicente † (Real Academia Española).

Comité de Redacción

María Alejandra Alí, María Cristina Balestrini, Paola Cortés Rocca, Laura Ferrari, Ana M. Pacagnini, Marcelo Topuzian, Juan Diego Vila.

Filología es una revista especializada que da cabida en sus páginas a todo lo que pueda suponer un aporte al mejor conocimiento de la lengua y la cultura hispánicas, en su aspecto peninsular y americano. De esta forma se publican trabajos de temas lingüísticos y literarios sin abandonar la perspectiva histórica ni los estudios dialectológicos o la crítica textual. Esta pluralidad de temas y enfoques supone una concepción del lenguaje y de la literatura como fenómenos dinámicos que interactúan con su contexto y una idea de que toda producción textual está esencialmente relacionada con otras formaciones ideológicas. Las colaboraciones se agrupan en las secciones acostumbradas de artículos, notas y reseñas.

ISSN 00071-495X

Filología es indizada por: MLA International Bibliography - Latindex Catálogo (Nivel 1) - DIALNET - Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) - Índice de Publicaciones Periódicas de la Facultad de Filosofía y Letras.

filología

AÑOS XXXVIII-XXXIX | 2006-2007



**ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y GRAMATICALES:
ASPECTOS TEÓRICOS Y APLICADOS**

*INSTITUTO DE FILOLOGÍA Y LITERATURAS
HISPÁNICAS
"DR. AMADO ALONSO"*

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

AUTORIDADES

Decano

Hugo Trincherro

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretaria Académica

Leonor Acuña

Secretaria de Supervisión Administrativa

Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Silvana Campanini

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio



Subsecretario de Publicaciones
Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones
Jorge Winter

Coordinadora Editorial
Julia Zullo

Consejo Editor
Amanda Toubes
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Diego Villarroel
Germán Delgado
Marta Gamarra de Bóbbola

Diseño interior: Paz Higgins
Diseño de tapa: Sue Takahashi
Impresión: Talleres Gráficos Su Impres S.A.

SERIE: REVISTAS ESPECIALIZADAS

© Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires- 2009
Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina
ISSN: 0071-495 X

PREFACIO

Queremos agradecer a la directora de la revista, Melchora Romanos, la invitación a compilar este volumen de *Filología*, dedicado íntegramente a investigaciones lingüísticas y gramaticales. Nuestro instituto tiene una importante y reconocida tradición en la investigación sobre la lengua, y el prestigio logrado por los fundadores y sus discípulos de las sucesivas generaciones es reconocido más allá de nuestras fronteras. Todo esto ha hecho que el Instituto se haya consolidado como centro de referencia respecto de los estudios lingüísticos en el país.

Por otra parte, desde hace ya muchos años, el Instituto es la sede de distintos proyectos de investigación de la cátedra de *Gramática* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De allí que sus investigadores, docentes y becarios conformen un conjunto importante y dinámico dentro de los recursos humanos con que cuenta el Instituto. Sin embargo, no queremos dejar de reconocer que esta es la primera vez que se confía a nuestra cátedra la edición de un volumen de su revista, acto que apreciamos de manera muy especial y al que esperamos corresponder sin defraudar la confianza depositada en nosotras.

El volumen se compone de dos partes: una primera, a cargo de Guiomar Elena Ciapuscio, titulada “Investigaciones léxico-gramaticales”, y una segunda, coordinada por Mabel Giammatteo, dedicada a “La gramática en la enseñanza de la lengua”.

GUIOMAR ELENA CIAPUSCIO
MABEL GIAMMATTEO

PARTE I

INVESTIGACIONES LÉXICO-GRAMATICALES

PRESENTACIÓN

Esta primera parte presenta resultados de investigación, de orientación fundamentalmente básica, sobre problemas léxicos y gramaticales del español desde una perspectiva sincrónica, a excepción del último artículo, centrado en las primeras publicaciones argentinas de divulgación científica de comienzos del siglo XIX.

Los dos primeros artículos de esta sección comparten un campo de estudio de gran importancia en las investigaciones gramaticales: el sistema de clíticos del español con foco en la variedad rioplatense. Ambos trabajos se apartan, sin embargo, en cuanto al aspecto específico tratado y también, en cuanto a los instrumentos teóricos y la perspectiva metodológica.

En “Notas sobre la duplicación pronominal en el español rioplatense: asimetrías entre objetos humanos y no humanos”, Ángela Di Tullio y Pablo Zdrojewski, en el marco de la gramática generativa, presentan un estudio sobre distintos tipos de duplicación pronominal en el español rioplatense, en el que prestan especial atención al doblado de clíticos acusativos. Sobre la base de ejemplos propios y de otros gramáticos, pero también de una interesante muestra de ejemplos de escritores argentinos, presentan resultados novedosos respecto de las condiciones formales que requiere el doblado, analizan su funcionamiento en posición de foco y demuestran la posibilidad de doblado en contextos de extracción para la variedad rioplatense. El eje de la argumentación sobre las condiciones formales del doblado es la identificación de asimetrías claras entre los objetos con el rasgo [+HUMANO] y [-HUMANO]. El trabajo incluye además observaciones relevantes de orden filológico, dialectológico y sociolingüístico.

En su artículo titulado “Una micro-gramática *OPENCCG* de los clíticos del español rioplatense”, Víctor Castel presenta los aspectos centrales de una microgramática de los clíticos del español, específicamente: las propiedades distintivas de las restricciones que rigen la combinatoria

de los clíticos, centrándose en un subconjunto de correlaciones entre roles semánticos y propiedades morfosintácticas de los clíticos (el caso, la persona y la concordancia o no con el verbo regente). La microgramática ha sido diseñada en un entorno denominado *Open Source Code Categorical Combinatory Grammar*: se trata de una biblioteca de programas de código fuente abierto para el procesamiento automático de lenguas naturales, capaz de analizar y generar oraciones, y que se fundamenta en el formalismo de la *Gramática Categorical Combinatoria CCG* (Steedman 2000). Según la implementación informática, los clíticos serían funtores con capacidad de buscar hacia adelante elementos que permitan la apropiada saturación de argumentos, tanto signos verbales como otros elementos clíticos, que a su vez sean identificados por inflexiones de infinitivos, gerundios o del modo imperativo, de manera que se pueda realizar la necesaria saturación argumental.

Los artículos de A. Adelstein y G. Ciapuscio y de M. Lorente abordan problemas de orden léxico y gramatical, relevantes para el estudio y caracterización de unidades lingüísticas –léxicas y fraseológicas - tomando en consideración su empleo en textos especializados; el estudio de Patricia Vallejos Llobet analiza la metáfora léxica en las primeras publicaciones de divulgación científica de la Argentina.

La contribución de Andreína Adelstein y Guiomar Ciapuscio (“El género como interfaz: su papel en la conformación de significado léxico”) tiene como objetivo principal determinar cómo se genera el significado, haciendo hincapié en el papel que desempeñan los factores textuales y pragmáticos en ese proceso; en segundo término, el trabajo aspira a contribuir al conocimiento de la semántica de los nombres relacionales de rol en sus contextos de uso. Las autoras plantean la hipótesis de que el *género* es una interfaz entre la información extralingüística y la lingüística, que permite describir y explicar cómo se conforman los significados de las unidades léxicas. Para ello presentan una propuesta preliminar de modelización, que integra dos posiciones sobre la generación del significado léxico: la relación del ítem con el contexto lingüístico (Pustejovsky 1995) y su vinculación con el contexto textual y discursivo (Heinemann 2000; Sandig 2000). La propuesta es ilustrada con un análisis ejemplar de ocurrencias de la unidad léxica *huésped*, extraídas de la prensa escrita y de géneros especializados de la biología molecular, en el que constatan distintos sentidos, que representan formalmente en la estructura semántica de la unidad, y cuya generación se explica a partir de parámetros y restricciones derivados de la variable genérica.

En “Colocaciones con verbos de soporte en el discurso especializado” Mercè Lorente presenta un fundamentado estudio de las colocaciones con verbos de soporte (llamados también “livianos”) en el discurso especializado, con el propósito de establecer si este tipo de construcciones forma parte de la fraseología especializada. Luego de una serie de definiciones de partida, realiza una revisión bibliográfica exhaustiva que le permite postular un conjunto de criterios formales explícitos, para establecer una metodología de búsqueda y detección de estas construcciones en corpus textuales. En su caso, el estudio exploratorio lo realiza en el Corpus Técnico del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (<http://bwananet.iula.upf.edu/>), seleccionando cuatro ámbitos de especialidad: informática, genética, derecho y economía. Los resultados de su análisis cualitativo y cuantitativo en cada área de especialidad, sustentados en pruebas formales específicas, revelan, entre otros puntos, el carácter general de los contenidos de las colocaciones con verbos de soporte en los textos de especialidad y su muy escasa productividad para la transmisión de contenido especializado. De acuerdo con este estudio, las construcciones con verbos de soporte presentes en el discurso especializado no forman parte del conjunto de la fraseología especializada, sino de la fraseología común.

En “El discurso del conocimiento en el origen del periodismo científico argentino” Patricia Vallejos Llobet dedica esta contribución a incrementar el conocimiento de la historia del periodismo científico argentino, tomando como corpus dos publicaciones que se corresponden con las etapas inmediatamente previa y posterior a la Revolución de Mayo de 1810: el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* (1802-1807) y la *Abeja Argentina* (1822-1823). En tanto que la primera constituye el primer periódico científico del Río de la Plata y entonces permite estudiar los orígenes de la actividad divulgativa en el país, la segunda ofrece la posibilidad de observar el progreso de la divulgación y su estilo particular, tras el paréntesis que significó para la prensa científica el periodismo político del período revolucionario. El foco del análisis de Vallejos Llobet son las metáforas léxicas (Goatly 1997) y sus funciones en la muestra, considerando la existencia de componentes específicos en los textos de divulgación (el periodístico, el didáctico y el persuasivo). El análisis de las metáforas léxicas le permite arribar a interesantes conclusiones sobre el empleo y las funciones del recurso en la transmisión de temas químicos y médicos, en los distintos contextos socio-políticos seleccionados.

NOTAS SOBRE EL DOBLADO DE CLÍTICOS
EN EL ESPAÑOL RIOPLATENSE:
ASIMETRÍAS ENTRE OBJETOS HUMANOS
Y NO HUMANOS

ÁNGELA DI TULLIO
Universidad Nacional del Comahue
ditullio@uncoma.edu.ar

PABLO ZDROJEWSKI
Universidad Nacional del Comahue/CONICET
pablo.zd@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta una caracterización de varios tipos de duplicación pronominal y, en particular, del doblado de clíticos acusativos en el español rioplatense. Pretendemos un triple objetivo: en primer término, discutir las condiciones que requiere el doblado, tanto en lo que respecta a las características del sustantivo y del sintagma determinante como a la presencia de *a*; en segundo lugar, demostrar que los objetos doblados, a diferencia de otras construcciones de duplicación, pueden ser el foco o interpretarse dentro del foco y, en tercer lugar, probar que en el español rioplatense puede haber doblado en contextos de extracción. Una serie de propiedades sintácticas del doblado permiten reconocer claras asimetrías entre los objetos [+HUMANOS] y los que no lo son. Así, en contextos de foco contrastivos (antepuesto o *in situ*) y en una serie de contextos interrogativos los objetos [+HUMANOS] pueden estar doblados por un clítico pronominal,

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 13-44

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

mientras que los objetos [-HUMANOS], no. Finalmente, se presentan algunas observaciones en cuanto a la variación diatópica y diacrónica del doblado de clíticos.

PALABRAS CLAVE: español rioplatense - doblado de clíticos - estructura de la información - objetos directos humanos - extracción.

ABSTRACT

In this paper, we present a characterization of different kinds of pronominal doubling structures with particular reference to accusative clitic doubling in River Plate Spanish. The purpose of this paper is threefold: first, we discuss the requirements needed in clitic doubling: the properties of nouns and DPs, as well as the presence of the pleonastic preposition *a* before the direct object. Secondly, we show that clitic doubled objects, in contrast with other doubling constructions, can be foci or be interpreted as part of the focus. Thirdly, we demonstrate that River Plate Spanish displays clitic doubling in contexts of extraction. The patterns that can be seen in those contexts show some asymmetries between [+HUMAN] and [-HUMAN] direct objects. So, in contexts of contrastive foci (fronted or in-situ) and other interrogative contexts, [+HUMAN] objects can be clitic doubled, while [-HUMAN] objects cannot. Finally, we provide some observations on the diatopic and diachronic variation of (accusative) clitic doubling.

KEYWORDS: River Plate Spanish - clitic doubling - information structure - human direct objects - extraction.

INTRODUCCIÓN

El español es una lengua de doblado de clíticos. Esto significa que el objeto léxico¹ –sintagma determinante (SD), nombre propio o pronombre tónico– puede hallarse en el mismo dominio entonacional y sintáctico que un clítico pronominal correferencial, como se comprueba en los ejemplos de (1):

- (1) a. El profesor (le) entregó el parcial al estudiante.

¹ En el objeto indirecto el constituyente nominal va introducido por la preposición *a*, cuyo estatuto como verdadera preposición o como marca de función es polémico; en cambio, en el objeto directo hay acuerdo acerca de su carácter de marca de función. Aunque la noción de sintagma de determinante se suele extender a un amplio número de expresiones nominales –las descripciones definidas, los nombres propios y los pronombres personales–, por claridad expositiva en este trabajo aplicaremos esta denominación solo a las primeras.

- b. A mi hermana *(le) molestan tus gritos.
- c. Pedro *(me) saludó a mí.
- d. Diego ayer (la) visitó a la tía Rosa.

En efecto, en todos ellos el clítico y el objeto forman parte del mismo constituyente –el SV– y de la misma figura tonal, ya que no están separados por pausa. El clítico –y, en particular, su caso– pone de manifiesto la función sintáctica que cumple el objeto léxico: el de objeto indirecto en los dos primeros ejemplos de (1), y el de objeto directo en los otros dos.

El doblado del objeto indirecto es más sistemático que el del objeto directo. Aunque es optativo con un grupo reducido de verbos –básicamente, los de transferencia, como (1a)– y está condicionado por factores dialectales y estilísticos², no inciden en él las características gramaticales del objeto. De hecho, es prácticamente obligatorio, en el español americano al menos, con todo tipo de objetos: con pronombres personales, nombres propios, sintagmas de determinante y epítetos –posibilidades que se ilustran en (2a)– y sintagmas cuantificativos (nótese el contraste de 2b), pronombres indefinidos existenciales, afirmativos o negativos (2c y 2d), de interpretación específica (2c) o inespecífica (2e), tanto con objetos humanos (2f) como no humanos (2g):

- (2) a. Juan *(le) regaló un anillo a ella / a Ana / a mi hermana / a esa tonta.
- b. Pedro *(le) hablaba a la mujer de la esquina / a una mujer.
- c. *(Le) presté el libro a alguien que conocés.
- d. Mi mamá no *(le) contó a nadie tu secreto.
- e. El profesor no *(le) presta los libros a un estudiante cualquiera.
- g. De*(le) una mano a los pobres.
- f. La maestra *(le) puso adornos al salón.

En cambio, el doblado del objeto directo está sometido a un mayor número de restricciones. Así, en el español en general es solo obligatorio cuando el objeto doblado es un pronombre personal fuerte (1c), pero en algunos dialectos lo admiten cuando es un SD, como en (1d). También se diferencia en lo que respecta a la información flexiva que aporta: mientras que

² La construcción sin doblado es propia del registro formal y, sobre todo, de la lengua escrita; también parecen incidir factores dialectales, de acuerdo con los datos expuestos en Flores & Mellis (2004). Sobre la evolución del doblado del objeto indirecto, cf. Gabriel & Rinke (en prensa).

el dativo solo expresa de manera regular el caso y la persona, con frecuentes discordancias de número –cf. (2g)–, el clítico acusativo concuerda con todos los rasgos del objeto léxico (caso, persona, género y número)³:

- (3) a. *No la conozco a él.
b. *No lo conozco a ellos⁴.

Además, los objetos directos están sometidos a restricciones semánticas específicas. Los objetos susceptibles de ser doblados son aquellos que forman parte del conocimiento compartido por los interlocutores, y resultan especialmente favorecidos los humanos, como se va a ver a través de la serie de asimetrías que se expondrán en la sección 3.

Inciden igualmente algunas variables externas (registro y dialecto⁵). La extensión del doblado es variable en el ámbito hispanohablante. Aunque solo es obligatorio con los pronombres fuertes (1c), en algunos dialectos se ha convertido en un rasgo regular con los nombres propios y los SD que designan referentes humanos. Así, en determinadas condiciones estilísticas (lengua conversacional) y pragmáticas (referente “familiar” para los interlocutores), en el español rioplatense la presencia del clítico duplicador resulta ser la variante normal en oraciones como las de (4):

- (4) a. ¿No la viste a mi mamá?
b. Al final me lo compré al auto.

³ La concordancia –parcial o total, respectivamente– con el elemento doblado que el clítico exhibe ha sido comparada con la categoría de concordancia objetiva, que en algunas lenguas como el vasco es obligatoria. (Suñer 1988, Fontana 1994, entre otros.)

⁴ Se exceptúan algunas discordancias, como las que surgen en los llamados “paquetes de clíticos”, formados por el objeto directo y el indirecto: así, es frecuente que en el español americano el primero manifieste los rasgos flexivos propios del segundo (por lo que se los denomina “clíticos caníbales” o “plural parasítico”): *Ya se los entregué al libro*, o a la inversa: *Se lo dedico a mi hobby los jueves*. En el español andino, el clítico se inmoviliza en su forma masculina y singular, como en *Me lo va a escribir la carta*; *Traémelo un vaso*; *Me lo dieron estos papelititos* (en el NO. de Argentina, Bolivia y Perú. *apud* Kany 1945; 149).

⁵ Entre las variedades que admiten la duplicación de algunos ODs no pronominales se encuentran el español de Chile (Silva-Corvalán 1981), el andino en sus variedades quiteña, limeña y boliviana (Kany 1945, Suñer & Yezpez 1988 *apud* Fernández Soriano 1999, Sánchez (en preparación)), el de algunos países centroamericanos (Kany 1945) y, claro está, el del Río de la Plata (véanse las referencias en el texto). Dado que el doblado en estas variedades parece diferir en varios aspectos, remitimos a Fernández Soriano (1999) para una descripción general de estas construcciones.

El doblado de clíticos del español rioplatense ha suscitado el interés de diferentes lingüistas, sobre todo por su extensión con los objetos directos. Los trabajos de Barrenechea & Orecchia (1977), Jaeggli (1986) y Suñer (1988) constituyen referencias obligadas para el estudio de este fenómeno, aun cuando no hayan agotado su complejidad. Como se verá a lo largo del artículo, en esta construcción intervienen diversos factores—prosódicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos—, vinculados tanto a la contribución de la marca de función *a* y su ardua casuística (Fernández Ramírez 1985/1987; Bossong 1991; Laca 1995), como a la presencia del pronombre “pleonástico”.

Además, la asociación de esta construcción con el registro informal, la presión normativa que ha sufrido y los cambios que sigue experimentando la hacen un fenómeno escurridizo, a menudo difícil de documentar y con respecto al cual se detectan vacilaciones en los juicios de los hablantes. De hecho, se carece de un panorama general del doblado en el mundo hispanohablante, en gran medida debido a que los prejuicios asociados a esta construcción llevan a negar su existencia en diversas variedades del español, a pesar de que existan evidencias del fenómeno⁶. A las dificultades empíricas específicas—como la falta de un corpus actualizado de la modalidad rioplatense conversacional⁷—se añaden otras de orden teórico, como el solapamiento con otras construcciones en las que también se duplica el objeto, pero en las que los objetos léxicos son periféricos tanto sintáctica como entonacionalmente.

⁶ Si bien las gramáticas y diversos estudios lingüísticos niegan la existencia del fenómeno en la variedad peninsular, sin embargo, se documentan repetidamente casos de doblado de clíticos acusativos. Así, Fernández Ordóñez (1999) registra datos del habla popular y coloquial de ciertas regiones españolas—Castilla y Cantabria— como los de (i):

- (i) a. ¿La conocen a la Teodorina? (Fernández Ordóñez, 1999:1382 ex. 152^a)
- b. A todos los noventa los damos de comer y la hacemos la comida, nosotras. (ib.:1382 ex. 152b)

Asimismo, en Fernández Soriano (1999) se presentan los datos de (ii):

- (ii) a. La ayudo a mi madre. (Sanchez Ferlosio. *El Jarama*. apud Fernández Soriano: 1249 ex. 135)
- b. Nos vieron a los estudiantes. (Fernández Soriano 1999, 1250 ex.141e)
- c. Os quieren solo a los elegidos. (Fernández Soriano 1999, 1250 ex.141f)

En Argentina, en cambio, desde el punto de vista sociolingüístico, esta construcción no está restringida a estas variedades, como lo demuestran los casos de doblado en *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires* y en autores prestigiosos de la literatura argentina.

⁷ Los materiales de *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires*, en el que se basan Barrenechea y Orecchia, y parcialmente Suñer, fueron recogidos en la década del 60; no se cuenta con material similar de otras regiones de la Argentina, y tampoco con nuevos corpus.

El propósito de este trabajo es triple: en primer término, pretendemos establecer el alcance del doblado, entre las varias estructuras duplicadas, en el español rioplatense, que es el dialecto en el que, de acuerdo con la bibliografía, esta tendencia ha alcanzado su máximo desarrollo; luego, intentaremos precisar las diferencias entre los objetos no humanos y los humanos. El análisis estrictamente gramatical se complementará con algunas hipótesis sobre los factores que han incidido en la variación diacrónica y diatópica que se reconoce en esta área de la gramática del español.

En el próximo apartado, precisaremos la función informativa que corresponde al doblado, teniendo en cuenta factores pragmáticos pero también sintácticos. En la segunda, ubicaremos las construcciones de doblado de clíticos entre otros tipos de duplicaciones pronominales, en relación con sus características gramaticales y su valor informativo. Discutiremos los rasgos semánticos y sintácticos que se le atribuyen en la bibliografía al doblado de clíticos en el español rioplatense. La tercera sección está dedicada a las asimetrías que se observan en el doblado de objetos humanos y no humanos, en particular cuando el objeto se encuentra en una posición no canónica. En la última sección, expondremos las consideraciones finales del trabajo.

1. EL DOBLADO DE CLÍTICOS ACUSATIVOS Y LAS FUNCIONES INFORMATIVAS EN EL ESPAÑOL RIOPLATENSE

Tal como señalamos en la introducción, el doblado de clíticos acusativos es, por un lado, opcional salvo con los pronombres tónicos y, por el otro, está sujeto a una serie de condiciones que deben ser satisfechas. En cuanto a la opcionalidad, la presencia del clítico ha sido considerada una simple variación estilística, atribuida a factores puramente pragmáticos. Así, se ha discutido si existe una diferencia de significado en el doblado de nombres propios en (5):

- (5) a. Julio saludó a Ana.
b. Julio la saludó a Ana.

Varios lingüistas (Silva-Corvalán 1981; Suñer 1988, 2000; Leonetti 2006, 2007, entre otros) han explicado la diferencia entre las oraciones de (5) atribuyendo al objeto doblado las propiedades de un

tópico. De este modo, la distribución aparentemente azarosa del doblado de clíticos quedaría reducida a factores ligados a la estructura de la información. No obstante, conviene revisar esa condición de topicalidad, algo difusa.

En primer lugar, se suele identificar la noción de tópico con la de información conocida. Esta interpretación puede resultar en principio plausible, puesto que no podría enunciarse una oración como *Te la presento a María* en un contexto donde el interlocutor nunca haya oído hablar de María (Cfr. Suñer 2000). Sin embargo, este requisito no basta para considerar que los objetos doblados son tópicos.

Las nociones de tópico e información conocida no son unívocas, por lo que conviene aclarar el sentido en que van a ser empleadas aquí. Para ello recurriremos a la distinción que establece Zubizarreta (1994b) entre las nociones pragmáticas de *conocimiento compartido* [*common ground*] (CC) y de *universo del discurso* (UD):

El conocimiento compartido consiste en el conjunto de referentes y propiedades compartidos de manera estable por hablantes y oyentes. (Zubizarreta 1994b: 181)

El universo del discurso incluye al conjunto de referentes y propiedades que son compartidas por el hablante y el oyente en el instante del enunciado. Las nociones de información nueva e información vieja están definidas con respecto al UD (y no con respecto al CC). Dado que el UD tiene una existencia temporaria, el carácter “viejo” o “nuevo” de un referente o una propiedad solo puede establecerse en relación con un discurso en particular⁸. (Zubizarreta 1994b: 182)

Zubizarreta define, en cambio, las nociones de tópico y de foco en términos gramaticales, de acuerdo con la manera en que contribuyen a presentar la información.

De acuerdo con estas distinciones, el pertenecer al conocimiento compartido no convierte a un referente en información vieja en el discurso, ni tampoco hace de un constituyente un tópico. Si bien algunas nociones de la estructura de la información intervienen en el doblado de clíticos, no es posible explicar su distribución en el español rioplatense solamente por estos factores. En efecto, los objetos doblados deben formar parte del *conocimiento compartido*, pero no necesariamente del *universo del discurso*. Por eso,

⁸ La traducción del texto es nuestra.

no requieren una mención previa, pero sí un referente compartido de manera estable por ambos interlocutores. Por otra parte, el objeto de (5b) es un foco o se interpreta dentro del foco, como lo demuestra el hecho de que esa oración pueda funcionar como respuesta a cualquiera de las preguntas de (6):

- (6) a. ¿A quién saludó Juan? → Juan la saludó [_{FOCO} a Ana]
b. ¿Qué hizo Juan? → Juan [_{FOCO} la saludó a Ana]
c. ¿Qué pasó? → [_{FOCO} Juan la saludó a Ana]

Este comportamiento es propio de la posición que ocupa el objeto en la oración: se trata de un objeto *in situ*, en posición adyacente al verbo. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

2. EL DOBLADO Y OTRAS CONSTRUCCIONES DE DUPLICACIÓN

La presencia simultánea del clítico doblador y del SD doblado no es exclusiva del doblado de clíticos, sino que se presenta en otros tipos de duplicación con diferentes características. En consecuencia, resulta conveniente distinguirlos para caracterizar y delimitar el alcance que tiene el doblado de clíticos en el español rioplatense.

En principio, todas estas clases de duplicación son estructuras informativamente marcadas en las que aparece destacado un constituyente, sea como tópico del que se predica algo o que se retoma para precisar alguna información, o bien como foco que se afirma enfáticamente o que se opone a otro referente posible.

En algunas de estas construcciones, el objeto léxico se ubica en posición preverbal; en otras, en posición postverbal. A su vez, en cada posición este constituyente puede hallarse en la periferia más externa de la oración (tema vinculante, a la izquierda, y coda, a la derecha), o bien, más integrado a la estructura sintáctica (en las respectivas dislocaciones⁹).

⁹ Existe un acuerdo bastante general en cuanto al hecho de que los constituyentes que aparecen como temas vinculantes se encuentran en las posiciones más externas de las estructuras sintácticas. En cuanto a las construcciones de dislocación, si bien las posturas coinciden en cuanto a que los constituyentes se encuentran en posiciones más internas que los temas vinculantes, no hay acuerdo respecto de cuál es la posición que ocupan, ni en cuanto a los procedimientos involucrados en esas construcciones. Remitimos a Cinque (1990), Vallduví (1992), Iatridou (1995), Rizzi (1995), Villalba (2000) y Belletti (2005), para una discusión de las estructuras involucradas en las construcciones de dislocación.

El doblado es el más integrado, ya que, como observamos en § 1, pareciera requerir contigüidad con el verbo en la posición posverbal, posición propia de los focos *in situ*. Estas distinciones se corresponden con valores discursivos más o menos estables: mientras que las otras estructuras de duplicación son básicamente topicalizaciones, el doblado se distingue por el carácter focal que puede adquirir el objeto duplicado (cf. ejemplo 6), ya sea porque permite retomar un referente entre otros posibles en el hilo discursivo (foco contrastivo), ya sea porque introduce en el discurso uno que no ha sido previamente mencionado (foco informativo).

2.1 Duplicación de objetos humanos

En posiciones preverbiales los objetos humanos permiten cierto margen de variación en cuanto a la presencia de la preposición *a*. Así, con un tópico ubicado en la posición más alta de la periferia izquierda de la oración –es decir, como tema vinculante (Zubizarreta 1999)– falta la *a*, como se ilustra en (20):

- (7) a. La Ñata me la crucé por el paseo (*Traición*, 167)
b. Los chicos si yo desaparezco los va a criar mi suegra...
(*Boquitas*, 26)

Estos objetos van sintáctica y entonacionalmente separados por una pausa del resto de la oración, incluso pueden ir separados por una línea tonal propia: *¿La Ñata? me la crucé por el paseo; ¡Los chicos! si yo desaparezco los va a criar mi suegra...* aunque en (7) falten las comas. Son posibles solo en las posiciones periféricas de las oraciones principales. Pueden ser introducidos por topicalizadores como *en cuanto a...* o *respecto de...*

La presencia de la preposición *a* delante del objeto dislocado y duplicado con clítico indica, por el contrario, una relación más estrecha con el predicado. La dislocación a la izquierda manifiesta, característicamente, una dependencia sintáctica entre el constituyente periférico y la posición canónica en la oración. En los ejemplos de (8) esa dependencia se expresa en el marcado con *a* del objeto dislocado.

- (8) a. A tu hermana tu papá la echó de la casa. (*Traición*, 20)
b. A Alicita la maestra la quiere más que a las otras. (*Traición*, 74)

- c. Es justo que a estos puercos millonariós el destino los castigue de tanto en tanto. (*Fiesta*, 137)
- d. A los curas y las monjas no los puedo ver. (*Traición*, 96)
- e. A los celosos no los quiero, y a los gallinas tampoco. (*Traición*, 131)

Esta segunda clase de duplicación se diferencia del tema vinculante por las restricciones respectivas. Mientras que el tema vinculante puede estar relacionado con un clítico pronominal, un epíteto (9a) o un pronombre tónico (9b), las dislocaciones a la izquierda (8a) solamente se vinculan con un clítico pero no con las otras categorías, como se ve en el contraste con (10):

- (9) a. La Ñata, Juan dijo que se la cruzó a la infeliz por el paseo.
b. La Ñata, Pedro dice que Juan siempre habla mal de ella.
- (10) a. *A tu hermana tu papá echó a la tarada de la casa.
b. *A tu hermana tu papá la echó a ella de la casa.

Por otra parte, los tópicos dislocados a la izquierda pueden encabezar una oración subordinada, contrariamente a lo que sucede con los temas vinculantes.

- (11) a. * Estoy seguro de que la Ñata me la crucé por el paseo.
b. Estoy seguro de que a tu hermana tu papá la echó de la casa.

A su vez, los focos antepuestos deben ocupar una posición contigua al verbo, de manera que el sujeto se halla obligatoriamente invertido. Los objetos de los tres primeros ejemplos de (8) no cumplen con esta condición; por lo tanto, no son focos. En cuanto a los otros dos, como el sujeto no está expreso, en principio pueden tratarse de tópicos, pero como veremos más adelante, también de focos, ya que en el español rioplatense incluso los focos antepuestos admiten doblado, como en (12):

- (12) a. A MÍ me saludó Luis, no a vos.
b. A TU HERMANA la echó de casa tu papá, no a nosotras.

En la construcción de doblado el objeto se encuentra en el mismo dominio sintáctico y entonacional que el clítico y el verbo. La característica

más llamativa de estos objetos es el claro predominio de los sustantivos humanos¹⁰, y entre ellos, de los nombres propios, por lo que, como es de prever, van introducidos por la preposición *a*, como en los ejemplos de (13):

- (13) a. Lo pesqué a Juan Carlos en una mentira (*Boquitas*, 33).
b. Cuando oyeron los gritos la encontraron a la imputada junto al occiso. (*Boquitas*, 176).
c. Yo lo voy a mandar al diablo a este tipo si se descuida. (*Boquitas*, 29).
d. La enfermera la atendía bien a mi mamá. (*Traición*, 170)
e. Lo tiene entre ojos a Casals, pero también me tiene a mí. (*Traición*, 211)

Nótese que el objeto doblado puede estar situado en posición contigua al verbo, como en (13a) y (13b), o bien separado por otro constituyente, como en los tres últimos ejemplos.

2.2 Duplicación de objetos no humanos

La topicalización de objetos no humanos, al menos en el español del Río de la Plata, presenta características inesperadas. Con esta clase de objetos, la construcción sin preposición (14) alterna con la introducida por *a* (15), sin que se perciba una diferencia clara entre los contextos y los significados respectivos:

- (14) a. El desayuno Massa lo quiere en la habitación. (*Boquitas*, 139)
b. El arrollado ¿lo sabés hacer? (*Traición*, 34)
c. Lo peor es que en Vallejos las plantas cueste tanto hacerlas crecer. (*Traición*, 16)

Los objetos sin *a* en (14a-b) son ambiguos entre la interpretación de temas vinculantes (*En cuanto al desayuno, Massa lo quiere en la*

¹⁰ Por ejemplo, en *La traición*, se registran 47 casos de objetos pospuestos humanos frente a 3 de no humanos; a su vez, entre los humanos, el grupo mayoritario es el de los nombres propios (30 casos), en el que incluimos *mamá* y *papá* (cuatro casos), y luego siguen 17 sintagmas de determinante. En posición preverbal, en cambio, la diferencia numérica es menos marcada: aparecen 17 casos de sustantivos humanos, 7 de los cuales son nombres propios, y 11 de no humanos, siempre SD.

habitación) y la de dislocación a la izquierda (*Al desayuno Massa lo quiere en la habitación*). En cambio, el objeto en (14c) solamente puede ser considerado como una dislocación puesto que va precedido de otro tópico (i.e. *en Vallejos*). En estos casos, entonces, si bien la ausencia de la *a* no es un indicador inequívoco del tipo de topicalización, su presencia resulta una prueba clara de que se trata de una instancia de dislocación a la izquierda.

- (15) a. Al libro de Geometría ni siquiera lo abrí. (*Traición*, 218)
b. Cada lavada se va gastando, y al jabón no lo regalan.
(*Traición*, 123)
c. A ese hilo de aire parece que yo tuviera que ayudarlo a llegar a los pulmones. (*Traición*, 281)

Nótese que los objetos que aparecen marcados con *a* en posiciones periféricas no llevan, sin embargo, preposición cuando se encuentran en su posición canónica (i.e. **Ni siquiera abrí al libro de Geometría*), lo que cabe interpretar como indicación de la dependencia gramatical que establece la dislocación a la izquierda entre el constituyente dislocado y la posición canónica del objeto, y no mera marca de topicalidad, como a veces se la considera.

Mucho menos frecuentes en el corpus son los objetos no humanos en la posición posverbal (cfr. 16), aunque en la lengua coloquial rioplatense aparezcan a menudo:

- (16) a. Se la damos, la biaba (*Traición*, 164)
b. Iba liviana, le parecía tener alas, que el viento la llevaba y no había más que desplegarlas bien, a las alas... (*Noche tropical*, 45).
c. por salvarte a vos me la puedo agarrar yo a la Desgracia (*Boquitas*, 90)
d. Refrescala un poquito a la botella antes de tomarla. (*La grande*, 157)
e. Les digo que lo tengo al motorokr e2 y está muy bueno (Google. Argentina)

La coma de los dos primeros ejemplos es condición suficiente para entender que el objeto corresponde a una dislocación a la derecha, es decir, a un elemento periférico que queda fuera del ámbito sintáctico y

prosódico de la oración¹¹. En los otros casos no hay una marca clara que permita distinguir la dislocación del doblado. No obstante, el criterio sintáctico del orden de palabras ya planteado nos proporciona un criterio confiable para reconocer el doblado entre otras estructuras de duplicación. Así, la contigüidad entre verbo y objeto indica que es un doblado, mientras que se trata de una dislocación a la derecha cuando, entre verbo y objeto, se interpone un elemento capaz de recibir el acento primario— básicamente, un sujeto pospuesto, pero también otro complemento o algunos adjuntos¹²—. De acuerdo con este criterio, el objeto en (16c) está dislocado, puesto que sigue al sujeto *yo*. En cambio, el objeto de (16e), contiguo al verbo, está doblado, lo mismo que el de (16d), puesto que el constituyente interpuesto no es un sujeto ni otro complemento, sino un adjunto de cantidad, poco susceptible de recibir acento primario.

En esta sección hemos visto que el doblado de clíticos se distingue de otras clases de construcciones de duplicación; por la posición *in situ* del objeto, que corresponde a la de foco, a menos que se trate de un foco contrastivo, que suele anteponerse. Las otras construcciones de duplicación, en cambio, presentan constituyentes en posiciones periféricas que siempre se interpretan como tópicos. Asimismo, mientras que en estos tipos de duplicación el rasgo [HUMANO] no resulta pertinente, en los de doblado los objetos humanos tienen cierta preponderancia sobre los objetos no humanos. En la sección 3, presentaremos una serie de paradigmas que permitirán ver que los objetos no personales están marcados en el doblado por una serie de asimetrías que muestran que el rasgo [HUMANO] sigue resultando el privilegiado en esa construcción.

2.3. *Otros rasgos semánticos de los objetos doblados*

Los objetos doblados están sujetos a mayores restricciones que los duplicados en las otras estructuras consideradas. Así, el rasgo [+HUMANO] se ve favorecido en el doblado, mientras que no recibe un tratamiento especial en las otras construcciones. Asimismo, se suelen considerar

¹¹ Mientras que la ausencia de la pausa no puede ser utilizada como criterio para distinguir entre el doblado de clíticos y la dislocación a la izquierda, su presencia sí puede ser utilizada como indicador de que el constituyente se encuentra desgajado.

¹² No resulta muy claro qué clases de adverbios y adjuntos en general pueden manifestar efectos de intervención, pero parecen carecer de esta propiedad los adverbios aspectuales y los cuantificativos.

pertinentes los rasgos [+DEFINIDO, +ESPECÍFICO], aunque es polémica su jerarquía. Los ejemplos de (17) muestran el diferente comportamiento que reciben las expresiones definidas y las indefinidas, tanto las que tienen referencia humana como las que no la tienen. En las primeras, la ausencia de *a* resulta incompatible con el doblado, incluso, como se ilustra en (18), en casos en que, por razones sintácticas, la preposición puede faltar delante de los objetos humanos. De hecho, se ha planteado que los objetos doblados van siempre precedidos por la marca de caso acusativo *a* (Generalización de Kayne-Jaeggli):

- (17) a. Juan (la) saludó a María.
b. Juan (la) saludó a la hija del vecino.
c. Juan (*la) saludó a una mujer.
d. Juan (lo) compró al camión.
e. Juan (*lo) compró un camión.

- (18) a. Juan (*la) envió su hija a París.
b. Juan (la) envió a su hija a París.

La restricción relativa al rasgo [+HUMANO], ampliada a menudo en el sentido de una personificación o de una relación parte-todo, resulta excesivamente fuerte. Aunque el doblado muestra una clara preferencia por los objetos [+HUMANOS], también es posible –e incluso frecuente– en la variedad coloquial rioplatense el doblado de los no humanos, como muestran los ejemplos de (19), que no requieren la interpretación de sus objetos como metáforas (personificaciones) ni como sinécdoques:

- (19) a. ¿Seguro que no pasó el sodero? Sí, yo lo vi al camión; estaba estacionado en la esquina.
b. Yo no lo tengo el video (Google Argentina).
c. En mi casa todos tenemos celulares, y la verdad que yo casi ni lo uso al fijo. (Google Argentina)

En cuanto a los otros rasgos, Suñer (1988) destacó la preeminencia de la especificidad sobre la definitud. Para demostrar tal jerarquía, por una parte, sostiene la gramaticalidad de los casos en que aparezcan doblados objetos [-DEFINIDOS, +ESPECÍFICOS]; por la otra, plantea la agramaticalidad del doblado en contextos [-ESPECÍFICOS, +DEFINIDOS]. Sin embargo, el ejemplo que propone en el primer sentido (20a), no parece totalmente

aceptable en el español rioplatense como instancia de doblado. Los ejemplos (20b) y (20c) exhiben la agramaticalidad del doblado con objetos [-DEFINIDOS], aunque sean [+ESPECÍFICOS]:

- (20) a. Diariamente, (??)la escuchaba a una mujer que cantaba tangos.¹³
(Suñer. *ib.* 178)
b. (*Lo) felicitarán a un famoso niño que terminó primero. [+ANIM., +ESPEC., -DEF]
c. (*Lo) premiarán a un famoso niño que terminó primero. [+ANIM., +ESPEC., -DEF]

En el sentido opuesto, es discutible también la agramaticalidad del doblado en casos como (21a), en el que el objeto [+DEFINIDO] recibe interpretación [-ESPECÍFICA], como lo pone de manifiesto la relativa en subjuntivo. Nótese que resultan perfectamente gramaticales su paráfrasis (21b) y el ejemplo de Puig (21c), que presentan las mismas condiciones sintácticas (subjuntivo inducido por la interpretación prospectiva del verbo principal: *lo mato = lo mataré; lo voy a matar*), por lo que no habría razones sintácticas que justifiquen el rechazo de esta oración:

- (21) a. (*Lo) alabarán al niño que termine primero. [+ANIM., -ESPEC., +DEF; Suñer *ib.*:178]
b. Lo van a premiar al niño que termine primero.
c. Yo lo mato al que se anime a pegarme (*Boquitas*.182)

De acuerdo con lo observado hasta el momento, es necesario rechazar la idea de que en el doblado de clíticos el rasgo [+ESPECÍFICO] tenga preeminencia sobre el rasgo [+DEFINIDO].

Por otra parte, el requisito morfosintáctico al que estaría sometido el doblado—la presencia de la preposición pleonástica *a*—parece evidente cuando el objeto es un pronombre tónico o un nombre propio¹⁴, como se puede ver en (22) y (23):

¹³ El juicio de gramaticalidad es nuestro.

¹⁴ Si bien los nombres propios de persona que funcionan como objeto deben estar precedidos por la preposición *a*, existen contextos en que su omisión es posible. Estos corresponden a verbos ditransitivos en los que ambos objetos se realizan léxicamente, como *Presentaron (a) Luis al Director; No voy a recomendar (a) Alicia a mi jefe*. La Gramática del 1931 de la RAE sanciona la omisión de la *a* en tales contextos, lo que puede ser un indicador de la existencia del fenómeno.

- (22) a. * Juan vio él.
b. * Juan lo vio él.
c. * Juan vio a él.
d. Juan lo vio a él.
- (23) a. * Juan vio Pedro.
b. * Juan lo vio Pedro.
c. Juan vio a Pedro.
d. Juan lo vio a Pedro.

Sin embargo, la presencia de la *a* con los SSDD humanos definidos de interpretación específica (cfr. Fernández Ramírez 1985/1987, Laca 1995, 2006, entre otros) aparece a menudo condicionada por diferentes factores. Así, favorecen su omisión el plural de los nombres, sobre todo cuando reciben interpretación genérica, y condiciones similares que impiden una neta individuación (*Está esperando su primer hijo*). En tales casos es posible la ausencia de *a* en el español del Río de la Plata, como se comprueba en los ejemplos de (24):

- (24) a. Encontró esas milicias totalmente desanimadas. (*Carriego*. 118)
b. Lo único que falta es que regalen también *los habitantes del chalet*. (*Aguafuertes*, 223)
c. ¡Qué ganas tengo de ver *el nenito de Mita!* (*Traición*. 14)
d. ¿Y quién le cuida *los chicos?* (*Noche tropical*, 33).

Aunque estos SSDD poseen todos los rasgos requeridos para el doblado, este no es posible si falta la preposición, como se observa en (25b) o en (18a). La incidencia de la preposición se demuestra también con la gramaticalidad de (25c):

- (25) a. Encontró esas milicias totalmente desanimadas. (*Carriego*, 118)
b. *Las encontró esas milicias totalmente desanimadas.
c. Las encontró a esas milicias totalmente desanimadas

Cuando los objetos corresponden a SSDD [-HUMANOS], se discute si la ausencia de *a* es posible con el doblado, como sostiene Suñer en casos como los de (26), o si corresponde analizarlos como dislocaciones a la derecha—cf. (16):

- (26) a. Yo *la* tenía prevista *esta muerte*.
b. ¿Así que el tarambana de Octavio *la* liquidó *su fortuna*?
c. Ahora tiene que seguir usándolo *el apellido*. (Suñer, 1988: 178)

Adviértase que todos estos ejemplos, y otros similares citados en la bibliografía, admiten variantes preposicionales como se ve en (27):

- (27) a. Yo *la* tenía prevista a *esta* muerte.
b. ¿Así que el tarambana de Octavio *la* liquidó a *su* fortuna?
c. Ahora tiene que seguir usándolo al *apellido*.
d. A veces hay que verlas (a) las cosas para aprenderlas.
(Fernández Soriano, 1999: 1251, 145a)

Suñer fundamenta su análisis de los ejemplos de (26) en términos de doblado, aduciendo que los objetos no van separados por pausa del resto de la oración. Sin embargo, si bien la dislocación a la derecha usualmente se asocia con la pausa, su ausencia no proporciona un criterio definitivo para distinguir las dos construcciones (Remitimos a Zubizarreta 1998 para una discusión de esa cuestión).

Debe reconocerse, entonces, cierto margen de indeterminación entre ambas construcciones, en buena medida debido a que la alternancia del uso de la preposición en el doblado de objetos [-HUMANOS], ilustrada en (26) y (27), parece sujeta a variación dialectal y cronolectal. En efecto, la presencia de la preposición ha recibido diferentes valoraciones: por una parte, la normativa sanciona la preposición inútil, por lo que se preferían las primeras; por la otra, sobre todo en la actualidad, gran parte de los hablantes rechazan la variante sin *a* cuando el objeto no va precedido de pausa.

3. ASIMETRÍAS ENTRE OBJETOS HUMANOS Y NO HUMANOS

En las secciones previas observamos que, a diferencia de otras clases de duplicación pronominal, en el doblado existe una clara preferencia por los objetos directos humanos (o, en sentido amplio, animados). Tal preferencia se expresa en su alta frecuencia relativa, pero también en una serie de asimetrías que muestran que este predominio no es una mera contingencia:

3.1. *Asimetrías entre objetos humanos y no humanos en diversas estructuras sintácticas*

a) Como se ha señalado reiteradamente, los pronombres tónicos se especializan en la designación de personas. Así, mientras que cabe

interpretar un pronombre clítico en (28a) como referido a una entidad, humana o no humana, o a un evento, el pronombre tónico en (28b) sólo admite la referencia a un objeto humano:

- (28) a. Juan lo vio (al partido/a Horacio/al gato/que llegaba tarde).
b. Juan lo vio a él.¹⁵

La interpretación humana del pronombre (29a), así como su obligatoriedad, se extiende a los epítetos (29b) (sobre la relación entre epítetos y pronombres, cf. Saab. 2004).

- (29) a. Lo quiero a él (a Horacio/ a mi hermano/ a mi gato/ #al tomate).
b. Ya no lo veo al tonto (a Horacio/ a mi hermano/ a mi gato/ #al tomate).

b) Los objetos humanos doblados pueden iniciar discurso: si los referentes forman parte del *conocimiento en común* (CC)¹⁶, oraciones como (30a), que constituyen la expresión habitual en el registro coloquial, no requieren mención previa; en cambio, las correspondientes a los inanimados (30b) tienen que haber sido introducidos en el universo discursivo (UD), es decir que exigen una mayor contextualización (30b):

- (30) a. ¿No la viste a {mi mamá/ Ana/ la maestra}?
b. #¿No la viste a {la carpeta/ la pulsera/ la casa}?

c) También difiere el comportamiento del doblado de clíticos en el contexto del *se impersonal* según el objeto sea humano o no. En el español rioplatense admiten el doblado, sin restricciones específicas, los objetos humanos (31a), mientras que los no humanos solo son posibles, en un contexto enfático, cuando el objeto ha sido introducido previamente, por lo general en una oración pasiva (31b):

- (31) a. Aquí se los castiga a los culpables. / Se lo castigó al culpable.
b.^{??} Se lo vendió al departamento a muy buen precio.

¹⁵ Cardinaletti & Starke (1999) observan que los pronombres fuertes, a diferencia de los clíticos, tienen interpretación humana obligatoria.

¹⁶ Véase Sección 1 y Zubizarreta (1994b).

c. Finalmente, ayer vendieron / se vendió el departamento, y se lo vendió a muy buen precio.

El español rioplatense sustituye o duplica el objeto directo humano con el pronombre acusativo, como se ve en (31a). En las otras modalidades dialectales, incluso de áreas no leístas, como el español de México o Colombia, en estos casos se emplea el dativo (*se les castiga*).

d) Los objetos cuantificados no admiten el doblado de clíticos, como lo muestran los ejemplos de (32). Con los cuantificadores fuertes, sin embargo, se advierte una asimetría entre los dos tipos de objeto, como se ve en el contraste de (33): los no animados pueden ser modificados por un cuantificador flotante, mientras que los humanos lo rechazan: la presencia de *a* impide que el cuantificador modifique a todo el SD (cfr. Belletti, 2005).

- (32) a. *Me los comí cinco panqueques.
b. *Los aprobé a cinco alumnos.

- (33) a. Todos me los comí los panqueques
b. Me los comí todos, los panqueques.
c. *A todos, los aprobé a los alumnos.
d. *Los aprobé a todos, a los alumnos.

e) Asimismo, en las oraciones relativas de la lengua coloquial a menudo los pronombres reasuntivos duplican la información que aportan los relativos o bien la suplen. En el español rioplatense, también en estas construcciones¹⁷ el doblado se ve favorecido en el caso de los objetos directos humanos, mientras que los no humanos requieren condiciones más exigentes para ser aceptables, como se ve en el siguiente contraste:

- (34) a. el director al que hace años lo premiaron en Cannes¹⁸
b. *el libro que hace años lo leí en Cannes

¹⁷ A diferencia de (34), en los ejemplos que proporciona Brucart (1999) no es posible eliminar el pronombre reasuntivo: *Es un libro que si comienzas a leerlo no lo puedes dejar*.

¹⁸ Suñer (1988) sostiene que casos como los de (i) resultan agramaticales:

(i) a. * Juan, a quien lo premiaron en Cannes, ...

b. * María, a quien la he visto ayer, estaba muy preocupada. [Suñer 1988: 195: 59]

Aunque estas construcciones han sido condenadas por la gramática normativa, se

3.2. Asimetrías entre objetos humanos y no humanos en objetos focalizados

f) Hernanz & Brucart (1987) y Zubizarreta (1999), entre otros, señalan que en español el doblado de focos contrastivos resulta agramatical. Sin embargo, en el español rioplatense los objetos directos humanos pueden duplicarse no solo cuando actúan como tópicos sino también como focos contrastivos¹⁹. Este comportamiento se da tanto con los objetos humanos pospuestos (35a) como incluso con los antepuestos (35b).²⁰ Por el contrario, los objetos no humanos focalizados rechazan la duplicación, como en los otros dialectos –cfr. (35c) y (35d).

- (35) a. Ayer lo vi A JUAN, no a Luis.
b. A JUAN lo vi ayer, no a Luis.
c. *Me lo regaló AL AUTO, no a la bicicleta.
d. *EL AUTO me lo regaló, no la bicicleta.

emplean en la lengua conversacional con alta frecuencia, y son aceptadas por algunos hablantes. Probablemente incidan en su aceptabilidad varios factores, como el tipo de cláusula relativa (restrictiva/no restrictiva), el orden de las palabras –sobre todo, la interposición de material léxico entre el relativo y el verbo– y el pronombre relativo involucrado, sobre todo cuando se trata de *quien*.

¹⁹ Aunque algunos lingüistas (Hurtado 1984 *apud* Jaeggli 1986 y Suñer 1988) han notado que el doblado de focos *in-situ* es posible en el español rioplatense (ia) (y de acuerdo con Sánchez (en preparación) también en el español de Lima), soslayan el hecho de que en español rioplatense también es posible el doblado de focos antepuestos, como en (ib):

- (i) a. Pedro la detesta A MARÍA/A LA SECRETARIA.
b. A MARÍA/A LA SECRETARIA la detesta Pedro.

Por otra parte, Suñer reconoce que en el español rioplatense se pueden doblar los objetos [-HUMANOS] en contextos neutros, pero no advierte que estos objetos no pueden ser doblados cuando están focalizados, como se observa en (iia) y (iib):

- (ii) a. * AL LIBRO lo abrió Juan, (no a la revista)
b. ?* Juan lo abrió AL LIBRO, (no a la revista)

²⁰ La interpretación de (35b) –lo mismo que la de (ic)– como focalización, y no como dislocación a la izquierda, se fundamenta básicamente en la contigüidad de objeto y verbo: en efecto, a diferencia de los casos de objeto dislocado (ia), la interposición del sujeto entre el objeto con acento contrastivo y el verbo arroja un resultado agramatical (ib):

- (i) a. A Juan yo lo vi ayer.
b. ??A JUAN yo lo vi ayer.
c. A JUAN lo vi ayer yo.

g) Los casos conocidos como *asociación con el foco* ofrecen otra asimetría, también vinculada al foco. Así, cierta clase de adverbios (*solo, incluso, también, ni siquiera, etc.*) suele asociarse con el foco de la oración. Estos adverbios pueden ser adyacentes al constituyente en foco o pueden vincularse con otro constituyente con el que no se encuentra en una relación de adyacencia²¹. En los ejemplos de dislocación a la izquierda de (36) y (37) se puede observar que el objeto queda fuera de la interpretación del foco como lo muestran los contrastes (a) y (b) de cada ejemplo:

(36) A María, Juan solo la saludó.

a. *pero no a Cecilia.

b. √ pero no la felicitó.

(37) Las espinacas, María solo las soporta

a. * pero no (a) las acelgas

b. √ pero no las detesta.

En cambio, si el adverbio focalizador se antepone al objeto preverbal, este es el constituyente que resulta focalizado, como se ve en los casos de focalización contrastiva de (38a) y (39a). Ahora bien, con los objetos humanos (38b) la focalización contrastiva es compatible con el doblado, mientras que no lo es con la dislocación a la izquierda—como cuando el sujeto se interpone entre el objeto y el verbo—, como en (38c). En cambio, con los objetos no humanos, el doblado da resultados agramaticales tanto con los objetos focalizados (39b) como con la dislocación a la izquierda (39c):

(38) a. Solo a María saludó Juan (y no a Cecilia).

b. * Solo a María la saludó Juan (y no a Cecilia).

c. ? Solo a María Juan la saludó (y no a Cecilia).

(39) a. Solo las espinacas soporta María (no las acelgas).

b. * Solo las espinacas las soporta María (no las acelgas).

c. * Solo las espinacas María las soporta (no las acelgas).

²¹ En Zdrojewski (2008), se sostiene que los objetos doblados son compatibles con el foco en estos contextos pero en los objetos dislocados, no.

Asimetrías similares a las que acabamos de ver, se pueden encontrar con focos *in situ*. Así, las pruebas de *asociación con el foco* dan resultados análogos a los de (38-39):

- (40) a. Saludó solo a María.
b. La saludó solo a María.
- (41) a. Soporta solo las espinacas.
b. * Las soporta solo las espinacas.

Las pruebas aportadas indican que existe un contraste, ligado con el rasgo [HUMANO], en el doblado de objetos en foco. De esta conclusión es posible predecir que un contraste similar debe presentarse en las preguntas parciales, puesto que en ellas intervienen los mismos mecanismos que en las construcciones con focos contrastivos. En la próxima sección veremos que esta predicción se cumple en diferentes construcciones interrogativas.

3.3. Asimetrías entre objetos humanos y no humanos en el doblado de construcciones interrogativas

También se observan en el español rioplatense asimetrías en las oraciones interrogativas, como lo muestra el contraste entre la gramaticalidad del doblado con el objeto humano de (42a) frente a la agramaticalidad con el objeto no humano de (42b):

- (42) a. ¿A quién lo premiaron esta vez?
b. *¿Qué cuadro lo premiaron esta vez?

Los juicios en relación con (42a) han sido divergentes en la bibliografía, pero es unánime con respecto a la agramaticalidad de (42b). Así, Jaeggli (1986) consideraba agramaticales las interrogativas introducidas por un pronombre OD, aunque no por un OI, porque entendía que no era posible la extracción de un OD desde una posición de doblado²²:

- (43) a. *¿A quién lo vio Juan?
b. *¿Qué lo compró Juan?

²² Es importante señalar que para Jaeggli la distinción entre objetos humanos y no humanos resulta irrelevante para los casos de extracción de constituyente, dado que

Suñer (1988), a su vez, atribuía esta agramaticalidad a la interpretación inespecífica de este tipo de objetos (44a), pero reconoce la gramaticalidad del doblado cuando son específicos, como en las construcciones partitivas de (44b) y (44c):

- (44) a. *¿A quién lo condecoraron? (Suñer, 1988: 193)
b. ¿A cuál de los dos candidatos lo entrevistaron? (Suñer, 1988: 193 ex. 52^a)
c. ¿A [cuántas/cuáles] de ellas las interrogaron?

Ahora bien, si el único factor vinculado con el doblado, en los contextos que estamos tratando, fuera la especificidad, sería esperable que en los mismos contextos el doblado con constituyentes interrogativos no humanos fuera gramatical, contrariamente a lo que sucede. En efecto, mientras que en determinadas circunstancias *a quién* puede ser doblado por un clítico, el pronombre *qué* (desnudo) no admite doblado, como lo muestran (42b) y (43b). Esta asimetría puede explicarse adoptando el supuesto de que el pronombre *qué*, cuando aparece solo, nunca tiene interpretación específica, partitiva o ligada al discurso²³, mientras que el pronombre interrogativo *quién* puede recibir ambos tipos de interpretaciones. Esta diferencia explicaría por qué *a quién* o *cuál* pueden estar doblados en algunos contextos²⁴, pero *qué* no. Sin embargo, esta distinción no explica por sí misma las condiciones específicas del doblado, como el contraste de (45), y en particular la imposibilidad de doblado con un objeto interrogativo no humano (46):

sostiene que solamente los objetos humanos pueden ser duplicados. En consecuencia, la asimetría entre objetos humanos y no humanos sería para él una regla general del doblado.

²³ Si bien no se usan aquí los términos *específico*, *partitivo* y *ligado al discurso* como sinónimos, todos ellos comparten cierta propiedad cercana a lo que en la sección I se entendía como topicalidad.

²⁴ Bosque (1984) identifica dos clases de valores (o interpretaciones) que pueden tener los pronombres *quién* y *cuál* frente a *qué*. Mientras que los dos primeros pueden tener un valor *anafórico* y un valor *identificativo*, *qué* no puede ser interpretado anafóricamente. En un sentido similar, Pesetsky (1987) observa, en cuanto a los pronombres interrogativos del inglés, que existe una diferencia entre las interpretaciones que admiten los pronombres *what* y *who* frente al pronombre *which*, que está siempre ligado al discurso [D-linked], mientras que *what* nunca lo está. Así, cuando se formula una pregunta como *which book did you read?*, el rango posible de respuestas pragmáticamente adecuadas está limitado por el conjunto de libros que el hablante y el oyente tienen en mente. Esta misma observación se puede aplicar en el español a *cuál* y en algunos contextos a *quién*, pero *qué* parecería comportarse como *what*.

- (45) a. ¿A qué artista lo censuraron?
b. *¿(A) qué libro lo censuraron?
c. * ¿(A) qué libro de Cortázar lo censuraron?

Las respuestas adecuadas para (45a) solo pueden incluir individuos dentro de un conjunto de artistas que los interlocutores tengan en mente; de todos modos, en un contexto similar (45b-c) resulta agramatical. Los contrastes de (45) muestran, por lo tanto, que un constituyente interrogativo no humano no puede ser doblado, mientras que uno humano sí. Por otra parte, podría pensarse que en (45a) el constituyente interrogativo está en la posición típica de las dislocaciones a la izquierda, como sugieren Arnáiz (1993), Ordóñez (1997) y Zdrojewski (2006) para algunos casos en los no hay inversión de sujeto en preguntas parciales (cfr. §3.4); no obstante, tal apreciación parece ser empíricamente incorrecta en tanto que, por un lado, en la dislocación a la izquierda no se observa la asimetría que estamos discutiendo y, por el otro, que oraciones como las de (45a) parecen exigir la inversión obligatoria del sujeto, como se ve en (46). (En el §3.4, revisaremos algunos casos de aparente doblado en preguntas parciales).

- (46) a. ¿A qué artista lo censuró el gobierno?
b. ?? ¿A qué artista el gobierno lo censuró?²⁵

Además, algunas preguntas con la forma de (45) pueden constituir también un tipo de pregunta eco, como las de (47), mientras que en un contexto similar el elemento interrogativo no humano resulta agramatical (cfr. 48):

- (47) a. ¿A qué evangelista lo metieron de joven en una garita?
(*Desierto*, 206)
b. ¿A qué santo lo enterraron en en un subsuelo? (*Ibid.*)
c. ¿A qué santo lo metieron de joven a viajar colgado como un gorila de un ómnibus? (*Ibid.*)

- (48) *¿(A) qué libro (de Cortázar) lo reeditaron?

²⁵ La diferencia entre estas oraciones es muy sutil, y los juicios de gramaticalidad algo variables, probablemente por el tipo de relación con el discurso que mantiene el constituyente interrogativo (*D-linked*; véase §3.4).

Por otra parte, es posible encontrar preguntas retóricas como pronombres interrogativos simples que admiten estar doblados cuando tienen el rasgo [+HUMANO]. Los objetos [-HUMANOS] en esta clase de contextos son incompatibles con la presencia del clítico duplicador, como se ve en el contraste de (49) y (50):

- (49) a. ¿A quién no lo asaltaron alguna vez?
b. ¿A quién no lo dejaron en la calle alguna vez?
- (50) a. * ¿(A) qué no se lo robaron alguna vez?
b. * ¿(A) qué no te lo podés comprar teniendo tanto dinero?

Estas asimetrías se observan, también, en otros contextos interrogativos como las preguntas con constituyentes interrogativos in-situ, como en (51) y (52).

- (51) a. ¿Vas al mercado a comprar qué?
b. * ¿Vas al mercado a comprarlo qué?
- (52) a. ¿Fuiste al hospital para ver a quién?
b. ?? ¿Fuiste al hospital para verlo a quién?

En el mismo sentido, en el español rioplatense se pueden encontrar instancias de doblado de clíticos en preguntas múltiples, solo si el objeto es humano como se observa en el contraste de (53) y (54). Obsérvese, además, que en (53) el objeto puede estar doblado tanto si está in-situ (53b) como si aparece en primera posición (53a).

- (53) a. ¿A quién lo castigó quién?
b. ¿Quién lo castigó a quién?
- (54) a. * ¿Qué lo compró quién?
b. * ¿Quién lo compró qué?

Hasta el momento observamos algunas asimetrías ligadas con el rasgo [HUMANO] que se da en el doblado de constituyentes interrogativos. A continuación centraremos la atención sobre algunos casos aparentes de doblado de clíticos.

3.4 Casos aparentes de doblado en construcciones interrogativas: dislocación de constituyentes interrogativos.

Tal como mencionamos en §3.3, existen algunos constituyentes interrogativos complejos que también pueden estar duplicados por un clítico. No obstante, a diferencia de lo que acabamos de observar no se percibe ninguna asimetría vinculada con los rasgos del objeto, como se puede apreciar en (55):

- (55) a. ¿A cuál de estos chicos (lo) besó María?
b. ¿Cuál de estos cuadros (lo) pintó Picasso?

Esta falta de asimetría se puede explicar, sin embargo, si se considera que los constituyentes interrogativos en (55) están, en algún sentido, dislocados a la izquierda. Tal es la hipótesis investigada en una serie de trabajos (Arnáiz 1993, Ordóñez 1997, Zdrojewski 2006, entre otros) sobre la inversión obligatoria del sujeto en las preguntas parciales del español. Lo que se ha observado es que cuando el constituyente interrogativo es complejo y, al parecer, ligado al discurso, la inversión del sujeto es opcional (cfr. 56), independientemente del estatuto de argumento o adjunto del constituyente interrogativo:

- (56) a. ¿A cuál de estas chicas *tu hermana* (la) había visitado en Sicilia?
b. ¿A cuál de las chicas que vinieron *tu hermana* (la) había visitado? (Ordóñez, 1997)

El hecho de que el sujeto pueda intervenir en contextos como los de (56) puede indicar que se encuentra dislocado, como también se puede observar en (57), donde se admiten sujetos preverbales.

- (57) a. ¿A cuál de estos chicos María (lo) besó?
b. ¿Cuál de estos cuadros Picasso (lo) pintó?

En suma, el aparente contraejemplo a las asimetrías antes mencionadas constituiría, en realidad, otro tipo de construcción.

3.5. *Síntesis*

En esta sección hemos presentado una serie de asimetrías que se dan en el doblado entre objetos humanos y no humanos en contextos de foco contrastivo y en construcciones interrogativas parciales.

La presentación y el estudio de estos casos de doblado tienen interés, fundamentalmente, por dos razones. En primer término, porque la bibliografía especializada sobre la formación de interrogativas parciales en español ha considerado agramaticales muchos casos que, al menos en el español actual del Río de la Plata, resultan claramente aceptables. Por lo tanto, la presencia del clítico acusativo no permite diagnosticar el tipo de estructuras involucradas, ya que puede tratarse de topicalizaciones, como en las otras variedades dialectales, o bien de foco en el caso del doblado, que, como hemos visto, no es incompatible ni con el foco contrastivo ni con las preguntas parciales.

La segunda razón se vincula directamente con el estudio del doblado de clíticos acusativos, que algunos autores –como Jaeggli, entre otros– rechazan como agramatical en contextos de extracción del constituyente (foco, preguntas parciales). Las asimetrías que observamos, no advertidas anteriormente con claridad, demuestran que en los contextos de extracción el doblado solamente es posible con los objetos humanos, mientras que en otros se pueden doblar también los no humanos.

Resulta interesante notar, por último, que el doblado de clíticos acusativos del español rioplatense presenta un notable paralelismo con el doblado de clíticos dativos, como se ve en el paralelismo entre (58) y (59): en unos y otros el clítico aparece en contextos no declarativos y en casos de alteraciones del orden de palabras motivadas por la estructura de la información:

- (58) a. A JUAN le dieron un auto, (no a Pedro).
b. Le dieron un auto A JUAN, (no a Pedro).
c. ¿A quién le dieron un auto?
- (59) a. A MARÍA la saludaron (, no a Cecilia).
b. La saludaron A MARÍA (, no a Cecilia).
c. ¿A quién la saludaron?

Este paralelismo pone de manifiesto, por una parte, el proceso por el que los clíticos se convierten en marcas de concordancia con el objeto léxico;

por la otra, la preeminencia de los objetos humanos, puesto que el dativo refiere básicamente a personas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El doblado representa, en última instancia, un refuerzo del sistema casual del latín, ya que los objetos aparecen hipercaracterizados mediante dos marcas funcionales simultáneas. Se entronca también con la tendencia a privilegiar el rasgo humano, que se ha considerado el factor decisivo en la confusión casual que en el castellano deriva en el leísmo y los fenómenos relacionados del laísmo y loísmo.

Esta construcción refuerza, como la *a* personal, la preeminencia de los objetos personales, como lo han puesto de manifiesto las asimetrías enumeradas entre objetos humanos y no humanos y otros datos relativos a la variación, tanto en lo relativo a su evolución²⁶ como a su consideración normativa. En efecto, aunque el doblado de objetos humanos se registra desde los primeros documentos²⁷, no parece haberse desarrollado en el castellano de manera sostenida, probablemente debido a las interferencias ocasionadas por las confusiones casuales mencionadas. A su vez, en la expansión del doblado en el español rioplatense probablemente haya incidido la vacilación en el empleo de *a* delante de los objetos directos, no solo en el sentido de su ausencia con objetos animados –cf. los ejemplos de (24)– sino, especialmente, de su presencia con los inanimados. La “*a* inútil” recibió la sanción normativa más severa, por lo que resulta plausible que la ausencia de *a* se deba a una reacción arcaizante o hipercorrecta. En tal caso, cabe conjeturar que el clítico repara esta pérdida de la *a*

²⁶ No se cuenta con una historia del doblado de clíticos acusativos; los datos aparecen más bien marginalmente en estudios referidos a temas conexos, como la presencia de *a* –Mellis (1995); Laca (2006)– o la posición de los clíticos (Nieuwenhuijsen 2006).

²⁷ En el *Cantar del Mio Cid* es frecuente el doblado de clíticos con objetos humanos, como en: *Assi las escarniremos alas fijas del Campeador* (3540) o en *por malos los dexaron alos yfantes de Carrión* (3702). Mellis (1995; p. 156) reconoce en estos casos una función recapitulativa al objeto en posición posverbal. A su vez, Fontana (1994) recoge los datos que se observan en (i):

- (i) a. Todavía las fallaras las mugeres por reconcillos. (*Corbacho*, 169 *apud* Fontana 1994)
- b. nuestro capitan les dixo que se lo agradeçia el buen consejo [...] (Bernal 152 *apud* Fontana 1994)

personal. La ulterior extensión de los objetos no humanos, que resulta – como hemos podido ver– un rasgo más marcado, parece deberse a un proceso de gramaticalización, por el cual el clítico se convierte en un rasgo de concordancia objetiva²⁸.

OBRAS CITADAS

- ARNAIZ, A.M., 1993. *On the Word Order in Wh-questions in Spanish*, ms. University of Southern California.
- BARRENECHEA, A. M. & T. ORECCHIA, 1977. “La duplicación de objetos directos e indirectos en el español hablado en Buenos Aires” en J. M. Lope Blanch (ed.), *Estudios sobre el Español Hablado en las Principales Ciudades de América*, Mexico D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- BELLETTI, A., 2005. “Extended doubling and the VP periphery”. *Probus* 17: 1-35
- BRUCART, J. M., 1999. “La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo” en Bosque, I. & Demonte, V. (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa. 395-522.
- BOSQUE, I., 1984. “La selección de palabras interrogativas”, *Verba*, 11, 245-273.
- BOSSONG, G., 1991, “Differential Object Marking in Romance and Beyond”. En D. Kibbee & D. Wanner (eds.) (1991) *New Analyses in Romance Linguistics*, Amsterdam Philadelphia, Benjamins, 43-170
- CINQUE, G., 1990. *Types of A' Dependencies*, Cambridge, MIT Press.
- COSTA ÁLVAREZ, A., 1928. *El castellano en la Argentina*, La Plata, Talleres de la Escuela San Vicente de Paul.
- DI TULLIO, A., 2007. “Funciones sintácticas, funciones informativas y variación: el complemento directo en el español rioplatense”. Ponencia presentada en *La norma policéntrica del español*, Cartagena de Indias, Marzo de 2007.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I., 1999. “Leísmo, laísmo y loísmo” en Bosque, I. & Demonte, V. (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa. 1317-1397.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., 1985/1987. *Gramática Española*, Madrid, Arcos Libros.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O., 1999. “El pronombre personal: formas y distribución. Pronombres átonos y tónicos”. En Bosque, I. & Demonte, V. (eds).

²⁸ El doblado de clíticos parece, en efecto, un cambio aún en marcha; así, en los registros informales actualmente se doblan los pronombres demostrativos, incluso los neutros: *Ya te lo dije a eso* (4 casos en Google Argentina), construcción que Suñer consideraba agramatical en 1988.

Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras, Madrid, Espasa, 1209-1273.

- FLORES, M. & C. MELLIS, 2004. "La variación diatópica en el uso del objeto indirecto duplicado" *NRFH*. LII. 2, 329-354.
- FONTANA, J., 1994. "El desarrollo de la conjugación objetiva en español" en *Revista Argentina de Lingüística*. Vol.10, 1y2, 85-113.
- GABRIEL, C. & E. RINKE. (en prensa), "Information packaging and the rise of clitic-doubling in the history of Spanish", en G. Ferraresi & R. Lühr (eds.), *The Role of Information Structure in Language Change*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2008.
- HERNANZ, M. L. & J. M. BRUCART, 1987. *La sintaxis, I: la oración simple*, Barcelona, Crítica.
- HURTADO, A., 1984. "On the properties of LF", *Cornell Working Papers in Linguistics*, 5.
- HURTADO, A., 1989. "Las cadenas clíticas", *Revista Argentina de Lingüística*, 5.1-2, 77-133.
- IATRIDOU, S., 1995. "Clitics and Island Effects", *Penn Working Papers in Linguistics*, 2, 11-31.
- JAEGGLI, O., 1986. "Three Issues in the Theory of Clitics: Case, Doubled NPs. and Extraction", *Syntax and Semantics 19. The Syntax of Pronominal Clitics*
- KANY, C., 1945. *American-Spanish Syntax*, Chicago, University of Chicago Press. [Citamos por la traducción al español, *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Gredos, 1969.]
- LACA, B., 1995. "Sobre el uso del acusativo preposicional en español" en Carmen Pensado (ed.) *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros, 61-91.
- LACA, B. 2006. "El objeto directo. La marcación preposicional" en Concepción Company Company *Sintaxis histórica de la lengua española*. T.I. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 421-475.
- LEONETTI, M., 1990. *El artículo y la referencia*, Madrid, Taurus.
- , 2006. "Clitics do not Encode Specificity", en G. Kaiser y M. Leonetti (eds.): *Proceedings of the Workshop "Definiteness, Specificity and Animacy in Ibero-Romance Languages"*, *Arbeitspapier - Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz*, Constanza, Universidad de Constanza.
- , 2007. "Sobre la relación entre doblado de clíticos y movimiento de objetos", *Cuadernos de Lingüística* (Instituto Universitario Ortega y Gasset), 14.
- MELLIS, C., 1995. "El objeto directo personal en el *Cantar del Mio Cid*. Estudio sintáctico-pragmático" en Carmen Pensado (ed.) *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros, 133-163.

- NIEUWENHUIJSEN, D., 2006. "Cambios en la colocación de los pronombres átonos" en Company Company, C., *Sintaxis histórica de la lengua española*. T. 2. México: Fondo de Cultura Económica, 1339-1404.
- ORDÓÑEZ, F., 1997. *Word Order and Clause Structure in Spanish and Other Romance Languages*, Tesis doctoral, CUNY, New York.
- PESETSKY, D., 1987 "Wh-in-situ: Movement and Unselective Binding". En Reuland, E. A. G. B. terMeulen (eds.) *The Linguistic Representation of (In)definiteness*, MIT Press, Cambridge, MA, 98-129.
- RIZZI, L., 1995. *The fine structure of the left periphery*. Ms., Université de Genève.
- SAAB, A., 2004. "Epítetos y elipsis nominal en español". *Rasal*, 1, 31-51
- SÁNCHEZ, L., en preparación. Clitic-doubling and the checking of focus. Ms. Rutgers University.
- SILVA-CORVALÁN, C., 1981. "La función pragmática de la duplicación de pronombres clíticos". *Homenaje a Ambrosio Rabanales. BFUCh XXXI*, 1980-1981, 561-570.
- SUÑER, M., 1988. "El papel de la concordancia en las construcciones de reduplicación de clíticos", en O. Fernández Soriano (ed.), *Los pronombres átonos*, Madrid, Taurus, 1993.
- , 2000. "Object shift: comparing a Romance language to Germanic". *Probus* 12, 261-289.
- & M. Yépez, 1988. "Null Definite Objects in Quiteño", *Linguistic Inquiry* 18:3, 511-519.
- VALLDUVÍ, E., 1992. *The informational component*. New York, Garland Publishing.
- VILLALBA, X., 2000. *The Syntax of Sentence Periphery*. Tesis Doctoral, UAB.
- ZDROJEWSKI, P., 2006a. "La inversión obligatoria en español y la extracción de constituyentes interrogativos complejos", ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 8-10 de junio de 2006.
- , 2006b. "Reduplicación de clíticos, argumentos y concordancia", ponencia presentada en el Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística" *Facultad de Filosofía y Letras*, UBA, 20-22 de noviembre de 2006.
- , 2007. "Argumentos y concordancia: los clíticos pronominales del español rioplatense" ponencia presentada en el *IV Encuentro de Gramática Generativa, INCIHUSA-CONICET, Mendoza*, 26-28 de julio de 2007.
- ZUBIZARRETA, M. L., 1994a. "El orden de palabras en español y el caso nominativo" en V. Demonte (ed.), *Nueva Revista de Filología Hispánica VI*, 21-49. Colegio de México.

- _____, 1994b. "Grammatical representation of topic and focus: implications for the structure of the clause". *Cuadernos de lingüística del I.U. Ortega y Gasset* 2: 181-208.
- _____, 1998. *Prosody, Focus, and Word Order*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- _____, 1999. Las funciones informativas: tema y foco. En Bosque, I. & Demonte, V. (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid, Espasa. 4215-4244.

CORPUS CONSULTADO

- Boquitas* = Puig, M. 1970. *Boquitas Pintadas*. Buenos Aires., Sudamericana.
- Traición* = Puig, M., 2003. *Traición de Rita Hayworth*. Buenos Aires, Planeta.
- Noche tropical* = Puig, M. 1996. *Cae la noche tropical*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Evaristo Carriego* = Borges, J. L., 1974. *Evaristo Carriego*, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Emece.
- El tamaño de mi esperanza* = Borges, J. L., 1995. *El tamaño de mi esperanza*. Madrid, Alianza.
- Desierto* = Arlt, R., *El desierto entra en la ciudad*, 1968. *Teatro Completo*, Tomo 2. Buenos Aires, Schapire.
- Fiesta* = Arlt, R., *La fiesta del hierro*, 1968. *Teatro Completo*, Tomo 2. Buenos Aires, Schapire.
- Aguafuertes* = Arlt, R., 1998. *Aguafuertes*, Buenos Aires, Losada.
- La Grande* = Saer, J. J., 2005. *La grande*. Bs. As., Seix Barral.
- Entre Nos* = Mansilla, L. V., 1928. *Entre Nos*, Buenos Aires, El Ateneo.

UNA MICRO-GRAMÁTICA *OPENCCG* DE LOS CLÍTICOS DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

VÍCTOR M. CASTEL
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina
vcastel@lab.cricyt.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta una micro-gramática de los clíticos del español rioplatense diseñada en el entorno *OpenCCG* descrito en Boşahin *et al* (2007). *OpenCCG* es una biblioteca de programas de código fuente abierto para el procesamiento automático de lenguas naturales basada en el formalismo de la Gramática Categorial Combinatoria de Mark Steedman (Steedman 2000). Además de proveer un espacio de evaluación rigurosa para el desarrollo de gramáticas categoriales combinatorias, como ocurre, en general, si existe la exigencia de implementación computacional, uno de los atractivos de las gramáticas escritas en *OpenCCG* radica en que son aptas tanto para el análisis como la generación de oraciones. Los aspectos descriptivos abordados aquí giran en torno a un subconjunto de fenómenos morfo-sintácticos y semánticos del rico y complejo dominio observacional de los clíticos del español rioplatense. El trabajo aborda puntualmente, por un lado, las restricciones que gobiernan la combinatoria de los clíticos entre sí y en relación con el verbo que los rige. Y, por el otro, las correlaciones sistemáticas entre roles semánticos y propiedades casuales, personales y co-referenciales de los clíticos que los expresan. La contribución

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 45-97

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

distintiva y más específica del trabajo consiste en concebir a los clíticos como signos funtores que tienen la capacidad de buscar, siempre hacia delante, o bien (i) signos verbales para devolver signos con la saturación argumental correspondiente, o bien (ii) otros clíticos con los cuales formar paquetes de clíticos que puedan posteriormente ser buscados por las terminaciones de infinitivo, de gerundio o de imperativo para devolver signos verbales de modo que se lleve a cabo la apropiada saturación argumental, excepto que ahora interviene más de un argumento al mismo tiempo. Este tratamiento permite dar cuenta de manera elegante y adecuada de todas las restricciones de orden y un subconjunto de la distribución de roles semánticos.

PALABRAS CLAVE: Clíticos del español rioplatense - Gramática categorial combinatoria - *OpenCCG* - Análisis y generación.

ABSTRACT

This paper presents a micro-grammar of River Plate Spanish clitics designed within the *OpenCCG* framework described in Bozşahin *et al* (2007): “*OpenCCG* is an open source natural language processing library written in Java, which provides parsing and realization services based on Mark Steedman’s Combinatory Categorical Grammar formalism” (Steedman 2000). As with most computationally implemented grammars, *OpenCCG* grammars are attractive because they can be tested rigorously, among various other assets. The descriptive aspects addressed here are a subset of morpho-syntactic and semantic phenomena drawn from the complex observational domain of River Plate Spanish clitics. The paper specifically addresses the word order constraints and semantic role assignments underlying the combinatory potential of clitics with other clitics, and clitics with the governing verbs. The distinctive contribution lies in the conception of clitics as functor signs which forward seek arguments that are either verbal signs or other clitics. In the former case, the function delivers verbal signs with some of their arguments appropriately saturated. In the latter case, the function delivers clitic packages that in turn can be sought for by infinitive, gerund and imperative endings to deliver verbal signs so that again the relevant argument saturation takes place, except that now more than one argument is involved at the same time. This approach allows for an elegant and adequate account of all the word order constraints and of a subset of the distribution of semantic roles.

KEY WORDS: River Plate Spanish clitics - Combinatory Categorical Grammar - *OpenCCG* - Parsing and Generation.

1 INTRODUCCIÓN*

OpenCCG (Bozşahin *et al* 2007) es una biblioteca de programas escritos en Java y de código fuente abierto destinada al procesamiento automático de lenguas naturales. El formalismo subyacente en la biblioteca es el de la Gramática Categorial Combinatoria de Mark Steedman (Steedman 2000).¹ *OpenCCG* es básicamente un entorno que facilita el desarrollo de gramáticas categoriales combinatorias aptas tanto para el análisis (*parsing*) como la generación de oraciones.

Los clíticos del español constituyen un dominio observacional morfosintáctico y semántico muy bien estudiado en la literatura hispánica que cuenta hoy con modelizaciones tan variadas como interesantes (entre muchas otras referencias, nos interesa mencionar aquí las siguientes: Legendre *et al* 2001, Grimshaw 2001, Jaegli 1992, Beaven 1992, Miller 1991, Hurtado 1989, Suñer 1980, Araya *et al* 1980, Luján 1979, Contreras 1978, Rivas 1977, García 1975, Aissen & Rivas 1975, Bastida 1974, Perlmutter 1971). No tenemos noticias, sin embargo, de publicaciones sobre los clíticos del español, por no decir del dialecto rioplatense, en el marco de *OpenCCG*. En particular, no existen trabajos que modelicen el orden de palabras de los clíticos entre sí y en relación con el verbo que los rige, y que, además, se ocupen, de manera integral, de la proyección de roles semánticos en propiedades morfosintácticas de los clíticos tales como el caso, la persona y la concordancia o no con la terminación verbal.

La estrategia elegida aquí es tomar algunos aspectos nucleares de este dominio observacional y diseñar, en el contexto de *OpenCCG*, una micro-gramática que sea capaz de dar cuenta, de manera adecuada y elegante, de los datos construidos sobre dicho dominio. Puesto que una

* Algunos aspectos del presente trabajo fueron presentados en el *VIII Congreso Argentino de Hispanistas* (Castel 2007b) y el *IV Encuentro de Gramática Generativa* realizados, respectivamente, en mayo y julio de 2007 en Mendoza, Argentina. Castel (2007a) es un antecedente de la discusión en §§3.4.2.1-2. Las ideas de la sección §2.1 se desarrollan en Castel (En prensa).

¹ *OpenCCG* refiere a *Open Source Code Categorical Combinatory Grammar*. En lo que sigue, mantendremos las siglas en inglés, tanto para la biblioteca como para el modelo gramatical en la que esta se funda (*CCG*).

gramática *OpenCCG* es una declaración en términos de *XML* de una gramática categorial combinatoria y es, así, un objeto muy extenso y complejo, este trabajo presenta solo una síntesis, en gran medida gráfica, de las propiedades más distintivas de la micro-gramática.² Para las instrucciones que permiten acceder a la versión completa de la misma, esto es, los archivos *.xml* que la componen, ir a http://www.cricyt.edu.ar/institutos/incihusa/ul/micro-spanish/micro_spanish_xml_files.rar.

Si bien, como toda gramática categorial, una gramática *OpenCCG* es un sistema formal muy simple, en el sentido de que hay dos reglas de aplicación funcional y dos reglas para la composición de funciones (simplificando un poco este tema), el hecho de que el peso descriptivo recaiga sobre la especificación de entradas lexicales, sensibles al potencial combinatorio de la interacción de las reglas disponibles, hace que un mismo conjunto de datos pueda ser descripto, en principio, de más de una manera adecuada. Pero este trabajo no ofrece soluciones alternativas; simplemente, propone una sola, con la idea de desencadenar una discusión fructífera en la comunidad e incentivar propuestas superadoras.

La conceptualización categorial subyacente se basa en Castel (1994) que, a su vez, se inspira en Zeevat *et al* (1987), Baschung (1991) y Baschung *et al* (1991). Las generalizaciones sobre el orden de palabras son, básicamente, las de Perlmutter (1971). Las generalizaciones sobre la distribución de roles semánticos son las de García (1975). Se deja para otro espacio la discusión de los importantes aportes de *Optimality Theory* (Legendre *et al* 2001, Grimshaw 2001) sobre el tema central abordado aquí, en particular, de la posibilidad o no de integrarlos en el marco de *OpenCCG*.³ Sin embargo, no quisiera dejar de destacar el carácter pionero de García (1975) sobre la utilización de una jerarquía de principios basados en el Caso, la Persona y la Doble Mención para dar cuenta, a

² Para facilitar la presentación, nos servimos de las ventajas de *TeXnicCenter*, que es un entorno de desarrollo integrado para la manipulación de documentos *LaTeX* en plataformas de *Microsoft Windows*. La visualización que provee este entorno simplifica notablemente la discusión de estructuras sumamente abstractas y complejas.

³ Agradezco a Raúl Aranovich (comunicación personal, 2007) haberme informado sobre la integración de generalizaciones de *Optimality Theory* en el marco de *Lexical-Functional Grammar (OT-LFG)*.

modo de razonamiento implicativo, de la expresión de roles semánticos mediante clíticos.⁴

El objetivo del trabajo es mostrar aspectos básicos, pero centrales, de una micro-gramática *OpenCCG* de los clíticos del español rioplatense. La característica distintiva de la micro-gramática es que se hace cargo de la descripción formal de *todas* las restricciones de orden que rigen la combinación de clíticos con otros clíticos y con los verbos que los gobiernan. Se ocupa, sin embargo, solo de un *subconjunto* de las correlaciones entre roles semánticos y propiedades morfosintácticas de los clíticos, tales como el caso, la persona y la concordancia o no con el verbo regente, a saber: oraciones con hasta dos clíticos, uno de los cuales está marcado con respecto a la distinción acusativo/dativo. Son varios, entonces, los fenómenos que quedan fuera del alcance de la micro-gramática propuesta, entre otros, los siguientes: (i) la distribución de roles semánticos en oraciones con dos o más clíticos no marcados con respecto a la distinción acusativo/dativo; (ii) la duplicación de clíticos (*clitic doubling*); (ii) la co-ocurrencia de clíticos con frases nominales plenas en configuraciones no reflexivas; y (iii) la elevación de clíticos (*clitic climbing*) en construcciones de infinitivo y gerundio.⁵

El aporte más destacable del trabajo es la concepción de los clíticos como funciones, hacia adelante, capaces de tomar como argumentos, según el contexto, verbos u otros clíticos para devolver, respectivamente, verbos con clíticos adjuntos a la izquierda o paquetes clíticos. Los paquetes clíticos así derivados son, a su vez, argumentos que pueden ser tomados por las terminaciones de imperativo, infinitivo y gerundio para devolver verbos con clíticos adjuntos a la derecha. Una clara ventaja de este tratamiento radica en el hecho de que se puede dar cuenta de los datos abordados en relación con el orden de palabras y la expresión de roles semánticos con un mismo conjunto de entradas lexicales para los clíticos.

⁴ Para una formalización de estos principios y nociones como *mejor candidato* para la expresión de tal o cual rol semántico, véase Castel (1994: 81-160; 161-236). Para una discusión sobre las limitaciones de una gramática categorial de unificación del español para expresar las generalizaciones de García (1975), véase Castel (1994: 341-410).

⁵ Pero véase §4.4.34 para un tratamiento tentativo de la elevación de clíticos con verbos del tipo *Equi-Subj-NP Deletion*.

El trabajo ha sido escrito bajo el supuesto de que los potenciales lectores conocen al menos los rudimentos de CCG (Baldrige 2002, Steedman & Baldrige 2003), están familiarizados con *OpenCCG* según Bozşahin *et al* (2007), y están dispuestos a “correr” la micro-gramática interactivamente con el texto y, así, comprenderla a fondo y evaluarla rigurosamente.⁶

2 LOS DATOS

2.1 Restricciones de orden

Las restricciones de orden que subyacen en la distribución de los clíticos del español rioplatense pueden abreviarse mediante los siguientes esquemas (Perlmutter 1971):

- (1) *se* II I III
- (2) *se* II I III + V[forma personal no imperativa]
- (3) V[imperativo o infinitivo o gerundio] + *se* II I III

donde ‘*se* II I III’ es una secuencia monótona creciente en la que los números romanos representan valores de persona de los clíticos, *se* refiere al clítico mismo, ‘V’ representa un verbo, las expresiones entre corchetes refieren a formas de ese verbo, y el signo ‘+’ marca el orden relativo entre la secuencia ‘*se* II I III’ y ‘V’. Estos esquemas captan de manera abreviada dos aspectos del orden de palabras: (i) restricciones que gobiernan la co-ocurrencia de los clíticos con otros clíticos (cf. (1)), y (ii) restricciones que gobiernan la co-ocurrencia de los clíticos con los verbos que los rigen (cf. (2)-(3)).

Si bien el esquema (1) cobra todo su sentido en el contexto de los esquemas (2) y (3), interesa aquí explicitar su alcance como estipulación del orden relativo de los clíticos entre sí. Así, en oraciones con un solo clítico el problema del orden relativo entre los clíticos no se plantea, pero el esquema establece que los clíticos a ordenar son los de (4). En oraciones

⁶ Para correr nuestra micro-gramática es necesario contar con el entorno *OpenCCG*, para lo cual el primer paso es bajarlo desde <https://sourceforge.net/projects/openccg/>.

con dos clíticos, las secuencias clíticas son las de (5); en oraciones con tres clíticos, las secuencias son las de (6); y en oraciones con cuatro clíticos, las secuencias son las de (7).

- (4) {se, te, me, nos, le(s), lo/a(s)}
- (5) {se te, se me, se le(s), se lo/a(s), te me, te le(s), te lo/a(s), me le(s), me lo/a(s)}
- (6) {se te me, se te le(s), se te lo/(s), se me le(s), se me lo/(s), te me le(s), te me lo/a(s)}
- (7) {se te me le(s), se te me lo/a(s)}

Cualquier otra secuencia clítica que no sea alguna de las explicitadas en (5)-(7) está mal formada. Por ejemplo, las secuencias de (8)-(10), entre muchas otras, están mal formadas, esto es, no existen en español oraciones que contengan estas secuencias:

- (8) *lo/a(s) me, *lo/a(s) te, *le(s) me, *me te, *te se (Y muchas otras secuencias de dos clíticos.)
- (9) *lo/a(s) te me, *lo/a(s) me te, *le(s) se te, *lo/a(s) le(s) te (Y muchas otras secuencias de tres clíticos.)
- (10) *te se me lo/a(s), *te me se le(s) (Y muchas otras secuencias de cuatro clíticos.)

El efecto conjunto de lo estipulado por los esquemas (1)-(3) es expresar que los clíticos, ya sea individualmente (cf. (4)) o en co-ocurrencia con otros clíticos (cf. (5)-(7)), preceden inmediatamente a las formas personales no imperativas del verbo (cf. (2)), y siguen inmediatamente a las formas verbales de imperativo, infinitivo y gerundio (cf. (3)). Los ejemplos siguientes ilustran esta distribución:

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| (11a) <i>Me lo regalaron.</i> | (12a) <i>Quieren regalármelo.</i> |
| (11b) * <i>Lo me regalaron.</i> | (12b) <i>Me lo quieren regalar.</i> |
| (11c) * <i>Regaláronmelo.</i> | (12c) * <i>Quieren regalárlome.</i> |
| (11d) * <i>Regaláronlome.</i> | (12d) * <i>Quieren me lo regalar.</i> |
| | (12e) * <i>Quieren lo me regalar.</i> |

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| (13a) Regálámelo. | (14a) Estaba regalándotelos. |
| (13b) *Regalálome. | (14b) Te íos estaba regalando. |
| (13c) *Me lo regalá. | (14c) *Estaba regalándoloste. |
| (13d) *Lo me regalá. | (14d) *Estaba te los regalando. |
| | (14e) *Estaba los te regalando. |

El contraste de buena formación de las oraciones de (11) se sigue de lo estipulado en los esquemas (1)-(3) de la siguiente manera. La oración (11a) satisface las restricciones del esquema (1) porque los clíticos *me lo* satisfacen el orden 'I III', y (ii) el orden relativo entre los clíticos *me lo* y el verbo *regalaron* es el estipulado por (2). En cambio, la oración (11b) está mal formada porque, si bien los clíticos que la componen preceden al verbo que los rige, el orden relativo entre los clíticos *lo me* viola la restricción de orden 'III' del esquema (1). Por su parte, la oración (11c) está mal formada, a pesar de que los clíticos *me lo* satisfacen las restricciones del esquema (1), porque el orden relativo entre los clíticos *me lo* y el verbo *regalaron* viola el orden estipulado por el esquema (2). En el caso de la oración (11d), la violación es doble porque, por un lado, los clíticos *lo me* no satisfacen la restricción 'I III' del esquema (1) y además el orden relativo entre los clíticos y el verbo *regalaron* no es el estipulado por el esquema (2).

El contraste de buena formación de las oraciones de (12) se sigue, también, de lo estipulado en los esquemas (1)-(3) de la siguiente manera. Las oraciones de (12a-b) están bien formadas porque, además de satisfacer ambas la restricción I III del esquema (1), satisfacen, respectivamente, las restricciones impuestas por los esquemas (3) y (2). La oración (12a) satisface el orden relativo entre los clíticos *me lo* y *regalar* estipulado por el esquema (3), mientras que la oración (12b) satisface el orden relativo entre los clíticos *me lo* y *quieren* estipulado por el esquema (1). En cambio, las oraciones (12c-e) están mal formadas. La oración (12c) viola la restricción 'III' del esquema (1), si bien la secuencia clítica *lo me* ocurre a la derecha de *regalar*, tal como lo establece el esquema (3); (12d) la satisface, pero viola tanto el orden relativo entre *me lo* y *regalar* del esquema (3), como el orden relativo entre *me lo* y *quieren* del esquema (2); por su parte, (12e) viola tanto la restricción 'I III' del esquema (1) como la restricción de orden relativo entre los clíticos y los verbos *quieren* y *regalar*, según los esquemas (2) y (3), respectivamente.

De manera análoga, *mutatis mutandis*, los contrastes de buena formación de las oraciones (13) y (14) están captados por los esquemas

(1)-(3). Se invita al lector a probar el alcance de los esquemas (1)-(3) con cualquier verbo y con cualquier combinación de clíticos.

Es importante destacar que las secuencias clíticas (cf. (5)-(10)) deben obedecer el patrón de orden estipulado por el esquema (1), independientemente de la posición que ocupen en relación con el verbo regente (cf. (2)-(3)).

2.2 Expresión de roles semánticos

La distribución captada por los esquemas (1)-(3) es independiente del significado de las expresiones que los integran. Esto es, las restricciones que gobiernan las relaciones de orden de los clíticos entre sí, y de estos en relación con los verbos que los rigen, son insensibles al significado de esos clíticos y esos verbos. En esta sección nos referimos a la expresión de roles semánticos mediante clíticos en el marco de García (1975) y Castel (1994). La idea es resumir de manera muy apretada algunas correlaciones entre los roles semánticos *Most*, *Less* y *Least*, por un lado, y las terminaciones verbales y los clíticos, por el otro.⁷ Excluimos aquí y dejamos para otro trabajo las interpretaciones éticas de los clíticos, el *se* impersonal y espúreo, las secuencias *se te*, *se me* y *te me* de (5) y todas las secuencias de (6)-(7) arriba). Los ejemplos (15)-(23) a continuación ilustran las correlaciones abordadas en el trabajo, excepto por las que refieren al *se* espúreo e impersonal:

(15a) Me lo regalo.

- i. me_{i/*k}^[Less] lo_j^[Least] regalo_i^[Most]
- ii. me_{i/*k}^[*Least] lo_j^[*Less] regalo_i^[Most]

(15b) Me lo regalás.

- i. me_{i/*k}^[Less] lo_j^[Least] regalás_k^[Most]
- ii. me_{i/*k}^[*Least] lo_j^[*Less] regalás_k^[Most]

(15c) Me lo regala.

- i. me_{i/*k}^[Less] lo_j^[Least] regala_k^[Most]
- ii. me_{i/*k}^[*Least] lo_j^[*Less] regala_k^[Most]

⁷ Destacamos que la teoría de roles semánticos asumida aquí no repercute para nada en la discusión específica de los mecanismos propuestos a continuación para dar cuenta del dominio observacional elegido. El lector podrá reemplazar, de acuerdo con sus preferencias, las categorías *Most*, *Less* y *Least* por Agente, Beneficiario y Paciente, respectivamente; o, alternativamente, Fuente/Origen (*Source*), Tema (*Theme*), Destino (*Goal*), etc. O, incluso, utilizar simplemente los más austeros, pero poco informativos, Arg1, Arg2, Arg3.

(16a) Me le regalo.

- i. me_i me_j ^[Least] le_j ^[Less] regalo_i ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[*Less] le_j ^[*Least] regalo_i ^[Most]

(16b) Me le regalás.

- i. me_i me_j ^[Least] le_j ^[Less] regalás_k ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[*Less] le_j ^[*Least] regalás_k ^[Most]

(16c) Me le regala.

- i. me_i me_j ^[Least] le_j ^[Less] regala_k ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[*Less] le_j ^[*Least] regala_k ^[Most]

(17a) Me regalo.

- i. me_i me_j ^[Less] regalo_i ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[Least] regalo_i ^[Most]

(17b) Me regalás.

- i. me_i me_j ^[Less] regalás_k ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[Least] regalás_k ^[Most]

(17c) Me regala.

- i. me_i me_j ^[Less] regala_k ^[Most]
 ii. me_i me_j ^[Least] regala_k ^[Most]

(18a) Te lo regalo.

- i. te_i te_j ^[Less] lo_j ^[Least] regalo_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Least] lo_j ^[*Less] regalo_k ^[Most]

(18b) Te lo regalás.

- i. te_i te_j ^[Less] lo_j ^[Least] regalás_i ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Least] lo_j ^[*Less] regalás_i ^[Most]

(18c) Te lo regala.

- i. te_i te_j ^[Less] lo_j ^[Least] regala_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Least] lo_j ^[*Less] regala_k ^[Most]

(19a) Te le presento.

- i. te_i te_j ^[Least] le_j ^[Less] presento_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Less] le_j ^[*Least] presento_k ^[Most]

(19b) Te le presentás.

- i. te_i te_j ^[Least] le_j ^[Less] presentás_i ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Less] le_j ^[*Least] presentás_i ^[Most]

(19c) Te le presenta.

- i. te_i te_j ^[Least] le_j ^[Less] presenta_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[*Less] le_j ^[*Least] presenta_k ^[Most]

(20a) Te regalo.

- i. te_i te_j ^[Less] regalo_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[Least] regalo_k ^[Most]

(20b) Te regalás.

- i. te_i te_j ^[Less] regalás_i ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[Least] regalás_i ^[Most]

(20c) Te regala.

- i. te_i te_j ^[Less] regala_k ^[Most]
 ii. te_i te_j ^[Least] regala_k ^[Most]

(21a) Se lo regalo.

- se espúreo*
- i. $se_{i/*k}^{[Less]} lo_j^{[Least]} regalo_k^{[Most]}$
 ii. $se_{i/*k}^{[*Least]} lo_j^{[Less]} regalo_k^{[Most]}$
 iii. $se_{i/*k}^{[*Most]} lo_j^{[Least]} regalo_k^{[Most]}$

(21b) Se lo regalás.

- se espúreo*
- i. $se_{i/*k}^{[Less]} lo_j^{[Least]} regalás_k^{[Most]}$
 ii. $se_{i/*k}^{[*Least]} lo_j^{[Less]} regalás_k^{[Most]}$
 iii. $se_{i/*k}^{[*Most]} lo_j^{[Least]} regalás_k^{[Most]}$

(21c) Se lo regala.

- se reflexivo*
- i. $se_i^{[Less]} lo_j^{[Least]} regala_i^{[Most]}$
- se espúreo*
- ii. $se_i^{[Less]} lo_j^{[Least]} regala_k^{[Most]}$
- se impersonal*
- iii. $se_i^{[Most]} lo_j^{[Least]} regala_i^{[Most]}$

(22a) *Se le regalo.

(22c) Se le regala.

- se reflexivo*
- i. $se_{i/*k}^{[Least]} le_j^{[Less]} regala_i^{[Most]}$
- se impersonal*
- ii. $se_{i/*k}^{[Most]} le_j^{[Less]} regala_i^{[Most]}$

(22b) *Se le regalás.

(23a) *Se regalo.

(23c) Se regala.

- se reflexivo*
- i. $se_{i/*k}^{[Less]} regala_i^{[Most]}$
 ii. $se_{i/*k}^{[Least]} regala_i^{[Most]}$
- se impersonal*
- iii. $se_{i/*k}^{[Most]} regala_i^{[Most]}$

(23b) *Se regalás.

Los clíticos *me*, *te* y *se* pueden ser interpretados reflexivamente o no, según el contexto en el que aparecen. Si el clítico y el verbo regente comparten las propiedades de persona y número, primera, segunda o tercera, y singular o plural, respectivamente, entonces el clítico debe ser interpretado reflexivamente. Si no las comparten, entonces el clítico debe ser interpretado de manera no reflexiva. Observar los subíndices en (15)-(23).

Los clíticos *me*, *te* y *se* pueden expresar los roles *Less* o *Least*, según el contexto en el que aparecen. Si co-ocurren con un clítico acusativo (*lo/a(s)*), entonces expresan el rol *Less*. Cf. (15), (18) y (21). Si co-ocurren con un clítico dativo (*le(s)*), entonces expresan el rol *Least*. Cf. (16), (19) y (22). Si ocurren solos, esto es, no co-ocurren con otros clíticos, entonces caben las dos interpretaciones. Cf. (17), (20) y (23). El clítico *se* puede además expresar el rol *Most* si co-ocurre con una forma verbal de la tercera persona. Cf. (21ciii), (22cii) y (23cii).

3 UNA MICRO-GRAMÁTICA *OpenCCG* DE LOS CLÍTICOS DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

Como ya se adelantó arriba, el trabajo supone que el lector está familiarizado con *CCG* y *OpenCCG*. Aquí solo referiremos de manera muy abreviada a aspectos puntuales de la micro-gramática propuesta.

Toda gramática declarable en el entorno *OpenCCG* consta de cinco archivos con extensión *.xml*, que, por ejemplo, en la *tiny-grammar* de muestra (<https://sourceforge.net/projects/openccg/>), se denominan de la siguiente manera: *grammar*, *lexicon*, *morph*, *rules*, *types*. Estos archivos están contruidos de acuerdo con propiedades definidas en los esquemas, que son archivos con extensión *.xsd*, a saber: *grammar*, *lexicon*, *morph*, *rules*, *types*, *tokens*, *parameters*, *hlds*, *dict*, *categories*. La función de los esquemas es garantizar la validez de los archivos *.xml*, esto es, que la gramática declarada esté dentro de la clase de gramáticas permitidas por *OpenCCG*.

La micro-gramática de los clíticos del español rioplatense aquí propuesta utiliza los siguientes esquemas y archivos: *SpnshGrmr.xsd*, *SpnshLxcn.xsd*, *SpnshMrph.xsd*, *SpnshRls.xsd*, *SpnshTps.xsd*, *SpnshTkns.xsd*, *SpnshPrmtrs.xsd*, *SpnshHLDS.xsd*, *SpnshDct.xsd*, *SpnshCtgrs.xsd*, *grammar.xml*, *SpnshLxcn.xml*, *SpnshMrph.xml*, *SpnshRls.xml*, *SpnshTps.xml*. Obsérvese que cambia la mayoría de las denominaciones. El contenido de los esquemas es idéntico al provisto en *OpenCCG*; el alcance de la redenominación es simplemente a los fines de nuestro propio desarrollo y mantenimiento. El contenido de los archivos *.xml* es, naturalmente, específico de la micro-gramática de los clíticos, a excepción de *grammar.xml* y algunos aspectos de *SpnshRls.xml* y *SpnshTps.xml*.

3.1 Reglas de elisión de valencias

El archivo *SpnshRls.xml*, además de las reglas universales de aplicación y composición de funciones, contiene las siguientes reglas de cambio de tipo (*type-changing*):

3.1.1 Elisión de dativo no reflexivo

Dat-CLT-Del: $s_{\langle 1 \rangle} \$1 |_{\text{clt}_{\text{dat, non-rlxv}}} / \cdot \text{vnd}_{\langle 2 \rangle} \Rightarrow s_{\langle 1 \rangle} \$1 / \cdot \text{vnd}_{\langle 2 \rangle}$

3.1.2 Elisión de acusativo no reflexivo

Acc-CLT-Del: $s_{\langle 1 \rangle} \$1 |_{\text{clt}_{\text{acc, non-rlxv}}} / \cdot \text{vnd}_{\langle 2 \rangle} \Rightarrow s_{\langle 1 \rangle} \$1 / \cdot \text{vnd}_{\langle 2 \rangle}$

3.1.3 Elisión de valencia nominativa (Pro-Drop)⁸

Nom-NP-Drop: $s_{\langle 1 \rangle_{\text{prnl}}} \$1 |_{\text{np}_{\text{nom}}} \Rightarrow s_{\langle 1 \rangle} \1

3.2. Jerarquías de valores de rasgos

El archivo *SpnshTps.xml* contiene las jerarquías de las Figs. A1.1-1.2 que, además de los tipos (*sorts*) especificados en la *tiny-grammar* de muestra de *OpenCCG*, definen rasgos sintácticos y semánticos que son utilizados en las estructuras de rasgos y, por tanto, desempeñan un papel crucial a los fines del proceso de unificación. Sin bien la jerarquía de tipos es todavía muy básica, en verdad, solo embrionaria, es suficiente a los fines del presente trabajo. En cuanto a las demás jerarquías, son, en general, todavía provisionales y sirven solo a los fines de esta presentación; está claro que cualquier extensión del dominio observacional abordado puede requerir ajustes de toda clase. La Fig. A1.1 pretende ser una manera relativamente amigable de presentar las relaciones entre rasgos (incluidos los casos de múltiples padres). La Fig. A1.2 muestra la especificación *xml* de tres jerarquías, tal como éstas aparecen en el archivo *SpnshTps.xml*.

⁸ Excepto por algunos detalles cuya discusión dejamos para otro lugar, esta regla es muy similar a la propuesta en Bozşahin *et al* (2007: 25).

3.3 Raíces y terminaciones verbales

Debido a que *OpenCCG* carece de un módulo que se ocupe del procesamiento morfológico, este trabajo recurre al “artificio” de separar las raíces de las terminaciones verbales. Así, por ejemplo, la microgramática tiene entradas lexicales para la raíz *regal* y la terminación *ás*, de modo que una forma conjugada como *regalás* es en realidad una derivación como [regal → ás], donde → indica que la raíz *regal* toma a *ás* como argumento para devolver el signo *regal ás*.⁹ El artificio obedece a la necesidad de mostrar cuál es exactamente la contribución morfosintáctico-semántica de cada constituyente de una palabra como *regalás*.

El funcionamiento de la microgramática se ilustra con algunos aspectos esenciales de la raíz verbal *regal*, definida en detalle en las Figs. A2-10.¹⁰ Hay cuatro entradas primitivas para *regal*, dos reflexivas (Figs. A2-3) y dos no reflexivas (Figs. A4-5). De estas cuatro entradas, se derivan otras cinco, dos reflexivas (Figs. A7 y A9), y tres no reflexivas (Figs. A6, A8, A10), mediante las reglas de elisión de valencias no reflexivas, *Dat-CLT-Del* y *Acc-CLT-Del*, definidas en la sección precedente. Cualquiera de estas nueve raíces es combinable, por ejemplo, con cualquiera de las siguientes terminaciones verbales, entre muchas otras:

- (24a) *o* :- vnd <l> X, E, ind, sg, 1st, vrt1_0, pres, ind-e
 (24b) *ás* :- vnd <l> X, E, ind, sg, 2nd, vrt1_0, pres, ind-e
 (24c) *a* :- vnd <l> X, E, ind, sg, 3rd, vrt1_0, pres, ind-e

Y, por lo tanto, es posible derivar, entre otros, los signos correspondientes a (15)-(23), como se verá en detalle en las secciones subsiguientes. Así, por ejemplo, al combinar la raíz de Fig. A4 con la terminación verbal (24b), se obtiene el signo siguiente:

⁹ De manera análoga, se separan los enclíticos de las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo, de modo que, en lugar de *regalármelas* o *regalales*, la microgramática provee objetos como *regal ar me las* y *regal á les*.

¹⁰ Ver las notas 2 y 19.

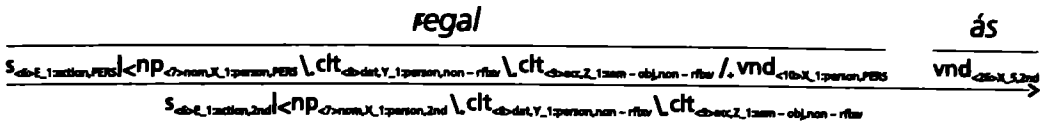


Figura 1. Derivación de *regal ás*.

Este signo interviene en las derivaciones de oraciones como *vos me lo regalás*, *me lo regalás vos* y *me lo regalás* (cf. (15b)), según intervenga o no la regla de elisión Nom-NP-Drop:

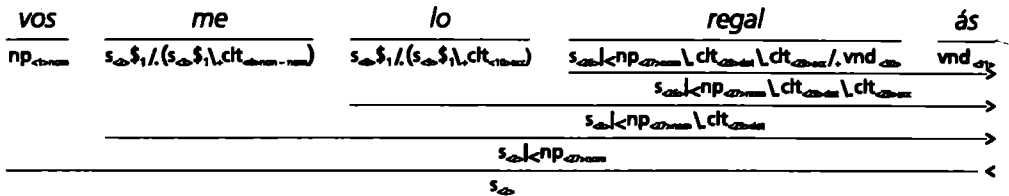


Figura 2. Derivación de *vos me lo regal ás*.

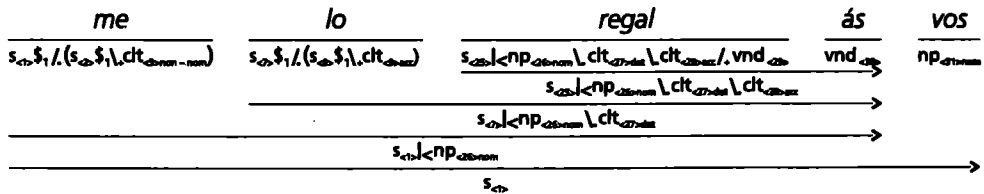


Figura 3. Derivación de *me lo regal ás vos*.

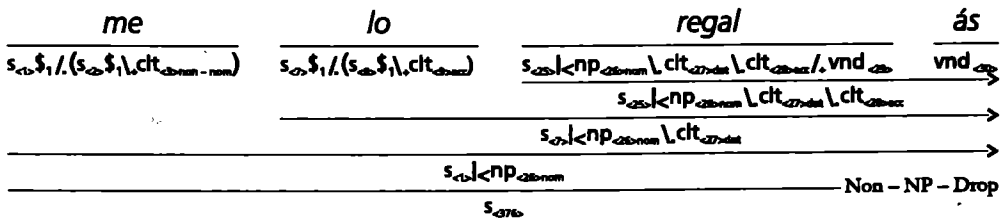


Figura 4. Derivación de *me lo regal ás*.

Observemos que en la derivación de todas las oraciones de (15)-(23) interviene la regla de elisión Nom-NP-Drop. En cuanto a las raíces

involucradas, la situación es la siguiente. La raíz de la Fig. A2 interviene en la derivación de los signos (15a), (18b) y (21c). La raíz de Fig. A3 interviene en la derivación de los signos (16a), (19b) y (22c). La raíz de Fig. A4 subyace en las derivaciones de (15b-c), (18a, c) y (21a, c). La raíz de Fig. A5 subyace en las derivaciones de (16b-c) y (19a, c). En la derivación de (17ai), (20bi) y (23ci), interviene la raíz de Fig. A9. En la derivación de (17aai), (20bii) y (23cii), interviene la raíz de la Fig. A7.

3.4 Clíticos

3.4.1 Los clíticos como funtores

Para dar cuenta de la distribución morfo-sintáctica y semántica de los clíticos observada en (5)-(10) y (15)-(23) proponemos concebirlos como signos funtores que buscan signos que a su vez buscan clíticos para devolver signos con la apropiada saturación argumental. Nuestra microgramática contiene tres clases diferentes de signos que buscan clíticos, a saber, verbos, terminaciones verbales y los clíticos mismos (cf., por ejemplo, Figs. A10-11). De esta manera, los clíticos, en tanto funtores, podrán combinarse tanto con verbos como con otros clíticos.

Utilizaremos la categoría atómica *clt* para referirnos a los clíticos, en contraste con las categorías *s*, *np* y *vnd*. Así habrá categorías complejas como, por ejemplo, $s|np|clt$, en los que tanto *np* como *clt* son argumentos. Diremos de una expresión que pertenece a una categoría como ésta que es un functor que requiere combinarse hacia atrás con una expresión de categoría *clt* para devolver una expresión de categoría $s|np$. Y los clíticos pertenecerán a categorías de la forma siguiente:

$$(25) s\$l/(s\$l\backslash clt) : lf,$$

según la cual buscan, hacia adelante, signos argumentos de tipo $s\$l\backslash clt$ (esto es, signos que buscan clíticos hacia atrás), y devuelven signos de tipo $s\$l$, donde $\$l$ es una variable que abarca uno o más argumentos.

Cada clítico a su vez define sus propiedades morfo-sintácticas y semánticas específicas en las estructuras de rasgos de *s* y *clt*, y en

lf de (25). Así, por ejemplo, el clítico *lo* luce, en versión simplificada, como (26):¹¹

(26) *lo* :- s[cltc3mrk]\$1/(s[un-hdd, non-imp-e]\$1\,clt[acc, msc, X_0, sg, 3rd, non-rflxv]) : ... (Cf. Fig. A11.)

La versión simplificada de *le* es (27):

(27) *le* :- s[cltc3mrk]\$1/(s[un-hdd, non-imp-e]\$1\,clt[dat, X_0, sg, 3rd, non-rflxv]) : ...

Por su parte, los clíticos *me* y *te* son como en (28a-b) y (29a-b), respectivamente, para captar las interpretaciones reflexiva y no reflexiva de las que participan. El clítico *se* reflexivo es como en (30):

(28a) *me* :- s[cltc1, 1st]\$1/(s[cltc3mrk, non-imp-e, 1st]\$1\,clt[non-nom, X_0, sg, 1st, rflxv]) : ...

(28b) *me* :- s[cltc1, non-1st]\$1/(s[cltc3mrk, non-imp-e, non-1st]\$1\,clt[non-nom, X_0, sg, 1st, non-rflxv]) : ...

(29a) *te* :- s[cltc2, 2nd]\$1/(s[cltc13, non-imp-e, 2nd]\$1\,clt[non-nom, X_0, sg, 2nd, rflxv]) : ...

(29b) *te* :- s[cltc2, non-2nd]\$1/(s[cltc13, non-imp-e, non-2nd]\$1\,clt[non-nom, X_0, sg, 2nd, non-rflxv]) : ...

(30) *se* :- s[cltc3unk, 3rd]\$1/(s[cltc213, non-imp-e, 3rd]\$1\,clt[non-nom, X_0, sg, 3rd, rflxv]) : ...

3.4.2 Los clíticos como argumentos de terminaciones verbales

Ahora bien. ¿Cómo damos cuenta de la distribución captada por el esquema (3), esto es, la ocurrencia de clíticos a la derecha de formas verbales de infinitivo, gerundio e imperativo? La propuesta consiste en definir las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo también de la siguiente manera:

$$\frac{ar}{s_{\rightarrow \text{inf-e}} \$1 \backslash (s_{\rightarrow} \$2 / \text{vnd}_{\rightarrow \text{inf-e}}) / (s_{\rightarrow \text{cltc-hd}} \$1 / (s_{\rightarrow} \$2))}$$

Figura 5

¹¹ De aquí en adelante algunas versiones simplificadas tendrán una referencia a las versiones completas de las figuras correspondientes del Apéndice.

ando

$$s_{\langle 1 \rangle \text{grnd} - e} \$_1 \setminus (s_{\langle 2 \rangle} \$_2 / + \text{vnd}_{\langle 3 \rangle \text{grnd} - e}) / (s_{\langle 4 \rangle \text{dic} - \text{hd}} \$_1 / (s_{\langle 5 \rangle} \$_2))$$

Figura 6

á

$$s_{\langle 1 \rangle \text{imp} - e} \$_1 \setminus (s_{\langle 2 \rangle} \$_2 / + \text{vnd}_{\langle 3 \rangle \text{imp} - e}) / (s_{\langle 4 \rangle \text{dic} - \text{hd}} \$_1 / (s_{\langle 5 \rangle} \$_2))$$

Figura 7

De acuerdo con esta tipificación, las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo son también funtores que buscan, hacia adelante, (paquetes de) clíticos para devolver funtores que buscan hacia atrás raíces verbales para devolver, finalmente, formas verbales de infinitivo, gerundio e imperativo.¹² Según estas categorías, la consumición del argumento más externo provee signos como los de las Figs. 8-9 y los de (31), pero no como los de (32):

- (31a) [ar → me]
- (31b) [ar → [me → las]]
- (31c) [á → [te → les]]
- (31d) [ando → [te → [me → los]]]
- (32a) ar →× las →× me
- (32b) á →× les →× te
- (32c) ando →× me →× [te → los]

En (31b-d) se forman los paquetes clíticos primero y después éstos son tomados por las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo. No hay derivaciones como las de (32) porque la micro-gramática no provee derivaciones para las secuencias *las te*, *les te*, y *me te los*, al violar estas las restricciones de orden de los clíticos entre sí captadas por el esquema (1).

Signos como los de las Figs. 8-9 buscan, hacia atrás, raíces verbales con determinada configuración argumental, y devuelven formas verbales de imperativo con la saturación apropiada de esa configuración. Así, por ejemplo,

¹² La micro-gramática también asigna estas terminaciones a una categoría que es un argumento tomado por verbos.

el signo *á lo* de la Fig. 8 busca hacia atrás una raíz verbal para saturarle la valencia acusativa y devuelve el signo *regal á lo* de la Fig. 10.

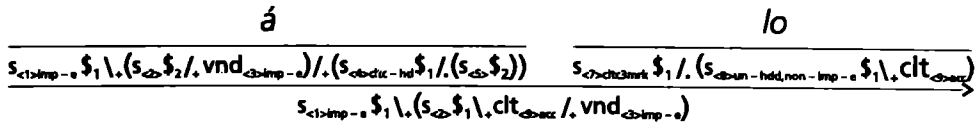


Figura 8

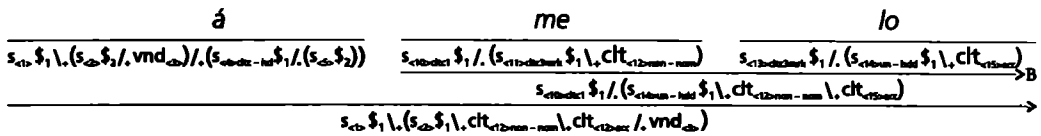


Figura 9

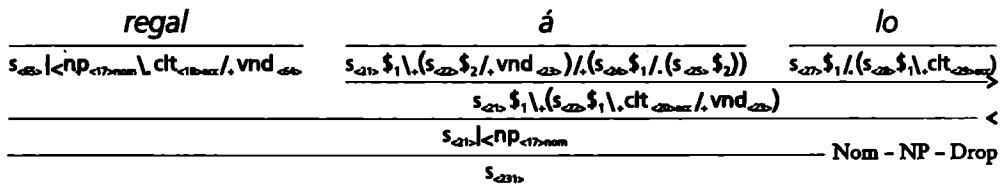


Figura 10

Por su parte, el signo *á me lo* de la Fig. 9 busca, hacia atrás, raíces verbales para devolver signos verbales como *regal á me lo* en los que dos de sus valencias clíticas han sido saturadas, la dativa y la acusativa:

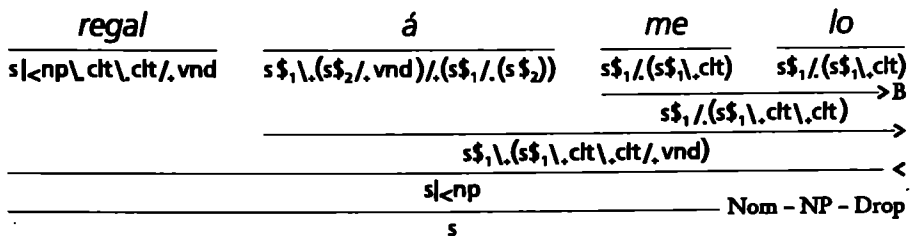


Figura 11

De manera análoga, la terminación de infinitivo puede derivar signos como el siguiente:

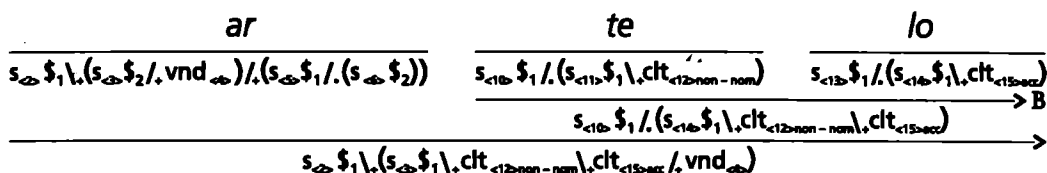


Figura 12

Al combinar *ar te lo* con una raíz verbal como *regal*, se deriva el signo *regal ar te lo* cuya derivación es la siguiente:

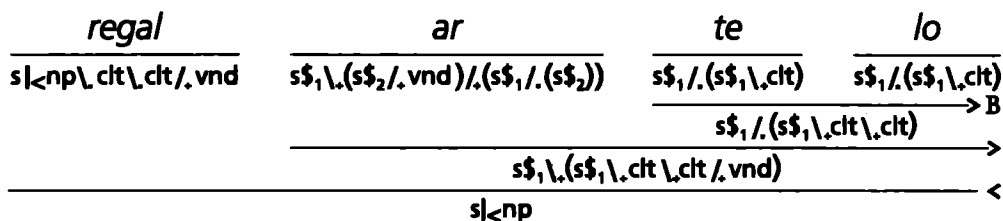


Figura 13

De nuevo, el signo functor *ar te lo* consume del signo argumento *regal* las valencias clíticas dativa y acusativa, pero en este caso se deja la valencia nominativa disponible para su posterior consumo desde un verbo de control. Ello obedece a que aquí no interviene *Nom-NP-Drop*. En efecto, esta regla es sensible solamente a signos especificados como ‘prsnl’. Observemos que el signo *regal ar te lo* es ‘inf-e’ y, por tanto, ‘non-prsnl’; en cambio, los signos *regal á lo* y *regal á me lo* son ‘imp-e’ y, por tanto, ‘prsnl’. Cf. jerarquía de valores de la columna *VERB ENDING* en Fig. A1.1.

En síntesis, los clíticos aparecen a la izquierda de las formas personales no imperativas de los verbos (cf. el esquema (2)) porque son funtores que buscan, hacia adelante, signos especificados como ‘non-imp-e’ (cf. jerarquía de valores de la columna *VERB ENDING* de la Fig. A1.1). En cambio, los clíticos aparecen a la derecha de infinitivos, gerundios e imperativos (cf. el esquema (3)) porque pueden ser tomados por las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo para que, luego, los signos resultantes se combinen hacia atrás con raíces verbales.¹³ Una

¹³ Obsérvese que la exigencia ‘non-imp-e’ de los clíticos sobre sus argumentos queda “diluida” al ser tomados por las terminaciones de infinitivo, gerundio e imperativo. En efecto, éstas devuelven signos funtores que buscan hacia atrás raíces verbales.

consecuencia positiva de este tratamiento es que hay un único sistema de restricciones que gobierna el orden de los clíticos entre sí, el captado por el esquema (1), independientemente del orden relativo entre los clíticos y el verbo que los rige.¹⁴

3.4.3 Propiedades semánticas de los clíticos

Sean ahora las entradas de (33)–(37) en las que declaramos los rasgos relevantes para la discusión específica de esta sección.¹⁵ (Cf. Fig. A11.)

(33) *lo* :- s\$1/(s\$1\,clt[acc, X, sg, 3rd, non-rflxv]) : @X:sem-obj(**lo** & <part>sg-outsdr)

(34) *le* :- s\$1/(s\$1\,clt[dat, X, sg, 3rd, non-rflxv]) : @X:sem-obj(**le** & <part>sg-outsdr)

(35a) *me* :- s[1st]\$1/(s[1st]\$1\,clt[non-nom, X, sg, 1st, rflxv])

(35b) *me* :- s[non-1st]\$1/(s[non-1st]\$1\,clt[non-nom, X, sg, 1st, non-rflxv]) : @X:person(**me** & <part>sg-prfmr)

(36a) *te* :- s[2nd]\$1/(s[2nd]\$1\,clt[non-nom, X, sg, 2nd, rflxv])

(36b) *te* :- s[non-2nd]\$1/(s[non-2nd]\$1\,clt[non-nom, X, sg, 2nd, non-rflxv]) : @X:person(**te** & <part>sg-addrss)

(37) *se* :- s[3rd]\$1/(s[3rd]\$1\,clt[non-nom, X, sg, 3rd, rflxv])

Excepto por las entradas (35a), (36a) y (37), la forma lógica de estos signos declara la contribución semántica de cada clítico en relación con el argumento verbal correspondiente, a saber: (s\$1\,clt[X]) de (25) arriba. Los valores ‘sem-obj’ y ‘person’ son parte de la jerarquía de la columna *SORTS* de la Fig. A1.1. Las expresiones en negrita **lo**, **me**, etc. representan el significado de las correspondientes expresiones *lo*, *me*, etc.¹⁶

Utilizamos ‘sg-outsdr’, ‘sg-prfmr’ y ‘sg-addrss’ como valores semánticos asociados a ‘<part>’ interpretables en el contexto de la

¹⁴ El tratamiento de Baschung (1991) y Baschung *et al* (1987, 1991) de los clíticos del francés, por ejemplo, supone dos sistemas diferentes de restricciones de orden de los clíticos entre sí según ocurran a la izquierda o a la derecha del verbo.

¹⁵ Recordamos al lector que en el Apéndice aparecen especificaciones completas de algunas de las entradas discutidas en el texto.

¹⁶ La convención en *OpenCCG* es utilizar negritas en lugar de la notación prima (*lo*’, *me*’, etc.).

jerarquía de la columna *SEMANTIC PERSON* de la Fig. A1.1,¹⁷ y los proponemos en reemplazo de '<num>sg', '<num>pl', etc. de la gramática *tiny* del inglés del sitio de *OpenCCG* para diferenciarlos de rasgos claramente morfológicos como "sg", "3rd", etc. en las valencias de los signos. Así, por ejemplo, la valencia *clt* de la entrada (33) tiene los rasgos morfológicos 'sg' y '3rd' que corresponden a la especificación semántica '<part>sg-outsdr' de la forma lógica.¹⁸ Estos valores sirven esencialmente para especificar propiedades de los participantes (= individuos) referidos mediante los clíticos. Así, 'prfmr' caracteriza al hablante/escritor en contraste con el oyente/lector ('addrss') y con cualquier otro participante que no sea uno de los interlocutores ('outsdr').¹⁹

Las propiedades semánticas aportadas por los clíticos son asignables a un argumento de la forma lógica del signo verbal argumento buscado por esos clíticos. Esta asignación es posible gracias, por un lado, a la variable compartida por la valencia *clt* de los clíticos y la correspondiente forma lógica, 'X' en (43)-(47), y, por el otro, a la variable compartida por la valencia *clt* de los verbos y la correspondiente forma lógica ('Z' en (48)):

(38) *regal o* :- s|np[nom, X]\clt[acc, Z] : @E:action(**regal** & ... & <Most>(X:person & <part>sg-prfmr) & <Less>Y:person & <Least>(Z:sem-obj))

El proceso de unificación de rasgos que ocurre cuando *lo* toma a *regal o* para devolver *lo regal o* tiene como consecuencia la asignación de la semántica de *lo* a la variable 'Z' de la forma lógica de *regal o* vía la variable compartida 'Z' de la valencia *clt[acc]*. Se obtiene de esta manera el signo (39), cuya derivación más completa es la de la Fig. A13:

(39) *lo regal o* :- s|np[nom, X] : E:action(**regal** & ... & <Most>(X:person & <part>sg-prfmr) & <Less>Y:person & <Least>(l1:sem-obj & lo & <part>sg-outsdr))

¹⁷ La expresión *part* abrevia *participant*.

¹⁸ Tal vez sea redundante tener *lo* y '<part>sg-outsdr' en la forma lógica, pero lo mantenemos para cubrir cualquier otro aspecto del significado de *lo*, y dejamos la discusión de esta cuestión para otro lugar.

¹⁹ Me baso aquí en la conceptualización de Fawcett (2005) sobre este aspecto de los participantes asociados a un proceso.

El potencial de los clíticos *se*, *te* y *me* para expresar, reflexivamente o no, el rol *Less* o *Least*, según el contexto oracional (cf. (15)-(23)), puede captarse en términos de *OpenCCG* de la siguiente manera. Desde el punto de vista casual, estos tres clíticos son conceptualizados como NO nominativos, en adelante *non-nom*, según la jerarquía de valores casuales de la columna *CASE* de la Fig. A1.1. Este carácter los hace compatibles, en el proceso de unificación de signos, tanto con valencias verbales acusativas (*acc*) como dativas (*dat*), e incompatibles, por supuesto, con valencias nominativas (*nom*).

3.4.3.1 Interpretaciones reflexivas

El tratamiento de los clíticos reflexivos supone raíces verbales reflexivas como las de las Figs. A2-3, A7 y A9. Estas raíces, al combinarse con la terminación verbal *o* (cf. (24a)), por ejemplo, devuelven los signos (simplificados), siguientes:

- (40) *regalo* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[dat, rflxv, X, sg, 1st]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(X) & Least(Z))
- (41) *regalo* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[acc, rflxv, X, sg, 1st]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(X))
- (42) *regalo* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[dat, rflxv, X, sg, 1st] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(X) & Least(Z))
- (43) *regalo* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[acc, rflxv, X, sg, 1st] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(X))

Notemos que en todas estas entradas la variable asociada al rol *Most* es la misma que la asociada a los roles *Less* en (40) y (42), y *Least* en (41) y (43). Por otra parte, las valencias que comparten un índice (las variables X, Y y Z), también comparten los valores de persona (PERS) y número (NUM). Veamos ahora cómo la micro-gramática provee análisis para las oraciones (15a), (16a) y (17a).

La derivación correspondiente a la oración (15a) es la de la Fig. A14, ahora simplificada en (44):²⁰

²⁰ Los subíndices aquí refieren a los signos simplificados correspondientes.

(44) [$me_{45a} \rightarrow [lo \rightarrow [regal \rightarrow o]_{50}]$]

La derivación de la oración (16a) es como en (54), aquí solo en versión simplificada:²¹

(45) [$me_{45a} \rightarrow [le \rightarrow [regal \rightarrow o]_{51}]$]

Observemos que en estas dos derivaciones interviene la regla de elisión *Nom-NP-Drop* formulada arriba.

Una oración como (17a) tiene los dos análisis siguientes, según se trate de la interpretación reflexiva de *Less* o *Least*, respectivamente: (Cf. Figs. A17-18.)

(46) [$me_{45a} \rightarrow [regal \rightarrow o]_{52}$] (Análisis de (17ai).)

(47) [$me_{45a} \rightarrow [regal \rightarrow o]_{53}$] (Análisis de (17aii).)

En estas dos derivaciones, además de *Nom-NP-Drop*, intervienen también *Acc-CLT-Del* y *Dat-CLT-Del*, respectivamente. La regla *Acc-CLT-Del* deriva de la entrada lexical (50) de arriba otra como (48):

(48) *regal* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[dat, rflxv, X, sg, 1st]\vnd : @E:regal(... & Most(X) & Less(X) & Least(Z))

De manera análoga, la regla *Dat-CLT-Del* deriva de la entrada (41) la entrada (49):

(49) *regal* :- s|np[nom, sg, 1st, X]\clt[acc, rflxv, X, sg, 1st]\vnd : @regal(... & Most(X) & Less(Y) & Least(X))

Es con (48) y (49), por un lado, y la terminación verbal *o*, por el otro, que se derivan [$regal \rightarrow o$]₅₂ y [$regal \rightarrow o$]₅₃ de (46) y (47). Luego, el clítico reflexivo *me* (cf. (45a)) puede seleccionar ambos signos y derivar así (46) y (47).

²¹ Recordamos que el lector siempre podrá “correr” nuestra micro-gramática de modo de cotejar detalles de derivaciones completas.

3.4.3.2 Interpretaciones no reflexivas

La especificación de los clíticos no reflexivos supone raíces verbales como las de las Figs. A4-6, A8 y A10, cuya característica distintiva es que ninguno de los roles semánticos comparte variables. Observemos, además, que las valencias tampoco exigen igualdad alguna en los valores de persona (PERS) y número (NUM), contrariamente a las configuraciones reflexivas de la sección precedente. Estas raíces devuelven signos como los de (50)-(52), una vez que se combinan con las terminaciones verbales *o*, *ás*, y *a* (cf. (24a-c)):

- (50a) *regal o* :- s|np[nom, 1st, X]\clt[dat, non-rflxv, Y]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(Z))
- (50b) *regal o* :- s|np[nom, 1st, X]\clt[acc, non-rflxv, Z]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(Z))
- (50c) *regal o* :- s|np[nom, 1st, X]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(Z))
- (50d) *regal o* :- s|np[nom, 1st, X]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-prfmr) & Less(Y) & Least(Z))
- (51a) *regal ás* :- s|np[nom, 2nd, X]\clt[dat, non-rflxv, Y]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-addrss) & Less(Y) & Least(Z))
- (51b) *regal ás* :- s|np[nom, 2nd, X]\clt[acc, non-rflxv, Z]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-addrss) & Less(Y) & Least(Z))
- (51c) *regal ás* :- s|np[nom, 2nd, X]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-addrss) & Less(Y) & Least(Z))
- (51d) *regal ás* :- s|np[nom, 2nd, X]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-addrss) & Less(Y) & Least(Z))
- (52a) *regal a* :- s|np[nom, 3rd, X]\clt[dat, non-rflxv, Y]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-outsdr) & Less(Y) & Least(Z))
- (52b) *regal a* :- s|np[nom, 3rd, X]\clt[acc, non-rflxv, Z]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-outsdr) & Less(Y) & Least(Z))
- (52c) *regal a* :- s|np[nom, 3rd, X]\clt[dat, non-rflxv, Y] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-outsdr) & Less(Y) & Least(Z))

(52d) *regal a* :- s|np[nom, 3rd, X]\clt[acc, non-rflxv, Z] : @E:regal(... & Most(X:person & <part>sg-outsdr) & Less(Y) & Least(Z))

Ilustramos ahora cómo la micro-gramática provee derivaciones para las oraciones (15b-c), (16b-c) y (17b-c), en las que el clítico *me* es obligatoriamente no reflexivo, en contraste con la oraciones (15a), (16a) y (17a), en las que *me* es obligatoriamente reflexivo.

Si observamos la especificación en la categoría *s* de los clíticos *non-nom* (35)-(37), notamos que aparece un rasgo de persona que difiere según el clítico y el carácter reflexivo o no del mismo. Ese rasgo es el rasgo de persona del clítico reflexivo, *1st*, *2nd* y *3rd* para *me*, *te*, y *se*, respectivamente; cf. (35a), (36a) y (37). Pero el rasgo es la negación del rasgo de persona del clítico no reflexivo: *non-1st* y *non-2nd* para *me* y *te*, respectivamente; cf. (35b) y (36b).²² La interpretación de estos valores de persona se hace de acuerdo con la jerarquía de valores personales de la columna *MORPHOL. PERSON* de la Fig. A1.1. De esta manera, el proceso de unificación de rasgos asegura que la micro-gramática provea las derivaciones de (53)-(56) pero no las de (57)-(62):

(53) [$me_{44b}^{Less} \rightarrow [lo \rightarrow [regal \acute{a}s]_{(61a)}]$] (Cf. (15b).)
 [$me_{44b}^{Less} \rightarrow [lo \rightarrow [regal a]_{(62a)}]$] (Cf. (15c).)

(54) [$me_{44b}^{Least} \rightarrow [le \rightarrow [regal \acute{a}s]_{(61b)}]$] (Cf. (16b).)
 [$me_{44b}^{Least} \rightarrow [le \rightarrow [regal a]_{(62b)}]$] (Cf. (16c).)

(55) [$me_{44b}^{Less} \rightarrow [regal \acute{a}s]_{(61c)}$] (Cf. (17bi).)
 [$me_{44b}^{Least} \rightarrow [regal \acute{a}s]_{(61d)}$] (Cf. (17bii).)

(56) [$me_{44b}^{Less} \rightarrow [regal a]_{(62c)}$] (Cf. (17ci).)
 [$me_{44b}^{Least} \rightarrow [regal a]_{(62d)}$] (Cf. (17cii).)

(57) $me_{44b} \rightarrow \times [lo \rightarrow [regal o]_{(60a)}]$

(58) $me_{44b} \rightarrow \times [le \rightarrow [regal o]_{(60b)}]$

²² El *se* espúreo no tendría esta restricción debido a la existencia de oraciones como (21a-b) y (21cii), que muestran que puede co-ocurrir con personas verbales de primera, segunda y tercera. Su exigencia especial sería la co-ocurrencia con un clítico acusativo (*lo/a(s)*).

(59) $me_{44b} \rightarrow \times$ [regal o]_(60c-d)

(60) $me_{44a} \rightarrow \times$ [lo \rightarrow [regal ás]_(61a)]
 $me_{44a} \rightarrow \times$ [lo \rightarrow [regal a]_(62a)]

(61) $me_{44a} \rightarrow \times$ [le \rightarrow [regal ás]_(61b)]
 $me_{44a} \rightarrow \times$ [le \rightarrow [regal a]_(62b)]

(62) $me_{44a} \rightarrow \times$ [regal ás]_(61c-d)
 $me_{44a} \rightarrow \times$ [regal a]_(62c-d)

En efecto, el clítico no reflexivo *me* (cf. (34b)) requiere signos con la categoría *s* especificada como *non-1st*, lo cual ocurre en (53)-(56), pero no en (57)-(59). La siguiente derivación muestra con un poco más de detalle el análisis asignado a la oración *me lo regal ás* (Cf. (15b)):

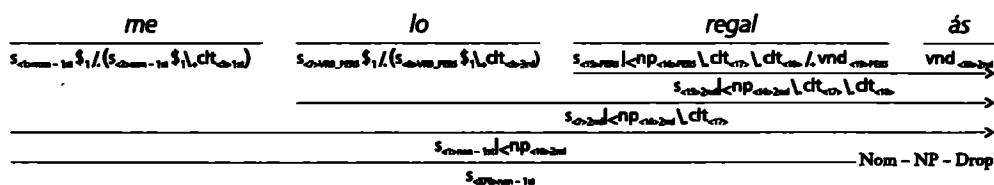


Figura 14

donde se puede apreciar que el rasgo de persona verbal *2nd*, inicialmente en el signo *regal ás*, aparece también en el signo *lo regal ás*, con lo cual se satisface la restricción de concatenación impuesta por el clítico no reflexivo *me* a su argumento.

Por otra parte, tampoco son posibles (60)-(62), ya que aquí el clítico reflexivo *me* (cf. (44a)) requiere signos de categoría *s* especificada como *1st*, lo cual no cumplen *regal ás* ni *regal a*. La siguiente derivación muestra este aspecto:

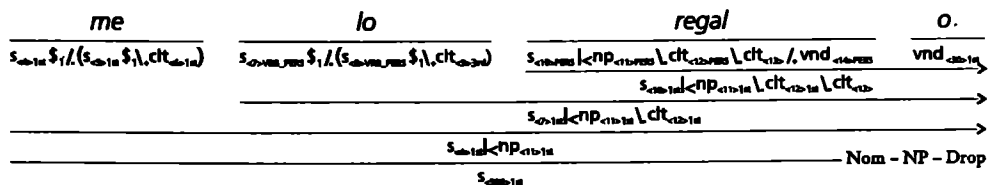


Figura 15

3.4.3.3 Interpretaciones reflexivas y no reflexivas en clíticos a la derecha del verbo

Las mismas raíces verbales involucradas en las interpretaciones reflexivas (Figs. A2-3, A7 y A9) y no reflexivas (Figs. A4-6, A8 y A10) de los clíticos *se*, *te* y *me* (*nos*) intervienen en la derivación de oraciones con clíticos a la derecha de imperativos, infinitivos y gerundios. En esta sección, mostramos cómo dar cuenta de los datos en (63)-(72): (Cf. también (12)-(14).)

(63) Quiero regalarmelo.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Less, i/*k] lo^[Least, j]

(64) Quiero regalarme.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Least, i/*k] le^[Less, j]

(65) Quiero regalarme.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Less, i/*k]

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Least, i/*k]

(66) Quiere regalarmelo.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Less, j/*i] lo^[Least, k]

(67) Quiere regalarme.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Least, j/*i] le^[Less, k]

(68) Quiere regalarme.

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Less, j/*i]

quier^[Most, i] regal^[Most, i] me^[Least, j/*i]

(69a) $[[_{np[nom, sg, 1st]} \text{quier} \rightarrow o] \rightarrow [_{np[nom, sg, 1st]} \text{regal} \rightarrow [ar \rightarrow [me_{rfbx} \rightarrow lo]]]]$
(Cf. Fig. A21.)

(69b) $[[_{np[nom, sg, 2nd]} \text{quer} \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow [_{np[nom, sg, 2nd]} \text{regal} \rightarrow [ar \rightarrow [te_{rfbx} \rightarrow lo]]]]$

(69c) $[[_{np[nom, sg, 3rd]} \text{quier} \rightarrow e] \rightarrow [_{np[nom, sg, 3rd]} \text{regal} \rightarrow [ar \rightarrow [se_{rfbx} \rightarrow lo]]]]$

(70a) $[[_{np[nom, sg, 1st]} \text{quier} \rightarrow o] \rightarrow [_{np[nom, non-2nd]} \text{regal} \rightarrow [ar \rightarrow [te_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]$

(70b) $[[_{np[nom, sg, 1st]} \text{quier} \rightarrow o] \rightarrow [_{np[nom, non-3rd]} \text{regal} \rightarrow [ar \rightarrow [se_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]^{23}$

²³ Recordamos al lector que el tratamiento del *se* espúreo queda para otro lugar. Digamos aquí solo que este *se* co-ocurre obligatoriamente con un clítico acusativo, a saber:

- (70c) $[[_{np\{nom, sg, 2nd\}} quer \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow [_{np\{nom, non-1st\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [me_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]$
 (70d) $[[_{np\{nom, sg, 2nd\}} quer \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow [_{np\{nom, non-3rd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [se_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]$
 (70e) $[[_{np\{nom, sg, 3rd\}} quier \rightarrow e] \rightarrow [_{np\{nom, non-1st\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [me_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]$
 (Cf. Fig. A22.)
 (70f) $[[_{np\{nom, sg, 3rd\}} quier \rightarrow e] \rightarrow [_{np\{nom, non-2nd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [te_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]]$
 (71a) $[_{np\{nom, sg, 1st\}} quier \rightarrow o] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 2nd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [te_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (71b) $[_{np\{nom, sg, 1st\}} quier \rightarrow o] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 3rd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [se_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (71c) $[_{np\{nom, sg, 2nd\}} quer \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 1st\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [me_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (71d) $[_{np\{nom, sg, 2nd\}} quer \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 3rd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [se_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (71e) $[_{np\{nom, sg, 3rd\}} quier \rightarrow e] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 1st\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [me_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (71f) $[_{np\{nom, sg, 3rd\}} quier \rightarrow e] \rightarrow \times [_{np\{nom, sg, 2nd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [te_{rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (72a) $[_{np\{nom, sg, 1st\}} quier \rightarrow o] \rightarrow \times [_{np\{nom, non-1st\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [me_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (72b) $[_{np\{nom, sg, 2nd\}} quer \rightarrow \acute{e}s] \rightarrow \times [_{np\{nom, non-2nd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [te_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]$
 (72c) $[_{np\{nom, sg, 3rd\}} quier \rightarrow e] \rightarrow \times [_{np\{nom, non-3rd\}} regal \rightarrow [ar \rightarrow [se_{non-rfbx} \rightarrow lo]]]$

Los rasgos subindicados en (69)–(72) abrevian la idea de que (i) un signo como *[quier o]*, por ejemplo en (69a) y (72a), busca un infinitivo cuya valencia nominativa tenga el valor ‘sg’ para el atributo ‘num’, el valor ‘1st’ para el atributo ‘pers’, y (ii) un signo como *[regal ar me lo]* requiere de un *np[nom, NUM, PERS]*, donde *PERS* toma los valores ‘1st’ y ‘non-1st’ según se trate, respectivamente, de la interpretación reflexiva (69a) o no reflexiva (72a) de *me*, y *NUM* toma el valor ‘1st’ en la interpretación reflexiva de *me* (69a), pero queda sin especificar en la interpretación no reflexiva de *me* (72a). La interpretación de estos valores de persona se hace en el contexto de la jerarquía de valores de la columna *MORPHOL. PERSON* de la Fig. A1.1. Luego, *[quier o]* puede combinarse con *[regal ar me lo]* solo en la interpretación reflexiva de *me*. Por su parte, signos como *[quer és]* y *[quier e]* pueden combinarse con *[regal ar me lo]* solo en las interpretaciones no reflexivas de *me* (70c, e).

La clave de este tratamiento radica en la especificación de los rasgos de persona y número en la valencia nominativa del infinitivo. La cuestión es cómo es posible que esta valencia tenga tales especificaciones. La respuesta está en el “transporte” de esos rasgos a partir de la exigencia inicial del clítico, según sea reflexivo o no, para con su signo (verbal) argumento, a saber: que tenga tales o cuales valores de persona y número en tales y cuales

lo/a(s), y su semántica aporta ‘outsdr’ a la variable asociada con el rol *Less* siempre, independientemente de la persona verbal.

valencias. Esto involucra a los atributos 'pers', 'num' y 'vrb_pers'. Veamos ahora los detalles del mecanismo.

El signo resultante de la combinación del signo *ar* con un (paquete de) clítico(s) queda especificado con un valor personal en su valencia *vnd*: (Cf. Figs. A19-20 para las derivaciones completas.)

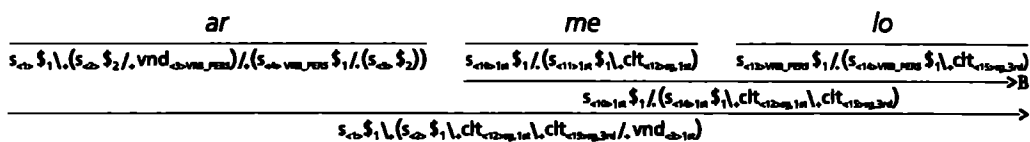


Figura 16

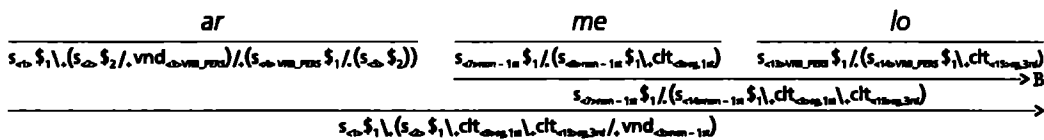


Figura 17

Puede apreciarse en la última línea de estas derivaciones que la valencia *vnd* del signo resultante está especificada como '1st' y 'non-1st'. Esta especificación deviene de la unificación de *VRB_PERS*, en el argumento más externo de la terminación de infinitivo *ar*, con los valores '1st' o 'non-1st' de la primera *s* del paquete clítico *me lo* de las Figs. 36 y 37, respectivamente. El efecto de esta unificación llega a *VRB_PERS* de la valencia *vnd*, quedando ésta especificada de manera acorde en el signo resultante *ar me lo*. Por otra parte, obsérvese que si bien el signo resultante de ambas derivaciones posee una valencia clítica especificada como '1st', la valencia *vnd* en la Fig. 16 es '1st' mientras que en la Fig. 17 es 'non-1st'. Los signos de las Figs. 16 y 17 corresponden, respectivamente, a las interpretaciones reflexiva y no reflexiva de *me*.

Sean, ahora, las raíces siguientes: (Cf. Figs. A2 y A4 para las especificaciones completas.)

regal



Figura 18

regal

$s_{\langle 16 \rangle E, 3, action, PERS} | \langle np_{\langle 17 \rangle nom, X, 3, person, NUM, PERS} \setminus \langle clt_{\langle 18 \rangle dat, Y, 3, person} \setminus \langle clt_{\langle 19 \rangle acc, 2, 3, sem - obj} \setminus \langle vnd_{\langle 20 \rangle X, 3, person, NUM, PERS} \rangle$

Figura 19

Puesto que en ambas raíces el valor de *PERS* está compartido por las valencia *np[nom]* y *vnd*, el resultado de la combinación de *ar me lo* de la Fig. 16 con *regal* de la Fig. 18 es un infinitivo cuya valencia nominativa queda especificada con el valor personal ‘1st’.²⁴

(73) $s[\text{inf-e}]|np[\text{nom, sg, 1st}]$

Por su parte, el resultado de la combinación de *ar me lo* de la Fig. 17 con *regal* de la Fig. 19 es un infinitivo cuya valencia nominativa queda especificada con el valor ‘non-1st’:

(74) $s[\text{inf-e}]|np[\text{nom, non-1st}]$

De esta manera, los signos de las Figs. 20 y 21 se pueden combinar con (73) y (74), respectivamente, para devolver las derivaciones correspondientes a (69a) y (70e): (Cf. A23 y A24 para derivaciones más completas de estas oraciones.)

<i>quier</i>	<i>o</i>
$s_{\langle 1 \rangle E, 0, PERS} \langle np_{\langle 2 \rangle nom, X1, 0, person, NUM, PERS} \setminus (s_{\langle 3 \rangle E2, 0} \setminus \langle np_{\langle 4 \rangle} \rangle) \setminus \langle vnd_{\langle 5 \rangle X1, 0, person, NUM, PERS} \rangle$	$vnd_{\langle 7 \rangle X, 3, sg, 1st}$
$s_{\langle 1 \rangle E, 0, 1st} \langle np_{\langle 2 \rangle nom, X1, 0, person, sg, 1st} \setminus (s_{\langle 3 \rangle E2, 0} \setminus \langle np_{\langle 4 \rangle} \rangle)$	

Figura 20

<i>quier</i>	<i>e</i>
$s_{\langle 1 \rangle E, 0, PERS} \langle np_{\langle 2 \rangle nom, X1, 0, person, NUM, PERS} \setminus (s_{\langle 3 \rangle E2, 0} \setminus \langle np_{\langle 4 \rangle} \rangle) \setminus \langle vnd_{\langle 5 \rangle X1, 0, person, NUM, PERS} \rangle$	$vnd_{\langle 3 \rangle X, 5, sg, 3rd}$
$s_{\langle 1 \rangle E, 0, 3rd} \langle np_{\langle 2 \rangle nom, X1, 0, person, sg, 3rd} \setminus (s_{\langle 3 \rangle E2, 0} \setminus \langle np_{\langle 4 \rangle} \rangle)$	

Figura 21

²⁴ Notemos que, en el caso de la estructura reflexiva de *regal* de la Fig. 18, también la valencia *clt[dat]* comparte los valores de *PERS* y *NUM* de la valencia *vnd*. Luego, en (73), pero no en (74), aparece también un valor para el atributo ‘num’.

De manera análoga, *mutatis mutandis*, la micro-gramática da cuenta de los datos explicitados en (69)-(72) arriba y todos los del mismo tipo.

3.4.3.4 Elevación de clíticos en construcciones con verbos de tipo Equi-Subj-NP Deletion

Para cada una de las oraciones de (69) y (70) existe otra que difiere de éstas en que los clíticos aparecen a la izquierda del verbo principal:

(75a) [me_{i/*j} → [lo → [[quier → o_i] → [regal → ar]]]] (Cf. Fig. A25 para una derivación más completa.)

(75b) [te_{i/*j} → [lo → [[quer → és_i] → [regal → ar]]]]

(75c) [se_{i/*j} → [lo → [[quier → e_i] → [regal → ar]]]]

(76a) [te_{i/*j} → [lo → [[quier → o_j] → [regal → ar]]]]

(76b) [se_{i/*j} → [lo → [[quier → o_j] → [regal → ar]]]]²⁵

(76c) [me_{i/*j} → [lo → [[quer → és_j] → [regal → ar]]]]

(76d) [se_{i/*j} → [lo → [[quer → és_j] → [regal → ar]]]]

(76e) [me_{i/*j} → [lo → [[quier → e_j] → [regal → ar]]]] (Cf. Fig. A26 para una derivación más completa.)

(76f) [te_{i/*j} → [lo → [[quier → e_j] → [regal → ar]]]]

Se trata del conocido fenómeno de la elevación de clíticos (*clitic climbing*).²⁶ Dejamos para otro lugar la discusión sobre las diferencias de significado entre estos pares de oraciones y, sobre todo, la cuestión de la relación entre los dos eventos involucrados.²⁷ Interesa y basta aquí destacar que el carácter reflexivo o no del clítico ‘non-nom’, y su asociación con el rol *Less* o *Least*, se mantiene en cada miembro del par; es decir, por ejemplo, si en la oración (69a), con el paquete *me lo* a la derecha de *regalar*, el clítico *me* es reflexivo y expresa el rol *Less*, en la oración (75a), con el paquete *me lo* a la izquierda de *quiero*, el clítico *me* también es reflexivo y también expresa el rol *Less* (pero véase la nota precedente.)

²⁵ Véase la nota 27.

²⁶ Cf. los ya clásicos Luján (1979) y Suñer (1980).

²⁷ ¿Dos eventos independientes en *quiero regalar*telas, y uno complejo en *te las quiero regalar*?

Para dar cuenta de (75)-(76), la micro-gramática define para la terminación de infinitivo *ar*, además de la entrada de la Fig. 5, la entrada siguiente:

$$\frac{ar}{vnd_{\langle 6 \rangle E_1, \text{inf}, \text{vrt}_1, 0, \text{inf} - e}}$$

Figura 22

Así, los signos para *regal* de las Figs. 38 y 39, al combinarse con el signo *ar* de la Fig. 22, dan como resultado las siguientes derivaciones simplificadas:

$$\frac{\frac{regal}{s_{\langle 6 \rangle E_1, \text{action}} \langle np_{\langle 7 \rangle \text{nom}, X_1, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 18 \rangle \text{dat}, X_1, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}, \text{rtar}} \setminus \text{ct}_{\langle 19 \rangle \text{acc}, Z_1, \text{sum} - \text{obj}, \text{non} - \text{rtar}} / vnd_{\langle 20 \rangle X_1, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}}} {s_{\langle 6 \rangle E_1, \text{action}} \langle np_{\langle 7 \rangle \text{nom}, X_1, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 18 \rangle \text{dat}, X_1, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}, \text{rtar}} \setminus \text{ct}_{\langle 19 \rangle \text{acc}, Z_1, \text{sum} - \text{obj}, \text{non} - \text{rtar}}}}{ar} \quad \frac{ar}{vnd_{\langle 26 \rangle}}$$

Figura 23

$$\frac{\frac{regal}{s_{\langle 16 \rangle E_3, \text{action}} \langle np_{\langle 17 \rangle \text{nom}, X_3, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 18 \rangle \text{dat}, Y_3, \text{person}, \text{non} - \text{rtar}} \setminus \text{ct}_{\langle 19 \rangle \text{acc}, Z_3, \text{sum} - \text{obj}, \text{non} - \text{rtar}} / vnd_{\langle 20 \rangle X_3, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}}} {s_{\langle 16 \rangle E_3, \text{action}} \langle np_{\langle 17 \rangle \text{nom}, X_3, \text{person}, \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 18 \rangle \text{dat}, Y_3, \text{person}, \text{non} - \text{rtar}} \setminus \text{ct}_{\langle 19 \rangle \text{acc}, Z_3, \text{sum} - \text{obj}, \text{non} - \text{rtar}}}}{ar} \quad \frac{ar}{vnd_{\langle 26 \rangle}}$$

Figura 24

Estos dos signos junto con los signos para *quiero* y *quiere* de las Figs. 20-21 de arriba nos permiten obtener las derivaciones (simplificadas) siguientes: (Cf. Figs. A23-24 para derivaciones más completas.)

$$\frac{\frac{quier}{s_{\langle 1 \rangle} | np_{\langle 2 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} / (s_{\langle 3 \rangle} \setminus np_{\langle 4 \rangle}) / vnd_{\langle 5 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}}} {s_{\langle 1 \rangle} | np_{\langle 2 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} / (s_{\langle 3 \rangle} \setminus np_{\langle 4 \rangle})}}{o} \quad \frac{o}{vnd_{\langle 6 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}}} \quad \frac{regal}{s_{\langle 10 \rangle} \langle np_{\langle 15 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 16 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 17 \rangle} / vnd_{\langle 18 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}}} \quad \frac{ar}{vnd_{\langle 26 \rangle}}$$

$$\frac{s_{\langle 1 \rangle} | np_{\langle 2 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} / (s_{\langle 3 \rangle} \setminus np_{\langle 4 \rangle}) \setminus \text{ct}_{\langle 10 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 11 \rangle}}{s_{\langle 1 \rangle} | np_{\langle 2 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 10 \rangle \text{NUM}, \text{PERS}} \setminus \text{ct}_{\langle 11 \rangle}} \rightarrow Bx$$

Figura 25

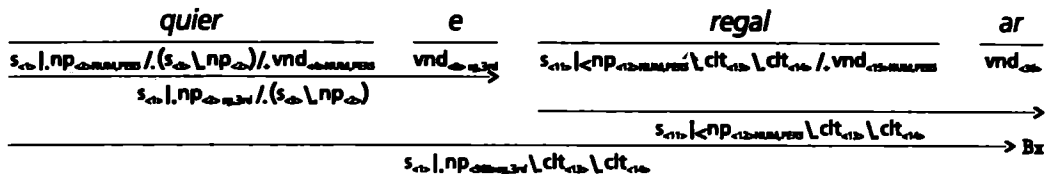


Figura 26

Es crucial aquí el papel de las variables PERS y NUM para los rasgos de persona y número, respectivamente, compartidos por una de las valencias clíticas y la valencia nominativa, en la estructura reflexiva de la Fig. 25. El efecto es que cuando [*quier o*] toma a [*regal ar*] como argumento, mediante composición de funciones (>Bx), se construye el signo [[*quier o*] [*regal ar*]], con una valencia clítica (la dativa) cuyas persona y número son idénticos a los de la valencia nominativa de [*quier o*] (véase el *np*_{<2>} más interno de [*quier o*]). Obsérvese que estos rasgos, 'sg' y '1st', son también los rasgos del *np*_{<2>} más externo de [*quier o*],²⁸ lo cual hace que, al unificar éste con el *np*_{<15>NUM,PERS} de [*regal ar*], dichos valores sean asignados a los atributos 'num' y 'pers' de *np*_{<15>} y de *clt*_{<16>}.

Al estar especificados como 'ind-e', y, por tanto, ser 'non-imp-e', según la jerarquía de valores de Fig. A1.1, estos signos deben ser tomados por clíticos, únicamente desde la izquierda, para que se lleve a cabo la consumición de las valencias clíticas (cf. §3.4.2.2).

Un clítico como, por ejemplo, *lo* (cf. (43)), puede combinarse con cualquiera de los signos de las Figs. 45-46 para devolver como resultado derivaciones para *lo quier o regal ar* y *lo quier e regal ar*. En cambio, el clítico reflexivo *me* (cf. (35a)), pero no el clítico no reflexivo *me* (cf. (35b)), puede combinarse con [[*quier o*] [*regal ar*]] de Fig. 25 para devolver como resultado la derivación (75a). Por otra parte, el clítico no reflexivo *me* (35b), pero no el clítico reflexivo *me* (35a), puede combinarse con [[*quier e*] [*regal ar*]] de Fig. 26 para devolver como resultado la derivación (76e).

²⁸ De hecho, al tener el mismo valor, '2', para el atributo 'id', la estructura de rasgos del *np* más externo de [*quier o*] es idéntica a la del *np* más interno. Es importante destacar que esta identidad alcanza a los índices asociados con variables de la forma lógica, lo cual garantiza que el clítico reflexivo y la terminación verbal personal queden asociados con una misma variable que, a su vez, está asociada con dos roles semánticos diferentes, *Most* y *Less*, en el ejemplo de abajo, *me lo quiero regalar*.

Estas diferencias se captan mediante valores asignables al atributo 'vrb_pers' de acuerdo con la jerarquía de valores de la columna MORPHOL. PERSON de la Fig. A1.1. Con este recurso, $[[quier\ o]\ [regal\ ar]]$ y $[[quier\ e]\ [regal\ ar]]$ difieren, también, en el valor asignado a 'vrb_per' de *s*, '1st' y '3rd', respectivamente, que es el valor aportado inicialmente por la terminación verbal *o*: (Cf. Figs. A23-24 para derivaciones más completas.)

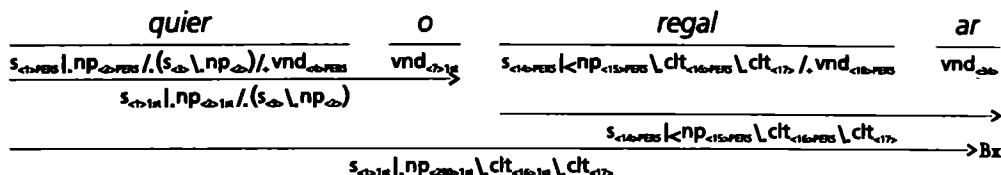


Figura 27

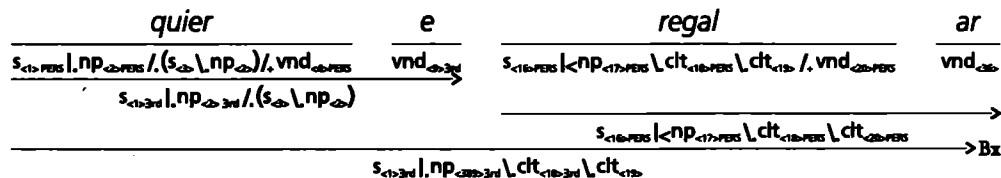


Figura 28

El potencial combinatorio del clítico *lo* no incluye ninguna restricción con respecto a la persona verbal de los signos que puede tomar como argumento (cf. (33)). Sin embargo, el clítico reflexivo *me* (35a) solo puede combinarse con signos con el valor '1st' para 'vrb_pers', mientras que el clítico no reflexivo *me* (35b) solo puede combinarse con signos con el valor 'non-1st' para dicho atributo. De esta manera, se obtienen derivaciones como las siguientes: (Cf. Figs. A25-26 para derivaciones más completas.)

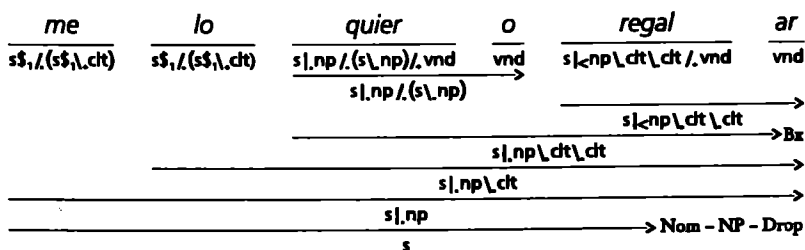


Figura 29

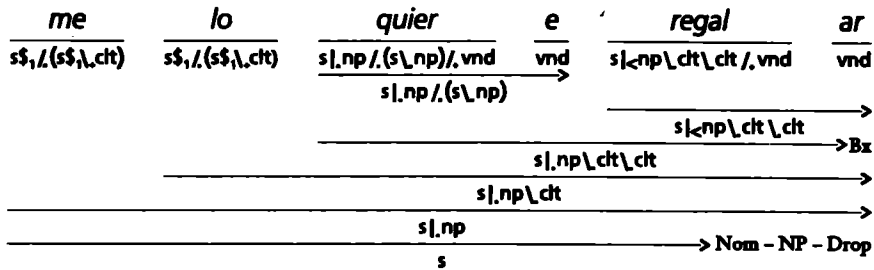


Figura 30

El clítico *me* de la Fig. 29 es obligatoriamente reflexivo. El clítico *me* de la Fig. 30 es obligatoriamente no reflexivo. De manera general, la micro-gramática propuesta da cuenta de (75)-(76), *mutatis mutandis*.

4 CONCLUSIONES

El trabajo ha mostrado aspectos esenciales del diseño de una micro-gramática de los clíticos del español rioplatense en el marco de *OpenCCG* (Bozsahin *et al* 2007), que es la implementación computacional de código abierto del formalismo de la Gramática Categórica Combinatoria de Steedman (2000). La especificación resultante da cuenta de dos fenómenos nucleares muy conocidos y bien estudiados en la literatura de la Lingüística Hispánica: las restricciones de orden de los clíticos entre sí y en relación con el verbo que los rige, y la distribución de roles semánticos en oraciones con clíticos.

La contribución más destacable del trabajo es la concepción de los clíticos como signos funtores que tienen la capacidad de buscar, siempre hacia delante, o bien (i) signos verbales para devolver signos con la saturación argumental correspondiente, o bien (ii) otros clíticos con los cuales formar paquetes de clíticos que puedan posteriormente ser buscados por las terminaciones de infinitivo, de gerundio o de imperativo para devolver signos verbales de modo que se lleve a cabo la apropiada saturación argumental, excepto que ahora interviene más de un argumento al mismo tiempo. Este tratamiento capta de manera elegante y adecuada todas las restricciones de orden (§3.4.2), y un subconjunto de la distribución de roles semánticos, el formado por secuencias de un clítico

(*se, te, me, nos, lo/a(s), le(s)*), y secuencias de dos clíticos (*se lo(a(s), se le(s), te lo/a(s), te le(s), me lo/a(s), me le(s)*), tanto en las interpretaciones reflexivas como las no reflexivas de *se, te* y *me*. (§3.4.3).

En relación con las restricciones de orden, el mecanismo consiste en una única especificación lexical de los clíticos, que no solo es independiente del significado de los mismos sino también de la posición que ocupen con respecto al verbo regente (a la izquierda o derecha). Esta prouesta es mejor que otras soluciones categoriales como, por ejemplo, la de Baschung (1991) y Baschung *et al* (1987, 1991) para el francés, que declaran restricciones de orden diferentes (de hecho, en espejo), según que los clíticos aparezcan a la izquierda o a la derecha de los verbos regentes.

La contribución semántica de los clíticos reflexivos (§3.4.3.1)–*se, te, me (nos)*, se limita a asegurar que estos seleccionen configuraciones reflexivas, esto es, formas lógicas en las que los roles *Less* o *Least* comparten la variable asociada con el rol *Most*. En efecto, la especificidad semántica ya está provista por la terminación verbal (personal) sobre la variable asociada con *Most*. Cualquier especificación semántica posterior proviene del signo que consuma la valencia *np[nom]*, en caso de que no hubiera *Nom-NP-Drop*. La contribución semántica de los clíticos no reflexivos, en cambio, es su semántica inherente, *prfrmr, addrss* o *outsdr*, según se trate de *me (nos)*, *te* o *se*, respectivamente (§3.4.3.2). Este tratamiento supone raíces verbales especificadas inicialmente como reflexivas (§3.3): entradas léxicas con formas lógicas en las que la variable asociada al rol *Most* es la misma que la asociada al rol *Less* o *Least*, y con identidad en los valores de persona y número de la valencia nominativa y la valencia dativa o acusativa. Y raíces verbales especificadas inicialmente como no reflexivas (§3.3): formas lógicas cuyos roles semánticos no comparten variables. Un clítico reflexivo requiere signos cuya persona verbal sea idéntica a la persona del clítico. El “correspondiente” clítico no reflexivo requiere signos cuya persona verbal sea diferente de la persona del clítico. Esta distinción entre las interpretaciones reflexivas y no reflexivas de los clíticos ‘non-nom’ funciona tanto para clíticos a la izquierda del verbo como para clíticos a la derecha de los verbos, y el mecanismo responsable de su funcionamiento es el mismo.

Del fenómeno de la elevación de clíticos (*clitic climbing*), se esbozó un mecanismo para proveer derivaciones de construcciones de

infinitivo cuyo verbo de control es del tipo *Equi-Subj-NP Deletion* (§3.4.3.4), pero no hubo discusión alguna sobre la relación entre los eventos involucrados y, por tanto, tampoco, sobre eventuales diferencias semánticas en pares de oraciones como *Quiero regalártelos/Te los quiero regalar*.

Se ha dejado para otro trabajo la descripción de la co-ocurrencia de clíticos con frases nominales plenas (*Le regaló un libro; Quiere regalarle un libro*), y el fenómeno de la duplicación de clíticos (*Le_i regaló un libro a Pedro_i; Quiere regalarle_i un libro a Pedro_i; Le_i quiere regalar un libro a Pedro_i*). Asimismo, queda para otro espacio la problemática planteada por oraciones con secuencias de dos o más clíticos no marcados con respecto a la distinción acusativo/dativo, tales como *se te, se me, se me lo*, etc. Fueron excluidas así las interpretaciones éticas de los clíticos, además de las interpretaciones espúrea e impersonal de *se*.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AISSEN, J. AND A. RIVAS, 1975. "The Proper Formulation of the Spurious *se* Rule in Spanish", *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, Berkeley, California, pp. 1-15.
- BASCHUNG, K., 1991. *Grammaires d'unification à traits et contrôle des infinitives en français*, Clermont-Ferrand, Éditions Adosa.
- BASCHUNG, K., G.G. BÈS, A. CORLUI AND T. GUILLOTIN, 1987. "Auxiliaries and Clitics in Frech UCG Grammar", *The Third Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, Copenhagen.
- BASCHUNG, K., G.G. BÈS AND M. EMORINE, 1991. "Traitement des valences verbales dans une Grammaire Categorielle du Français". *Actes du Colloque Informatique et Langue Naturelle*, Nantes, pp. 269-283.
- BASTIDA, S., 1974. "Restricciones de orden en las secuencias de clíticos del castellano: dos requisitos", *Revista de Filología Española* (sn): 58-69.
- BEAVEN, J. L., 1992. "A Unification-Based Treatment of Spanish Clitics". En Lecomte (1992: 187-209).

- BOZŞAHİN, C., G-J. KRUIJFF AND M. WHITE, 2007. *Specifying Grammars for OpenCCG: A Rough Guide*. Available from <http://groups.inf.ed.ac.uk/ccg/index.html>.
- CASTEL, V. M., 1994. *Paquets de clíques de l'espagnol. Calcul de la corrélation entre rôle sémantiques et propriétés morphologiques, et spécification dans une grammaire catégorielle d'unification*. PhD thesis, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France. Available from http://www.cricyt.edu.ar/institutos/incihusa/ul/WebHelpPhDThesis/Victor_M_Castel_PhD_Thesis.htm.
- _____, 1996. "Paquetes de clíticos del español: restricciones de orden y expresión de roles semánticos desde una perspectiva categorial", *Signo & Señal* 5, 241-278.
- _____, 1997. "Gramática categorial de unificación de los clíticos del español", *Signo & Señal* 7, 359-418.
- _____, 2007a. "An OpenCCG Implementation of Perlmutter's Generalization on Spanish Clitics Word Order", *Infosur*, 3-14. Available from <http://www.infosurrevista.com.ar>.
- _____, 2007b. "Hacia una gramática categorial combinatoria de los clíticos del español rioplatense", ponencia presentada en el *VIII Congreso Argentino de Hispanistas*.
- _____, en prensa. "River Plate Spanish Clitic Packages: An OpenCCG Account of Order Constraints", *Revista Argentina de Lingüística* 17.
- CONTRERAS, H., 1978. "Clause Reduction, the Saturation Constraint, and Clitic Promotion in Spanish", *Linguistic Analysis* 5(2), 161-183.
- FAWCETT, R., 2005. "A generative systemic functional mini-grammar for some central elements of the English clause", *Computational Linguistics Unit Working Papers* 14, Wales, Cardiff University.
- GARCÍA, E., 1975. *The Role of Theory in Linguistic Analysis: the Spanish Pronoun System*, Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
- GRIMSHAW, J., 2001. "Optimal Clitic Positions and the Lexicon in Romance Clitic Systems", en Geraldine Legendre, J. Grimshaw, and S. Vikner (eds.). *Optimality-Theoretic Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- HADDOCK, N., E. KLEIN AND G. MORRIL, eds., 1987. "Categorial Grammar, Unification Grammar, and Parsing", *Working Papers in*

Cognitive Science, Vol. 1, Centre for Cognitive Science, University of Edinburgh.

- HURTADO, A., 1989. La gramática universal y los clíticos del español. Suplemento de la *Revista Argentina de Lingüística*, editado por Heles Contreras, Joseph Emonds y Karen Zagona.
- JAEGGLI, O., 1982. *Topics in Romance Syntax*, Dordrecht, Foris.
- LUIJÁN, M., 1979. *Clitic Promotion and Mood in Spanish Verbal Complements*, Bloomington, Indiana University Linguistic Club.
- LECOMTE, A., Ed., 1992. *Word Order in Categorical Grammar*, Clermont-Ferrand, Éditions Adosa.
- MILLER, P. H., 1991. *Clitics and Constituents in Phrase Structure Grammar*, Utrecht, Rijksuniversiteit.
- NUESSEL, F., Ed., 1980. *Contemporary Studies in Romance Languages*. Proceedings of the Eighth Annual Symposium on Romance Languages, Indiana, Indiana University Linguistic Club.
- PERLMUTTER, D., 1971. *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- RIVAS, A. M., 1977. *A Theory of Clitics*. PhD Thesis, Cambridge, MIT.
- STEEDMAN, M., 2000. *The Syntactic Process*, Massachusetts, MIT Press.
- SUÑER, M., 1980. "Clitic Promotion in Spanish Revisited". En Frank Nuessel (1980: 300-330).
- ZEEVAT, H., E. KLEIN AND J. CALDER, 1987. "Unification Categorical Grammar", en Haddock *et al.*, 1987.

APÉNDICE

<i>SORTS</i>	<i>SEMANTIC PERSON</i>	<i>CASE</i>	<i>MORPHOL. PERSON</i>	<i>CLITIC HEAD</i>	<i>VERB ENDING</i>	<i>MORPHOL. MOOD</i>
sem-obj	sem-pers-vals	case-vals	pers-vals	lft-hd-vals	vrb-end-vals	m-mood-vals
phys-obj	participant	nom	1st	hdd	vrb-end	ind
animate-being	interactant	non-nom	2nd	cltc-hd	prsnl	sbjn
person	performer	acc	3rd	cltc13	imp-e	imp
performer	sg-p _{rfmr}	dat	non-1st	cltc1	non-imp-e	inf
addressee	pl-p _{rfmr}		2nd	cltc3mrk	ind-e	grnd
male	pl-p _e		3rd	cltc213	sbjn-e	prtp
female	addresser		non-2nd	cltc1	non-prsnl	
thing	sg-a _{drss}		1st	cltc2	non-prtp-e	
situation	pl-a _{drss}		3rd	cltc3mrk	imp-e	
change	outsider		non-3rd	cltc3unk	inf-e	
action	sg-outsdi		1st	non-cltc-hd	grnd-e	
state	pl-outsdi		2nd	un-hdd	prtp-e	

Figura A1.1. Jerarquías de valores de rasgos.

Valores del atributo <i>lft_hd</i>	Valores del atributo <i>vr_b_end</i>	Valores del atributo <i>pers</i>
<code><type name="lft-hd-vals"/></code>	<code><type name="vr_b_end" parents="vr_b_end-vals"/></code>	<code><type name="pers-vals"/></code>
<code><type name="hdd" parents="lft-hd-vals"/></code>	<code><type name="prsnl" parents="vr_b_end"/></code>	<code><type name="1st" parents="pers-vals non-2nd non-3rd"/></code>
<code><type name="cltc-hd" parents="hdd"/></code>	<code><type name="imp-e" parents="prsnl non-prtp-e"/></code>	<code><type name="2nd" parents="pers-vals non-1st non-3rd"/></code>
<code><type name="cltc13" parents="cltc-hd"/></code>	<code><type name="non-imp-e" parents="prsnl"/></code>	<code><type name="3rd" parents="pers-vals non-1st non-2nd"/></code>
<code><type name="cltc213" parents="cltc-hd"/></code>	<code><type name="ind-e" parents="non-imp-e"/></code>	<code><type name="non-1st" parents="pers-vals"/></code>
<code><type name="cltc2" parents="cltc213"/></code>	<code><type name="sbjn-e" parents="non-imp-e"/></code>	<code><type name="non-2nd" parents="pers-vals"/></code>
<code><type name="cltc1" parents="cltc13 cltc213"/></code>	<code><type name="non-prsnl" parents="vr_b_end"/></code>	<code><type name="non-3rd" parents="pers-vals"/></code>
<code><type name="cltc3mrk" parents="cltc13 cltc213"/></code>	<code><type name="non-prtp-e" parents="non-prsnl"/></code>	
<code><type name="cltc3unk" parents="cltc-hd"/></code>	<code><type name="inf-e" parents="non-prtp-e"/></code>	
<code><type name="non-cltc-hd" parents="hdd"/></code>	<code><type name="grnd-e" parents="non-prtp-e"/></code>	
<code><type name="un-hdd" parents="lft-hd-vals"/></code>	<code><type name="prtp-e" parents="non-prsnl"/></code>	

Figura A1.2. Jerarquías de valores de rasgos en el archivo *SpnshTps.xml*

regal

$S_{\langle 1 \rangle E_0}$: action(*regal* & < Most > X_0 : person & < Less > X_0 : person & < Least > Z_0 : sem - obj)

Figura A2. Signo primitivo de la raíz *regal* con interpretación reflexiva del rol *Less*.

regal

$S_{\langle 1 \rangle E_2}$: action(*regal* & < Most > X_2 : person & < Less > Y_2 : person & < Least > X_2 : person)

Figura A3. Signo primitivo de la raíz *regal* con interpretación reflexiva del rol *Least*.

regal

$S_{\langle 6 \rangle E_1}$: action(*regal* & < Most > X_1 : person & < Less > Y_1 : person & < Least > Z_1 : sem - obj)

Figura A4. Signo primitivo de la raíz *regal* con interpretaciones no reflexivas de *Less* y *Least*.

regal

$S_{<16>E_3:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<17>nom,X_3:person,NUM,PERS} \setminus cit_{<18>acc,Z_3:sem - obj,non - rflex} \setminus cit_{<19>dat,Y_3:person,non - rflex} / + vnd_{<20>X_3:person,E_3:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : ●E_3 : action(**regal** & < Most > X_3 : person & < Less > Y_3 : person & < Least > Z_3 : sem - obj)

Figura A5. Signo primitivo de la raíz *regal* con interpretaciones no reflexivas de *Least* y *Less*.

regal

$S_{<56>E_3:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<17>nom,X_3:person,NUM,PERS} \setminus cit_{<18>acc,Z_3:sem - obj,non - rflex} / + vnd_{<55>X_3:person,E_3:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : ●E_3 : action(**regal** & < Most > X_3 : person & < Less > Y_0 : person & < Least > Z_3 : sem - obj)

Figura A6. Signo derivado del signo de la Fig. A5 mediante elisión de valencia dativa no reflexiva.

regal

$S_{<46>E_3:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<12>nom,X_2:person,NUM,PERS} \setminus cit_{<13>acc,X_2:person,NUM,PERS,rflex} / + vnd_{<45>X_2:person,E_2:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : ●E_2 : action(**regal** & < Most > X_2 : person & < Less > Y_0 : person & < Least > X_2 : person)

Figura A7. Signo derivado del signo de la Fig. A3 mediante elisión de valencia dativa no reflexiva.

regal

$S_{<39>E_1:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<7>nom,X_1:person,NUM,PERS} \backslash cl_{<8>dat,Y_1:person,non - rfbv} / + vnd_{<38>X_1:person,E_1:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : $\textcircled{E}_1 : action(\mathbf{regal} \ \& \ < Most > X_1 : person \ \& \ < Less > Y_1 : person \ \& \ < Least > Z_0 : sem - obj)$

Figura A8. Signo derivado del signo de la Fig. A4 mediante elisión de valencia acusativa no reflexiva.

regal

$S_{<29>E_0:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<2>nom,X_0:person,NUM,PERS} \backslash cl_{<3>dat,X_0:person,NUM,PERS,rflav} / + vnd_{<28>X_0:person,E_0:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : $\textcircled{E}_0 : action(\mathbf{regal} \ \& \ < Most > X_0 : person \ \& \ < Less > X_0 : person \ \& \ < Least > Z_0 : sem - obj)$

Figura A9. Signo derivado del signo de la Fig. A2 mediante elisión de valencia acusativa no reflexiva.

regal

$S_{<73>E_1:action,M_MOOD,verb,TENSE,VRB_END,PERS} | <np_{<7>nom,X_1:person,NUM,PERS} / + vnd_{<72>X_1:person,E_1:action,M_MOOD,NUM,PERS,vrt1_0,TENSE,VRB_END}$
 : $\textcircled{E}_1 : action(\mathbf{regal} \ \& \ < Most > X_1 : person \ \& \ < Less > Y_0 : person \ \& \ < Least > Z_0 : sem - obj)$

Figura A10. Signo derivado del signo de la Fig. A5 mediante elisión de valencias dativa y acusativa no reflexivas.

lo

$$S_{<1>cltc_strtn_minus,cltc3mrk,M_MOOD:m - mood - val,verb,TENSE,VRB_END,PERS} \$1 /.(S_{<2>cltc_strtn_minus,un - hdd,M_MOOD:m - mood - val,verb,TENSE,non - imp - a,VRB_PERS} \$1 \backslash .clt_{<3>acc,mac,X_0sem - obj,sg,3rd,non - rflav})$$

: ●X_0 : sem - obj(lo & < part > sg - outsdr)

Figura A11. Signo correspondiente al clítico *lo*.

ar

$$S_{<2>cltc_strtn_plus,E_1,inf,inf - e} \$1 \backslash.(S_{<3>E_1} \$2 /+ vnd_{<4>X_1,inf,VRB_PERS,vrt1_0,inf - e}) /.(S_{<5>cltc - hd,VRB_PERS} \$1 /.(S_{<6>} \$2))$$

: ●E_1 (< mood > infntv)

Figura A12. Signo correspondiente a la terminación *ar*.

<i>lo</i>	<i>regal</i>	<i>o</i>
$S_{<1>VRB_PERS} \$1 /.(S_{<2>VRB_PERS} \$1 \backslash .clt_{<3>acc,3rd,non - rflav})$	$S_{<6>PERS} <np_{<20>nom,PERS} \backslash .clt_{<21>acc,non - rflav} /+ vnd_{<47>PERS}$	$vnd_{<27>1st}$
	$S_{<6>1st} <np_{<20>nom,1st} \backslash .clt_{<21>acc,non - rflav}$	→
	$S_{<1>1st} <np_{<20>nom,1st}$	→
	$S_{<259>1st}$	→

Nom - NP - Drop

: ●r1 : action(**regal** & < mood > indctv & < time > pres & < Most > (x1 : person & < part > sg - prfmr) & < Least > (l1 : sem - obj & lo & < part > sg - outsdr))

Figura A13. Derivación del signo *lo regal o*.

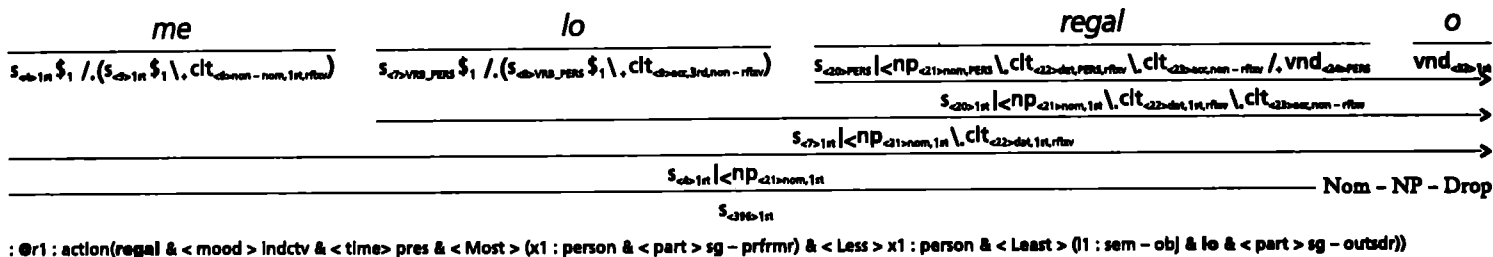


Figura A14. Derivación del signo *me lo regal o* (*me reflexivo*).

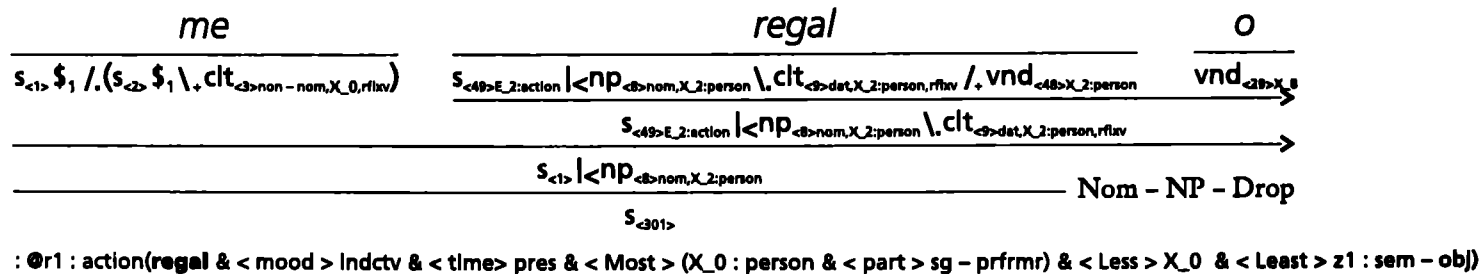


Figura A15. Derivación del signo *me regal o*. Interpretación reflexiva de *me* con rol *Less*. Cf. Fig. A9.

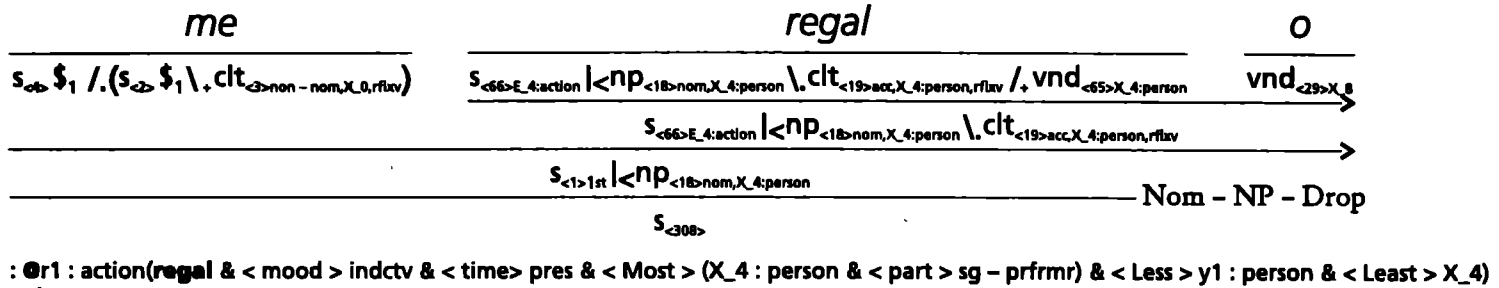


Figura A16. Derivación del signo *me regal o*. Interpretación reflexiva de *me* con rol *Least*. Fig. A7.

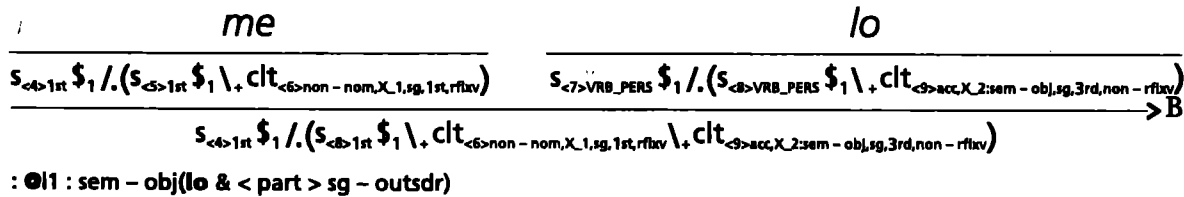


Figura A17. Derivación de *me lo*. Interpretación reflexiva de *me*. Cf. Fig. A11.

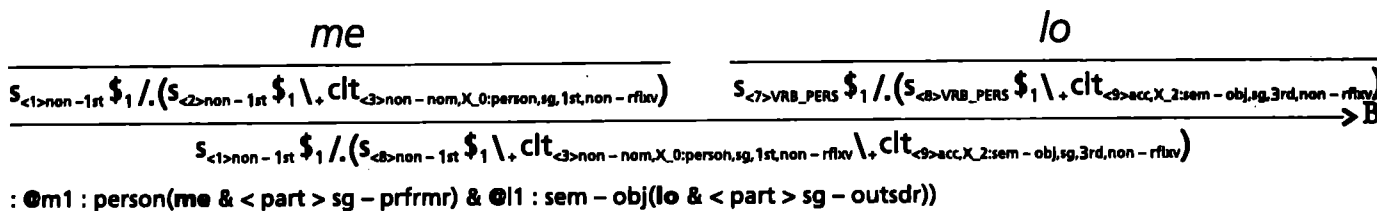


Figura A18. Derivación de *me lo*. Interpretación no reflexiva de *me*. Cf. Fig. A11.

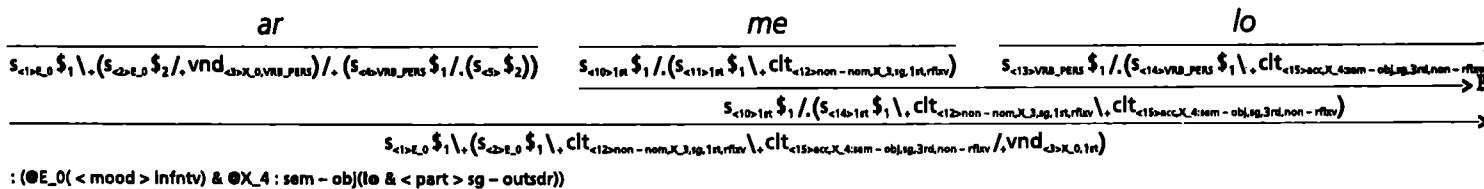


Figura A19. Derivación de *ar me lo*. Interpretación reflexiva de *me*. Cf. Figs. A12, A17.

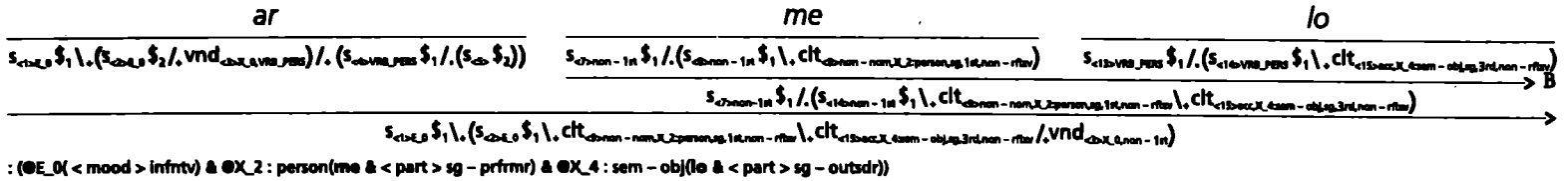


Figura A20. Derivación de *ar me lo*. Interpretación no reflexiva de *me*. Cf. Figs. A12, A18.

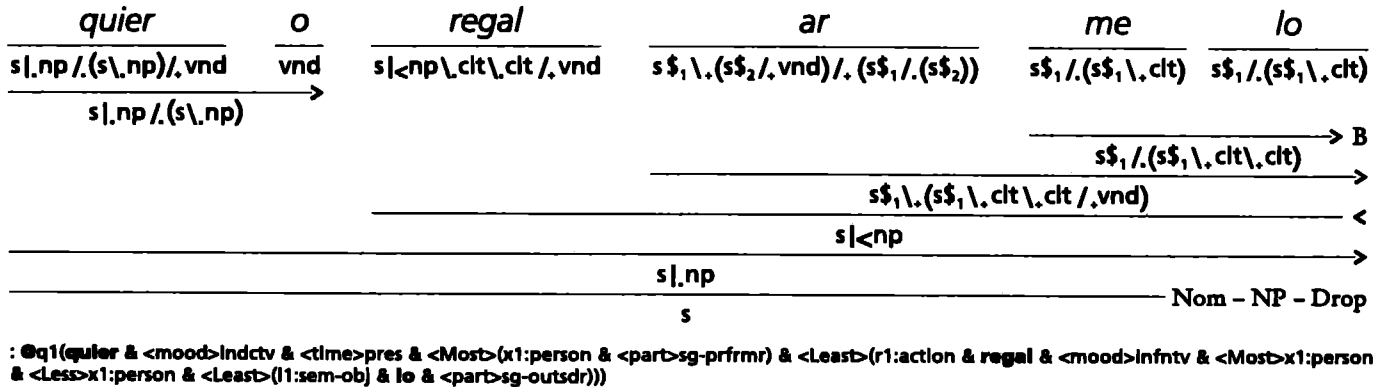
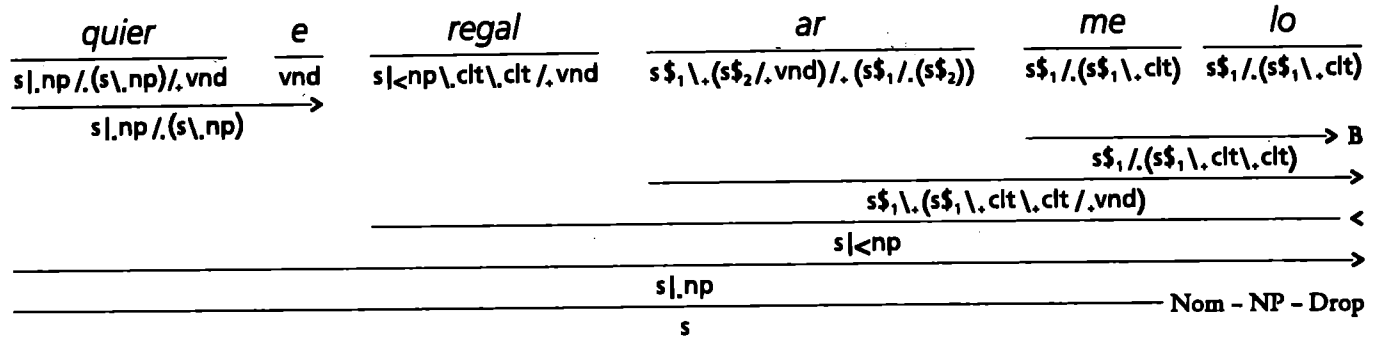


Figura A21. Derivación de *quier o regal ar me lo*. Interpretación reflexiva (obligatoria) de *me*. Cf. Figs. A17, A19.



: @q1(quier & <mood>indctv & <time>pres & <Most>(x1:person & <part>sg-outsdr) & <Least>(r1:action & regal & <mood>infntv & <Most>x1:person & <Less>(m1:person & me & <part>sg-prfrmr) & <Least>(l1:sem-obj & lo & <part>sg-outsdr))

Figura A22. Derivación de *quier e regal ar me lo*. Interpretación no reflexiva (obligatoria) de *me*. Cf. Figs. A18, A20.

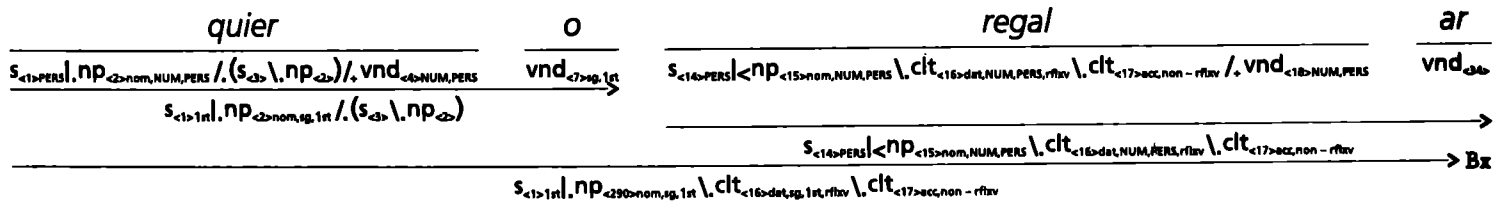


Figura A23. Derivación de *quier o regal ar*. Interpretación reflexiva de valencia clítica dativa.

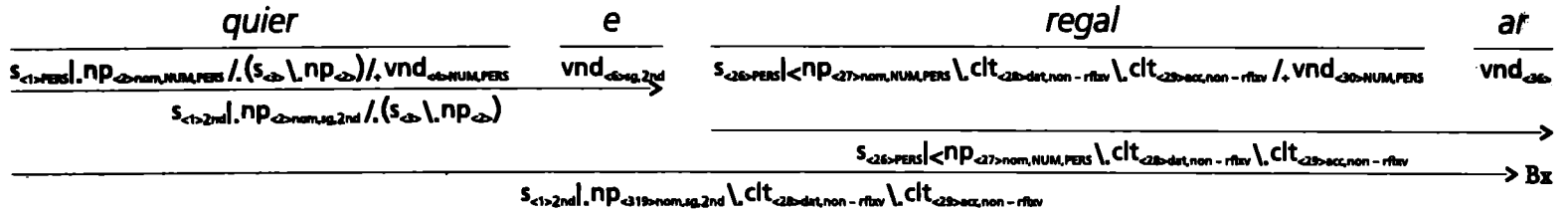
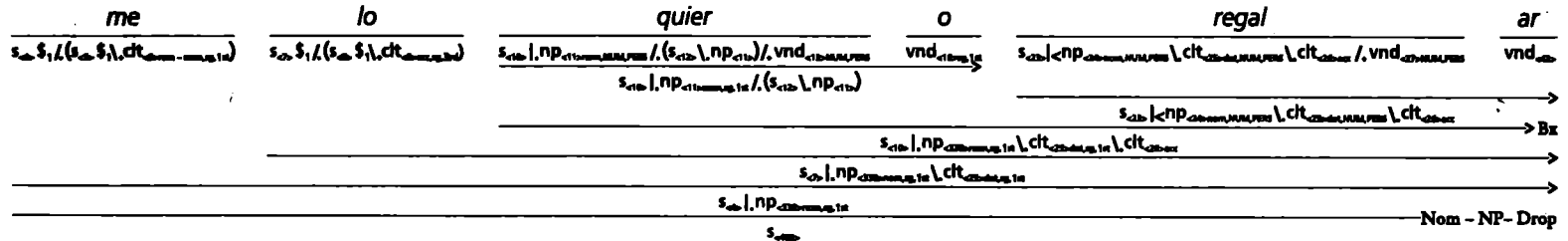


Figura A24. Derivación de *quier e regal ar*. Configuración no reflexiva.



: @q1 (quier & <mood>indctv & <time>pres & <Modb>(x1:person & <part>sg-prfmv) & <Laast>(r1:action & regal & <mood>infrtv & <Modb>x1 & <Less>x1 & <Laast>(!1:sem-obj) & lo & <part>sg-outdr/))

Figura A25. Derivación de *me lo quiero regal ar*. Interpretación reflexiva de *me*.

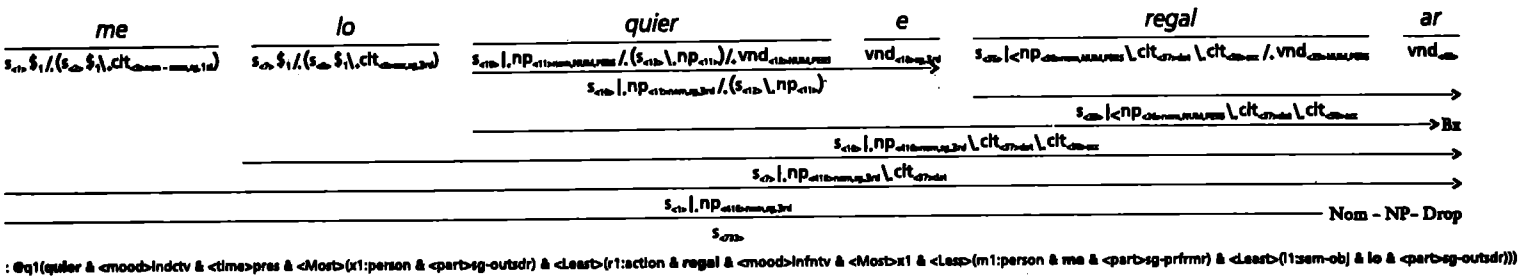


Figura A26. Derivación de *me lo quiero regalarte*. Interpretación no reflexiva de *me*.

COLOCACIONES CON VERBOS DE SOPORTE EN EL DISCURSO ESPECIALIZADO*

MERCÈ LORENTE
Grupo IULATERM
Institut Universitari de Lingüística Aplicada
Universitat Pompeu Fabra
merce.lorente@upf.edu

RESÚMEN

En este artículo se observa la presencia de colocaciones con verbos de soporte en el discurso de especialidad, se comprueba si este tipo de construcciones forma parte de la fraseología especializada, se describen sus características más relevantes y se establece una metodología para su detección en corpus textuales.

PALABRAS CLAVE: verbos de soporte - colocaciones - fraseología - terminología - discurso especializado.

ABSTRACT

In this article we look at the occurrence of light verb collocations in specialized discourse, we check if this kind of constructions belongs to specialized phraseology,

* Este trabajo forma parte de los proyectos *RICOTERM-3. Enriquecimiento de ontologías para la extracción de información de discursos de especialidad en español y en catalán* (HUM2007-65966-C02-01) y *TEXTERM-3. Fundamentos, estrategias y herramientas para el procesamiento y extracción automáticos de información especializada* (HUM2006-09458).

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 99-137

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

we describe their main features and we establish a methodology aiming at their detection on textual corpora.

KEY WORDS: light verbs - collocations - phraseology - terminology - specialized discourse.

1. INTRODUCCIÓN

La diversificación de la actividad terminológica potenció, a principios de los años 90, un creciente interés de parte de lingüistas y traductores por la fraseología contenida en el discurso especializado (véase Pavel, 1995 para una bibliografía completa). Este nuevo foco de atención nació lógicamente de las necesidades derivadas del tratamiento en vivo de la terminología, que deben resolver habitualmente los mediadores lingüísticos en sus actividades aplicadas. En esos primeros trabajos las preocupaciones sobre la fraseología se concentraron en un doble debate: (a) sobre si la terminología debe ocuparse de la combinatoria léxica de los términos y (b) sobre si las aplicaciones terminográficas (o la lexicografía especializada) tienen que contener información sistemática relativa a estas estructuras superiores a la unidad terminológica.

Este debate primigenio se estabilizaría con las aportaciones en terminología teórica más recientes, básicamente con las aproximaciones de carácter lingüístico, para las cuales el objeto de la terminología son las unidades terminológicas, o dicho de otro modo las unidades léxicas que adquieren valor especializado en contexto (Cabré, 1999); y por lo tanto la terminología debe ocuparse de la descripción de esas unidades en todas sus dimensiones, inclusive sus combinatorias sintácticas, las restricciones de uso y las selecciones léxicas que realizan. No se trata de que la terminología abra su espectro e incorpore un nuevo objeto científico (la fraseología), sino de la constatación de que analizar terminología en vivo significa describir sus contextos de uso, entre los que se hallan estructuras sintagmáticas u oracionales de naturaleza fraseológica.

Sea como fuere, la demanda de atención sobre la fraseología del discurso especializado ha obtenido sus frutos, tímidos aún en los diccionarios especializados y en los bancos de datos terminológicos, pero mucho más consistentes en la descripción de estas estructuras fraseológicas de

diversos ámbitos de especialidad en tesis doctorales¹ (Tercedor, 1999; Montero, 2002; Méndez Cendón, 2002; Bevilacqua, 2004), en los intentos de clasificación de estas estructuras (Martin, 1992; Heid, 1994; L'Homme y Bertrand, 2000), y en otras aportaciones relacionadas con la extracción automática de unidades (Meyer y Mackintosh, 1996; Estopà, 1999, entre otros). En los tres tipos de estudios citados encontramos, con mayor o menor profundidad, ensayos de delimitación y de definición del fenómeno fraseológico en el discurso de especialidad, que proponen clases de unidades fraseológicas, y podemos comprobar, así como sucede en los estudios sobre fraseología de la lengua general, que no existe unanimidad ni en la delimitación del fenómeno ni en la concreción de las clases.

No obstante, esta falta de consenso no denota, a nuestro parecer, una situación caótica, ni tan siquiera una falta de sistemática en el tratamiento de los datos, como algunas voces parecen indicar cuando se refieren a los estudios fraseológicos. Lo que se trasluce realmente de los datos expuestos es un fenómeno lingüístico gradual: entre el léxico y la sintaxis libre hay un espacio amplio en el que coexisten sintagmas que están en proceso de lexicalización con otras estructuras sintagmáticas u oracionales fijas o que presentan restricciones de combinatoria. En sentido amplio, la fraseología engloba estructuras sintácticas que no forman parte del léxico y que tampoco son un simple producto de la aplicación de las reglas gramaticales. Una visión amplia del fenómeno fraseológico, incluiría tanto las unidades claramente fraseológicas (en la lengua general: refranes, frases hechas, algunas locuciones, etc.) como las colocaciones léxicas; mientras que una visión más restrictiva de la fraseología dejaría fuera las colocaciones, consideradas semifraseológicas por algunos autores. Los estudios realizados en los últimos diez años, basados en coocurrencias léxicas extraídas de corpus textuales, comparten, con ligeras diferencias, una visión amplia del fenómeno, como veremos más adelante.

Para contribuir al estudio de los diversos tipos de unidades fraseológicas especializadas, en este trabajo nos proponemos comprobar si las construcciones con verbos de soporte² forman parte o no de la

¹ Tercedor y Montero sobre el discurso biomédico (oncología) en inglés y español; Méndez Cendón también sobre discurso biomédico (radiología) en inglés; Bevilacqua sobre el medio ambiente (energía solar) en portugués y español.

² Hemos optado en este trabajo por la denominación *verbos de soporte* por su paralelismo con la denominación catalana (*verbs de suport*) y francesa (*verbes support*),

fraseología especializada, o dicho de otro modo, si las construcciones con verbos de soporte constituyen un tipo de unidades fraseológicas especializadas, o no. Nos preguntamos si, además de las construcciones con verbos de soporte comunes de cada lengua y de aplicación general (*poner atención, hacer un análisis, dar cuenta*), existen también construcciones con verbos de soporte propias de cada uno de los diversos ámbitos de especialidad y, por tanto, si existen construcciones con verbo de soporte transmisoras de conocimiento especializado.

1.1. *Ideas previas*

Para abordar nuestro análisis, partimos de las siguientes ideas previas sobre las unidades fraseológicas y sobre las unidades de conocimiento especializado:

- Las unidades de conocimiento especializado son estructuras lingüísticas (léxicas, morfológicas, sintácticas o textuales) que transmiten conocimiento especializado.
- Entre las estructuras sintácticas (sintagmas, cláusulas y oraciones) que transmiten conocimiento especializado coexisten construcciones libres y construcciones fraseológicas.
- Nos situamos dentro de la visión amplia de la fraseología, que incluye todo tipo de estructuras sintagmáticas u oracionales, no lexicalizadas, fijas o restrictivas.
- Para que una estructura fraseológica sea una unidad de conocimiento especializado debe contener, como mínimo, una unidad terminológica.
- Las construcciones fraseológicas que transmiten conocimiento especializado pueden agruparse en tipos distintos, según el patrón estructural, la categoría gramatical de su núcleo, el grado de fijación y la función semántico-pragmática que realizan.

En relación a las construcciones con verbos de soporte compartimos las siguientes consideraciones:

usada en castellano por Ruiz Gurillo (1997) y también en Bosque y Demonte (1999) como variante de *verbos de apoyo*. En todo caso, se trata del mismo fenómeno conocido en la bibliografía en inglés como *light verbs*.

- Las construcciones con verbos de soporte forman parte de la fraseología en sentido amplio, y concretamente son un tipo de colocaciones.
- Estructuralmente las construcciones con verbos de soporte responden al modelo de un verbo con un sintagma nominal, como complemento regido.
- Entre las combinaciones de verbo y complemento de categoría nominal presentes en los discursos de especialidad coexisten construcciones libres, locuciones fijas y colocaciones. Estas últimas incluyen, a su vez, las construcciones con verbos de soporte.
- Desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, en el discurso especializado pueden coaparecer construcciones verbales de contenido general o común y construcciones verbales de contenido especializado, que son unidades de conocimiento especializado.
- Las construcciones verbales especializadas se caracterizan por el hecho de que los sustantivos que funcionan como sujeto o complemento del verbo son términos de ese ámbito de especialidad. Así las construcciones verbales serán especializadas siempre que su actante sea una unidad terminológica³.

1.2. *Objetivos*

A partir de este posicionamiento y para poder comprobar la existencia de colocaciones con verbos de soporte de contenido especializado, los objetivos específicos que nos planteamos en este trabajo son:

- Establecer patrones de búsqueda para este tipo de construcciones, a partir de sus características formales.
- Detectar ocurrencias que respondan al modelo de construcciones con verbos de soporte en lengua española a partir de las consultas realizadas sobre el Corpus Técnico del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (<http://bwananet.iula.upf.edu/>) para cuatro de los ámbitos de especialidad contenidos en él: la informática, la genética, el derecho y la economía.

³ De este modo, las locuciones verbales de carácter fraseológico (*dar lugar a, tomar partido por*) y las construcciones con verbos de soporte comunes (*dar respuesta, hacer caso*) no transmitirían conocimiento especializado y no formarían parte de las unidades de comunicación especializada por mucho que puedan ser frecuentes en el discurso de especialidad.

- Observar qué verbos ejercen de núcleos sintácticos de estas construcciones y si se corresponden con la noción de verbos de soporte.
- Comprobar si los sintagmas nominales que complementan estos verbos son unidades terminológicas y si, por tanto, las construcciones con verbos de soporte detectadas son o no son unidades de conocimiento especializado.
- Clarificar, a partir de los resultados, si existen construcciones con verbo de soporte especializadas como una clase diferenciada dentro de la fraseología especializada.

2. LA FRASEOLOGÍA EN EL DISCURSO DE ESPECIALIDAD

2.1. *Criterios para la identificación de unidades fraseológicas*

Los principales elementos que se han usado para la identificación de las unidades fraseológicas son la fijación y la idiomaticidad, acompañados, a menudo, de apelaciones a la frecuencia y, en algunos casos, de anomalías gramaticales. El uso del verbo modal “poder” en la mayoría de ensayos de definición de la fraseología de la lengua general pone en evidencia que los atributos utilizados son relativos. Ni la fijación, ni la idiomaticidad, ni la frecuencia, ni tan solo las anomalías gramaticales pueden calificarse de valores absolutos, compartidos por todas las unidades fraseológicas. Se trata de valores potenciales y, en la mayoría de casos, graduales. Hay algunas unidades fraseológicas absolutamente fijadas (*por si las moscas*) y muchas otras que presentan oscilaciones en la fijación⁴ (*me han tomado el pelo, les estarán tomando el pelo*).

Una construcción sintagmática u oracional es considerada idiomática cuando su significado o su selección léxica son impredecibles, sin embargo tan impredecible es una frase hecha del tipo *mirar a las musarañas* (‘andar distraído’) como una colocación del tipo *cumplir una promesa*. Además la noción de idiomaticidad no está limitada a las unidades fraseológicas, ya que es idiomática toda expresión de una lengua cuyo significado no es predecible, y algunas de ellas además reflejan aspectos culturales propios de una comunidad (Lorente 2002b: 170). Aquello que

⁴ Véase en Ruiz Gurillo (1997) los distintos tipos de invariabilidad que pueden afectar a las unidades fraseológicas.

distingue los ejemplos fraseológicos anteriores no es su carácter idiomático, aspecto que pueden compartir con cualquier unidad léxica o lexicalizada, sino la composicionalidad semántica, exocéntrica en el primer caso y endocéntrica en la colocación (Corpas 1997).

Los trabajos realizados sobre corpus textuales han mostrado que la frecuencia de las unidades fraseológicas también es relativa: hablar de la frecuencia de la fraseología no significa que las estructuras concretas sean muy frecuentes en cada uno de los textos analizados sino que su presencia es recurrente en emisiones orales o escritas, y por lo tanto de uso común entre los hablantes de una lengua.

Otro de los aspectos considerados en los ensayos de definición de la fraseología, y por ende de la fraseología especializada, ha sido el sentido figurado. Sin embargo este rasgo tampoco es exclusivo de las unidades fraseológicas. Aunque, en el plano teórico, se ha llegado a identificar fraseología y sentido figurado por un alto grado de correspondencia, hay tanto unidades fraseológicas de sentido literal (*oidas las parte; navegar al paire*) como unidades léxicas con sentido figurado (la planta *diente de león* o la lente *ojo de pez*) (Lorente 2002b: 171).

La relatividad de los criterios citados hace necesario establecer otros parámetros, preferiblemente formales, para diferenciar las secuencias fraseológicas de las que no lo son y para identificar las diversas clases de unidades fraseológicas. Elementos como la estructura de constituyentes o las relaciones semánticas entre predicados y argumentos pueden ayudar a dilucidar grados de fijación y de fraseologicidad variados.

A partir del criterio estructural, usado en Lorente (2002a), podemos establecer que las unidades fraseológicas de la lengua general siguen los siguientes patrones:

- locuciones gramaticales,
- locuciones léxicas,
- construcciones autónomas de función expresiva, y
- fraseologismos oracionales.

Las locuciones gramaticales se configuran como combinaciones de partículas gramaticales y de unidades léxicas que funcionan como conectores oracionales (locuciones conjuntivas, como *después de que*), como núcleos de sintagmas preposicionales (locuciones preposicionales, como *en vez de* o *por medio de*) o como sintagmas determinantes (locuciones cuantificadoras, como *un montón de*). La clase de locuciones

léxicas incluye sintagmas verbales, adjetivos, nominales⁵ y preposicionales fraseológicos (no lexicalizados), que ejercen funciones argumentales de sujeto, complemento o atributo: *veloz como el viento, cantar la parrala, a pie juntillas*. Las construcciones expresivas engloban tanto fórmulas de cortesía y tratamiento (*buenos días, excelente y magnífico rector*) como exclamaciones del tipo: *¡Maldito sea! ¡Rayos y truenos! Pies ¿para qué os quiero?*, con una cierta autonomía oracional. Entre los fraseologismos oracionales podemos identificar refranes, máximas, proverbios, eslóganes, citas; construcciones todas ellas con plena autonomía sintáctica y textual: *A falta de pan, buenas son tortas. A buenas horas mangas verdes. La música amansa las fieras. Haz el amor y no la guerra.*

Desde este punto de vista estructural, las construcciones con verbos de soporte serían un subtipo de las locuciones verbales. Cabe resaltar, en este punto, que las locuciones verbales son unidades fraseológicas, porque, aunque algunas estén muy fijadas por el uso o sean de naturaleza metafórica, al ser construcciones predicativas, no presentan una lexicalización suficientemente fuerte para identificarlas como unidades del léxico. Las construcciones verbales mantienen una cierta composicionalidad de significado, propia de la semántica de predicados, ya que el verbo aporta significado léxico propio (a pesar de que, en algunos casos, este sea muy limitado) y proporciona las condiciones sintáctico-semánticas para que sus argumentos o actantes reciban la asignación de las funciones semánticas (Lorente 2001a: 853).

2.2. Tipos de unidades fraseológicas especializadas

La fraseología especializada se distingue de la fraseología de la lengua general porque sus estructuras contienen unidades terminológicas y porque son usadas en ámbitos discursivos limitados, dentro de cada lenguaje de especialidad (Pavel, 1993, a partir de Méndez, 2002: 125). Sager (1992: 587) también se hace eco de otro aspecto semántico de la fraseología, cuando se fija en las unidades fraseológicas como el origen de ciertos conceptos complejos que

⁵ Se contemplan aquí aquellos sintagmas nominales que no están lexicalizados, ni formal ni semánticamente, y que constituyen ejemplos de colocaciones de categoría nominal, como los casos expuestos en Estopà (1999), *radiografía de la mano, radiografía del pie*, o las unidades fraseológicas cuyo núcleo sintáctico es una nominalización de verbal, expuestas en Cabré, Estopà y Lorente (1996) y descritas en Bevilacqua (2004), como *contratación de un seguro, firma del convenio*.

acaban lexicalizándose. La definición de Lorente (2002b: 178) agrupa aspectos semánticos y formales, al establecer que las unidades fraseológicas especializadas son unidades de conocimiento especializado, que se corresponden con estructuras sintagmáticas u oracionales, no lexicalizadas, pero que presentan una cierta tendencia al estereotipo o un cierto grado de fijación, y que contienen como mínimo un término.

Méndez Cendón (2002) realiza una síntesis de la bibliografía anterior que ha tratado de identificar tipos distintos de unidades fraseológicas de contenido especializado, y hace notar que una cosa es la fraseología contenida en el discurso de especialidad y otra distinta es la fraseología de contenido especializado. De entrada, establece que los tipos fraseológicos del discurso de especialidad son a) las construcciones sintagmáticas complejas, bajo la denominación de grupos nominales complejos; b) los binomios irreversibles no idiomáticos; c) las colocaciones; d) las fórmulas rutinarias discursivas, y e) otras expresiones idiomáticas propias de algunos discursos de especialidad.

Compartimos, a grandes rasgos, la clasificación de Méndez Cendón (2002), aunque convendría revisarla para poder incluir en ella unidades fraseológicas no contempladas en sus ejemplos, como las construcciones de participio absoluto, tan frecuentes en el discurso jurídico y administrativo (*reunidas las partes, dictada la sentencia*), las expresiones del tipo *¡Cambio y corto!* y las oraciones casi fijas no idiomáticas que se ubican en puntos concretos de ciertos géneros textuales, como *Y, para que conste, expido este certificado en [lugar y fecha]*⁶.

Por otro lado, cabe destacar que los denominados grupos nominales complejos de Méndez Cendón incluyen tanto los sintagmas nominales plenamente lexicalizados, o sea unidades terminológicas, como otras locuciones nominales que aún están en proceso de lexicalización o que presentan problemas de delimitación. Consideramos que una clasificación de tipos de unidades fraseológicas debería delimitar claramente las locuciones nominales fraseológicas de las unidades terminológicas sintagmáticas, plenamente lexicalizadas y que, por lo tanto, no forman parte de la fraseología sino del léxico. Además la noción de grupo nominal complejo tampoco distingue entre sintagmas libres formados por unidades terminológicas que se complementan con sintagmas adjetivos o

⁶ Aunque podrían ubicarse dentro del tipo de expresiones idiomáticas propias, todas estas estructuras no contempladas en la clasificación de Méndez Cendón (2002) no son necesariamente idiomáticas y además merecerían ser distinguidas entre sí.

preposicionales (los que al parecer de la autora presentan problemas de delimitación) y las colocaciones nominales como *seguro opcional*, *crédito favorable* o *interés alto*.

Si comparamos la tipología de fraseologismos presentada en el apartado anterior para la lengua general con la expuesta de contenido especializado, lógicamente observaremos que el alcance de la fraseología especializada es más reducido por cuanto no incluye locuciones gramaticales y en el grupo de fraseologismos oracionales tan solo contempla algo parecido a las citas o a los eslóganes. Las oraciones fraseológicas de contenido especializado suelen ser frases que aparecen repetidamente en ciertos textos, pero absolutamente desprovistas de interpretación moral o de recursos del lenguaje poético, como la rima por ejemplo, que son elementos clave para los refranes.

Fusionando la clasificación estructural de Lorente (2002a) para la fraseología general con la de Méndez Cendón (2002) para unidades especializadas, y con exclusión de las unidades léxicas, obtenemos que las unidades fraseológicas de contenido especializado se organizarían en los ocho tipos descritos en la tabla 1.

Estructuras	Tipos	Ejemplos
Sintagmas nominales	Binomios irreversibles	<i>debe y haber;</i> <i>bandos y acuerdos</i>
	Colocaciones	<i>radiografía de la</i> <i>mano</i> <i>interés alto</i>
Sintagmas adjetivos	Cláusulas fijadas de participio absoluto	<i>vistos y oídos</i> <i>los alegatos de las</i> <i>partes</i>
	Colocaciones	<i>ambientalmente</i> <i>negativo;</i> <i>personado</i> <i>el contratista</i>
Sintagmas verbales	Binomios irreversibles	<i>cambio y corto;</i> <i>Dicto y publico la</i> <i>sentencia</i> ⁷

⁷ Nótese que estos sintagmas verbales constituyen también muestras del último tipo de la tabla, fórmulas rutinarias.

Sintagmas verbales	Colocaciones	<i>sintetizar la proteína;</i> <i>promulgar la ley</i>
Sintagmas preposicionales	Locuciones	<i>de cúbito supino;</i> <i>al paire</i>
Oraciones	Fórmulas rutinarias	<i>Expedimos el presente certificado a petición del interesado.</i>

Tabla 1. Fraseología especializada

En síntesis, contemplamos que las unidades fraseológicas especializadas pueden ser oraciones o bien proyecciones sintácticas de las categorías léxicas mayores (sustantivo, verbo, adjetivo y preposición), algunas de las cuales están muy fijadas (binomios irreversibles, cláusulas de participio y locuciones), otras presentan un alto grado de fijación (fórmulas rutinarias) y otras responden al modelo de colocación léxica, con diversos grados de restricción en el uso. Consideramos, a falta aun de una descripción completa de los tipos de estructuras fraseológicas que pueden ser unidades de conocimiento especializado localizados en ámbitos discursivos específicos, que estos grandes grupos pueden albergar la gran mayoría de estructuras fraseológicas propias del discurso especializado. Todas ellas presentan significado composicional e incorporan en su interior, como mínimo, una unidad terminológica o una unidad léxica relevante en cada ámbito discursivo.

2.3. Las colocaciones especializadas

Como indicábamos anteriormente, en una visión amplia del fenómeno fraseológico, muy pertinente para el estudio del discurso de especialidad, las colocaciones se analizan como estructuras fraseológicas, aunque hay un consenso indiscutible sobre la distancia que separa una colocación frente a una locución fija de significado exocéntrico, por cuanto las colocaciones son combinatorias muy restrictivas, pero no fijas, y de significado composicional.

Las colocaciones especializadas han sido caracterizadas por Bejoint y Thoiron (1992), Martin (1992), Heid (1994), L'Homme (1996) y Meyer y Mackintosh (1996), entre otros, de forma bastante homogénea. Como sintetiza Méndez Cendón (2002), siguiendo a Martin (1992), las colocaciones especializadas serían combinaciones preferentes de unidades terminológicas, o de unidades terminológicas con otras unidades léxicas, guiadas por criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, y en las que la selección del colocativo estaría condicionada también por las restricciones conceptuales del ámbito (estructuración conceptual del campo). Aunque compartimos esta aproximación, constatamos una cierta indefinición en un par de aspectos que necesitamos clarificar antes de abordar el análisis de las colocaciones con verbos de soporte.

Nos referimos, en primer lugar, al análisis sintáctico que reciben las colocaciones en estos trabajos. La mayoría de estos autores citan la clasificación de Benson *et al.* (1997), para el *BBJ Dictionary of English Word Combinations*, y seleccionan para sus análisis la estructura V+N como una de las más prototípicas. Sin embargo, en realidad la taxonomía del *BBJ* da como prototípicas tres colocaciones de verbo y sustantivo: a) verbos de creación/activación con objeto directo (*make an impression*); b) verbos de erradicación y anulación con objeto directo (*reject an appeal*); y c) colocaciones de sujeto y verbo (*blood circulates*).

Méndez Cendón (2002) observa que, entre las concordancias verbales que analiza (*to perform, to obtain, to show*), debe distinguir entre los casos en que el sustantivo ejerce de objeto directo y en los que el sustantivo funciona de sujeto, además se da cuenta de que estas estructuras de sujeto-verbo corresponden mayoritariamente en su corpus a la voz pasiva, con lo que en sus resultados el patrón que aparece no es V+N, sino N+V. En los ejemplos de L'Homme (1996), los patrones V+N de las colocaciones corresponden a la relación verbo+objeto, y los casos N+V de Méndez Cendón (2002: 284 y ss.) expresan la relación sujeto pasivo+verbo en voz pasiva o participio pasado. Y aunque los patrones superficiales se nos aparecen distintos, en realidad la relación sintáctico-semántica que describen ambas autoras es la misma: la relación de un verbo transitivo con su argumento interno. Algunos ejemplos de colocaciones del *BBJ* de Benson *et al.* (1997), como *bombs explode, blood circulates*, remiten claramente a verbos inacusativos e intransitivos, cuyo único argumento es un argumento interno que lleva asignado un papel temático o semántico tema, como los argumentos que funcionan de objeto directo en verbos transitivos. Con todo ello, queremos ilustrar que en los

análisis de las construcciones fraseológicas se deberían introducir dos variables de análisis sintáctico: a) la estructura de constituyentes expresada en patrones superficiales que reflejen el orden sintáctico, y b) la relación sintáctico-semántica que el verbo mantiene con el sustantivo. Contemplar este doble análisis nos permitiría relacionar patrones distintos en que la restricción léxica y la relación semántica son del mismo tipo, y distinguir tipos de colocaciones distintas aunque respondan al mismo patrón estructural.

El segundo aspecto que querríamos clarificar, antes de proceder al análisis de las construcciones con verbos de soporte en el discurso especializado, se refiere a la función de núcleo de las colocaciones. Los marcos teóricos en los que se inscriben cada uno de los autores citados determinan una visión diversa en este aspecto. Mientras que las aproximaciones sintácticas consideran que el verbo ejerce de núcleo de la construcción en los casos de V+N o en los casos de N+V pasivo, las aproximaciones semánticas otorgan al sustantivo la capacidad de seleccionar léxicamente el verbo en todos los casos. En la bibliografía sobre colocaciones en el discurso de especialidad no siempre es suficientemente clara la determinación de estas posiciones teórico-metodológicas, y a menudo los datos aportados parecen contradictorios. Planteamos aquí que para un análisis eficiente de las construcciones fraseológicas verbales se deben contemplar las restricciones o las condiciones impuestas en ambas direcciones ya que, aunque la selección semántica en una colocación corresponda a la base nominal, las condiciones sintácticas de la construcción vienen determinadas por el funcionamiento sintáctico del verbo.

Para cerrar este apartado sobre la fraseología especializada, deseamos referirnos brevemente a los tipos de colocaciones según el grado de restricción que presentan los elementos de la colocación. En esta línea Cowie (1981) distingue entre a) *restricted collocations*, para aquellas colocaciones en las que uno de los integrantes de sentido figurado sólo aparece en combinación con el otro integrante, y b) *open collocations*, cuyos componentes mantienen su sentido literal y pueden combinarse con mayor flexibilidad con otras piezas léxicas. Corpas (1997) adapta esta clasificación y divide las colocaciones en libres, restringidas, estables y una categoría puente entre colocación y expresión idiomática.

L'Homme y Bertrand (2000) siguen la propuesta de Heid (1994) y distinguen entre *colocaciones léxicas* ("groups in which the co-occurrent combines with a single terminological unit") y *colocaciones conceptuales* ("in which the co-occurrent combines with several terminological

units”)⁸. El análisis de L’Homme y Bertrand (2000) sobre combinaciones léxicas especializadas de aeronáutica y filosofía en francés da como resultado una tendencia muy marcada a favor de las colocaciones conceptuales (88% frente al 12% de colocaciones léxicas). Esto lleva a las autoras a determinar que las colocaciones especializadas no son verdaderas colocaciones, en el sentido de colocaciones restrictivas. Para Méndez Cendón (2002: 149) las construcciones con verbos de soporte formarían parte de las colocaciones restrictivas. Intentaremos ver con los datos de nuestro análisis si las colocaciones con verbos de soporte localizadas en el discurso especializado son colocaciones restrictivas, como plantea Méndez Cendón (2002), o abiertas o no restrictivas, como sugieren L’Homme y Bertrand (2000).

3. COLOCACIONES CON VERBOS DE SOPORTE

Hemos seleccionado como objeto de esta investigación las construcciones con verbos de soporte, por cuanto han sido descritas con profusión en el lenguaje general⁹, pero no han merecido una especial atención en los estudios de fraseología del discurso especializado. Partimos de la idea de que, si las colocaciones son estructuras fraseológicas relevantes para la caracterización de los discursos de especialidad, conviene seguir avanzando en la descripción para ver cómo son estas colocaciones o qué subtipos de colocaciones son las más recurrentes en cada ámbito de especialidad. Por otro lado, si la nominalización es recurso muy usual para la conceptualización en el discurso de especialidad, podríamos esperar que los predicados expresados mediante una categoría léxica nominal aparecieran en los textos de especialidad simplemente con el apoyo sintáctico de un verbo de soporte.

La gramática tradicional define las construcciones con verbos de soporte como locuciones verbales formadas por un número reducido de verbos no copulativos, de contenido semántico muy restringido, seguidos de un sintagma nominal que soporta la carga semántica de la construcción.

⁸ Como podemos comprobar esta propuesta sigue la orientación sintáctica, de manera que es el verbo el que selecciona una unidad concreta o alternativamente una clase semántica.

⁹ Ver Alonso (2004) o el monográfico 121 de *Languages* (Ibrahim, 1996), para una revisión de la bibliografía general sobre este tema.

Esta definición clásica no contempla el carácter colocacional de este tipo de construcciones, elemento que consideramos indispensable para poder contrastar adecuadamente construcciones verbales del tipo *dar respuesta* (construcción con verbo de soporte) frente a las del tipo *sintetizar una proteína* (colocación) o a las del tipo *morder el polvo* (locución).

Por este motivo tomamos como referencia básica la obra de Alonso (2004), que siguiendo a Melèuk, defiende la naturaleza colocacional de las construcciones con verbos de soporte y define por contraste cada una de las clases de construcciones verbales a que nos referíamos en el párrafo anterior. Así observa que un mismo verbo predicativo puede formar parte de un sintagma libre (*le echo treinta años*), de una colocación (*mi padre me echó un sermón*) o de una locución fija o frasema (*echar el guante al ladrón*), y establece que un sintagma libre está formado por dos unidades léxicas y autónomas, que una colocación está formada por una unidad léxica y autónoma y otra unidad léxica que es seleccionada por la primera, y que un frasema está formado por dos o más lexemas que constituyen una única unidad semántica. De este modo, las colocaciones, incluidas las construcciones con verbo de soporte, se distinguen de los frasemas, porque las primeras son analizables mientras que los segundos son indivisibles semánticamente. En ambos casos se trata de construcciones no libres, pero las colocaciones mantienen el significado léxico de sus integrantes y, en cambio, los frasemas tienen un significado exocéntrico. La naturaleza fraseológica de las colocaciones radica en la selección restrictiva que la base impone a su colocativo.

Ahora bien, las construcciones con verbo de soporte constituyen, a su vez, un grupo homogéneo dentro de las colocaciones y presentan características distintivas:

Entre los esquemas de estructuras complejas más productivos del español, figuran los formados por ciertos verbos no copulativos de escasa entidad semántica (como *hacer* y *dar*) seguidos de un sintagma nominal. Este sintagma puede a su vez admitir artículo (*hacer (una) alusión*) o no admitirlo (*hacer esquí*), y también no admitir modificación alguna (*hacer (*bastante) memoria (*clara)*, a diferencia de *hacer mucho esquí*). Se trata de casos en que el nombre complemento lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado, mientras que el verbo apenas sirve para otra cosa que para dar a este predicado su forma canónica de sintagma verbal. (Piera y Varela, 1999: 4415).

•••

Así pues, la principal función del verbo de soporte es la de ser un apoyo sintáctico, y tan solo aporta un significado general que reproduce parte del significado de la clase de predicado a la que pertenece el sustantivo. Este rasgo ha conducido a que las construcciones con verbos de soporte hayan sido analizadas como unidades compactas desde el punto de vista semántico y como estructuras complejas desde el punto de vista sintáctico (Lorente, 2002a: 853).

Como en todas las colocaciones, no se puede prever a priori cuál será el verbo de una construcción de este tipo, si no se sabe qué unidad nominal es la base. En las construcciones con verbos de soporte de la lengua general en español, *atención*, *obediencia* o *ayuda* seleccionan el verbo *prestar* (*prestar atención*, *prestar obediencia*, *prestar ayuda*), mientras que *consejo*, *abrazo* o *enhorabuena* seleccionan, como colocativo, el verbo *dar* (*dar un abrazo*, *dar un consejo*, *dar la enhorabuena*). Para Melèuk (1998) esta selección está controlada léxicamente, ya que la base exige la presencia de una unidad léxica concreta como colocativo, sin tener en cuenta a priori su significado o que forme parte de una clase semántica.

Por lo que respecta a su significado, los verbos de soporte no son vacíos en el mismo grado: algunos solo expresan sentidos verbales generales (acción, estado), mientras que otros mantienen una cierta carga semántica, vinculada a los actantes que intervienen en la predicación, a la modalización discursiva o al aspecto verbal. Esta gradación parece especialmente pertinente para dilucidar si estamos ante una colocación con verbo de soporte o ante otro tipo de colocación. En esta línea, Alonso (2004: 107-115) rechaza los verbos fasaes¹⁰ (*abrir fuego*), los causativos (*meter miedo*) y los de realización (*cumplir una promesa*) como verbos de soporte, porque introducen claramente un significado no vacío, constituyendo sendas colocaciones que pueden coexistir con otras colocaciones con la misma base y distinto significado. Observa que se puede contrastar una colocación, como *cumplir una promesa*, con otra colocación con verbo de soporte, como *realizar* o *hacer una promesa*. Piera y Varela (1999: 4418) se refieren al conjunto de verbos que se han denominado extensiones aspectuales de verbos de soporte, también los incluyen dentro de las colocaciones generales e indican que “si bien la calificación que habitualmente reciben estas extensiones es la de

¹⁰ Una subclase de verbos aspectuales.

aspectuales, los matices que introducen son semánticamente muy diversos.”Estos autores también excluyen de los verbos de soporte los usos causativos de *dar*, cuando en expresiones como *dar miedo* el verbo *dar* introduce un nuevo argumento no presente en el predicado *miedo*.

Nos fijamos ahora en las bases nominales de las construcciones con verbos de soporte, que son siempre unidades léxicas predicativas. El carácter predicativo de los sustantivos no se relaciona exclusivamente con la morfología de verbal: al lado de unidades léxicas nominales formadas a partir de bases morfológicas verbales por conversión o por sufijación (mediante los sufijos *-ción*, *-miento* y *-aje*), tenemos también sustantivos predicativos no vinculados morfológicamente con verbos. Para ser un predicado el sustantivo tan solo precisa expresar un movimiento, un estado, una propiedad, una actividad o un acontecimiento; así unidades como *fiesta*, *paseo*, *respuesta*, *pena*, *cambio* son ejemplos de unidades predicativas. Uno de los requisitos de estos predicados nominales es que deben disponer de un argumento o actante semántico como mínimo, se refleje o no en la sintaxis de la construcción como complemento de la base (*hizo un retrato de Juan*, *hizo un retrato*).

De este modo, las condiciones básicas para que una colocación de verbo y sustantivo sea una colocación con verbo de soporte deberán ser las siguientes:

- El verbo colocativo debe ser un verbo vacío semánticamente, que no introduzca nuevos argumentos, ni otros matices semánticos.
- La base nominal de la colocación debe ser un predicado con un argumento, como mínimo, coincidente con un argumento del verbo vacío.

4. CORPUS Y METODOLOGÍA

Decíamos al inicio del artículo que analizaremos textos especializados de cuatro ámbitos temáticos distintos, para poder comprobar la existencia de colocaciones con verbo de soporte propias de cada uno de estos ámbitos o bien colocaciones con verbos de soporte comunes del discurso de especialidad, y distintas a su vez de las usuales en la lengua común. Las especialidades seleccionadas son derecho, economía, informática y genoma humano.

Los datos provienen de la consulta en línea del Corpus Técnico del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat

Pompeu Fabra. Todos los textos incluidos en este corpus son emitidos por especialistas, para asegurar su carácter especializado más allá de la temática, para garantizar por tanto el control del conocimiento que un especialista ejerce sobre la estructuración conceptual de su disciplina.

Cada uno de los corpóra en lengua española correspondiente a cada ámbito temático supera el millón de palabras.

La primera dificultad con la que nos enfrentamos es el establecimiento de una metodología efectiva para interrogar una herramienta de consulta de corpus, como BwanaNet (<http://bwananet.iula.upf.edu/>), de manera genérica, sobre ocurrencias de una noción abstracta como la colocación con verbos de soporte.

4.1. Obstáculos que dificultan la tarea

El primer problema reside en la delimitación de los propios verbos de soporte. No existe, ni para la lengua general, una lista cerrada de verbos que actúen de colocativos en estas construcciones. Las gramáticas del español y las monografías sobre fraseología coinciden en los verbos más usuales (*hacer, dar, poner, tomar y tener*), pero no se considera el conjunto de los verbos de soporte como una clase cerrada.

El segundo gran obstáculo está representado por la noción misma de predicado nominal. Con excepción de las nominalizaciones por sufijación, los sustantivos eventivos no pueden ser detectados automáticamente por su forma, ni constituyen tampoco una clase cerrada.

Así pues la detección de las colocaciones con verbos de soporte, distinguiéndolas de otras colocaciones, de frases o locuciones y de sintagmas verbales libres, no puede basarse en criterios formales. Algunas herramientas de consulta permiten interrogar corpus procesados lingüísticamente mediante patrones de etiquetas categoriales (V+N), pero las construcciones con verbos de soporte añaden otras dificultades menores, ya que las bases nominales admiten opcionalmente determinantes o modificadores de extensión imprevisible. Además los corpóra textuales, aunque estén procesados lingüísticamente, no suelen incorporar aún etiquetas semánticas.

4.2. Estrategias de detección de colocaciones con verbos de soporte

Ante estas dificultades, hemos decidido planificar las consultas del corpus a partir de los pocos elementos formales disponibles: la relación de verbos de soporte más productivos en la lengua general (*dar, hacer y poner*), la

detección de bases nominales formadas por sufijación, y la opcionalidad de una pieza léxica o gramatical situada entre el colocativo y la base en el patrón de extracción. Así hemos establecido los patrones de interrogación que reproducimos en la tabla 2, como una primera estrategia de detección.

Lema verbal (colocativo)	Determinantes o modificadores	Nominalización (base)
DAR	(cualquier unidad o secuencia)	N -ción
		N -miento
		N -aje
HACER	(cualquier unidad o secuencia)	N -ción
		N -miento
		N -aje
PONER	(cualquier unidad o secuencia)	N -ción
		N -miento
		N -aje

Tabla 2. Patrones de extracción de CVS

Conscientes de la limitada capacidad de respuesta de estas nueve consultas, hemos introducido una segunda estrategia de detección de colocaciones con verbos de soporte, a partir de una selección de unidades terminológicas de cada ámbito especializado, que puedan ser susceptibles de funcionar como base de colocaciones, para observar si seleccionan verbos de soporte o no. Como se trata de una estrategia que extraería cualquier concordancia de estructura V+(det)+N, teniendo en cuenta las limitaciones de este trabajo, aquí realizaremos simplemente una consulta de prueba para cada corpus con los siguientes términos predicativos, previamente seleccionados de manera aleatoria: *síntesis* (genómica), *ingreso* (economía), *demanda* (derecho) y *clic* (informática). Esta mínima selección intenta recoger una muestra de unidades léxicas formadas por procedimientos distintos, cultismo, conversión y onomatopeya, con el fin de evitar establecer generalizaciones o tendencias que solo afecten a un tipo de predicados nominales. Comprobaremos si estas unidades nominales se comportan como predicados y si se combinan con verbos de soporte vacíos en el corpus consultado.

4.3. Pruebas para la identificación de las colocaciones con verbos de soporte

Hemos visto antes que una de las diferencias básicas entre una colocación y una locución o frasema reside en la composicionalidad semántica de las construcciones. Además para las colocaciones con verbos de soporte, sabemos que siguen un patrón sintáctico bien determinado, que la base nominal es una unidad predicativa con estructura argumental propia y que el verbo colocativo suele pertenecer a clases semánticas genéricas (acción y traslación).

Alonso (2004: 193-232) demuestra que ciertas pruebas sintácticas usuales (la determinación y las restricciones de modificación del sustantivo, la pronominalización, la voz pasiva, la relativización y la coordinación) no resuelven las incógnitas planteadas sobre la distinción de las construcciones con verbos de soporte respecto del resto de colocaciones, ni de las locuciones o frasemas, ni tan solo de otros sintagmas verbales libres. Blanco (2000), por su parte, introduce las pruebas de delación del verbo y la sustitución del grupo verbo-objeto por un verbo sinónimo para distinguirlas del resto de colocaciones léxicas, como hacen también Piera y Varela (1999).

Analizaremos las secuencias extraídas mediante las dos estrategias descritas en el apartado anterior, a partir de los siguientes parámetros, para poder esclarecer si estamos ante ocurrencias de colocaciones con verbos de soporte:

- **Carácter predicativo de la base nominal, mediante la identificación de su estructura argumental.**
- **Carácter colocacional de la secuencia, mediante la prueba de sustitución de la construcción por un verbo sinónimo o casi sinónimo.**
- **Carácter vacío del verbo colocativo, mediante la prueba de delación del verbo.**

Acabaremos nuestro análisis con la comprobación del carácter terminológico de la base nominal, para establecer si las construcciones con verbo de soporte detectadas son unidades de conocimiento especializado.

5. RESULTADOS POR ÁMBITOS TEMÁTICOS

5.1. Colocaciones con verbos de soporte en el corpus de economía

La interrogación del corpus de economía mediante los patrones formados por los verbos *dar*, *hacer* y *poner* y por nominalizaciones con los sufijos *-ción*, *-miento* y *-aje* ha producido los siguientes resultados cuantitativos: 63 ocurrencias para el patrón [dar + Nción]; 8 para [dar + Nmiento]; 72 para [hacer + Nción]; y ninguna ocurrencia para [hacer + Nmiento], ni tampoco para la combinación del verbo *poner* con deverbales por sufijación, como se puede observar en el gráfico 1. Cabe destacar que la interrogación del verbo *poner* se ha realizado dando cabida a cualquier otro verbo relacionado formalmente: Así los verbos *suponer* e *imponer* cubren casi la totalidad de 96 ocurrencias¹¹. La combinación del verbo *dar* con un sustantivo derivado en *-aje* solo ha dado como resultado una ocurrencia de sintagma libre (*da el porcentaje de miembros parados*).

En el caso del verbo *dar* debemos relativizar el número de ocurrencias detectadas, por cuanto prácticamente el 50% corresponden a la construcción de participio absoluto (*dada la situación, dadas las condiciones, dados el rendimiento de la empresa y el tipo de interés*). Este tipo de construcción en ningún caso responde al modelo de colocación con verbo de soporte ya que la nominalización no funciona como objeto directo del verbo, no ofrece un significado predicativo, ni se relaciona directamente con un verbo. Los ejemplos de construcciones de participio absoluto, aunque muy frecuentes en diversos tipos textuales del discurso de especialidad, tampoco serían colocaciones en sentido amplio, puesto que la nominalización no selecciona al verbo como colocativo.

¹¹ Con la excepción de un 10% de las ocurrencias que se corresponden con los verbos *exponer*, *descomponer*, *proponer* y *oponer*.

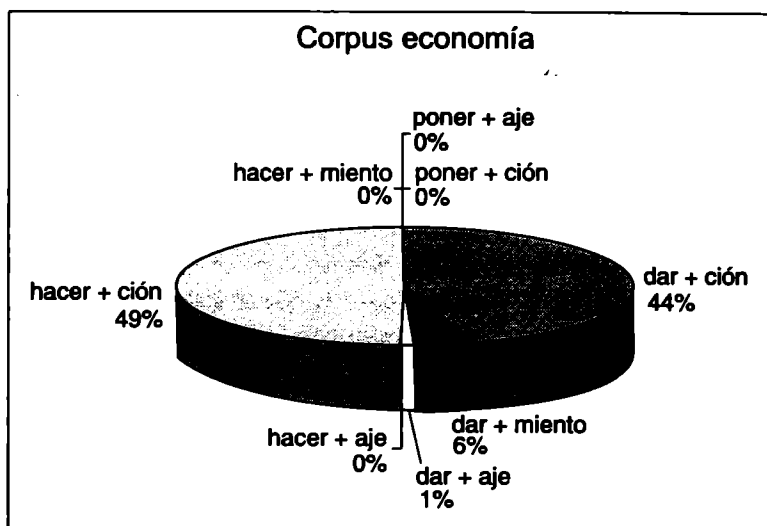


Gráfico 1

Atendiendo a los parámetros expuestos en el apartado anterior, consideramos que las siguientes ocurrencias son una selección de ejemplos de colocaciones con verbos de soporte:

- (1) < e00043>:<s>No nos sacamos de la manga a los candidatos sin ## dar explicaciones ## " ha dicho J.P. Gouirand , director de la agencia en París de Heidrick & Struggles .</s>
- < e00053>:<s>En el cap. 6 se ## dará una definición ## precisa de l costo de uso .</s>
- < e00066>:<s>Esta clase de economías es un espacio funcional de dimensión infinita , lo que significa que para describir totalmente una economía hay que ## dar mucha información ##.</s>
- < e00131>:<s>Cuando a un sistema de riego no se le ## da el mantenimiento ## adecuado suelen ocurrir anegamientos y / o salinización del suelo, lo cual reduce los rendimientos y a la postre impide el cultivo , a menos que se emprendan costosos trabajos de recuperación .</s>
- < e00131>:<s>Las distorsiones básicas se encuentran en la distribución y tenencia de la tierra , las cuales ## dan nacimiento ## y son acentuadas por una extrema desigualdad en la distribución de la riqueza y de l poder político .</s>
- < e00075>:<s>A l gravar la renta , como no se ## hace distinción ## entre aquella parte que se paga por el uso de la

tierra y aquella otra pagada por el uso de l capital de l propietario , una parte de l impuesto recae sobre los beneficios, y , por tanto , puede perjudicar a l cultivo , a menos que se eleve el precio de l producto .</s>

< e00095>:<s>Pero nos posibilitará ## hacer una interpretación ## más favorable de su conclusión, si bien una teoría satisfactoria de esas plus valías las despojarían de l contenido conceptual específicamente marxista .</s>

< e00131>:<s>No es posible afirmar con precisión cuál es o ha sido el índice de nacimientos de China , pero sí podemos ## hacer apreciaciones ## razonables .</s>

< e00142>:<s>Si ## hacemos abstracción ## de sus aspectos distributivos , el crecimiento económico puede definir se como la evolución en el tiempo de la renta per capita , o sea de la cantidad que se obtiene a l dividir la renta agregada , xxx por a población , xxx .</s>

Nótese que los ejemplos denotan colocaciones con verbos de soporte generales. Ninguno de los sustantivos deverbales predicativos podemos decir que sean unidades terminológicas de la economía, ni tan solo unidades léxicas relevantes en el discurso de este ámbito. Vemos además que los complementos que modifican estas bases tampoco adquieren valor especializado en sentido estricto. Las pruebas realizadas sobre estos datos (y de otras ocurrencias con las mismas combinatorias) nos confirma la condición de colocación con verbo de soporte de todas ellas.

Prueba de sustitución:

- dar explicaciones: explicar
- dar una definición: definir
- dar mantenimiento: mantener
- dar nacimiento: generar, crear
- hacer distinción: distinguir
- hacer una interpretación: interpretar
- hacer abstracción: abstraer, generalizar

Prueba de delación:

- dar explicaciones: las explicaciones de X a Y
- dar una definición: una definición de X a Y
- dar mantenimiento: el mantenimiento de X (por parte de Y)

- dar nacimiento: ¿el nacimiento de X
- hacer distinción: la distinción de X (por parte de Y)
- hacer una interpretación: la interpretación de X (por parte de Y)
- hacer abstracción: ¿la abstracción de X

La segunda prueba de delación nos indica que *dar nacimiento* y *hacer abstracción* no son estrictamente colocaciones con verbo de soporte, ya que la eliminación del verbo causa pérdida de información. La explicación de esta pérdida la tenemos que buscar en la comparación entre las respectivas estructuras argumentales del verbo colocativo y de la base nominal. Los verbos *definir*, *mantener*, *interpretar*, *distinguir*, *explicar* disponen de una estructura argumental de dos argumentos (un agente que funcionaría de sujeto y un tema que ejercería de objeto); las nominalizaciones derivadas de estos verbos mantienen a su vez la misma estructura argumental. En cambio, los derivados *nacimiento* y *abstracción* y los verbos con los que se relacionan tienen una estructura argumental de un solo argumento.

De manera parecida, de los verbos relacionados con *poner*, solamente *imponer* configura colocaciones, en las que las bases que seleccionan el verbo comparten clase semántica (*obligación*, *restricción*, *limitación*).

(2) < e00029>:<s>El GATS no ## impone ninguna obligación ## de desregulación pues, al aceptar la legitimidad de perseguir y realizar los objetivos de política nacional , se está dando libertad a los Miembros para reglamentar el suministro de servicios en su territorio (...).</s>

< e00036>:<s>Quisiéramos señalar que normalmente estas transacciones tendrán lugar más allá de l ámbito de una economía nacional , aunque el estado pueda ## imponer algunas limitaciones ## a este intercambio , si bien no serán excesivamente viables - y , por lo tanto, duraderas - si de alguna forma no responden a las exigencias de la circulación económica internacional .</s>

Tampoco en este caso podemos hablar de verbo de soporte, ya que a pesar de que podamos sustituir la construcción V+N por un verbo simple (*obligar*, *limitar*), la eliminación del colocativo supone una pérdida de significado (*la limitación del Estado a este intercam-*

bio; la obligación de la desregulación), la correspondiente a la fuerza de la imposición.

Así los verbos de soporte seleccionados por bases deverbales sufijadas en el discurso de la economía coinciden con los lexemas *dar* y *hacer*, un verbo de transferencia y un verbo de acción. Las bases nominales no son unidades terminológicas ni forman parte de una clase semántica determinada. Con los datos extraídos a partir de la primera estrategias, no observamos colocaciones conceptuales sino colocaciones léxicas o restrictivas de contenido general. Los ejemplos detectados y seleccionados como colocaciones con verbos de soporte no integran unidades terminológicas en los predicados nominales de la base, por lo que no podemos hablar de unidades de conocimiento especializado.

Ya que los resultados han sido negativos, hemos aplicado la segunda estrategia de detección, interrogando el mismo corpus de economía mediante el patrón [V + (det) + lema *ingreso*], con los siguientes resultados: 80 concordancias, de las cuales sólo podemos considerar colocaciones *obtener ingresos, recibir ingresos y tener ingresos* (19% del total de ocurrencias del patrón), mientras que el resto de ocurrencias corresponden a sintagmas verbales libres (*gastar, incrementar, constituir, garantizar, proveer, bajar, computar, calcular*, entre otros). En este caso, las ocurrencias detectadas no parecen seguir el modelo de construcciones con verbos de soporte, puesto que no son intercambiables con el verbo *ingresar* y la eliminación de los verbos colocativos supone una pérdida de significado, como vemos en los ejemplos siguientes que ilustran, en cambio, sendas colocaciones prototípicas:

(3) <e00036> *los almacenes al detall recibirán ingresos en forma de medios de cambio (...)*

*los almacenes al detall ingresan medios de cambio

los ingresos de los almacenes al detall (ambiguo)

<00083> *la gente obtiene ingresos según su capacidad.*

*la gente ingresa según su capacidad

los ingresos de la gente (ambiguo)

Concluimos el análisis del corpus de economía con la constatación de que en el discurso de la economía no se han encontrado colocaciones con verbos de soporte que sean a su vez unidades de conocimiento especializado. Las colocaciones de verbo y objeto nominal predicativo en el discurso de economía incluyen construcciones con verbos de soporte,

pero de carácter general. Las construcciones verbales que incluyen unidades terminológicas predicativas configuran colocaciones especializadas pero no colocaciones con verbos de soporte.

5.2. Colocaciones con verbos de soporte en el corpus de derecho

El corpus de derecho nos ha permitido extraer los siguientes datos: 50 ocurrencias para el patrón [dar + Nción]; 54 para [dar + Nmiento]; 191 para [hacer + Nción]; 28 para [hacer + Nmiento; y ninguna para la combinación del verbo *poner* con deverbales por sufijación, como se ilustra en el gráfico 2. La combinación de los verbos *dar*, *hacer* y *poner* con derivados sufijados con -aje no da ningún resultado en el corpus de derecho. Tanto hay sintagmas verbales libres, como colocaciones y también colocaciones con verbos de soporte, pero en este caso siempre de ámbito general.

Las concordancias con los verbos *disponer*, *oponer*, *componer*, *suponer*, *anteponer*, *proponer*, *presuponer*, *exponer* equivalen a un total de 269 con sustantivos sufijados con -ción y 31 con derivados en -miento, pero todas ellas constituyen ejemplos de sintagmas verbales libres. Las combinaciones con el verbo *imponer* presentan características similares a las que hemos destacado en el apartado anterior para la economía: algunas son colocaciones, cuyas bases nominales pertenecen a la clase semántica de las obligaciones. Pero los ejemplos nos muestran que, en derecho, se trata de colocaciones restrictivas, ya que las bases son siempre los lexemas *sanción* o *multa*.

(4) <d00006>:<s>No se puede ## imponer ninguna sanción ## colegial sin la instrucción previa de un expediente disciplinario , cuya tramitación debe regir se por lo dispuesto en los Estatutos respectivos y, supletoriamente, por las normas del procedimiento administrativo. administrativo.</s>

<d00014>:<s>El Ministro puede imponer multas en la máxima cuantía; las que ## impongan la Dirección ##, el Juez de primera instancia o el encargado del Registro no podrán exceder , respectivamente , de 1.500 , 1.000 o 500 pesetas .</s>

<d00063>:<s>Las resoluciones en que se ## impongan sanciones ## de suspensión, traslado forzoso y separación sólo serán ejecutorias cuando hubieren ganado firmeza.</s>

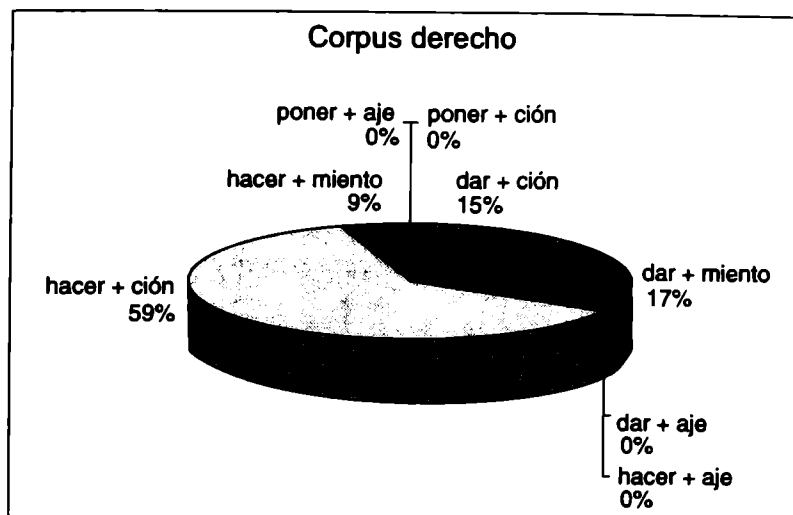


Gráfico 2

Los resultados de la primera estrategia de detección serían negativos como los del corpus de economía respecto a la presencia de colocaciones con verbos de soporte especializadas, si no fuera por las ocurrencias detectadas con los verbos colocativos *imponer* e *interponer*.

Queremos hacer notar que, si bien en el corpus de economía, las colocaciones conceptuales formadas por sustantivos de obligación con el colocativo *imponer* no constituyen construcciones con verbos de soporte, en el corpus de derecho las colocaciones restrictivas formadas por las bases *sanción* o *multa* y el mismo colocativo sí que parecen seguir el modelo de colocaciones con verbos de soporte, porque resisten de entrada las pruebas de sustitución (5) y delación (6), si consideramos que el matiz de “imposición” forma parte de la semántica de las unidades nominales *multa* y *sanción*. Parece que estamos delante de un caso de frontera, como los que indicábamos en §3, si admitimos que *imponer* arrastra consigo esta mínima carga semántica, ya que desde el punto de vista argumental coincidirían los argumentos de *imponer* con los de los predicados *multa* y *sanción*.

- (5) No se puede sancionar sin la instrucción de un expediente disciplinario
El ministerio puede multar
- (6) Las multas del Ministro a Y
Las sanciones de X a Y

En el caso de las combinaciones con el verbo *interponer* en el corpus de derecho, notamos que las bases que lo seleccionan son *demanda*, *denuncia*, *reclamación*, *recurso* y su hiperónimo *acción judicial*. La prueba de sustitución podría indicarnos que *interponer* es un verbo vacío (*demandar*, *denunciar*, *reclamar*, *recurrir*) cuando se combina restrictivamente con unidades terminológicas del ámbito del derecho, y no cuando lo hace con el genérico *acción judicial*.

(7) <d00047>:<s>3. Aprobado inicialmente el Presupuesto, se expondrá al público durante el plazo que señale la legislación de l Estado reguladora de las Haciendas locales, con objeto de que los interesados puedan ## interponer reclamaciones ## frente al mismo.</s>

<d00049>:<s>No se podrá ## interponer ninguna acción ## por vía judicial sin autorización previa de l Presidente de la Generalidad o de l Consejero afectado .</s>

<d00132>:<s>Las disposiciones de la presente sección no afectarán a l derecho de ## interponer una reconvencción ## ante el Tribunal que estuviere conociendo de una demanda inicial de conformidad con la presente sección .</s>

<d00258>:<s>Devuélvase a l recurrente el depósito constituido para ## interponer la casación ## .</s>

<d00246>:<item>Acción de rescisión por lesión: legitimación activa de uno de los cónyuges para ## interponer una acción ## de rescisión por lesión sobre finca ganancial.</item>

De todos modos, cabe destacar que *interponer* conlleva un significado aspectual de inicio de acción, y que por lo tanto sólo podría ser considerado un verbo de extensión aspectual (Piera y Valera 1999), colocativo de una colocación general y no un verbo de soporte.

Para confirmar estos resultados, hemos aplicado la segunda estrategia realizando la consulta de las 190 concordancias extraídas del sustantivo *demanda* en patrones de [V + (det) + *sustantivo predicativo*] en el corpus de derecho.

- (8) *interponer* (la / una) demanda
contestar (la) demanda
entablar demandas
formular la demanda / demandas

presentar (una) demanda
admitir (la) demanda
examinar (la) demanda
estimar (la) demanda
formalizar la demanda
desestimar la demanda
prosperar la demanda
rechazar la demanda
dirigir la demanda
fundamentar la demanda

Los resultados muestran una variación léxica para cada significado y nos permiten observar que los verbos de (8) pueden distribuirse en dos grandes bloques, según si el agente que hace de sujeto es el ciudadano o su representante legal (*interponer, presentar, entablar*) o bien si el agente es el juez (*admitir, desestimar*). Así *interponer* podría sustituirse por variantes como *presentar* o *entablar*, todos con significado aspectual de inicio. De todos los verbos colocativos seleccionados por *demanda*, parece evidente que los verbos con menor carga semántica son precisamente *interponer* y sus sinónimos, que les permite superar las pruebas de sustitución con la variante *demandar* y las de delación (*la demanda de X a Y*). No obstante, la eliminación del verbo colocativo dejaría perder la información aspectual y, en cierto modo, una cierta información semántica de los argumentos, por lo que debemos confirmar el carácter colocacional de estas ocurrencias, pero no el de construcciones con verbos de soporte.

En síntesis, pues, el análisis del corpus de derecho nos ofrece los mismos resultados: hay colocaciones especializadas propias del discurso del derecho, con verbos con mayor o menor carga semántica, pero en ningún caso son colocaciones con verbos de soporte. Las únicas construcciones con verbos de soporte son de carácter general o común. En el discurso de derecho, el patrón de verbo y sustantivo derivado por sufijación es más abundante que en el resto de corpus técnicos consultados. No obstante, este patrón corresponde tanto a sintagmas libres como a construcciones con verbos de soporte comunes y a colocaciones específicas.

5.3. Colocaciones con verbos de soporte en el corpus de informática

El corpus de informática nos ha permitido extraer los siguientes datos, representados en porcentajes en el gráfico 3: 115 ocurrencias para el patrón [dar + Nción]; 5 para [dar + Nmiento]; 118 para [hacer + Nción]; 4 para [hacer + Nmiento]. Las únicas tres ocurrencias en el corpus de informática de verbos de soporte con derivados con el sufijo -aje corresponden al modelo de las colocaciones con verbos de soporte de la lengua general (*hizo el aprendizaje, dando el mensaje, permite hacer montajes de video y sonido*¹²). El verbo *poner* solo presenta una única ocurrencia con un deverbial con -miento y cuatro con sustantivos sufijados con -ción; todas ellas son sintagmas libres, excepto *poner atención* que es una colocación con verbo de soporte de carácter general.

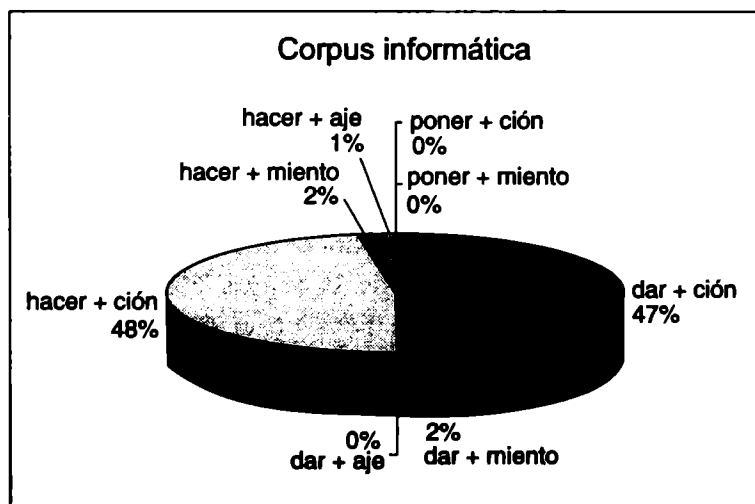


Gráfico 3

(9) < i00075>:<s>Se puede ## dar una interpretación ## a cada coordenada de l vector , como altura , color , etc..</s>

¹² El ejemplo *hacer montajes* podría ser considerado una colocación con verbos de soporte de carácter especializado, atendiendo la pertinencia de *montaje* como término del discurso de las ingenierías, no obstante su carácter genérico.

< i00075>:<s>Sin duda es posible ## dar formulaciones ## más generales que la nuestra , y de hecho así se hace con frecuencia en la literatura .</s>

< i00075>:<s>Una vez introducido de manera intuitiva el tipo de aprendizaje que se pretende capturar con los métodos EBL, vamos a ## dar una descripción ## formal .</s>

< i00075>:<s>Tras leer un ejemplo , ## hace una predicción ## { cierto , falso }, e inmediatamente después recibe de un maestro otro valor booleano que se interpreta como la clasificación correcta de l ejemplo .</s>

< i00075>:<s>Una vez ## hechas esta observaciones ## podemos pasar a describir diferentes algoritmos de aprendizaje .</s>

< i00076>:<s>En otros casos , el dominio en el que trata el experto no está lo suficientemente estructurado para que éste pueda ## hacer una explicitación ## de l conocimiento que posee de una manera sistemática .</s>

< i00078>:<s>La mayoría de los archivos en los que se ## hacen inserciones ## y eliminaciones de registros se apartan con el tiempo de la distribución óptima y reclaman una reorganización periódica .</s>

A las concordancias con los verbos *disponer*, *suponer*, *proponer*, *presuponer*, relacionados morfológicamente con *poner*, que también aparecían en los discursos de derecho y economía, hay que añadir las de *componer* y *descomponer* en el corpus de informática. El conjunto de las concordancias detectadas con verbos relacionados morfológicamente con el lexema *poner* es de 58 ocurrencias, todas con sustantivos derivados con *-ción*, cantidad mucho más reducida que en el corpus de derecho.

(10)< i00078>:<s>En los sistemas en que el volumen de tráfico es reducid , el caudal de transacciones (throughput) no tiene por qué ## imponer muchas restricciones ## l diseño de la base de datos .</s>

< i00120>:<s>Generalmente, en problemas de planificación se ## imponen restricciones ## de presupuesto para aislar ese problema de uno más global .</s>

< i00123>:<s>Lo que buscábamos era determinar si un lenguaje dado ## impone restricciones ## innecesarias con respecto a la

clase de problemas que pueden resolver los programas en ese lenguaje (puede cualquier problema con solución algorítmica resolverse por medio de un programa escrito en ese lenguaje ?).

El verbo *imponer* se confirma como el colocativo de uso más generalizado en este conjunto, pero en el corpus de informática aun presenta una combinatoria más restrictiva, ya que curiosamente solo es seleccionado por la base nominal *restricción* en las construcciones colocacionales. Este caso nos confirma la apreciación de que *imponer* no funciona como verbo de soporte, ya que el matiz de imposición, atribuible a bases nominales como *multa* o *sanción*, no formaría parte de la información semántica de *restricción*.

La previsión de encontrar otras colocaciones con verbos de soporte de contenido especializado nos ha llevado a interrogar el corpus a partir de sustantivos predicativos del ámbito, como *reset*, *download*, *formateo* y *clic*, siguiendo la segunda estrategia. El corpus consultado ha dado respuesta negativa en el caso de los dos préstamos del inglés, mientras que han sido positivas las consultas con *formateo* y *clic* que seleccionan respectivamente los colocativos *realizar* y *hacer*.

De manera inversa, hemos lanzado la consulta del patrón [*realizar* + (det) + sustantivo] y se nos ha confirmado el carácter vacío de *realizar* con combinaciones como las de (11).

- (11) realizar el formateo
realizar pruebas
realizar el análisis
realizar la modelización
realizar el mantenimiento
realizar la conversión

Observamos que tan solo podemos considerar la primera combinatoria como una colocación con verbo de soporte especializada, por la relación semántico-pragmática de *formatear* y *formateo* con el discurso de la informática; mientras que las demás son colocaciones con verbos de soporte de uso general. A falta de otros análisis de validación, con la consulta de *formateo* en otros corpórea de textos especializados o de lengua común, parecería que la única colocación con verbo de soporte, cuya base nominal fuera una unidad léxica especializada, la tendríamos en informática.

Por otro lado, el resto de datos del análisis de los textos de informática confirman la tendencia general: las colocaciones con verbos de soporte usuales son de carácter general, y las colocaciones especializadas no contienen verbos de soporte. Únicamente detectamos en el corpus consultado casos excepcionales como *hacer clic* o *realizar un formateo*, con bases nominales relevantes del discurso de la informática, que por su excepcionalidad deberán ser cotejadas en otros corpóra.

5.4. Colocaciones con verbos de soporte en el corpus de genómica

El corpus de genoma humano nos ha permitido extraer los siguientes datos, representados en el gráfico 4: 58 ocurrencias para el patrón [dar + Nción]; 7 para [dar + Nmiento]; 64 para [hacer + Nción]; y 3 para [hacer + Nmiento]. Las combinatorias de verbo de soporte con derivados con el sufijo -aje da, en genómica, un resultado de dos ocurrencias, una libre (*dar los linajes específicos de las tres capas embrionarias*) y otra colocacional (*hizo el aprendizaje de dos ramas del saber*).

El verbo *poner* no se combina con derivados sufijados, mientras que los verbos vinculados formalmente con éste (*componer, contraponer, disponer, exponer, imponer, proponer, recomponer, suponer y sobreponer*) ofrecen un total de 78 ocurrencias (74 con derivados con -ción y 4 con -miento). Entre estos, como sucedía en los corpus de economía, derecho e informática, tan solo *imponer* se nos presenta como verbo colocativo, seleccionado restrictivamente por la base nominal *restricción*, como en informática, aunque con una frecuencia muy baja en este corpus (una sola ocurrencia).

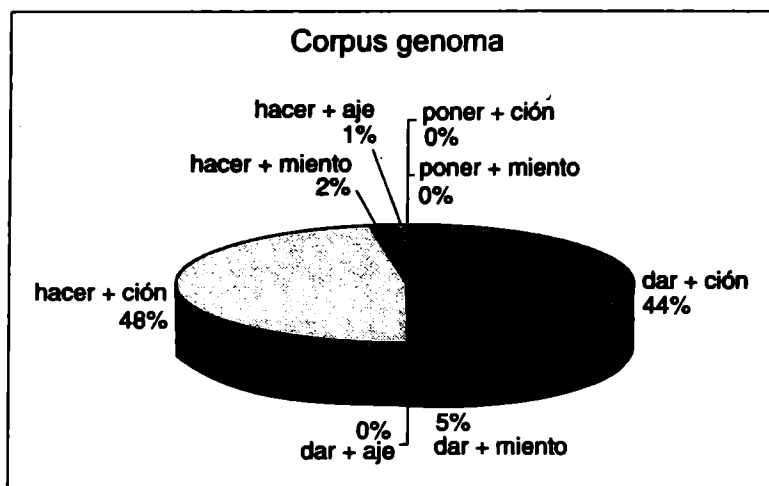


Gráfico 4

(12) < m00218>:<s>Una vez en el interior de las células , alguno de los plásmidos recombinantes se abre camino hasta el núcleo y ## da instrucciones ## a la célula para que sintetice las proteínas antigénicas codificadas .</s>

< m00222>:<s>En este capítulo no se pretende ## dar ninguna descripción ## exhaustiva de lo que son los genes , sino tan sólo exponer las principales características de los genes humanos a fin de facilitar la comprensión de secciones sucesivas de l libro .</s>

< m00294>:<s>Pasemos, pues, a ## hacer algunas consideraciones ## biológico-genéticas sobre los primeros estadios de desarrollo embrionario humano.</s>

< m00306>:<s>El modelo de l operón es especialmente bueno puesto que ## hace predicciones ## que pueden comprobar se para determinar su validez .</s>

< m00306>:<s>Estudiando la mitosis podemos ## hacer otras observaciones ## importantes .</s>

< m00224>:<s>La memética ## da una explicación ## totalmente diferente .</s>

Los resultados de la primera estrategia nos muestran que las combinatorias con los verbos *dar*, *hacer* y *poner*, siguen la tendencia general de los análisis anteriores.

Realizamos también en este caso la segunda estrategia de detección, con la búsqueda de concordancias de un predicado nominal pertinen-

te en el discurso de genoma humano no sufijado, como *síntesis*. Esta consulta nos ha permitido observar que *síntesis* combina con muchos verbos distintos, como vemos en (13) entre otros.

(13) impedir la síntesis

comenzar la síntesis
controlar la síntesis
detener la síntesis
iniciar la síntesis
dirigir la síntesis
empezar la síntesis
catalizar la síntesis
finalizar la síntesis
inducir la síntesis
interrumpir la síntesis
disminuir la síntesis
regular la síntesis
desconectar la síntesis
sustentar la síntesis
promover la síntesis

Una revisión manual nos hacer ver que la concordancia más frecuente es *dirigir la síntesis*, seguida por *inhibir la síntesis*. Sea como fuere, observamos que no hay casos de verbos de soporte. Ni la prueba de sustitución ni la prueba de delación funcionan con estos datos. Todos los ejemplos responden al modelo de sintagmas libres o de colocaciones muy abiertas con verbos causativos o con verbos aspectuales. Además cabe destacar que, en estos ejemplos, ni tan siquiera los verbos de extensión aspectual superan las pruebas de sustitución y delación, porque además de indicar aspecto temporal, en algunos ejemplos, aportan también la carga semántica de causatividad, con la incorporación de nuevo argumento.

Por lo tanto, los resultados de las dos estrategias aplicadas al corpus de genoma avalan los resultados obtenidos en los corpus analizados anteriormente. En el corpus de genoma humano las construcciones con verbo de soporte, menos frecuentes que en los corpus anteriores, también son de contenido genérico. Las construcciones verbales con unidades terminológicas son sintagmas libres o colocaciones conceptuales o restrictivas, pero no siguen el modelo de las colocaciones con verbos de soporte.

6. CONCLUSIONES GENERALES

En síntesis, a partir de los análisis realizados en los corpus de economía, derecho, informática y genómica, podemos establecer las siguientes conclusiones sobre las colocaciones con verbos de soporte en el discurso especializado:

- I. Los verbos *dar* y *hacer* son verbos frecuentes en el discurso de especialidad en estructuras de verbo y sustantivo predicativo, y constituyen tanto sintagmas libres como colocaciones.
- II. Las colocaciones con verbos de soporte del discurso especializado presentan exclusivamente contenido general, no especializado.
- III. Algunos verbos colocativos seleccionados por bases nominales terminológicas, claramente minoritarios (*imponer*, *interponer*), aunque superan las pruebas de sustitución y delación como los verbos de soporte, mantienen su significado aspectual o causativo, por lo que no pueden ser considerados verbos vacíos.
- IV. Por consiguiente, las colocaciones con verbos de soporte del discurso de especialidad no forman parte de las unidades fraseológicas de conocimiento especializado.

Detectados dos únicos casos de colocaciones con verbos de soporte con bases nominales presumiblemente especializadas en informática (*realizar el formateo del disco*, *hacer clic*), su reducida frecuencia y la naturaleza morfológica y sintáctica de las bases nominales hace sospechar que, una vez cotejados los resultados con otros corpóra generales y de otros ámbitos, podremos confirmar las conclusiones generales de este trabajo.

A modo de esbozo de explicación sobre la nula productividad de las colocaciones con verbos de soporte de contenido especializado, nos proponemos continuar explorando este tipo de construcciones en trabajos posteriores bajo nuevas perspectivas¹³. Consideramos que, además de factores de índole estilístico o pragmático, el hecho de que las construcciones con verbos de soporte detectadas en el discurso especializado sean siempre de contenido general radica también en el propio carácter predicativo de la base nominal de la colocación

¹³ Por ejemplo, el carácter de verbos de control que comparten los verbos de soporte con otros verbos de la lengua, y que nos permitirá explorar otras estrategias de detección de distinta naturaleza.

Enlazamos esta cuestión con la caracterización de las unidades terminológicas respecto de las categorías gramaticales: mientras que los términos prototípicos corresponden a la categoría nominal (Cabré, 1999), los predicados (verbos, adjetivos y nominalizaciones) pueden aportar conocimiento especializado pero siempre lo hacen en combinación sintagmática con términos nominales (Lorente, 2001). La mayoría de predicados de los discursos de especialidad, aunque expresen estados, acciones o cambios relevantes en el ámbito, suelen ser de uso común también en el discurso general, no especializado. Es precisamente la combinación de estos predicados con uno de sus argumentos lo que convierte el sintagma verbal en una unidad de conocimiento especializado. Por ejemplo, *sintetizar* no es un predicado especializado *per se*, pero constituye una unidad de conocimiento especializado cuando se combina con *proteína*.¹⁴ Por lo tanto una posible secuencia como *realizar la síntesis de la proteína*, podría ser considerada una colocación con verbo de soporte e identificada como unidad de conocimiento especializado en paralelo a una secuencia como *sintetizar la proteína*. El problema radica en que no hemos localizado en el corpus ninguna colocación de *síntesis* con *hacer* o *realizar*, ni con otros verbos de soporte vacíos; *síntesis* siempre selecciona verbos con contenido semántico.

Aun así, hemos realizado para terminar una nueva revisión de todas las ocurrencias detectadas de construcciones con los verbos de soporte *dar* y *hacer* en los cuatro corpus y se han confirmado los resultados generales: los complementos de los predicados nominales, si los hay, no son unidades terminológicas tampoco, validando así la conclusión principal de este trabajo: las construcciones con verbos de soporte presentes en el discurso especializado no forman parte del conjunto de la fraseología especializada, sino de la fraseología común.

AGRADECIMIENTOS

A mis compañeras, M. Teresa Cabré, Rosa Estopà y Judit Freixa, por la lectura atenta de una versión preliminar del artículo y por sus inestimables comentarios, y a Anna Joan Casademont, por su ayuda en las tareas de consulta de patrones en BwanaNet.

¹⁴ Por eso los hemos denominado verbos fraseológicos (Lorente, 2001).

OBRAS CITADAS

- ALONSO RAMOS, M., 2004. *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid, Visor.
- BEJOINT, H.; THOIRON, P., 1992. "Macrostructure et microstructure dans un dictionnaire de collocations en langue de spécialité", *Terminologie et Traduction*, 2/3, 513-522.
- BENSON, M. et al., 1997. *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, Amsterdam, John Benjamins.
- BEVILACQUA, C.R., 2004. *Unidades fraseológicas especializadas en el ámbito de la energía solar*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- BLANCO, X., 2000. "Verbos soporte y clases de predicados en español", *Lingüística Española Actual*, XXII: 1, 99-118.
- BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.), 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- CABRÉ, M. T., 1999. *La terminología. Representación y comunicación*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra.
- CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R.; LORENTE, M., 1996. "Terminología y fraseología". *Actas del V Simposio Iberoamericano de Terminología: Terminología, ciencia y tecnología*, México, Colegio de México y Unión Latina, 1998, 67-81.
- CORPAS, G., 1997. *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- COWIE, A.P. et al., 1981. "The Treatment of Collocations and Idioms in Learner's Dictionaries", *Applied Linguistics*, 2:3, 223-235.
- COWIE, A.P. (ed.), 1998. *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*, Oxford, Clarendon.
- ESTOPÀ, R., 1999. *Extracció de terminologia: elements per a la construcció d'un SEACUSE*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, 2004.
- HEID, U., 1994. "On ways words work together - topics in lexical combinatorics". Willy MARTIN, W. et al. (eds.) *Euralex '94 Proceedings*, Amsterdam, Vrije Universiteit, 226-257
- IBRAHIM, A.H. (coord.), 1996. Les supports. *Langages*, 121.
- L'HOMME, M.C., 1996. "A Computerized Model for Processing Lexical Combinations in Technical Language". *Euralex '96 Proceedings*. Göteborg, Göteborg University, 709-806.
- ; BERTRAND, C., 2000. "Specialized Lexical Combinations: Should they be Described as Collocations or in Terms of Selectional Restrictions". *Proceedings. Ninth Euralex International Congress*, Stuttgart, Stuttgart University, 497-506.
- LORENTE, M., (2001) "Verbos y discurso especializado". *Estudios de Lingüística Española (ELIES)*, 16 [http:// elies.rediris.es]

- _____, 2002a. "Altres elements lèxics". SOLÀ, J. (dir.) *Gramàtica del català contemporani* (vol. I). Barcelona, Empúries, 831-888.
- _____, 2002b. "Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis" en Guerrero, G.; Pérez Lagos, L. F. (eds.) *Panorama actual de la terminología*. Granada, Comares, 159-180.
- MARTIN, W., 1992. "Remarks on Collocations in Sublanguages". *Terminologie et Traduction*, 2/3, 157-164.
- MEL'ÈUK, I., 1998. "Collocations and Lexical Functions". COWIE, A.P. (ed.), 1998, 23-53.
- MÉNDEZ CENDÓN, B., 2002. *Estrategias fraseológicas en el género discursivo de los artículos científicos médicos en lengua inglesa*. Valladolid, Universidad de Valladolid, <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8137>.
- MEYER, I.; MACKINTOSH, K., 1996. "Refining the terminographer's concept-analysis methods: How can phraseology help?". *Terminology*. 3:1, 1-26.
- MONTERO, S., 2002. *Estructuración conceptual y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología*. Valladolid, Universidad de Valladolid <http://elies.redires.es/elies19/>.
- PAVEL, S., 1995. "Bibliographie de la phraséologie". *Meta*. 40:4, 632-653.
- PIERA, C.; VARELA, S., 1999. "Relaciones entre morfología y sintaxis" en Bosque, I.; Demonte, V. (dir.), vol. 3, 4367-4422.
- RUIZ GURILLO, L., 1997. *Aspectos de fraseología teórica española*. València, Universitat de València.
- SAGER, J.C., 1992. "Future Developments and Research in Phraseology and Terminology related to Translation". *Terminologie et Traduction*, 2, 583-588.
- TERCEDOR, M. I., 1999. *La fraseología en el lenguaje biomédico: Análisis desde las necesidades del traductor*. Granada, Universidad de Granada, <http://elies.redires.es/elies6/>.

EL GÉNERO COMO INTERFAZ: SU PAPEL EN LA CONFORMACIÓN DEL SIGNIFICADO LÉXICO¹

ANDREINA ADELSTEIN
UNGS/CONICET
aadelste@ungs.edu.ar
GUIOMAR E. CIAPUSCIO
UBA/CONICET
gciapusc@mail.retina.ar

RESUMEN

El objetivo de este artículo es avanzar en la comprensión de la generación del significado léxico, poniendo el foco en el papel que desempeñan los factores textuales y pragmáticos en ese proceso; en segundo término, el trabajo pretende aportar al estudio de la semántica de los nombres relacionales de rol en sus contextos de uso. Postulamos que el *género* es una interfaz entre la información extralingüística y la lingüística, que permite describir y explicar cómo se conforman los significados de las unidades léxicas. Con ese fin presentamos una propuesta preliminar de modelización, que integra dos posiciones sobre la generación del significado léxico: la relación del ítem con el contexto lingüístico (Pustejovsky, 1995) y su vinculación con el contexto textual y discursivo (Heinemann, 2000;

¹ Este trabajo retoma resultados preliminares expuestos en las comunicaciones presentadas por A. Adelstein (“Polisemia de nombres relacionales de rol”) y por G. Ciapuscio (“El género como interfaz”) en el XI Congreso de la *Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe, 9-12 de abril de 2008.

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 139-167

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”.

ISSN 0071-495 X

Sandig, 2000). Ilustramos la propuesta con un análisis ejemplar de ocurrencias de la unidad léxica *huésped*, extraídas de la prensa escrita y de géneros especializados de la biología molecular, para determinar si se constatan en los textos distintos sentidos cuya generación pueda explicarse a partir de parámetros y restricciones derivados de la variable genérica.

PALABRAS CLAVE: semántica léxica - género y texto - léxico generativo - nombres relacionales - léxico y texto.

ABSTRACT

This article seeks to advance the understanding of how lexical meaning is generated, focusing on the role played by textual and pragmatic elements. This research also contributes to the study of the semantics of relational nouns of role in their use contexts. We argue that *genre* is an interface between extralinguistic and linguistic information, which allows to describe and explain the construction of the meaning of lexical units. Thus we present a preliminary modeling proposal that integrates both positions on the generation of lexical meaning: the item's relation with its linguistic context (Pustejovsky 1995) and with textual and discursive context (Heinemann 2000; Sandig 2000). We illustrate the proposal with an exemplary analysis of occurrences of the spanish lexical item *huésped* extracted from the written press and specialist genres of molecular biology so as to determine if the texts include different meanings which generation may be explained through parameters and restrictions entailed in the *genre's* variable.

KEYWORDS: lexical semantics - *genre* and text - generative lexicon - relational nouns - lexicon and text.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ubica en los esfuerzos contemporáneos orientados a mostrar la estrecha y explicativa vinculación entre los aspectos textuales y léxicos, en especial, en ámbitos de comunicación especializada (Cabré 1999, 2002a, b, Hoffmann, Kalverkämper y Wiegand 1998, Slozidian 2000, entre otros).

Particularmente, se inscribe entre las investigaciones del grupo ¹Termtex² que intentan profundizar en el conocimiento de la relación entre la naturaleza y el comportamiento formal y semántico de las unidades léxicas y los factores

² Termtex es el Grupo argentino de investigación y docencia en terminología y texto.

relevantes de orden contextual y textual que actúan sobre ellas. Estas investigaciones se han dirigido especialmente al caso de las unidades especializadas (términos y textos), y a la dilucidación del problema de definir y explicar el carácter mismo de lo especializado (Adelstein en prensa, 2007a, b, y c, Ciapuscio 1999, 2000, 2003, Kuguel 2007).

El objetivo principal de este artículo es avanzar en la comprensión de la generación del significado léxico, haciendo hincapié en el papel que desempeñan los factores textuales y pragmáticos en ese proceso. El artículo se propone como objetivo secundario contribuir al estudio de la semántica de los nombres relacionales de rol en contextos de uso. Para ello, se realizará un análisis empírico de ocurrencias de una unidad léxica en textos de distintos géneros, correspondientes a diferentes grados de especialización, para determinar si se constatan en ellos distintos sentidos cuya generación pueda explicarse a partir de parámetros o restricciones vinculadas con información textual genérica. Planteamos la hipótesis de que el género debe comprenderse como una interfaz que “filtra” esas informaciones “externas” y opera como condicionante esencial en la generación de los posibles significados de las unidades léxicas; se trata de una instancia mediadora entre contexto y texto. En este sentido nuestra concepción del género se inscribe en los desarrollos de la lingüística del texto alemana, coincide en aspectos importantes con otras direcciones de investigación, como el enfoque desarrollado por Bronckart (1997, 2004) y se aparta de otras posiciones, que ubican al género en el nivel de contexto, como es el caso de la escuela de Sidney (por ejemplo, Martin 1997).

La evidencia empírica sobre la que intentaremos testear nuestras hipótesis está conformada por una muestra de ocurrencias de la unidad léxica *huésped*, recogidas en el COTECA³, empleadas en dos textos de biología correspondientes a los géneros *entrevista oral con el científico* y *tesis doctoral*. Por otra parte, el corpus de análisis se complementa con una muestra de ocurrencias en lengua general, provenientes de la prensa argentina.

En primer lugar, presentamos los fundamentos teóricos que sustentan nuestra investigación; en segundo lugar, ofrecemos la propuesta de modelización sobre la información involucrada en la generación del significado léxico; a continuación nos dedicamos al análisis de la unidad

³ COTECA, “Corpus Textual del Español Científico de la Argentina: investigaciones genéricas, léxico-gramaticales y terminológicas”, PIP 6165-CONICET.

léxica *huésped* y de sus ocurrencias en lengua general y en los géneros escogidos. Por último, recopilamos y discutimos nuestros resultados y sus implicaciones.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En nuestra concepción es preciso estudiar los fenómenos de orden microestructural en estrecha vinculación con su contexto total de su ocurrencia: el texto. Consecuentemente, la propuesta que realizamos conjuga elementos de un enfoque sobre el texto y de un modelo del significado léxico.

2.1. *El enfoque del texto*

En cuanto al enfoque sobre el texto, nos orientamos en los desarrollos de la lingüística textual alemana y, especialmente, en lo que se ha denominado la perspectiva cognitivo-comunicativa (Heinemann y Viehweger 1991, Heinemann 2000, Heinemann y Heinemann 2002); recogemos además aportes de otros estudiosos del texto de esa tradición. El texto es un objeto complejo, que puede verse desde el punto de vista lingüístico-cognitivo como un producto y una oferta de conceptualización (Nuyts y Pederson 1997). Los textos no son un mero “vestido” de los conocimientos, sino que son “tanto histórica como sistemáticamente *formas de constitución lingüística* de conocimiento” (Antos 1997: 48), y no solamente sus *formas de manifestación*. El texto –entendido como producto– puede verse como una estructura multidimensional, resultado (*output*) de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas, realizadas según esquemas de operaciones que se basan en los distintos tipos de conocimiento que poseen los hablantes de una comunidad lingüística (De Beaugrande y Dressler 1981, Heinemann & Viehweger 1991; Ciapuscio 2003). Los textos constituyen objetos complejos, que pueden concebirse y analizarse en distintas dimensiones o módulos condicionados entre sí (Heinemann 2000; Heinemann y Heinemann 2002); esas dimensiones del texto conciernen a representaciones de orden funcional, situacional, semántico y de forma léxico-gramatical. El léxico, ubicado en esta última dimensión, tiene una vinculación esencial y decisiva con las restantes dimensiones y con el texto en su totalidad. En distintos

trabajos anteriores (por ejemplo, Ciapuscio 2000, Ciapuscio 2003) hemos presentado análisis ejemplares destinados a demostrar cómo ciertos problemas de la investigación en terminología lingüística – esencialmente la variación conceptual y en menor medida denominativa de la unidad léxica especializada– pueden describirse apropiadamente y explicarse si se incluye la perspectiva textual⁴. La función y el tema textual – y muy especialmente, la perspectiva temática, son condicionantes del contenido conceptual del término (Ciapuscio 1995-1999) y de su conformación semántica (Adelstein 2007a y c, Kuguel 2007); por otra parte, de este modo se ha mostrado simultáneamente que el léxico constituye una “ventana” privilegiada para estudiar y dar cuenta de problemas relativos a los módulos superiores del texto y a la determinación del grado de especialidad de los textos (cfr. Ciapuscio 2003, Domènech 2006).

2.2. *El modelo de semántica léxica*

En cuanto al enfoque de la semántica léxica, partimos de los modelos polisémicos de generación del significado que postulan que los sentidos se construyen a partir de la activación de una parte de los elementos que conforman la estructura semántica de la unidad léxica (Pustejovsky 1995, Cruse 2000, Victorri 1996). De acuerdo con estos modelos, no hace falta multiplicar en la entrada todos los significados del ítem léxico sino que es preferible considerar en la competencia léxica procedimientos que permitan engendrarlos. Para el análisis que se presenta en el apartado 3 seguimos una versión adaptada del Léxico Generativo (Pustejovsky 1995, Busa 1996), y para la formulación de reglas tomamos elementos ofrecidos en trabajos de lingüística computacional que exploran la interacción entre la semántica léxica, la pragmática y el contexto discursivo (Copestake 1992, Copestake y Lascarides 1997 y Lascarides y Copestake 1998).

El Léxico Generativo es un modelo que considera que toda la información semántica de un ítem léxico se estructura en una sola entrada (metaentrada), y que supone la permeabilidad de los sentidos de las palabras: esto es, los sentidos de las palabras no son definiciones atómicas sino que se superponen y hacen referencia a los otros sentidos de la misma unidad. Además, se propone como parte de una

⁴ Ver también Freixa (2003).

teoría semántica más global, en la que la representación semántica del léxico es vista como uno de sus varios niveles. El modelo postula cuatro niveles de representación de la semántica léxica: la estructura argumental (en la que se especifican los argumentos lógicos⁵), la estructura eventiva (en la que se identifican los eventos asociados), la estructura de *qualia* (en la que se representan los atributos del referente del ítem léxico según cuatro modos de explicación) y la estructura de herencia. Los cuatro roles que conforman la estructura de *qualia* son formal, constitutivo, télico y agentivo. En el quale constitutivo (QC) se distribuye la información relativa al modo material del objeto denotado, en el quale télico (QT) se representan eventos asociados con las funciones del objeto denotado, en el quale formal (QF) se ofrece información sobre la forma, y en el quale agentivo (QA), sobre el proceso que dio lugar al objeto denotado. La generación de los significados en contexto se explica a partir de un conjunto de mecanismos semánticos que conectan estos niveles: el ligamiento selectivo, la coerción de tipo y la co-composición.⁶

3. PROPUESTA DE MODELIZACIÓN

Si bien las investigaciones sobre la relación entre léxico especializado y texto mencionadas en la sección 2.1., realizadas por miembros del equipo han avanzado en la comprensión de la naturaleza y los efectos de esa vinculación entre fenómenos de orden textual y léxico, no han considerado suficientemente la variable *género*, que es crucial en la interrelación

⁵ Se distinguen cuatro tipos: argumentos verdaderos (ARG), los argumentos que se realizan sintácticamente; argumentos por defecto (D-ARG), los que participan lógicamente en la expresión de la estructura de *qualia* pero que no siempre se realizan sintácticamente; argumentos a la sombra (S-ARG), los que están semánticamente incorporados al ítem léxico, pero que sólo se pueden expresar por operaciones de subtificación o especificación discursiva; y adjuntos verdaderos (*true adjuncts*), que son argumentos opcionales, no ligados a la estructura lógica del ítem léxico.

⁶ El ligamiento selectivo es el mecanismo por el cual un ítem léxico o una frase opera específicamente sobre la subestructura de una frase, sin cambiar el tipo total en la composición. La coerción de tipo es el mecanismo por el cual una unidad rectora fuerza a otra a alterar su tipo semántico (pero no su tipo sintáctico). La co-composición es la operación semántica que se da cuando varios elementos en un sintagma actúan como funtores, generando nuevos sentidos no lexicalizados para algunas de las palabras que intervienen en la composición.

entre los aspectos contextuales, textuales y los de orden léxico-gramatical. Por ese motivo, ofrecemos en esta sección una propuesta de modelización⁷, que tiene por propósito trazar lineamientos generales que especifiquen los tipos de informaciones involucrados en la generación de los significados léxicos y den cuenta de cómo ocurre esa relación de condicionamiento.

Consideramos que en la generación de los significados no solo interviene el contexto lingüístico inmediato, sino también información correspondiente al dominio, la situación comunicativa y los aspectos funcionales, que cristalizan en la elección del género, una noción que puede describirse en términos de interfaz entre informaciones extralingüísticas, comunicativas y textuales y la configuración lingüístico-formal del objeto verbal dado. En todo caso, el contexto lingüístico inmediato también es resultado de la restricción y habilitación que realiza el género particular, considerado como *cluster* vehiculizador de informaciones extralingüísticas y lingüísticas.

A continuación presentamos de manera sintética los tipos de conocimientos extralingüísticos y lingüísticos que intervienen en la generación del significado léxico: dominio y configuración situacional (3.1.); género y patrones textuales (3.2.) y conocimientos lingüísticos (3.3.).

3.1. *Dominio y configuración situacional*

En cuanto al conocimiento extralingüístico, se consideran el dominio y las configuraciones situacionales. Se trata de bloques de conocimiento de distinto grado de abstracción, que incluyen información acerca del contexto, las finalidades y la situación.

El *dominio* comprende la información de mundo, entre la que interesa señalar el conocimiento especializado relativo a los dominios y subdominios, sean generales o especializados. Cada dominio está definido por un mundo conceptual (conceptos y relaciones conceptuales⁸) y sus metas comunicativas generales que determinan la perspectiva o punto de vista sobre los objetos y relaciones conceptuales. En síntesis, el dominio específico incluye el mundo conceptual y una perspectiva télica específica.

⁷ En esta parte reformulamos y ampliamos la propuesta de modelización presentada en Adelstein (2007a y c).

⁸ Véase De Beaugrande (1980); De Beaugrande y Dressler (1981); una elaboración para el caso de la limnología se puede encontrar en Kuguel (2007).

Las *configuraciones situacionales* (“modelos de situación” o “tipos de situación”⁹), que reúnen componentes como “ámbito”, “tipo de interacción”, “interlocutores”, “modo de contacto”, etc., y que, en conjunto con los factores de dominio, deben comprenderse en términos de tipos de tareas o problemas (propios del dominio dado) por resolver.

3.2. Género y patrones comunicativos

Desde el punto de vista del procesamiento – por ejemplo, la producción lingüística -, las configuraciones específicas de dominio y de situación dan lugar a la activación de patrones comunicativos (también, esquemas textuales globales¹⁰), que surgen como soluciones preformadas a las tareas comunicativas regulares del ámbito y que determinan la elección del género o clase textual. Forman parte del conocimiento adquirido del hablante.

En la figura 1 se presenta una sistematización de estos factores extralingüísticos cuya peculiar combinación conduce en la producción verbal a la elección del género específico.

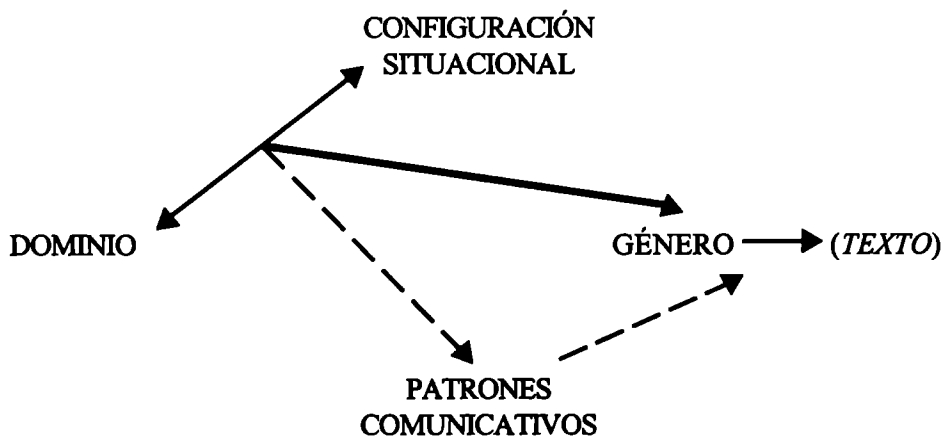


Figura 1

⁹ Cfr. Van Dijk (1985) y, especialmente, Heinemann y Viehweger (1991).

¹⁰ Cfr. Heinemann (2000) y Heinemann y Heinemann (2002).

Desde el punto de vista analítico (el texto como producto, línea gruesa), el *género* es una interfaz entre las informaciones extralingüísticas (dominio conceptual y configuración situacional), y las configuraciones específicas de rasgos de distinto orden (funcional, situacional, temático y formal-gramatical) que explican y conforman el producto textual concreto. En el caso del procesamiento textual – la producción o la comprensión (líneas punteadas) – las informaciones de dominio y situacionales llevan a que los hablantes activen patrones comunicativos que conducen a la selección del género dado (ver abajo).

Sandig (2000) postula la existencia de un rasgo complejo del *texto*, entendido éste como un objeto de orden prototípico, que consiste en un conjunto de rasgos concurrentes con relevancia distinta en cada caso, rico en información: ese rasgo complejo consiste en la referencia a un patrón comunicativo. Los *patrones comunicativos* son conjuntos parciales del conocimiento interaccional de los interactuantes (Heinemann 2000); forman parte esencial de la competencia del hablante. Estos patrones funcionan como esquemas, determinados socialmente, que refieren a totalidades interaccionales y textuales complejas: la base de su conformación son las experiencias comunicativas de los individuos y actúan como orientaciones generales para desencadenar procesos cognitivos de determinado tipo, tendientes a solucionar tareas comunicativas específicas. Los patrones textuales deben concebirse en términos de “problema-solución” y pueden describirse a partir de un interjuego entre un tipo de acción no lingüística y de clases textuales (géneros).

En nuestra concepción, la referencia a un patrón textual se realiza a través de la instancia intermedia –el género– que actúa como una interfaz y que habilita determinadas configuraciones típicas de rasgos de distinto orden (funcional, situacional, temático y formal-gramatical). El género consiste en una agrupación de textos sobre la base de rasgos distintivos comunes (RD). Desde un punto de vista procedural, los rasgos distintivos del género (que atañen a las distintas dimensiones textuales funcional, temática, situacional y formal) operan como orientaciones y expectativas generales para la producción y la interpretación de ejemplares textuales concretos. Desde un punto de vista analítico, el macro rasgo género (G) condiciona y determina las selecciones específicas para la conformación semántica y léxico-gramatical del ejemplar textual dado. Nuestra delimitación del concepto teórico es compatible con la clásica definición de Hartmann (1971): “las clases textuales son subconjuntos de

textos, que pueden describirse a través de determinados rasgos relevantes comunes y pueden delimitarse de otros subconjuntos” (Hartmann 1971). Esos RD en común son de naturaleza heterogénea, puesto que se refieren simultáneamente a varios niveles constitutivos del texto: a particularidades estructurales y de formulación características, aspectos de contenido temático, a condiciones situacionales y a la función comunicativa.

Los géneros o clases de textos se vinculan a formas de realización concreta de textos que pueden manifestar una conformidad total o parcial con los rasgos distintivos pero que además frecuentemente manifiestan también rasgos facultativos (RF) o incluso atípicos (cfr. Heinemann 2000). Es decir que un ejemplar textual es siempre representante de determinado género y como tal manifiesta rasgos distintivos del mismo pero también otros rasgos opcionales sujetos a mayor o menor variación.

En la figura 2 se intentan reflejar estas consideraciones.

G = [ENTREVISTA - E
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN - AI
TESIS - T
RESUMEN - R
(...)]

G(E) = [RDó (F, S, Te, FO)]
T (E) = [RDó (F, S, Te, FO)] + [RFn (F, S, Te, FO)]

G = Género
G(E) = Género entrevista
T(E) = Ejemplar textual correspondiente al G(E)
RD = Rasgos distintivos
RF = Rasgos facultativos
RDó = Rasgos distintivos del G(E)
F = Dimensión funcional
S = Dimensión situacional
Te = Dimensión temática
FO = Dimensión formal
T = Ejemplar textual
RFn = Conjunto indeterminado de rasgos facultativos

Figura 2: Género, dimensiones y rasgos distintivos, ejemplar textual.

3.3. *Competencia lingüística: componente léxico, entrada léxica y reglas de generación semántica*

En la generación del significado, consideramos los siguientes conocimientos lingüísticos:

- componente sintáctico, que representa la información correspondiente al comportamiento de las clases de palabras según categorías sintácticas, y que intervienen como factores locales de generación semántica;
- componente léxico, en el que se distinguen las entradas léxicas, los mecanismos generativos, y las reglas léxicas que conectan los mecanismos generativos con la información lingüística y extralingüística que funciona como factores de generación de los significados léxicos, mediatizada por el componente textual.

Nos limitamos aquí al componente léxico. En nuestra perspectiva el significado se genera a partir de que distintos factores relativos al dominio y a la configuración situacional asociados en el género, y al contexto lingüístico inmediato desencadenan en forma conjunta mecanismos semánticos que operan sobre la estructura semántica de la entrada léxica, activando determinada información e inhibiendo otra.¹¹ Esto es, consideramos que el género funciona como un módulo de interfaz que reúne la información correspondiente a los distintos factores que habilitan la operación de mecanismos generativos. Es el conjunto de diversos factores el que habilita que un cierto mecanismo opere sobre la estructura semántica de la entrada léxica dando lugar a un determinado significado, cuya configuración activa cierta información de la entrada e inhibe otra (Adelstein 2004, 2007b). Distinguimos, entonces, entre factor que predispone la generación de los significados y mecanismo generativo semántico que opera la generación.

La información semántica de cada ítem léxico se almacena, entonces, en la estructura semántica de la entrada del componente léxico. La articulación de los conocimientos implicados en la generación de cada

¹¹ Reformulamos aquí algunas hipótesis acerca de la generación del significado especializado comprobadas en Adelstein (2007a) para los nombres relacionales de parentesco.

significado se representa mediante reglas que conectan la estructura semántica del ítem con la información relativa a los factores que desencadenan los mecanismos generativos. Se trata de reglas de tipo condicional: $A > B$ (si A, entonces normalmente B), en donde A representa una configuración de factores de activación y B la información del componente léxico (estructura semántica de los ítems léxicos y los mecanismos específicos que operan sobre ella). En la siguiente generalización del tipo de regla, τ corresponde a los factores extralingüísticos de predisposición (dominio conceptual y configuración situacional) mediatizados por el género, α corresponde a los factores léxicogramaticales, condicionados por los rasgos distintivos ó de las dimensiones (F,S,Te, FO) del género. En la segunda parte de la regla, M significa mecanismo y Q cualquier quale de la estructura semántica del *ítem* léxico en cuestión:

$$(1) \quad \langle [[D, CS] \tau, [[[F, S, Te, FO] RDó] \alpha]] G \rangle_A > ([M \text{ en } Q])_B$$

La paráfrasis de (1) es la siguiente: respecto de un determinado ítem léxico, si se dan los factores de predisposición τ , mediatizados por el Género, y los factores léxico-gramaticales α habilitados y condicionados por los del RDó del Género, entonces, se aplica el mecanismo M sobre un (os) quale (-ia) de la estructura semántica del ítem, dando lugar a la generación de uno de sus significados.

4. ANÁLISIS EJEMPLAR: EL CASO DE *HUÉSPED*

A continuación se analizarán los significados de la UL *huésped*, generados en distintos textos pertenecientes al ámbito de la biología molecular y al ámbito general. Para ello, presentamos en primer lugar una descripción general de los nombres relacionales y del tipo de nombre al que pertenece *huésped*. Luego, examinaremos sus ocurrencias y sentidos generados en los textos de los distintos géneros seleccionados¹² para este estudio: con ese fin, partiremos en todos los casos de una descripción del dominio, la

¹² Entrevista privada (transcripción) realizada por una periodista especializada a un investigador, y tesis doctoral, titulada "Actividad inhibitoria de compuestos reactivos contra motivos Zn-fingers sobre la infección con arenavirus" presentada en el año 2004 por la Lic. Cybele Carina García en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA).

configuración situacional y el género, para luego concentrarnos en el texto particular y los ejemplos más representativos de la unidad léxica en cuestión.

Los nombres relacionales (*padre, maestro, rebanada*) son definidos como predicados de dos o más argumentos semánticamente insaturados. Es decir, que a diferencia de los nombres comunes, son referencialmente dependientes de otras expresiones que denotan individuos. El espectro de los tipos de nombres que pueden considerarse relacionales es variado y abarca simples (*tío*) como nombres derivados (*llegada, construcción*) y compuestos (*carnívoro*). Desde un punto de vista semántico, se han incluido nombres que designan partes del cuerpo (*mano, cabeza*) u otro tipo de relaciones meronímicas (*rama, techo*), nombres de rol (*marido, socio*), etc. Entre los nombres de rol (parentesco, rol social) se observa que las relaciones pueden ser jerárquicas u horizontales, de acuerdo con los roles que asumen los argumentos en la relación: *padre* es jerárquico, *hermano* es horizontal. En el modelo del Léxico Generativo se los representa como en (2):

(2)

hermano

[ARGSTR = [ARG1 = x: humano
D-ARG1 = y: humano]]

[QUALIA = [FORMAL = hermano_de (x,y)]]

Huésped es un nombre relacional de rol social, que podría considerarse “autoinverso”, dado que, de acuerdo con los sentidos en léxico general, puede designar ‘el que hospeda’ como ‘el que es hospedado/se hospeda en’. Las definiciones que ofrece el *Diccionario de uso del español de América y España* son las siguientes:

1. “Persona que se aloja en un hotel o en casa de otra persona, bien como invitado o bien pagando por ello”
2. “Persona que aloja a otra u otras en su casa”

Este diccionario también registra un valor deadjetival, que podría asociarse al uso apositivo en compuestos terminológicos como *célula huésped*, que hereda el significado de la acepción 2:

3. “Que soporta o alberga, temporal o permanentemente, un parásito” SIN: hospedador, hospedante

La relación autoinversa se representa en la ES a partir de la estructura subeventiva, que se expresa en los valores del QT mediante los eventos ‘alojar’ y ‘alojarse’. La generación de uno u otro significado se logra a partir de mecanismos de ligamiento selectivo que operan sobre este quale

huésped

[ARGSTR = [ARG1 = x: humano
D-ARG2 = y: humano]]

[EVENSTR = [< °α [alojar, alojarse]]](solapamiento parcial)

[QUALIA = [CONST = humano]

[FORMAL = tipo natural relacional]

[TELICO (indirecta: actividad típica) =: alojar (x, y)

∨ alojarse (y)]

Figura 3. Primera propuesta de representación de la estructura semántica de *huésped*

Respecto de los significados que se generan en la prensa escrita, véanse los ejemplos siguientes:

3. A tal punto llegó la ebullición anteanoche, a última hora, que la cena de honor que la Presidenta le ofreció a su polémico *huésped* en el Palacio San Martín estuvo a punto de suspenderse.
4. Cristina Fernández de Kirchner llegó a Venezuela procedente de Ecuador, donde se entrevistó con el presidente ecuatoriano, Rafael Correa, y fue declarada *huésped* ilustre de Quito por el alcalde de la capital, Paco Moncayo.
5. Kirchner y la primera dama recibieron a su *huésped* —que llegó a la Rosada con casi una hora de retraso. No hay posibilidad de errar si se dice que Chávez hizo un esfuerzo por complacer a su *huésped* y redujo su discurso a un mínimo de media hora.

El verbo *ofreció* (ejemplo 3) y *recibieron* (ejemplo 5) son las realizaciones de subeventos del evento ‘alojar’, por lo cual el ítem en posición de objeto debe interpretarse como la designación del segundo argumento. Los verbos de “traslado” – o sus derivados- en los ejemplos 4 y 5 (*procedente de, llegó*) operan sobre el segundo subevento ‘alojarse’ del QT y, por lo tanto, la entidad designada es la que corresponde al segundo argumento. El ejemplo 5 es interesante porque las dos ocurrencias significan, cada una, uno de los sentidos de la relación. La segunda ocurrencia de este ejemplo resultaría ambigua si no estuviera la primera claramente desambiguada respecto de los referentes de cada argumento. Como puede observarse en los ejemplos, los sentidos que se activan en la lengua general son los meramente relacionales (‘persona que aloja a otra’ y ‘persona que es alojada por otra’).

En los textos del ámbito especializado los sentidos que se generan son sentidos especificados del registrado en el diccionario como acepción 2 (‘el que hospeda’), i.e. en ellos se activa información del quale télico relativa al evento diádico ‘alojar’. La representación aproximada de este sentido es la siguiente:

[ARGSTR = [ARG1 = x: humano
D-ARG2 = y: humano]]

[QUALIA = [CONST = humano]
[FORMAL = tipo natural relacional]
[TELICO (información: actividad típica) = alojar(x,y)]]

Figura 4. Representación del sentido ‘hospedador’

4.1. *Significados en tesis*¹³

4.1.1. Descripción genérica y textual

El dominio correspondiente a este texto es el de la biología molecular o genética¹⁴, cuyo *contenido* se refiere a las interacciones de los distintos

¹³ Nos hemos limitado al análisis de las ocurrencias de *huésped* en la introducción de la tesis titulada *Actividad inhibitoria de compuestos reactivos contra motivos Zn-fingers sobre la infección con arenavirus*, cuya autora es Cybele Carina García.

¹⁴ Nuestra delimitación es solo orientativa y tiene un propósito exclusivamente ilustrativo. Es sabido que la delimitación de dominios del conocimiento y de disciplinas

sistemas de las células, entre ellos ADN-ARN, la síntesis de proteínas, el metabolismo, la estructura y el funcionamiento genético, etc. La *perspectiva télica y temática* de este dominio consiste en estudiar y comprender el funcionamiento de la vida a nivel molecular, es decir, el comportamiento biológico de las macromoléculas (ADN, ARN, enzimas, hormonas, etc.) dentro de la célula y explicar las funciones biológicas del ser vivo por estas propiedades a nivel molecular. En cuanto a la configuración situacional, en el caso de la tesis doctoral, el *ámbito de la acción* es la investigación en una institución universitaria, en la cual los *interlocutores* son la doctoranda y el tribunal evaluador, en primera instancia, y luego, la comunidad de pares. Las *condiciones* de situación son la comunicación escrita, y la *tarea* consiste en demostrar conocimiento erudito del tema y presentar el trabajo de investigación realizado a los fines de que sea otorgado el grado académico máximo.

En la figura 5 (cfr. apéndice) se presentan de manera sistematizada las informaciones correspondientes a la descripción del género *tesis*, al que pertenece el ejemplar textual de donde proceden las ocurrencias de *huésped*. En esta figura presentamos, además, una descripción más detallada de los rasgos distintivos y facultativos de este texto en las dimensiones funcional, situacional, temática y de forma lingüística. En forma resumida, la doctoranda presenta en el texto escrito los resultados de su investigación con el fin de convencer de la calidad e importancia del trabajo realizado. Se trata de una comunicación escrita, en función de otras actividades comunicativas, en el seno de grupo pequeño; todos los participantes son especialistas, si bien existe normalmente cierta asimetría de conocimientos y también una relación desigual de poder, dada por la situación de evaluación.

4.1.2. Análisis de los significados de *huésped* en la tesis

Los contextos sintácticos de *huésped* en este género reflejan el carácter especializado que le es propio. Encontramos ocurrencias de *huésped* en aposición (*roedores huéspedes*) o formando compuestos terminológicos (*célula huésped*) y en combinación con lexemas altamente especializados (*respuesta inmune del huésped*, *distintas proteínas del huésped*).

científicas es una tarea compleja y en permanente revisión, dado el carácter interdisciplinario de la investigación actual, y muy especialmente en el dominio de la biología.

Una primera distinción que se observa en la configuración de este sentido especializado respecto del de lengua general es la modificación en los valores de los argumentos: *x* no es necesariamente humano, sino que puede tratarse de otros seres vivientes: el huésped –el argumento *x*– es un organismo vivo, generalmente un animal o un humano, y el segundo argumento –el argumento *y*– es un microorganismo (parásito, virus, etc.), como puede verse en las muestras citadas.

6. La emergencia de los arenavirus está asociada íntimamente con características ecológicas de sus específicos roedores *huéspedes*, donde estos virus pueden establecer infecciones virémicas crónicas.
7. Las glicoproteínas virales, y muy especialmente la glicoproteína externa GP1, han sido las más estudiadas por su importancia en la respuesta inmune del *huésped* a la infección y su rol en las etapas iniciales y finales del ciclo de multiplicación, posibilitando la entrada, exocitosis y brotación viral (Burns & Buchmeier, 1993; Castilla et al., 1994; Damonte et al., 1994; Candurra & Damonte, 1997; Candurra et al., 1999; Strecker et al., 2003).

En la tesis, además, como en otros géneros de mayor grado de especialización no tratados aquí (*abstracts* y *artículos de investigación*), se da la generación de un significado cuya configuración resulta más compleja que la que observamos en la prensa escrita. En efecto, en los contextos se observa una serie de eventos que hacen a la relación denotada por el nombre, pero en los que el primer argumento tiene un rol pasivo, y el segundo argumento es el que tiene un rol agentivo. Es decir, el huésped es quien aloja, pero para que tal alojamiento se dé, el alojado tiene que *infectar/entrar/penetrar/* en *x*. Se genera así un sentido de *huésped* como locativo, pasivo; donde *x* tiene la función de ‘alojar’, pero también la de recibir cierta acción por parte de *y*. Es decir, se trata de eventos secuencialmente previos o simultáneos al ‘alojar’ que convierten al argumento *x* en huésped y que, por tanto, se corresponden con información del QA: ‘infectar’ (ejemplo 6), ‘multiplicarse’ o ‘reproducirse’ (ejemplo 7), etc.

Se puede proponer la siguiente representación del sentido analizado:

[ARGSTR =	[ARG1 = x: ser vivo D-ARG2 = y: virus, parásito, ...]]
[QUALIA =	[CONST = ser vivo] [FORMAL = tipo natural relacional] [TELICO (indirecta: actividad típica) = alojar (x, y) mantener vivo (x, y) transmitir (x, y)]] [AGENTIVO (progresivo natural) = infectar (y, x), multiplicarse (y, x)]]

Figura 6. Representación del sentido de *huésped* en la tesis

Es preciso considerar, además, que en el ámbito de la biología, *huésped* forma compuestos terminológicos con otros nombres: *célula huésped*, *célula huésped bacteriana*, *sistema huésped*. En estos casos se pueden analizar dos aspectos de la semántica compositiva: a) el significado que se genera de *huésped* en el microcontexto del compuesto y b) el significado del compuesto terminológico (i.e. la generación del significado del compuesto), y por tanto el aporte que hace *huésped* a él. Así, de acuerdo con a), si se analiza el significado de *huésped*, es claro que el otro nombre del compuesto es la pieza léxica que más influye en su generación: coerciona el tipo semántico de x, dando lugar a la generación del sentido especializado en biología; si, en cambio, se analiza según b) el significado del compuesto, entonces, se trata de una co-composición y la contribución de *huésped* hace al evento de *alojar* y sus especificaciones.

Siguiendo a Adelstein (2007b) sostenemos que, aun cuando el significado especializado del compuesto parece estar dado por la contribución del primer nombre (*célula*), *huésped* contribuye con la información relacional especializada. Esto es, tal como ocurre con los significados del nombre simple, *huésped* aporta al compuesto la especificación funcional de ‘alojar’ y la especificación del QA. Así, en el ejemplo 8 respecto de los eventos relativos al segundo argumento, se observa el subevento de ‘multiplicarse’, que se realiza como *replicación*.

8. El ciclo de replicación viral comienza con la adsorción del virus a la superficie de la *célula huésped*. La GP1 parecería ser la responsable de la unión al receptor celular de la membrana

plasmática. Recientemente el á-distroglucano (μ -DG) fue identificado como receptor celular, aunque no ha sido demostrado para todos los miembros de la familia (Kunz et al., 2001).

En cuanto a los factores y mecanismos de generación semántica, es evidente que las propiedades del dominio y la configuración situacional funcionan como factores determinantes de la generación del significado especializado. Los RD del género *tesis*, especialmente los correspondientes a la dimensión situacional (el grado de experticia alto de los interlocutores y el carácter escrito de la comunicación) y también los vinculados con la orientación funcional del género (exponer resultados de investigación originales a un tribunal experto para obtener el grado de doctor), habilitan rasgos léxico-gramaticales especializados en la dimensión formal que configuran una estructura semántica de alto grado de imbricación y complejidad para la unidad léxica, que vehiculiza en este texto significado muy especializado.

4.2. Significados en la entrevista privada con el científico

4.2.1. Descripción genérica y textual

El dominio en este caso también es el de la biología molecular o genética, cuyo *contenido* y perspectiva télica y temática describimos en 4.1.1. En cuanto a la configuración situacional, el *ámbito de la acción* es el del periodismo especializado, en el cual los *interlocutores* son el investigador y el periodista especializado. Las *condiciones* de la acción son el contacto físico y temporal; la *tarea*, explicar el tema y el trabajo de investigación del especialista.

En la figura 7 (cfr. apéndice) se presentan de manera sistematizada las informaciones correspondientes a la descripción del género *entrevista privada* al que pertenece el texto “El sarcoma de Kaposi”, de donde proceden las ocurrencias de huésped que analizamos aquí. En esta figura presentamos, además, una descripción más detallada de los rasgos distintivos y facultativos de este texto, en las dimensiones funcional, situacional, temática y de forma lingüística. En forma resumida, puede decirse que científico y periodista especializado dialogan sobre esta enfermedad – población, características, síntomas, génesis y los virus involucrados en la génesis de la enfermedad – con el propósito principal

de que el periodista escriba posteriormente una nota de divulgación. Se trata de una interacción oral, cara a cara, no preparada, que se realiza en función de una actividad comunicativa ulterior.

4.1.2. Análisis de las ocurrencias de *huésped*

En el caso de la entrevista, puede constatarse que la unidad *huésped* aparece en contextos sintáctico-semánticos que generan y explicitan un sentido especializado de la unidad; a lo largo del texto, el nombre *huésped* ocurre en combinación con adjetivos que le confieren ese sentido. Con algunos de estos adjetivos, incluso, forma compuestos terminológicos: *huésped natural*, *huésped angiogénico*, *huésped sano*, *huésped vivo*, *huésped infectado*. Particularmente interesante es el caso de la combinación *huésped vivo*, para la cual –incluso como compuesto aislado – es imposible asignar una interpretación general del nombre.

En la entrevista se observa también la modificación de los valores de los argumentos respecto de la lengua general: x no es necesariamente humano, sino que puede tratarse de otros seres vivientes. Por ejemplo, en el siguiente contexto el argumento x es un herpes virus; el argumento y es un mono:

9. Uno es en monos, se llama herpes virus aimiri que es un herpes virus que cuando se lo saca de su *huésped* natural, que lo tiene sin ningún problema, y se lo pone en un mono, lo mata de un linfoma fulminante.¹⁵

En este mismo ejemplo se observa que en el sentido relacional especializado interviene un tercer argumento (z): el científico que puede “manipular” el evento de ‘alojar’ (saca al virus del *huésped* natural y lo pone en otro *huésped* – un mono –). Esta manipulación en el evento de ‘alojar’ es privativa del ámbito especializado.

En cuanto a la estructura eventiva, el análisis de las ocurrencias permiten observar que en éstas se presentan también más eventos que en el sentido generado en prensa, esto es subeventos que se distribuyen en la

¹⁵ A los efectos de este trabajo se ha simplificado la transcripción del discurso oral, quitando las marcas innecesarias para la ilustración.

EQ según se asocian a “las acciones” de cada uno de los argumentos de la relación. Consecuentemente, tal como se observó en el sentido generado en la tesis, la información de la EQ es más compleja: podría sostenerse que se “activa” un valor causativo, ‘hacer que X se convierta/ se vuelva huésped al manipularlo’, i.e. correspondiente al QA. La relación de hospedar en este significado surge por la intervención del tercer argumento. Por otra parte, la distribución de los eventos en el QT corresponde a un evento complejo ya que ‘alojar’ se especifica como ‘mantener vivo’ (ejemplo 10) y en algunos casos también como ‘transmitir’ (ejemplo 11):

10. Y se revive cada tanto, solito, pasa a la saliva, vuelve, como para estar ahí vigente, pero vive ahí hasta que el *huésped* lo pasa a otro, esa es la estrategia del herpes virus.
11. C. O sea en un homosexual con todas esas características el virus puede ser más exitoso. Y esa gente tiene mucho más virus que una persona que no tiene todas estas características, y entonces también cuando lo transmite tiene mucha más posibilidad de transmitir un inóculo importante de virus que se establezca también en otro *huésped*.

La siguiente es la representación parcial de la configuración semántica de este sentido:

[ARGSTR = [ARG1 = x: ser vivo
D-ARG2 = y: virus
ARG3 = z: científico]]

[QUALIA = [CONST = ser vivo]
[FORMAL = tipo natural relacional]
[TELICO (indirecta: actividad típica) = alojar (x, y)
mantener vivo (x, y) transmitir (x, y)]
[AGENTIVO = poner, quitar (z, y, x)]]

Figura 8. Representación del sentido de *huésped* en la entrevista

En los ejemplos 12 y 13, por otra parte, se observa claramente la presencia de elementos que manifiestan el grado intermedio de especialización, determinado por la configuración situacional:

12. P. una curiosidad, ¿por qué el Kaposi ataca exclusivamente al...? /eso no se sabe.
C. Bueno sí, o sea la transmisión de este virus, digamos, que hay en el caso del sida se empiezan a dar varias cosas juntas: un *huésped* que es proclive a que Kaposi pase, el virus del sida que tiene su parte también.

13. C. Hay un evento biológico que es muy proclive a que el cuerpo reaccione de una forma muy fuerte y digamos, noto una respuesta inmune muy intensa contra él, en el caso de todos los herpes virus, la idea de los herpes virus, de su latencia, es que es muy poco inmunogénica, puede estar adentro de un *huésped* infectado, el *huésped* ni se enteró de que lo tiene, porque la estrategia de los herpes virus en su vida es que el *huésped* los transmita a un *huésped* sano, o a un *huésped* vivo lo transmiten, viven mucho tiempo adentro del *huésped* y el *huésped* lo transmite cuando puede a otra persona. Eso es lo que hacen ellos, entonces les gusta quedarse diríamos se quedan realmente mutis por el foro.

En 12 hay un contexto de animización (metafórica) respecto del herpes virus que se da con nitidez también para el caso del sentido particular de *huésped*: el verbo *pasar* aquí en lugar de *transmitir*, que es más esperable en el contexto de una entrevista con un científico. En las siete muestras del ejemplo 13 pueden observarse contextos altamente especializados (*huésped infectado*, *huésped sano*, paradigmática es – como ya se mencionó – la combinación *huésped vivo*) junto a otros que, por el contrario, son contextos esperables de la lengua general, en que el *huésped* se define como + humano y se combina con verbos de actividad intelectual o pensamiento que requieren ese rasgo (como en: *el huésped ni se enteró...*), con verbos agentivos (*el huésped los transmite cuando puede*). ¿Cómo puede explicarse esta especie de “convivencia” entre contextos especializados y contextos de lengua general?

Los rasgos distintivos (RD) del género entrevista privada, especialmente los vinculados con la dimensión situacional (oralidad, contacto entre los interlocutores, carácter espontáneo) y con la dimensión funcional

(*convencer / persuadir*) conducen a la elección de recursos lingüísticos que exhiben cierta hibridación entre lo especializado y lo general. Sin embargo, la elección de recursos generales se realiza para transmitir - de todos modos - significados especializados: son especialmente los rasgos genéricos vinculados con la situacionalidad y la funcionalidad los que permiten explicar el uso por parte del especialista de tales recursos léxico-gramaticales para explicar eventos especializados, determinados por los rasgos distintivos de la dimensión de contenido semántico, dados por el dominio. A su vez, el análisis evidencia que las propiedades del dominio y de la configuración situacional mediatizada por el género funcionan como factores que desencadenan la operación del mecanismo de coerción de tipo sobre el QT y el QC. Es decir, este sentido, que corresponde a un grado intermedio de especialización, se genera a partir de los mecanismos semánticos, habilitados por los RD del género entrevista.

En conclusión, se observa que el grado de especialización de la configuración semántica es intermedio, lo cual se relaciona con las propiedades del género. Como hemos visto en el análisis de los sentidos generados en la tesis en 4.1., hay ciertos eventos no activados en la entrevista que pueden hacer más especializada la relación entre los argumentos. En conclusión, el sentido medianamente especializado se observa en la contraposición entre la combinatoria léxica, la animización y metaforización y la activación de información especializada de la entrada léxica.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado avanzar en la comprensión acerca de cómo se genera el significado léxico, poniendo en foco el papel que desempeñan los factores de dominio, pragmáticos y textuales en ese proceso: postulamos que el género es una interfaz entre la información extralingüística y la lingüística, que permite describir y explicar cómo se conforman los significados (más o menos especializados) de las unidades léxicas. Con ese fin hemos presentado una propuesta preliminar de modelización y un análisis ejemplar de ocurrencias de la unidad léxica *huésped*, un nombre relacional de rol que puede actuar como palabra general y como término.

Desde el punto de vista teórico, hemos desarrollado un enfoque que integra dos posiciones acerca de la generación del significado léxico: la

relación del ítem con el contexto lingüístico y su vinculación con el contexto textual y discursivo. Consideramos que, por un lado, existen factores que predisponen la generación de los significados, asociados en el género y que éste a su vez impacta en la estructura léxico gramatical; por el otro, que hay mecanismos generativos semánticos que operan sobre la estructura semántica de la entrada léxica, activando determinada información e inhibiendo otra (Adelstein 2004, 2007a). La articulación de los conocimientos implicados en la generación de cada significado se representa mediante reglas que conectan la estructura semántica del ítem léxico con la información relativa a los factores que desencadenan los mecanismos generativos. Según lo postulado en 3.3., la regla tiene la forma de una macroimplicación: respecto de un determinado ítem léxico, si se dan los factores de predisposición τ , mediatizados por el Género (G), y los factores léxicogramaticales α habilitados y condicionados por los rasgos distintivos (RD) del G [RDó (F, S, Te, FO)], entonces, se aplica el mecanismo M sobre un (os) quale (-ia) de la estructura semántica del *item*, dando lugar a la generación de uno de sus significados:

$$\langle [[D, CS] \tau, [[[F, S, Te, FO] RDó] \alpha]] G \rangle_A > ([M \text{ en } Q])_B$$

El análisis ejemplar de las ocurrencias de huésped en contextos de *prensa escrita* (- especializado) y en los géneros *tesis* (+ especializado) y *entrevista con el científico* (< especializado) nos ha permitido demostrar que los factores de predisposición filtrados por la variable género y los condicionamientos de esta variable sobre el material textual determinan la conformación de significados específicos: mientras que en los ejemplos de partida de la lengua general los significados activados son los meramente relacionales ('persona que aloja a otra' y 'persona que es alojada por otra'), en las ocurrencias de los géneros de la biología molecular, ese significado relacional se especifica en la modificación de los valores de los argumentos y en distintos eventos y subeventos, a partir de uno de esos dos significados generales, lo cual revela en una estructura de qualia mucho más compleja e imbricada.

En el caso del género más especializado, la tesis, hemos observado la generación de un significado, de configuración altamente compleja, en la cual se activa información que especifica el evento de 'alojar' y que evidencia un QT más imbricado, condicionado por los RD del género, especialmente, los vinculados con el nivel situacional y funcional. Los

recursos léxico-gramaticales exhiben un carácter acorde con el nivel de especialización: la unidad léxica *huésped* aparece en combinatorias sintagmáticas caracterizadas por la presencia de otros términos y compuestos terminológicos (*respuesta inmune, proteínas del huésped, célula huésped*) los cuales realizan eventos altamente especializados, que se evidencian en la estructura de quale del ítem léxico (cfr. figura 6). Por el contrario, en el género *entrevista*, de un grado medio de especialización, constatamos una conformación semántica algo menos imbricada que en la tesis, vehiculizada por recursos léxico-gramaticales que exhiben cierta hibridación entre lo especializado y lo general. Los rasgos distintivos (RD) del género entrevista privada, especialmente los vinculados con la dimensión situacional (oralidad, contacto entre los interlocutores, carácter espontáneo) y con la dimensión funcional (*convencer / persuadir* a un público final no especialista) conducen a la elección de recursos formales mixtos (combinatoria léxica especializada junto con procedimientos de metaforización y animización) que transmiten –de todos modos– significados especializados, aunque probablemente de manera simplificada.

En síntesis, creemos haber demostrado que la variable genérica es un factor explicativo en la generación del significado léxico.

OBRAS CITADAS

- ADELSTEIN, A. (en prensa) “El significado léxico especializado”, en Ciapuscio, G. (ed) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*, Buenos Aires: Eudeba.
- , 2007a. *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional “madre”*. Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra. Colección: Serie Tesis, 21.
- , 2007b. “Valor especializado de nombres relacionales en compuestos terminológicos”, en Lorente, M., R. Estopà, J. Freixa, J. Martí y C. Tebé, (ed.) *Estudis de lingüística i de lingüística aplicada en honor de M. Teresa Cabré Castellví. Volum II: Deixebles*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Documenta Universitària. Sèrie Monografies 11:1-2, 165-178.
- , 2007c. “Semántica especializada y modelización de entrada léxica de nombres relacionales”, *Rasal (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)*, Nº 1 – 2006, 71-94.

- ANTOS, G., 1997. "Texte als Konstitutionsformen von Wissen", G. Antos (ed.) *Die Zukunft der Textlinguistik*, Tübingen, Narr, 43-65.
- APRESJAN, J., 1974. "Regular polysemy", *Linguistics. An International Review*, 142, 5-32.
- BOURIGAULT, D. y M. Slodzian, 1999. "Pour une terminologie textuelle", *Terminologie Nouvelle*, 19, 29-32.
- BRONCKART, J., 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- _____, 2004. "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique", *Langages* 153, 98-108.
- BUSA, F., 1996. *Compositionality and the Semantics of Nominals*. [PhD Dissertation. Brandeis University]
- CABRÉ, M. T., 1999. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra.
- _____, 2002a. "Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización", Fuentes Morán, M^a T. y J. García Palacios (eds.) *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, 15-36.
- _____, 2002b. "Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción", en Alcina Caudet, Amparo; Gamero Pérez, Silvia (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 87-105.
- CIAPUSCIO, G., 1999. "Variación conceptual y grado de especialidad de los textos", *Revista Argentina de Lingüística, RAL* 11-15: (1995-1999) (Número especial: Aspectos lingüísticos de la comunicación especializada), 49-82.
- _____, 2000. "La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación", *Organon* 26, Número especial: Terminología e integración. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 43-65.
- _____, 2003. *Textos especializados y terminología* (2003), Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) Universitat Pompeu Fabra. Sèrie Monografies, Nro. 6.
- CÔPESTAKE, A. y A. Lascarides, 1997. "Integrating symbolic and statistical representations: the lexicon-pragmatics interface", *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 8th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (ACL-EACL 97)*, 136-143.
- _____, 1992. *The Representation of Lexical Semantic Information*. [Doctoral dissertation, University of Sussex. Cognitive Science Research Paper CSR 280, 1993]
- CRUSE, D. A., 2000a. "Lexical 'facets': between monosemy and polysemy", *Sprachspiel und Bedeutung: Festschrift für Franz Hundsnurscher zum 60 Geburtstag*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 25-36.

- DE BEAUGRANDE R. y W. Dressler, 1981. *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer.
- DIJK, T. van, 1985. "Strategies of Discourse Comprehension", en Ballmer, Th. *Linguistic Dynamics: Discourses, procedures and evolution*, Berlin, De Gruyter, 29-61.
- DOMÈNECH, O., 2006. *Textos especialitzats i variació vertical: la diversitat terminològica com a factor discriminant del nivell d'especialització d'un text*, Tesis doctoral, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- FREIXA, J., 2003. *La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*, Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra. Colección: Serie Tesis, 3.
- HARTMAN, 1971. "Texte als linguistisches Objekt", en W-D. Stempel (Hg.) *Beiträge zur Textlinguistik*, München, 9-29.
- HEINEMANN, M. y W. Heinemann, 2002. *Grundlagen der Textlinguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- HEINEMANN, W., 2000. "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick", K. Adamzik (Ed.), *Textsorten*, Tübingen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 9-29.
- & Viehweger, D., 1991. *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- HOFFMANN, L., H. Kalverkämper y H. Wiegand (eds), 1998. *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin/New York, Walter de Gruyter.
- KUGUEL, I., 2007. "La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología". Tesis doctoral defendida el 21.03.07. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- LASCARIDES, A. y A. Copestake, 1998. "Pragmatics and Word Meaning", *Journal of Linguistics* 34.2, 7-414.
- MARTIN, J.R., 1997. Analysing genre: functional parameters, F. Christie & J. Martin, *Genre and Institutions*, London/New York, Continuum.
- NUYTS, J. y E. Pederson, (eds.), 1997. *Language and Conceptualization. Language Culture and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PUSTEJOVSKY, J., 1995. *The generative lexicon*. Cambridge, MIT Press.
- SANDIG, B., 2000. "Text als prototypisches Konzept", Mangasser-Wahl, M. (ed.), *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen, Stauffenburg, 93-112.
- ŚLODZIAN, M., 2000. "L'urgence d'une terminologie textuelle et le retour du sens", Béjoint, H., Ph. Thoiron (dirs.) (2000a) *Le sens en terminologie*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 61-85.

GÉNERO	RASGOS DISTINTIVOS			
	FUNCIÓN	SITUACIÓN	TEMACIDAD	FORMA LINGÜÍSTICA
TESIS	Objetivos ilocutivos principales: presentar resultados de investigación originales (para obtener el grado de doctor); convencer de la calidad e importancia del trabajo realizado	Interacción en función de otras actividades teóricas y/o aplicadas. Comunicación escrita. Comunicación grupo pequeño. Especialistas (asimetría de los interlocutores por carácter evaluativo)	Tema: restringido al dominio Desarrollo temático: vinculado al tema específico y a restricciones referidas especialmente a las formas de la arquitectura textual propia del género (las partes textuales): Introducción, Materiales y métodos, Resultados, Discusión, etc.).	Estilo elaborado y formal. Citas bibliográficas. Densidad terminológica.
EJEMPLAR TEXTUAL	Presentar conocimientos nuevos sobre la actividad inhibitoria de compuestos reactivos en la infección con arenavirus. Convencer de la calidad y relevancia de la investigación realizada	Idem género	Tema: actividad inhibitoria de compuestos electrofílicos reactivos y su rol en el ciclo de multiplicación viral. Subtemas: tipos de arenavirus y su papel en la fiebre hemorrágica argentina. Compuestos reactivos para el uso antiviral. Desarrollo temático: según partes canónicas del género.	Alta densidad terminológica, de siglas y fórmulas. Alta frecuencia de nominalizaciones. Importante cantidad de citas bibliográficas. Presencia abundante de tablas, fórmulas y gráficos.

Figura 5. Género *tesis* y ejemplar textual

GÉNERO	RASGOS DISTINTIVOS			
	FUNCIÓN	SITUACIÓN	TEMATICIDAD	FORMA LINGÜÍSTICA
ENTREVISTA PRIVADA	<p>Objetivo ilocutivo principal: conseguir información (nueva, relevante, etc.).</p> <p>Objetivos ilocutivos subsidiarios: comprender el tema y subtemas.</p>	<p>Interacción en función de otras actividades teóricas y/o aplicadas.</p> <p>Oralidad (+/-espontánea).</p> <p>Comunicación diádica o grupal. Contacto (radial, virtual, directo, etc.) entre los interlocutores. Roles simétricos/asimétricos</p>	<p>Tema: restringido al dominio.</p> <p>Desarrollo temático: referido al tema y a restricciones de diverso orden (tiempo disponible, referidas a las formas de la arquitectura textual prototípica - esquema pregunta-respuesta-).</p>	<p>Apertura y cierre.</p> <p>Turnos conversacionales: esquema pregunta-respuesta</p> <p>Rasgos léxicos y gramaticales de la oralidad</p>
EJEMPLAR TEXTUAL	<p>Lograr informaciones nuevas/relevantes sobre las investigaciones del científico para escribir posteriormente una nota de divulgación científica. Comprender el tema y los subtemas relacionados. Convencer de la relevancia y utilidad de la investigación básica</p>	<p>Interacción en función de otras actividades comunicativas.</p> <p>Oralidad espontánea.</p> <p>Comunicación cara a cara, Diádica.</p> <p>Interlocutores: Científico (C) y Periodista especializado (P)</p> <p>Relación: asimétrica</p>	<p>Tema: "Sarcoma de Kaposi".</p> <p>Subtemas: Sarcoma de Kaposi: población, síntomas, incidencia.</p> <p>Relación con otros cánceres y con el sida</p> <p>Génesis: virus Epstein Barr.</p> <p>Estado de las investigaciones.</p> <p>Perspectivas.</p>	<p>Apertura y cierre. Pregunta-respuesta, dominio de del especialista. Formas de la 1ª. y 2ª. persona. Presencia abundante de señales para la comprensión. Recursos de estructuración expositiva, narrativa y argumentativa.</p> <p>Léxico especializado y general. El léxico especializado se "trata", se interroga, se reformula y se explica.</p>

Figura 7: Género *entrevista privada* y ejemplar textual

EL DISCURSO DEL CONOCIMIENTO EN EL ORIGEN DEL PERIODISMO CIENTÍFICO ARGENTINO

PATRICIA VALLEJOS LLOBET
Universidad Nacional del Sur / CONICET
vallejos@bvconline.com.ar

RESUMEN

En el marco de nuestros estudios sobre la historia del discurso científico en la Argentina de los siglos XIX y XX, el presente trabajo se detiene en particular en el estudio de la metáfora como importante recurso de la divulgación del conocimiento científico en el primer cuarto del siglo XIX.

Con este propósito, se tiene en cuenta el contexto social destinatario de esta divulgación y, en términos teórico-metodológicos, se toma la definición y clasificación de las metáforas realizada por Andrew Goatly (1997) de acuerdo con la perspectiva de la Lingüística Sistémico- Funcional.

El trabajo, en su conjunto, conduce no solo a la descripción del empleo de este recurso en la divulgación de los orígenes del periodismo científico en la Argentina, sino que también se propone reconocer la importante significación socio-política que tuvo el discurso de divulgación de conocimientos tal y como se dio en las etapas consideradas, previa y posterior a la Revolución de Mayo de 1810.

PALABRAS CLAVE: Historia del discurso científico - periodismo científico - metáfora - Lingüística Sistémico Funcional - Función social de la divulgación científica.

ABSTRACT

Within the frame of our studies on the history of scientific discourse in Argentina in the 19th and 20th centuries, the present work particularly deals with metaphor

Filologia XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 169-193

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

as an important resource for the popularization of scientific knowledge in the first quarter of the 19th century.

With this purpose in mind, we consider the social context as the addressee of these popularization texts, and our theoretical and methodological approach is based on the definition and classification of metaphors proposed by Andrew Goatly (1997) within Systemic-Functional Linguistics.

As a whole, the study not only includes the description of the use of this resource in popularization discourse in the origins of the scientific journalism in Argentina, but also tries to show the socio-political significance of science dissemination in the historical periods here considered, previous and subsequent to the 1810 May Revolution.

KEY WORDS: History of the scientific discourse - scientific journalism - metaphor - Systemic - Functional Linguistics - social function of scientific popularization.

1. PRESENTACIÓN

Los fenómenos de difusión de la ciencia moderna europea y del nacimiento de una ciencia nacional en distintos espacios del Nuevo Mundo han sido tratados por un número considerable de estudios sobre la ciencia y la tecnología. De estos estudios han resultado diversos modelos interpretativos, entre ellos el de George Basalla de 1967.

Según el modelo “difusionista” de Basalla, se pueden reconocer tres etapas secuenciales: “una primera etapa, caracterizada por las visitas de los científicos europeos a las nuevas tierras <americanas>, llevando consigo, a su regreso a Europa, los resultados de sus investigaciones, los cuales sólo podrían ser completamente apreciados, evaluados y utilizados por las naciones que para ese momento ya han desarrollado una cultura científica moderna; una segunda etapa, llamada por Basalla de ciencia colonial, en la cual existe ya un desarrollo científico local, pero siempre dependiente de las instituciones y tradiciones de las naciones que presentan una cultura científica establecida, y, finalmente, una tercera etapa, de ciencia independiente o nacional, en la cual se desarrolla un proceso de “lucha” para establecer una tradición científica independiente” (Onna, 2000: 54).¹

¹ Si bien este modelo no posee una aplicabilidad general en América (el MIT se crea en 1859) dada la heterogeneidad y las características particulares en el desarrollo científico en contextos periféricos – como el nuestro –, lo consideramos adecuado para nuestro análisis.

El presente trabajo se ubica en una etapa todavía “dependiente – como se indica arriba – de las instituciones y tradiciones de las naciones que presentan una cultura científica establecida”, para centrarse en el estudio lingüístico de uno de los medios de divulgación de mayor llegada al pueblo de este tipo de cultura: el periodismo científico.

En tal sentido y en el marco de nuestros trabajos sobre la historia del discurso científico en la Argentina (Vallejos Llobet, 2007, 2006, 2005, 2004 a, 2004 b, 1993; Vallejos Llobet y García Zamora, 2004 c),² pretendemos reconocer algunos de los aspectos que este tipo de difusión de conocimientos científicos presentó en las primitivas manifestaciones periodísticas del Río de la Plata, observando también, en su retórica particular,³ la promoción de las ciencias como el recurso hacia un cambio *revolucionario* orientado al bienestar de estas provincias.

2. CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

2.1 Aspectos teóricos vinculados a la divulgación científica en el periodismo

El texto de divulgación científica correspondiente al periodismo escrito se inscribe en el tipo de comunicación entre expertos y legos acerca de asuntos de un campo disciplinar específico, y su objetivo fundamental es difundir sucesos (descubrimientos, hechos, logros) del mundo científico – el mundo de los expertos – al público general – mundo de los no expertos. “El texto de divulgación – concluye Ciapuscio (1989:23) – es, pues, un puente entre ambos mundos, hecho que conlleva una serie de dificultades desde el punto de vista lingüístico”.

Por otra parte, si bien no se trata, según Gallardo, de una actividad homogénea, de manera tal que posee “gran diversidad de clases textuales, diferentes niveles de especialización, distintos propósitos y diversos destinatarios” (2005:33), sí se puede afirmar, en cambio, que hay una tarea

² Este trabajo forma parte de los estudios que realizo como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y se inscribe en el marco de un Proyecto de Investigación “Aspectos de la textualización de los saberes científicos”, subsidiado por la Universidad Nacional del Sur, Argentina

³ La acepción del término *retórica* que empleamos en este trabajo se corresponde con la idea de mecanismos o recursos lingüísticos empleados para la persuasión.

lingüística común. Esta consiste en la reformulación de información compleja para que sea comprendida por el público. Es así como el tipo de destinatario imprime ciertas características a los textos.

Entre los distintos propósitos de este tipo de divulgación, se encuentran los de formar opinión, fomentar el interés sobre los hechos que se informan, persuadir sobre la utilidad o importancia del tema en particular o la ciencia en general, lograr una actitud positiva del destinatario para que aplique el avance científico en su vida cotidiana. (Cf. Ciapuscio, 1993: 79-80; 2003:64)

Como reflejo retórico de lo que acabamos de decir, se pueden reconocer tres componentes en los textos periodísticos destinados a la divulgación científica: 1) el *componente periodístico*, “encargado de transmitir la información central (la noticia)”; 2) el *componente didáctico*, “en el cual el redactor explica y define los conceptos científicos y además repone información contextual necesaria para la comprensión del suceso”, 3) el *componente persuasivo*, “encargado de atraer al lector, convencerlo de la utilidad de la ciencia y crear en él una predisposición positiva hacia el campo científico” (Cf. Ciapuscio, 1993: 80, nota 8).

No muy distintas son las características de la divulgación científica que observamos desarrollarse en el periodismo porteño en el primer cuarto del siglo XIX, sobre todo en referencia a su propósito comunicativo social. Encontramos también en los periódicos científicos de la época una de las principales misiones que Calvo Hernando adjudica a los divulgadores científicos en la actualidad: “Crear el clima para el desarrollo, mediante la transmisión de información y la difusión de modos de actuar, pensar y sentir que predispongan a los ciudadanos a adoptar comportamientos sintonizados con las estrategias de desarrollo” (1992: 42).

2. 2 Cuestiones de método y materiales

El objetivo de estudiar distintos aspectos del estilo de la divulgación científica en sus primeras manifestaciones en el periodismo argentino, condujo a la selección de un determinado corpus de trabajo. Se seleccionaron como fuentes el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* y la *Abeja Argentina*. La primera de ellas, publicación de los años 1802 a 1807, constituye el primer periódico científico del Río de la Plata. La segunda, de los años 1822 y 1823, se seleccionó para observar el progreso de la divulgación y su estilo particular, tras el paréntesis que

significó para la prensa científica el periodismo político del período revolucionario. Este periódico constituye una de las principales publicaciones en una etapa reconocida por el valor de sus realizaciones culturales, entre ellas, la labor de las sociedades científicas, una de las cuales editó la *Abeja* como medio de difusión de sus trabajos.

En el análisis de ambas fuentes nos centraremos, en primer lugar, en el estudio de diferentes tipos de metáforas para observar sus funciones dentro del entramado lingüístico de estos textos. Con tal finalidad adoptaremos la definición y clasificación funcional de la metáfora desarrollada por Andrew Goatly (1997).

Goatly define la metáfora como una unidad de discurso (término vehículo) que se usa para referir a un objeto, concepto, proceso, cualidad, relación o mundo, al que no refiere convencionalmente (tópico); o coliga con unidad(es) con la(s) que no coliga convencionalmente. Este acto no convencional de referencia o coligación se comprende sobre la base de similitud o analogía (fundamentos de la metáfora) (cf. 1997: 108-9).

Esta concepción queda enmarcada, además, en términos funcionales. Partiendo del modelo textual de M.A.K Halliday (1990), Goatly clasifica las metáforas de acuerdo con las metafunciones de los componentes textuales semántico-funcionales. Resulta así una discriminación entre variedades funcionales de metáforas identificadas como *ideacionales, interpersonales y textuales*, sin descartar, además, que cada una de ellas pueda cumplir más de una función a la vez.

Las metáforas ideacionales se relacionan con el componente semántico ideacional, vinculado con la representación/descripción del mundo: sus fenómenos, procesos y entidades. Las funciones de este tipo de metáforas son principalmente: *llenar vacíos léxicos; proporcionar mayor precisión; proporcionar una explicación o modelamiento; reconceptualizar.*

Las metáforas interpersonales se relacionan con el componente interpersonal, vinculado con la interacción, la construcción de la identidad social y con el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales mediante el texto. Entre las funciones de estas metáforas se puede reconocer: *argumentar mediante analogía; sostener una ideología; expresar actitud emocional; proporcionar al texto ornamentación, disfraz, hipérbole; cultivar la intimidad; crear efectos humorísticos; realizar llamados metafóricos a la acción o resolución de problemas.*

Por último, las metáforas textuales son las que realizan de manera no convencional el componente textual, que interviene en la organización de las partes del texto como un todo coherente. Así, las metáforas pueden

usarse como el principio organizativo que da al texto una cohesión léxica. Son las metáforas que generan: *ficción; realce de la memoria y puesta en primer plano; informatividad*.

En el presente trabajo nos referiremos a las metáforas ideacional e interpersonal. El tipo ideacional se vincula en estos textos con el componente didáctico, en tanto funciona esencialmente para la explicación y la explicitación de terminología técnica.

El tipo interpersonal adquiere un valor destacado en tanto se relaciona con el componente persuasivo de estas fuentes. La metáfora se constituye en un elemento de justificación en las recomendaciones de la medicina, o, en términos más generales, en un importante recurso a la hora de argumentar y resaltar el valor fundamental del conocimiento científico o de su función social última.

Por otra parte, y en relación con la configuración retórico-argumentativa del material estudiado, se analizará el tejido de relaciones léxicas urdido para sostener el valor político-social de esta divulgación de conocimientos en el Río de la Plata.

3. EL PERIODISMO CIENTÍFICO PORTEÑO EN EL PRIMER CUARTO DEL SIGLO XIX (1802 -1823)

3.1 *El primer periódico científico del Río de la Plata y su función social*

Inspirado en el impulso otorgado por las naciones de Europa a la creación de Sociedades económicas y de cátedras de agricultura y química, Juan Hipólito Vieytes, uno de los representantes del pensamiento ilustrado en el Río de la Plata, se propone divulgar los nuevos conocimientos relacionados con la agricultura, la industria, el comercio, la química, la economía del campo. Crea así el *Semanario de Agricultura, industria y comercio*, dando lugar, de tal modo, a “lo que puede aceptarse como el nacimiento del periodismo científico en el país” (Carrazzoni, 1998:34).

El Prospecto del periódico – publicado entre 1802 y 1807 – da cuenta de sus propósitos y del entusiasmo que embarga a su editor:

¡felices tiempos los en que el hombre, todo entregado á la mas recomendable ocupación, consagra a Ceres los preciosos sacrificios con que antes agradaba a Marte! Ya porfin se ha conocido que la agricultura es la primera, la mas noble, y la mas indispensable ocupación del hombre, que

es la base de las sociedades, la que alimenta al Estado la que hace á los hombres sencillos, fieles y honrados: á ella sola le son deudores los pueblos de su riqueza y opulencia, y sin ella yacerian para siempre sepultados en *la opresión y la miseria*. A esta verdad constante es á la que se han dirigido como á centro todas las Naciones de la Europa; y por ello es que apenas habrá alguna que no promueva con el mayor empeño los ramos de agricultura é industria, creando á este efecto diariamente nuevas Sociedades económicas, y erigiendo cátedras de Agricultura y Química, únicos medios que pueden propagar generalmente los conocimientos de unos principios tan esenciales al labrador y al artista. (*Semanario de Agricultura, industria y comercio*, TI, Prospecto: III – el destacado es nuestro)⁴

Más adelante, en el mismo prospecto, el editor apostrofa a los ciudadanos ilustrados de Buenos Aires y por último a los miembros de la Iglesia:

¿y sería esta la unica vez que insensibles á las voces de nuestros desgraciados hermanos los que habitan en esos desiertos campos les negaseis el socorro de que tanto necesitan para salir de la *opresión* á que los tiene reducidos la *miseria*? Lexos de mi tan infundado temor. El habitador de la campaña debe esperar hoy mas que nunca el ensanchar los estrechos limites de sus conocimientos mediante el interes que va á tomar el Ciudadano instruido en enseñarles; pero de quien principalmente debe esperar los mas oportunos socorros, es del conocido zelo de sus Parrocos: de vosotros Padres y Pastores de los Pueblos, de vosotros es de quienes espera el labrador recibir los preceptos mas sensillos de quanto debe practicar para mudar su triste situación: si quereis contribuir á tan interesante fin *vereis quan breve se muda el lugubre aspecto de esas campañas desiertas en un jardin améno y delicioso*, y esta repentina *revolucion* no conocerá otro autor que á vuestro zelo y á vuestro amor patriotico. (Idem: VIII – el destacado es nuestro)

Con una retórica literaria propia de la época, el editor da por terminado el ciclo de consagración al dios de la guerra y da por inaugurada una era de paz consagrada a Ceres, y mediante la dedicación al trabajo de la tierra, a la agricultura. Este estilo literario, en el que expresa un pensamiento evidentemente fisiocrático, se ve interrumpido por otro registro en el que se destaca principalmente la asociación *opresión – miseria*.

⁴ Se ha respetado la grafía del original.

Esta cuasi-colocación articula el término *opresión*, central al estilo político revolucionario francés (Vallejos Llobet, 1990 a), con el término más general *miseria*, descriptivo de la situación de extremo malestar de los pueblos:

- Los pueblos ...yacerían para siempre sepultados en *la opresión y la miseria*
- Nuestros desgraciados hermanos (...) socorro del que tanto necesitan para salir de *la opresión* á que los tiene reducidos *la miseria*

En un movimiento deductivo, en el primer enunciado, correspondiente a las primeras líneas del prospecto, la palabra *pueblo* aparece en plural, como una abstracción generalizadora que se presenta a manera de una “*verdad constante*”. Hacia el final de la introducción – el segundo enunciado –, hay una referencia concreta al pueblo del Río de la Plata, en particular a los hombres de la campaña. A ellos va destinado en el semanario el esfuerzo que debe empeñarse en la divulgación de los conocimientos.

De esta manera, en la introducción del periódico, se manifiesta una orientación hacia la que llamamos *revolución pacífica del conocimiento*,⁵ como un proyecto fundamental para los tiempos. En este contexto discursivo, la palabra *revolución* denota un cambio que aparece idealizado como una utopía literaria –una ‘*arcadia*’–: se pasará de campañas desiertas, lúgubres, a “*un jardín améno y delicioso*”. El motor fundamental de este cambio, de esta revolución, serán el estudio y la divulgación de las ciencias, que acompañarán al trabajo agrícola.

Otro concepto de *revolución* queda instalado así en el Río de la Plata, alejado todavía de las significaciones referencial y connotativa originadas en los discursos de la Revolución Francesa,⁶ aunque no menos trascendental.

⁵ Véase “*Un lenguaje peregrino en el Río de la Plata. La revolución pacífica del conocimiento en el discurso de los orígenes del periodismo científico nacional (1802-1823)*”, conferencia dictada en el ciclo de disertaciones “*Hacia el bicentenario de las revoluciones americanas. Reflexiones desde el siglo XXI sobre la emancipación cultural: presente y futuro de “nuestra América”*”, organizado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y el Consulado de Chile en Bahía Blanca (del 12 al 14 de septiembre de 2007).

⁶ Estas significaciones se manifestarán paulatinamente en el discurso del periodismo porteño a partir de 1810 (Vallejos Llobet, 1990 b: 95).

3.2 El estilo de la divulgación científica en el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*

En su Prospecto el editor del *Semanario* indica de qué manera llevará adelante la empresa de difusión de los conocimientos científicos:

Tendré á la vista los mejores Autores así Nacionales como Extranjeros que en estos últimos tiempos ilustrados hayan tratado con más conocimiento sobre las materias indicadas. Consultaré los mejores periódicos de Europa (...) para comunicar al público los conocimientos útiles que puedan fácilmente acomodarse á nuestra situación actual, y finalmente recibiré e insertaré en los papeles semanales, todas cuantas memorias se me remitan (*Semanario*, TI, Prospecto: VII).

Y adelanta también el tratamiento que se dará en el periódico a los discursos referidos a las ciencias:

Toda esta porción de ramos tratados con la mayor sencillez y de un modo acomodado á la común inteligencia, acarrearán sin duda alguna la mayor utilidad á nuestros campos valdíos, a sus infelices habitantes, y a la población en general (*Ibid.*).

Una referencia importante de esta iniciativa es la publicación en el mismo *Semanario* de un “Compendio de la ciencia fisico-química” que toma como fuente el *Semanario de Agricultura y Artes de Madrid*, en cuyos tomos, señala el editor:

hallé tratada la materia en Cartas a una Señora, tan completamente, y con tanta claridad y precisión, (...) y me propuse dar al público esta preciosa colección de conocimientos químicos, reduciendo las materias quanto me fue posible, aunque á costa de quitarle mucha parte de amenidad (*Semanario*, III, 103:1).⁷

En los textos arriba citados se evidencia la empresa doblemente esforzada del editor: divulgar los conocimientos científicos – establecer ese puente entre el mundo de los expertos y el de la población menos “ilustrada” de la época – y sortear para ello las dificultades lingüísticas implicadas en este propósito, es decir, hacer más aceptable para la

⁷ El paréntesis indica el tomo, número y páginas del periódico.

competencia lingüística de sus lectores (o audiencia) “*las voces peregrinas*” (III, 103:5) que los caracterizan. Presentará los temas científicos “con la mayor sencillez y de un modo acomodado á la común inteligencia”, o tomará como fuentes textos de divulgación pero, a su vez, “reduciendo las materias quanto me fue posible”⁸

De tal manera, el lenguaje científico de los textos fuente será, en lo posible, reformulado. Al respecto leemos una noticia del *Semanario* fechada el 13 de julio de 1803, bajo el título de *CHIMICA*:

Los días 4,5,y 6 del presente, los alumnos de medicina tuvieron exámenes públicos de chimica pneumatica en el R. Tribunal del Proto medicato, y habiendo sido preguntados por varios de los concurrentes sobre este asunto, tuvo el público la satisfacción de oír hablar por la primera vez de una ciencia la mas análoga á la felicidad inalterable de los pueblos, y cuyo *lenguaje peregrino hasta ahora en nuestra patria* ha sabido hacer familiar en la boca de unos jóvenes el decidido gusto de su Catedrático Dr. D Cosme Argerich, á cuyo empeño en difundir tan útiles y necesarios conocimientos, sera deudora nuestra provincia de los gigantes progresos que harán las artes algún día por medio de su aplicación. (*Semanario*, I, 43: 342 – el destacado es nuestro)

A partir de su contenido, la noticia permite reconocer la actitud de “extrañeza” generalizada entre el común de la gente hacia esta disciplina y su discurso particular, y pone en evidencia la intención eminentemente didáctica que se da a esta divulgación de conocimientos.

A través de los títulos de los artículos se puede identificar esta función didáctica predominante. Reproducimos algunos de ellos:

Introducción al Estudio de los Elementos de Química; Definición de la Química. Distinción de los cuerpos. Sustancias simples; Principios generales con que obran los cuerpos. Atracción – afinidad. Sus varias clases; De la luz; Propiedad del ayre; Del conocimiento y qualidades de diferentes especies de tierras; Lecciones elementales de agricultura por preguntas y respuestas para el uso de los jóvenes de estas campañas; Descripción del areómetro y modo de graduarlo (...); Modo de fabricar

⁸ Entre los recursos de reformulación de los discursos fuente especializados a discursos de divulgación son fundamentales los de simplificación y de reducción (Ver Ciapuscio, 1992).

el nitro; Vacuna; Remedios para los accidentes epilépticos; Educacion de las mugeres; Analisis de algunos cerebros humanos

Se observan además, a lo largo de los cinco tomos del periódico, otros muchos títulos sobre estas y otras materias relacionadas con el conocimiento científico.

A su vez, esta misma intención se manifiesta, en el periódico, en los distintos recursos de reformulación del lenguaje científico especializado a un discurso más apropiado a sus destinatarios.

En el estudio de este discurso, nos detendremos – tal como lo anticipamos – en la metáfora como un mecanismo de reformulación multifuncional. Se tendrán en cuenta sus variantes funcionales *ideacional* e *interpersonal*, principalmente porque se trata de un recurso que aporta tanto al componente didáctico (metáforas ideacionales) como al componente persuasivo (metáforas interpersonales) de esta divulgación.

3.2.1 Las metáforas en la divulgación de la química

Las metáforas que hemos recogido, en su mayoría, corresponden a la química. Considerando la importancia que da a este tipo de conocimientos el editor del *Semanario*, nos referiremos especialmente a aquellas pertenecientes a un tratado sobre “Elementos de Química”, que contiene lecciones de la disciplina expuestas por Vieytes con los objetivos divulgativos ya señalados.⁹

En general, se puede observar que diferentes tipos funcionales de metáforas se combinan en un mismo fragmento de texto y aportan tanto al componente didáctico como al componente persuasivo del discurso de esta divulgación. Así lo verificamos en el texto que introduce dichos “Elementos de Química”:

De esta naturaleza es el compendio de la ciencia físico-química que me he propuesto repartir en el Periodico (...) Nuestros conocimientos en esta parte son tan mezquinos, y se hallan tan rodeados de formulas absurdas y groseras que será imposible esperar demos un paso cierto en la precisa expedición, aun de aquellos ramos mas comunes en que se exercita nuestra industria: una ciega adherencia al método grosero y barbaro que establecio la ciega rutina en los tiempos de ignorancia, es la única senda

⁹ Véanse algunos datos sobre estos “Elementos” en Prelat (1961: 17-32).

de que no han osado separarse un paso nuestros labradores y artistas (...) ¡Lamentable ignorancia que mientras no se combata á viva fuerza con las armas de los sublimes principios de la química no hará otra cosa que retardar los progresos de las artes y la felicidad de nuestra patria! (*Semanario*, III, 103: 4-5)

Se trata de un fragmento cuyas metáforas cumplen predominantemente una función interpersonal expresiva de actitud emocional, según la clasificación de Goatly, manifestadas en: *fórmulas absurdas y groseras, método grosero y bárbaro, ciega adherencia, ciega rutina*. Por su parte, la metáfora ideacional representa el desarrollo de la industria como una *expedición, con pasos y sendas*. A su vez, la aceptación de los antiguos métodos de la industria presentada como *ciega adherencia*, constituye el recurso principal por el que el redactor orienta su retórica a un llamado indirecto a la acción en el que también interviene la metáfora interpersonal: la ignorancia es un enemigo que solo se puede *combatir con las armas de los sublimes principios de la química*. La metáfora del *combate* se presenta como única alternativa para evitar el retraso de esa *expedición* hacia el progreso.

El fragmento es fundamentalmente una argumentación por la invectiva, que termina en una exhortación a combatir la ignorancia, dejando atrás, en dicha *expedición* por el progreso, los antiguos métodos de producción; de allí que se destaque el empleo de la metáfora interpersonal.

A continuación se toma la metáfora iluminista de la *luz* y las *sombras* (o *impenetrable velo*), como vehículo referido, en un caso, a la apertura al conocimiento que produce la química, en el otro, a su ocultamiento por parte de los antiguos preceptos de las ciencias de la Colonia. En su ímpetu argumentativo, el autor llega a calificar la química como ciencia *encantadora*, en una coligación de raíz también metafórica interpersonal:

Así viene a ser <la química> para el filósofo, el físico, el médico y el labrador una luz que los guía en sus estudios y descubrimientos (...) Este es un ligero prospecto de la utilidad y conveniencias que acarreará el conocimiento de las profundas verdades de esta ciencia que hemos visto aparecer casi en nuestros días por entre el impenetrable velo con que la habían ocultado misteriosamente los antiguos (...) yo bien sé que hay en el día entre nosotros no pocos dedicados al estudio y cultivo de esta ciencia encantadora (*idem*, 6)

Otro recurso de tipo interpersonal, vinculado con la metáfora en la promoción de la disciplina, se puede comprobar en la analogía tomada por Vieytes de las *Transacciones Filosóficas de la Sociedad Real de Londres* de 1792:

Así como un libertino abandona la casa de sus padres y el amor de su esposa para entregarse á la disolución y á objetos frívolos, que no pueden llenar su corazón, del mismo modo hemos abandonado la casa de nuestra madre la naturaleza para entregarnos á estudios vanos, con los cuales están tan satisfechos los que los cultivan, que mirarán sin duda con desprecio el tratado que nos ocupa (*Semanario*, IV, 163 : 66)

Por su parte, el empleo de las metáforas ideacionales se destaca en la explicación de conceptos científicos, operación fundamental del componente didáctico de la divulgación. De tal manera, se pueden observar metáforas como las que siguen, en las que se da una coligación de elementos de la química con procesos o modificaciones propios de agentes humanos o animados.

Si se ponen en un plato aceyte y agua se verá quan lexos estan de unirse estos dos cuerpos enemigos, por mas que se revuelvan y se batan, pero echando en ellos una yema de huevo, y agitándolos un poco, se advierte que luego hacen amistad y se unen el huevo con el aceyte, y este, mediante el huevo, se hace amigo del agua, y se unen los tres: á esta se llama *afinidad preparada*. (*Semanario*, III, 105: 17-18 – destacado del redactor)

En este caso se trata del empleo de una metáfora ideacional explicativa, orientada a la comprensión y, en última instancia, a la definición del concepto de *afinidad preparada*. Se presenta así la technicalización de este último término de manera accesible a la inteligencia de la época.

La animación se repite en fragmentos como los que siguen:

Esta sustancia, si á su natural energía junta bastante cantidad de si misma para que aumente la eficacia de su acción, superará bien pronto la atracción que exercian entre si las partes mas pequeñas del cuerpo que ella ataque, y dicho cuerpo se verá dilatado en su volumen (...) ¿y qual es esa sustancia ó cuerpo de tanta actividad (...) Se llama *calórico*. (*Semanario*, III, 106: 26-27 – destacado del redactor)

La luz tiene afinidad con otras sustancias y es muy declarada la que muestra con el *oxígeno* (...) la luz lo busca por todas partes, y hallándolo lo atrae á sí, y con su movimiento lo funde de suerte, que acometido bien pronto por el calórico que anda alrededor de todos los cuerpos, dexa el estado de solidéz en que estaba, y toma el estado aeriforme (*Semanario*, III, 109: 50)

Otras metáforas ideacionales a las que recurre el redactor son las metáforas de los modelos mecanicista y naturalista propios del Iluminismo:

Llamase cuerpo á todo aquel que tiene alguna accion sobre nuestros sentidos, y de la union de los cuerpos diferentemente variados se forma esta maravillosa máquina que llamamos *universo* (*Semanario*, III, 104: 9 – destacado del redactor)

la naturaleza se vale de todos los instrumentos que hemos descrito, unas veces combinando con la mayor delicadeza las fuerzas de su afinidad o atracción; otras uniendo á estas fuerzas las que son propias para la animalización y vegetacion, y resultando producciones que maravillan al filósofo que las contempla (*Semanario*, IV, 195:333)

3.3 *La divulgación científica en “la etapa más brillante de la cultura argentina” de la primera mitad del siglo XIX*

A partir de 1810, con el estallido revolucionario de Mayo, el interés predominante de los periódicos se vuelca a la defensa de la causa de la independencia: entre 1810 y 1820, la *Gaceta de Buenos Aires*, *El grito del sur*, *Mártir o Libre*, *El redactor de la Asamblea*, *La Crónica Argentina*, *La Estrella del Sur*, *El Independiente*, *La Prensa Argentina*, y otros, tratan sobre la revolución política, los distintos gobiernos revolucionarios y las luchas entre partidos. Estos papeles dejan de lado la divulgación científica para pasar a un discurso de tipo ideológico en el que los temas científicos ocupan un segundo plano (Vallejos Llobet, 1991).

Hay que esperar al año 1821, a la época del ministerio de Rivadavia, según palabras de José Babini (1954:57) “la etapa más brillante de la cultura argentina durante la primera mitad del siglo XIX”, para ver resurgir el tema científico, con mayor profundidad y riqueza, en las publicaciones periodísticas y, en general, en todas las realizaciones impulsadas desde el gobierno por el célebre ministro.

Los temas científicos ocupan por entonces un lugar privilegiado en un número de instituciones que, como sus análogas europeas, reciben el

nombre de *sociedades* y asumen un importante papel como promotoras del desarrollo científico.

Entre estos cuerpos científicos y literarios se destacan la *Sociedad de ciencias físicas y matemáticas*, la *Sociedad de jurisprudencia*, la *Sociedad de medicina*, o *Academia de medicina*, establecidas todas ellas en el año 1822. También se destaca la *Sociedad de Educación Elemental* o *Sociedad Lancasteriana*.

También entre estas instituciones, la *Sociedad Literaria*, establecida en 1822, se propuso como objetivo fundamental publicar un periódico dedicado a objetos políticos, científicos y de industria. Surgió así, el 15 de abril de 1822, *La Abeja Argentina*, y sus artículos se sucedieron mensualmente hasta el 15 de julio de 1823. En todos los casos, los trabajos científicos publicados en la *Abeja* eran redactados o traducidos por miembros de la Sociedad Literaria, y debían ser aprobados por dicha sociedad antes de su publicación (Piccirilli, 1943, I: 366).

Una vez más son los periódicos los que asumen esta causa en pro del desarrollo y la divulgación de las ciencias. Entre estos periódicos se destaca *La Abeja Argentina*, redactado por científicos e intelectuales de la talla de Manuel Moreno, Cosme Argerich, Juan Antonio Fernández, Felipe Senillosa, Avelino Díaz, Esteban de Luca, y otros.

Entre las materias científicas más difundidas por la *Abeja* tienen predominio las vinculadas a las ciencias de la economía y de la medicina, luego los temas de la química y las ciencias físicas y matemáticas, la astronomía, la estadística y también los temas relacionados con las ciencias sociales, como la ideología, y las bellas letras.

3.3.1 Las metáforas en la *Abeja Argentina*

En el caso de la *Abeja Argentina*, y como respuesta al tipo de destinatario más instruido al que va dirigido, en general, el periódico—algunos artículos llegan al nivel de la semidivulgación¹⁰—, los artículos de Química no exhiben un número de metáforas significativas para ser tenidas en cuenta en este trabajo. Encontramos, en su mayoría, noticias que dejan ver poco interés por la reformulación para un público de instrucción básica en la materia. Así lo observamos en el ejemplo que sigue:

¹⁰ Al respecto véase el artículo de Guiomar Ciapuscio (2000) sobre la problemática de la tipologización de los textos de divulgación científica.

QUIMICA. Mr. Milscherlich ha comunicado á la academia de las ciencias de Stockolmo su interesante disertación sobre la identidad de forma de los Phosphates y Arseniates. Ésta memoria contiene, primero, una exposición cristalográfica, y después una serie de experimentos, que prueban que el ácido arsénico y phosphorico dán, con unas mismas bases, combinaciones analogas, que contienen al mismo tiempo un número igual de átomos de agua. Este hecho importante es el argumento mas incontestable contra la idea de Mr. Hauy, de que la forma geométrica de una combinación es el carácter mas esencial para determinar las especies minerales, pues por ejemplo no podemos considerar el phosphate neutro de cualquiera base como la misma especie mineral que el arseniate neutro de la misma base. (*Abeja*, I, 2:5268)¹¹

Es evidente que se requiere un conocimiento especializado para interpretar correctamente la noticia referida a la comunicación sobre el mencionado químico.

Optamos, entonces, por otra de las ciencias más difundidas en el periódico y, al menos en su propósito, dirigida a un público menos experto en la disciplina. Nos centramos, por tanto, en el estudio de los artículos y noticias sobre la Medicina. En este caso, consideramos todas las referencias a esta ciencia y encontramos los dos tipos de metáforas funcionales ya considerados.

En primer lugar, abordamos metáforas ideacionales que funcionan como modelos para la explicación. Notamos, en tal caso, un modelo naturalista¹² para explicar la manifestación o desarrollo de distintos fenómenos o procesos que son objeto del estudio y accionar de los médicos en la época: cuestiones vinculadas a las enfermedades; de orden fisiológico; o relacionadas con la prevención de enfermedades. En este sentido, se nota un uso muy frecuente de la *naturaleza* como vehículo que coliga con términos o expresiones relacionados con estas cuestiones. Se registran, entonces:

- Explicaciones referidas al origen de las enfermedades:

¹¹ En el caso de este periódico consideramos más adecuado respetar el paginado de la edición facsimilar.

¹² Esto responde a la tendencia naturalista propia de la filosofía de la Ilustración a la que adherían los intelectuales de la época. (Véase Ferrater Mora, artículo Ilustración, (1994, T.II))

Esa porción de enfermedades tan terribles como mortales que vulgarmente se conocen con el nombre de sobre – partos, y que en gran parte no reconoce otro origen que las dificultades que la naturaleza encuentra para formar la leche, ó los obstáculos que esta tiene que vencer para salir (*Abeja*, I, 4: 5343)

En esta enfermedad las fuerzas rapidamente se consumen, y la naturaleza falta de estos medios de reaccion, nada puede por si sola. (*Abeja*, II, 10: 5536)

- Explicaciones sobre temas de la fisiología humana:

Al negarles el alimento, de que la naturaleza os ha hecho depositarias (*Abeja*, I, 4:5343)

Me negasteis la leche que la naturaleza me preparó en vuestros pechos (*Ibid*)

El proceso referido en ambos casos es el de la lactancia y la formación de la leche en las madres. Este proceso, en la explicación que da el redactor del artículo, tiene a la *vida* como instrumento de la naturaleza:

Inmediatamente después del parto la vida que durante el tiempo de la preñez habia estado como acumulada sobre el útero, desampara esta entraña, y se dirige hácia los pechos, para ayudarlos á preparar la leche, que ha de servir de alimento al recién nacido (*Ibid*)

El proceso del postparto, se explica también a partir de la *naturaleza* como agente:

El arrojamiento de las partes, que se sigue al parto es un trabajo de la naturaleza en todo semejante al mismo. Después de él, ella suspende sus esfuerzos y descansa para volver a continuarlos. (*Abeja*, II, 15: 5688)

- En referencia a la prevención de enfermedades, la explicación recurre a esta misma metáfora:

En medio de tantos usos la naturaleza, las leyes y la religión han estado de acuerdo para retirar los muertos de entre los vivos, y jamás se perdió de vista el fin porque los sepulcros fueron construidos á distancia de las ciudades. (*Abeja*, I, 4 : 5351)

Este último fragmento suma a la función ideacional de la metáfora de la naturaleza, propia del componente didáctico, la función interpersonal. Esta pasa a ser también instrumento del componente persuasivo y, como tal, su función pasa a ser argumentativa: no solo las leyes y la religión sino, y en primer lugar, la *naturaleza* misma impone la necesidad de retirar los cementerios del centro de las ciudades para prevenir las enfermedades.

Por otra parte, la analogía cumple también una función ideacional relacionada con la explicación. Así, en un mismo párrafo explicativo referido a una enfermedad del comportamiento (“Higiene privada. Hipocresía” son el título y subtítulo del artículo), este recurso aparece ya sea como analogía desplegada o fusionada en una metáfora:

¡Cuán corta debe ser la vida de cierta clase de hombres que colocados en el gran teatro del mundo, representan de continuo un rol que no les pertenece, sin ser nunca lo que aparentan ser, y viviendo siempre del engaño, del disfraz y la violencia!

Si nos es insoportable, si nos es incómodo con exceso un vestido estrecho, que no se ha cortado en nuestro molde, cuanta deberá ser la incomodidad moral, que ocasiona de continuo un carácter fingido y encubierto... en fin en que nos vemos precisados a mantener nuestros nervios, y nuestras fibras en una tensión perpetua, para representar mejor nuestro papel (...) Estos desgraciados, habituados ya á este estado miserable, no pueden abandonarlo, y acaban por no poderse encontrar. Al fin una fiebre nerviosa conduce de ordinario á estos infelices al sepulcro, unico lugar, en que pueden verse libres de la mascara, que los ha incomodado tanto tiempo. (*Abeja*, I, 6 : 5418-19)

No obstante la presencia notable de este tipo de metáforas ideacionales como importante recurso del componente didáctico, se observa en los textos de medicina un predominio de las metáforas interpersonales, fundamentalmente orientadas, como vimos en un ejemplo anterior, a la argumentación, a la persuasión dirigida a encarar determinadas conductas favorables a la salud de la población en general. En este sentido podemos reconocer en el fragmento que sigue la función expresiva de la metáfora conducente a un enunciado exhortativo que guía la conducta en determinado sentido:

Tal es el estado de la medicina en nuestro país. Confesaremos con franqueza, que ella es todavía muy débil, porque está en su infancia, pero no se nos hará la injusticia de negarnos, que aun en su misma cuna puede ya rivalizar con otras mas antiguas en nuestro continente (...) Solo resta para que la medicina salga del abatimiento en que la revolución la ha sepultado, y se llene del esplendor que debe tener en todo país civilizado un buen reglamento de policia médica (...) Esperamos que los profesores sostengan á la sociedad en esta empresa, comunicandole sus luces, y observaciones particulares, porque asi lo demandan el decoro de la medicina y la gloria de la patria. (*Abeja*, I,1: 5261-62)

En otros casos, la metáfora interpersonal se dirige al *pathos* de los lectores, para despertar en ellos un sentimiento de temor, o incluso terror, por algunas enfermedades cuyos procedimientos para la cura son o bien desconocidos o poco difundidos, o incluso rechazados por el común de la población:

Si el nuevo mundo ha recibido del antiguo la civilización y la cultura, este en recompensa le ha hecho de tiempo en tiempo presentes muy funestos. La rabia, esa enfermedad tan terrible como mortal, en la que justamente se han comparado los enfermos á Acteón despedazado por los perros, era desconocida en este país hasta el año de 1807 (...) Muy probablemente algun perro, de los que vinieron en ella, trajo consigo este fatal veneno, y lo comunicó en aquel pueblo; (*Abeja*, I, 2: 5296)

La viruela se ha mostrado tambien diseminando sus horrores en aquellos, que todavía siguen ú obstinados, ó indolentes contra el preservativo de la vacuna; y que quieren cerrarse voluntariamente las puertas que la beneficencia del criador les ha franqueado contra el contagio. (*idem*: 5297).

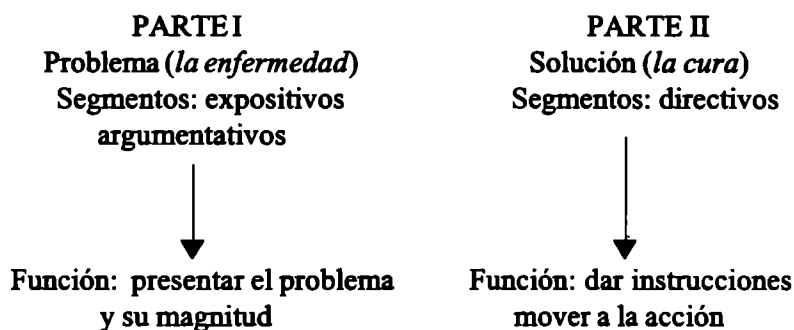
En su campaña por la lactancia materna, otro aspecto que vinculan a la salud, se dirigen también al *pathos* de las madres mediante metáforas cliché referidas a la intensidad de la relación y del amor entre madres e hijos:

al negarles el alimento, de que la naturaleza os ha hecho depositarias, rompéis, ó al menos debilitais los lazos de amor y de ternura, con que ella os ha ligado mutuamente; (...) principiará a apagarse en vuestro pecho el fuego puro del amor materno (*Abeja*, I, 4: 5343)

3.2.2 Otro aspecto de la divulgación en *La Abeja*

Como en el caso del *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*, la divulgación científica en la *Abeja Argentina* posee un importante valor político-social, en tanto aparece como un factor de desarrollo y un medio pacífico para eliminar las causas de dependencia de otros países, dos propósitos que vemos reflejarse en la retórica de sus discursos.

En estudios anteriores sobre este mismo periódico, centramos nuestra atención en el reconocimiento de los géneros discursivos de la divulgación de las ciencias médicas (Vallejos Llobet, 2007). Entre otros, pudimos reconocer el *artículo de salud*, con la estructura genérica *problema ^ solución*.¹³ Se trata de una estructura que se realiza, en general, en los siguientes segmentos:



En nuestro material, encontramos un artículo de salud titulado “Angina gangrenosa. Llagas de la garganta” cuya composición se organiza en dos partes. En la primera, un segmento expositivo-explicativo presenta la enfermedad – el *problema* – con sus características, causas y condiciones de aparición, y un segundo segmento destaca la confusión popular entre dicha enfermedad y otras afecciones de garganta, convirtiéndose, en tal sentido, en una refutación de los errores populares frecuentes que posee el valor de una advertencia.

En la segunda parte, el redactor instala la *solución* en las medidas de salud pública adoptadas por el gobierno y en la acción de la medicina del país. A diferencia de otros artículos del género, no se propone como

¹³ Esta estructura ha sido reconocida por Gallardo (2005) para el *artículo de salud* en la actualidad.

solución un modo de curación específico, sino que se destacan los medios ya encaminados desde las instituciones para lograr ese resultado.

De tal manera, el componente *solución* posee una intención política manifiesta, expresada principalmente en este fragmento:¹⁴

El Cementerio del Norte, arrancando del interior de la ciudad la infección de los cadáveres, ha proporcionado sin disputa este beneficio singular. Es de esperar, que á medida que la civilización abanze y nuestra policía se /perfeccione, esta terrible enfermedad desaparezca enteramente. Este hecho, debería meditarse algo, por los que caracterizan las medidas de salud pública, de innovaciones superfluas é infructuosas (*Abeja*, II, 10: 5536)

Se observa en el texto una retórica cercana a lo epidíctico, propia del componente persuasivo del periodismo de divulgación científica: se intenta persuadir sobre la importancia de la medida de salud adoptada por el gobierno. La revolución pacífica del conocimiento emanada de las ciencias se complementa con el accionar del gobierno instituido mediante la revolución armada. Si el adelanto de las ciencias se consolida a partir de las instituciones surgidas con la revolución, estas mismas ciencias, a su vez, llegarán a consolidarla en tanto aportan a la independencia nacional.

Así, afianzado el movimiento político revolucionario, y bajo la inspiración del ministro Bernardino Rivadavia, el fomento de las ciencias es sentido también como un resultado del goce de la libertad. Por entonces, el contexto discursivo en que se insertan el lenguaje científico y sus metáforas cambia en relación con el discurso de la prensa prerrevolucionaria. Es así como, en el discurso de inauguración de una de las recientemente creadas sociedades científicas, publicado en *La Abeja* en 1822, el principal orador de la ocasión señala:

Intérprete de la comisión encargada del proyecto de organización de una sociedad de ciencias físicas y matemáticas, daré cuenta de los motivos que han guiado á esta comision en su trabajo, á fin de procurar á la América del Sur esa masa de conocimientos y de industria, única capaz de asegurarle una independencia-absoluta (*Abeja* I, 2: 5293)

¹⁴ “Los divulgadores no son neutrales”, señala Calvo Hernando (1992:34) en referencia al periodismo científico actual. De la misma manera, podemos reconocer en el redactor de este fragmento una de las misiones principales que –indicamos más arriba– el investigador adjudica a los divulgadores científicos en la actualidad.

En este mismo sentido encontramos, en la disertación, un pasaje en el que se recurre a la metáfora interpersonal, para argumentar sobre la necesaria vinculación entre la promoción de los conocimientos científicos y la noción revolucionaria de independencia absoluta. En este discurso *ciencias* se asociará a *libertad* y se opondrá a *despotismo* como nociones políticas. Se ha llegado así a la certeza de que:

Las ciencias son como las plantas parásitas (...) El despotismo las marchita, y consume, la libertad las perfecciona y aumenta (*Abeja* I, 2: 5295)

3. CONCLUSIÓN

La divulgación científica, hemos visto hasta aquí, tiene como destinatario privilegiado al común de la población. En la época que nos ocupa, constituida por dos etapas divididas por la Revolución de Mayo de 1810, la etapa prerrevolucionaria, a partir del primer periódico argentino dedicado a la difusión de las ciencias, hace de la divulgación científica un instrumento de preparación para el cambio pacífico de las condiciones de vida de la colonia. En esta instancia, el recurso a la metáfora, estudiado en una de las principales disciplinas para el cambio pregonado desde el periódico, atiende fundamentalmente al componente didáctico de la divulgación, en tanto se emplea para la explicación de conceptos y para el proceso de tecnicización de términos que constituyen un lenguaje científico especializado.

No obstante la centralidad de este componente didáctico, que hace uso principalmente de las metáforas ideacionales, la metáfora cumple en esta etapa una importante función interpersonal como apoyo del componente persuasivo de la divulgación y aporta a la argumentación destinada a la promoción de los conocimientos científicos.¹⁵

En la etapa posterior a la revolución de independencia, en particular durante la etapa rivadaviana, caracterizada por su impronta reformista e ilustrada, la divulgación de las ciencias, en particular la medicina, da a la metáfora una función no solamente didáctica —en

¹⁵ La importancia de este recurso interpersonal en los textos científicos se ha estudiado no solamente en la etapa aquí considerada, sino también en publicaciones de ciencias sociales que abarcan el siglo XX (Vallejos Llobet, 2004 a), y se sigue considerando en otras etapas y en otros géneros y disciplinas científicas.

términos ideacionales, contribuye en buena medida a la expresión del modelo naturalista para explicar diferentes temas de la medicina–, sino que además cumple funciones de orden interpersonal en la argumentación orientada al cambio en las conductas de las instituciones de salud y de la población general para la prevención y cura de las enfermedades.

Por otra parte, en relación con el contexto discursivo en que queda inserto el discurso científico, tanto el editor del *Semanario* como los redactores de la *Abeja Argentina* asocian la divulgación de las ciencias con el desarrollo social e intelectual del Río de la Plata.

En el caso del discurso prerrevolucionario del primero de dichos periódicos, la divulgación científica se opone al término *opresión* y se asocia con *revolución*, como nociones relacionadas respectivamente con las desventajas económicas –la *miseria*– y el cambio hacia un estado de bienestar –una *arcadia*– .

En el segundo caso, los términos de los campos léxicos de *opresión* y *revolución* han afianzado los cambios semánticos registrados a partir del discurso revolucionario de Mayo. El discurso científico se complementa, entonces, con el discurso político: en esta complementación, las *ciencias* aparecen opuestas al *despotismo* político y se asocian con la *libertad* y la *independencia absoluta*. Las ciencias alcanzan así un valor político-social.

FUENTES

La Abeja Argentina. 1960. T.I y II, Buenos Aires, Biblioteca de Mayo, T.VI, Congreso de la Nación.

Semanario de Agricultura, Industria y Comercio. 1937. Reimpresión Facsimilar, Junta de Historia y Numismática Americana, Buenos Aires, Kraft.

OBRAS CITADAS

BABINI, J., 1954. *Historia de la Ciencia en la Argentina*, Buenos Aires, Solar. .

CALVO HERNANDO, M., 1992. *Periodismo Científico*, Madrid, Paraninfo.

CARRAZZONI, J., 1998. *Semblanzas y curiosidades científicas argentinas*, Bs.As., Orientación Gráfica Editora.

CIAPUSCIO, G., 2003. *Textos especializados y Terminología*, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona.

- _____, 2000. "Hacia una tipología del discurso especializado". En *Discurso y Sociedad*, 2 (2), 39-71.
- _____, 1993. "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica". *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2), 69-116.
- _____, 1992. "Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica". *LEA*, XIV, 183-205.
- _____, 1989. "El texto de divulgación científica: un análisis semántico". *Revista de Lingüística Aplicada*, Concepción (Chile), (27), 23-36.
- FERRATER MORA, J., 1994. *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel.
- GALLARDO, S., 2005. *Los médicos recomiendan. Un estudio de las notas periodísticas sobre salud*, Bs. As. Eudeba.
- GOATLY, A., 1997. *The language of metaphors*, New York, Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K y R. Hasan. 1990. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- ONNA, A., 2000. "Estrategias de visualización y legitimación de los primeros paleontólogos en el Río de la Plata durante la primera mitad del siglo XIX: Francisco Xavier Muñiz y Teodoro Miguel Vilardebó". En Montserrat, M. comp. *La ciencia en la Argentina de entre siglos. Textos, contextos e instituciones*, Buenos Aires, Manantial, 53-70.
- PICCIRILLI, R., 1943. *Rivadavia y su Tiempo*, T.I, Bs. As. Peuser.
- PRELAT, C., 1960. *La ciencia y la técnica en el "Semenario" de Vieytes*, Universidad Nacional del Sur.
- VALLEJOS LLOBET, P., 1990 a. "El léxico de la Revolución Francesa en el proceso de estandarización lingüística del español bonaerense". En Goldman, N. et al. *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 79-99.
- _____, 1990 b. *El léxico intelectual en el español bonaerense de principios del siglo XIX*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- _____, 1991. "El léxico político bonaerense en el período revolucionario 1815-1820". En *Anuario de Lingüística Hispánica*, VI, 367-405.
- _____, 1993. "El vocabulario científico en la prensa iluminista porteña (1800-1825)". En *Cuadernos Americanos Nueva Época* vol. 2, (38), 205-224.
- _____, 2004 a. "La metáfora en el discurso de las Ciencias Sociales en la Argentina". En Faber, P., Jiménez C y Wotjak, G. (eds.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, Granada Lingüística, 269-283

_____, 2004 b. "Los géneros del discurso de las ciencias pedagógicas: una aproximación contrastiva en el marco histórico de la comunidad científica argentina". En *RASAL*, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas, (2), 79-95.

_____, 2005. "El rostro humano de la ciencia: Retórica del discurso científico en la Argentina de principios del siglo XX". En *Neue Romania*, Freie Universität Berlin, (32), 17-34.

_____, 2006. "Estilos retóricos y género científico: un caso de texto heteroglósico en la historia del discurso científico en la Argentina". En *Páginas de Guarda*. Revista de Lenguaje, edición y cultura escrita, (2), 28-48.

_____, 2007. "Contribución al estudio de la tradición discursiva del ámbito de la comunicación científica en la Argentina". En *IV Coloquio Internacional sobre la Historia de los Lenguajes Iberorrománicos de Especialidad*. Universidad de Salzburgo, Salzburgo, Austria, 17 al 20 de mayo de 2007.

_____, y M. García Zamora, 2004 c. "Aspectos de la Historia del discurso científico en la Argentina: la metáfora en el discurso de las Ciencias Sociales". En *VI Congreso de Historia de la Ciencias y la Tecnología*, Buenos Aires, Sociedad Científica Argentina, 17 al 20 de marzo de 2004.

PARTE II

LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

PRESENTACIÓN

En esta parte del volumen se recogen trabajos que se ocupan de las complejas e intrincadas relaciones entre gramática y enseñanza. Cuatro de ellos describen experiencias de aplicación realizadas en España o en Argentina, y el quinto presenta un análisis de los manuales escolares o una evaluación del estado de la enseñanza de la gramática en Perú.

La primera experiencia que se presenta fue desarrollada en España y se encuadra dentro del proyecto del Grupo Didactext, que dirige Teodoro Álvarez Angulo y tiene sede en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El interés central de este grupo, iniciado en 2001, es la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en diferentes niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria y universitaria). En el artículo que se incluye en este volumen, dos de las investigadoras del grupo, Agosto Riera y Picó Escalante, presentan una secuencia didáctica, realizada en 2005 en tres centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de incorporar planteos procedentes del campo de la gramática textual y oracional en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dentro de este marco, las autoras proponen que la enseñanza de los aspectos lingüísticos debe estar integrada en actividades de tipo comunicativo, al tiempo que plantean el abordaje gramatical a partir de la escritura de textos expositivos.

Los tres artículos siguientes se vinculan con el proyecto que dirijo, *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica* (UBACyT F089/ 2004-2007),¹ que se encuentra radicado en el Instituto de Filología y

¹ Además del subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, este proyecto ha sido beneficiado con la única beca para investigación aplicada en el ámbito de las humanidades otorgada por el Banco Río en el «Concurso de Proyectos de

Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una investigación que continúa otras anteriores en las que el mismo equipo se ha ocupado de estudiar las dificultades para el aprendizaje y utilización de vocabulario general y específico en estudiantes de distintos ciclos educativos (universitario, terciario, polimodal y EGB).² El objetivo del proyecto actual ha sido la implementación de un programa integral de desarrollo léxico en el nivel secundario inferior (octavo y noveno años de EGB 3 en provincia de Buenos Aires y primero y segundo, de la ciudad de Buenos Aires). Cada artículo del proyecto incluido en este volumen presenta distintos aspectos relacionados con la aplicación de diagnósticos y se orienta al diseño de una propuesta de capacitación basada en estrategias lingüísticas y metalingüísticas, que pueda servir tanto para mejorar el dominio instrumental del léxico como para utilizarlo como “herramienta cognitiva” en los estudios. En el primero de ellos, Marcovecchio analiza el desempeño de los estudiantes respecto de una serie de tareas de reconocimiento y propuestas de uso de adverbios y construcciones equivalentes, que son utilizadas para introducir la opinión del emisor. Las dificultades observadas llevan a la autora a concluir que los estudiantes no tienen clara conciencia de las posibilidades que brinda la lengua para manifestar valoraciones y actitudes emotivas o el grado de compromiso con la verdad de sus aseveraciones. En consecuencia, sostiene la pertinencia de incorporar, entre los contenidos escolares, el concepto de *modalidad* y de entrenar a los estudiantes en el manejo de estos recursos lingüísticos, cuyo dominio podría beneficiar considerablemente la capacidad de introducir en un texto los puntos de vista propios respecto de los hechos que se presentan.

Por su parte, Bonorino y Cuñarro se ocupan de las relaciones léxicas (Lyons 1997, Cruse 1990) –sinonimia, antonimia, hiponimia, polisemia/homonimia y campo semántico– y de su incidencia en los procesos de lectura y escritura. Las autoras presentan los resultados de un diagnóstico aplicado en el nivel secundario superior y proponen el

Investigación Científica para el Desarrollo Regional», implementado como parte del Plan de Impulso a la Educación Superior en la Argentina del Grupo Santander, 2004-2005.

² Proyectos *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios*» (UBACyT AF-011/1998-1999), *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (UBACyT AF 28/2000) y *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F080). Estas investigaciones, subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, han sido dirigidas por M. Giammatteo y codirigidas por H. Albano.

diseño de un entrenamiento para mostrar cómo pueden ser usadas estratégicamente estas relaciones a fin de descubrir las vinculaciones entre los elementos léxicos del texto. Según consideran, el instrumento didáctico elaborado puede permitir a los estudiantes enfrentar las exigencias textuales propias de los estudios superiores. Ejemplifican su planteo con el análisis de un texto argumentativo, en el que muestran cómo los elementos léxicos contribuyen a identificar las oposiciones en juego. No obstante, sostienen que esta perspectiva no debe considerarse un análisis exhaustivo, sino más bien una vía preparatoria para un posterior tratamiento retórico-textual de la argumentación.

El artículo de Giammatteo y Albano ofrece algunas consideraciones teóricas acerca de la relación entre gramática y léxico y expone las propuestas de las autoras respecto de la didáctica del léxico. Tales consideraciones se desprenden de la comparación y evaluación de los resultados obtenidos en las dos experiencias realizadas dentro del marco general del proyecto ya mencionado: la primera (2004-2005), en una escuela ubicada en una zona marginal del conurbano bonaerense y la segunda (2006), en una escuela de nivel socioeconómico medio de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, las autoras presentan sus reflexiones en cuanto a los alcances y limitaciones de la propuesta implementada.

El trabajo final de Miranda no describe una experiencia particular, sino que ofrece una caracterización general sobre el lugar de la gramática en la escuela. Articulando un ensayo, el autor reflexiona, a partir de la realidad peruana, sobre la enseñanza de la lengua en el nivel escolar (una realidad que, en rigor, presenta ciertos puntos de contacto con la situación argentina) y plantea la cuestión central acerca de si debe o no enseñarse gramática en los niveles previos a la universidad. Miranda realiza una evaluación de las falencias de los manuales y enciclopedias que se utilizan en las escuelas de Perú y luego presenta sus propias observaciones. Sin desconocer que “la enseñanza de la gramática e incluso de la Lingüística son ideales a los que debería apuntarse”, sostiene que el deficiente conocimiento con que los jóvenes llegan a la escolarización obliga a postergar su instrucción gramatical hasta que logren desarrollar un manejo adecuado del castellano estándar.

Los planteos presentados constituyen solo una muestra de la variedad de las investigaciones existentes en un área de gran dinámica como la gramática aplicada a la enseñanza. Los problemas a resolver son múltiples y muchos de ellos, los que tocan aspectos sociales y culturales de las distintas comunidades, rebasan el marco puramente lingüístico. No

obstante, tanto las propuestas de solución como los intensos debates en torno a la utilidad de la gramática en la enseñanza son prueba irrefutable de la vigencia y vitalidad de la problemática seleccionada.

En el final, no me queda más que agradecer doblemente, por un lado a los autores, que han confiado en mí para la publicación de sus artículos, y por otro, a los evaluadores, invaluable colaboradores anónimos, cuya cooperación ha contribuido a mejorar la calidad de esta parte del volumen.

MABEL GIAMMATTEO



LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SILVIA EVA AGOSTO RIERA
ROSARIO PICÓ ESCALANTE
Grupo Didactext
www.didactext.net

RESUMEN

En este artículo se presenta una secuencia didáctica realizada por el grupo de investigación Didactext¹ en tres centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid que busca aunar el aprendizaje de la lectura y la escritura con el conocimiento gramatical. En esta propuesta de trabajo se integran actividades de tipo comunicativo con la enseñanza de aspectos lingüísticos y se aborda el estudio de la gramática a partir de la escritura de textos expositivos.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la escritura - texto expositivo - Educación Primaria - secuencia didáctica - conocimientos lingüísticos.

¹ El grupo de investigación Didactext está formado por profesores y doctorandos del Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus miembros, profesores e investigadores de universidades de España, Colombia y Argentina, reflexionan desde octubre de 2001 acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria).

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 201-222

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

ABSTRACT

In this article Grupo Didactext presents didactical series at three Primary Schools of the City of Madrid. These series joins the learning of reading and writing skills with the grammatical knowledge. This job proposal unifies communicational activities with the knowledge of linguistic aspects, and it also studies grammar from writing expositive texts.

KEY WORDS: Writing Methods & Techniques - Expository Text - Primary Education - Teaching Sequence - Linguistic Knowledge.

INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria en España es una etapa educativa que forma parte de la enseñanza básica y, por tanto, tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende seis cursos académicos, que se siguen generalmente entre los seis y los doce años de edad, y se organiza según cada Comunidad Autónoma, una de las 17 regiones en que está dividida, territorial y políticamente, la organización del Estado Español (no obstante, hay directrices del Gobierno Central, que tiene el 60 por ciento de competencia en el diseño del currículum).

En la Comunidad de Madrid, la Primaria consta de tres ciclos de enseñanza-aprendizaje de dos años cada uno. Cada ciclo constituye la unidad de programación y evaluación, y se divide en cuatro bloques de contenidos, comunes a toda el área de Lengua Castellana y Literatura. Los bloques 1 y 2 hacen referencia a las habilidades lingüísticas (1. Escuchar, hablar, conversar y 2. Leer y escribir); el tercer bloque versa sobre lectura e interpretación de textos literarios (3. Educación Literaria) y el cuarto y último bloque integra los contenidos relacionados con la reflexión lingüística (4. Conocimiento de la Lengua).

Según el Currículo madrileño, esta división en bloques se debe a la necesidad de tratar en forma específica una gran variedad de aspectos esenciales, pero que tienen interrelación en todos los niveles y ciclos. Por ello, se hace hincapié en una perspectiva de trabajo global con una doble mirada: el alumno es *comunicador e investigador* de la lengua. Los docentes, por lo tanto, tienen que promover interacciones y situaciones de uso que posibiliten un mayor dominio de la lengua por parte de los estudiantes y, asimismo, favorecer la reflexión sobre el código.

Por este motivo, el estudio gramatical está orientado a alcanzar dos objetivos prioritarios: por un lado, mejorar su competencia comunicativa y, por

otra parte, lograr que los alumnos adquirieran conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua. Para llegar a esta meta, se sugiere a los docentes la incorporación de las producciones orales y escritas de los alumnos a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos lingüísticos, ya que los contenidos gramaticales “no se plantean de manera autónoma sino como el inicio de la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultan imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz” (BOCM 126: 27).

El trabajo reflexivo con textos producidos por los propios alumnos, con el fin de mejorar su escritura y adquirir el conocimiento de contenidos gramaticales, facilita a los niños la elaboración de un esquema conceptual básico y la apropiación de un metalenguaje que puede ser útil para el conocimiento de su propia lengua y de lenguas extranjeras; sin embargo, las prácticas de escritura en las aulas constituyen una modalidad de trabajo poco frecuente.

Por otra parte, los profesores observan en su práctica cotidiana las dificultades de los alumnos para integrar y aplicar los conocimientos gramaticales. Según Camps (2001:162), “la dificultad del alumnado para construir un saber gramatical coherente es una constatación diaria de los docentes”.

La necesidad de fortalecer la escritura y de profundizar los conocimientos gramaticales de los alumnos no deben ser dos objetivos aislados; por lo tanto, en este artículo, se expone una propuesta de trabajo global que busca integrar actividades de tipo comunicativo con el aprendizaje de aspectos lingüísticos. Se considera que esta modalidad facilitará el aprendizaje de las competencias lectora y escrita y el conocimiento gramatical.

La secuencia didáctica que se presenta en este artículo ha sido realizada por el grupo de investigación Didactext en tres centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (Cf. Grupo Didactext, 2005). En ella se busca integrar el estudio de la gramática en el aula desde una perspectiva global a partir de la escritura de textos expositivos.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Antes de realizar un análisis de la investigación efectuada por Didactext, es preciso enmarcar este trabajo en un modelo teórico diseñado por este grupo de investigación para la producción de textos escritos. Este modelo, desde un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen

de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y lingüísticos (Cf. Grupo Didactext, 2003). Según dicho modelo, los procesos de producción escrita se realizan por la interacción de tres dimensiones: el *ámbito cultural*, es decir, las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; los *contextos de producción*, de los que hace parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición, y el *individuo*. Aquí se tiene en cuenta el papel de la *memoria* en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la *motivación* y las *emociones* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas* dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

Junto con la elaboración de este modelo, Didactext ha estudiado la práctica docente y ha corroborado en sus investigaciones que la destreza de la escritura en la Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria) es la habilidad lingüística menos usada, como también anticipan los estudios realizados por la OCDE (Informe Pisa) y el Instituto de Evaluación, que depende directamente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, Didactext se propuso llevar a cabo un proyecto de investigación para aplicar el modelo teórico en tres aulas de sexto de Educación Primaria (12 años), en dos colegios públicos del norte de la Comunidad de Madrid y un centro concertado,² en el sur.

La hipótesis de partida que manejó el equipo de investigación se basaba en el supuesto de que existen diversas variables que actúan en los procesos de producción de un texto escrito que deben ser tenidas en cuenta en el desarrollo didáctico para que los alumnos mejoren su

² Según la legislación española vigente, los conciertos educativos tienen por objeto garantizar la impartición de la educación básica obligatoria y gratuita en centros privados, mediante la asignación de fondos públicos destinados a este fin por la Administración.

Los centros privados (de tipo confesional o experimental, por ejemplo) pueden acogerse al régimen de conciertos siempre que así lo soliciten y reúnan los requisitos previstos en las leyes educativas. El concierto educativo obliga al titular del centro privado a impartir gratuitamente las enseñanzas del concierto y a la Administración a destinar fondos públicos para el sostenimiento de los centros. De acuerdo con Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las enseñanzas declaradas gratuitas están referidas al segundo ciclo de la Educación Infantil (de 3 a 5 años) y a la enseñanza básica que comprende la Educación Primaria (de 6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (de 13 a 16 años).

competencia discursiva escrita. Es decir: la instrucción y la explicitación de los procesos que intervienen en la habilidad de escribir ha de favorecer la competencia escrita de los escolares.

Con el fin de comprobar esta hipótesis, se realizó un estudio descriptivo en una primera fase, complementado con otro experimental en una segunda. Los objetivos eran: (i) analizar las prácticas educativas de los profesores en lo que a didáctica del texto se refiere; (ii) analizar las características de la competencia discursiva de los alumnos en lo a que a textos expositivos concierne; (iii) diseñar un modelo de secuencia didáctica basado en el modelo teórico del Grupo Didactext para la mejora de la producción escrita, y (iv) analizar las características de las producciones escritas tras realizar dicha secuencia.

Para ello, se han combinado metodologías cualitativas (diferentes procedimientos de observación y entrevistas) y cuantitativas (encuestas, análisis de datos, cuantificación pretest y postest).

Cabe aclarar que los mediadores de la investigación fueron tres estudiantes de Magisterio durante sus Prácticas Docentes, a quienes el equipo de investigación proporcionó formación específica y documentación acerca de los siguientes temas: a) conocimiento del marco epistemológico e institucional en el que se inserta el modelo de comprensión y producción de textos (Modelo Didactext); b) la observación y descripción del colegio y del aula en que se iba a desarrollar la investigación; y c) el diseño de la secuencia didáctica que habrían de implementar en sus respectivas aulas.

APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Esta secuencia se desarrolló a lo largo de un número determinado de sesiones de clase, durante las cuales los alumnos llevaron a cabo un proyecto de escritura que les permitió aprender acerca de un tema y, a la vez, sobre el proceso de escritura. De este modo, se buscó superar la tradicional atomización de las actividades (lectura, redacción, gramática, vocabulario, ortografía...) relacionadas con el dominio de la competencia escrita de los escolares. Desde estos supuestos, la actividad metalingüística forma parte de los aprendizajes necesarios para la consecución de la textualización y la revisión de los textos.

En la primera fase, *acceder al conocimiento*, los niños revisaron sus actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones

antes de definir los objetivos que se pretendían lograr con la escritura. Asimismo, se estableció el tema de escritura mediante técnicas para activar la memoria y el manejo de diferentes fuentes documentales; la puesta en común de la información; la recogida de datos; la sistematización de la información recogida; y finalmente la elección del tema.

En la segunda fase, *la planificación*, los alumnos precisaron las metas o fines de la producción textual; las estrategias organizativas del texto concreto; así como la intención del autor y la determinación del destinatario.

En la *producción*, la tercera fase, intervienen aspectos tales como: reconocer la estructura formal del texto expositivo mediante el manejo de textos diferentes, organizados mediante distintos subtipos de organización de la información, así como la organización de la producción textual en función de las metas establecidas. Al finalizar esta fase, los alumnos han realizado un borrador o texto intermedio.

En la cuarta fase, *la revisión*, los estudiantes leen los textos intermedios para identificar y resolver problemas textuales. Estos desajustes o problemas pueden ser de diferentes tipos: a) faltas ortotipográficas; b) faltas gramaticales; c) ambigüedades y problemas de referencia; y d) errores de estructura del texto en relación con las normas de textualidad.

CONOCIMIENTOS GRAMATICALES Y ESCRITURA

En cada etapa de elaboración del texto expositivo, los alumnos van adquiriendo y relacionando, guiados por el profesor, conceptos gramaticales como “texto”, “párrafo” y “oración”.

El concepto de texto sobre el que se ha basado la secuencia didáctica de Didactext está relacionado con el modelo teórico de Beaugrande-Dressler (1997), según el cual el texto es una unidad comunicativa que debe satisfacer los siguientes requisitos de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estos autores centran su análisis en la función de interrelación que permiten las producciones textuales y su enfoque aborda la temática textual desde numerosos ámbitos, estimulando el desarrollo de las competencias textuales de los alumnos.

Para De Beaugrande-Dressler, todo texto debe satisfacer los siete requisitos de textualidad, y, si alguno de ellos no está cumplido, se juzga esa ocurrencia como no comunicativa, como un no-texto.

Los dos primeros, *cohesión y coherencia*, están *centrados en el texto*, sus operaciones involucran directamente el material textual. El tercer criterio, *intencionalidad*, se refiere a la actitud del productor, y el cuarto, *aceptabilidad*, concierne al receptor del texto, por lo tanto ambos criterios están *centrados en los usuarios*. Los criterios de *informatividad, situacionalidad e intertextualidad* relacionan a los elementos textuales y a los usuarios de los textos.

Los autores describen, en primer lugar, la *cohesión*, que trata sobre el modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí. Los componentes superficiales dependen uno de otro, según formas y convenciones gramaticales; por ello, el grado de cohesión textual se manifiesta en la sintaxis superficial del texto, en la repetición de algunos elementos en forma de pronombre, en la paráfrasis, la unidad temporal-aspectual o los paralelismos.

El segundo criterio, la *coherencia*, se relaciona con las funciones a través de las cuales los conceptos y relaciones del texto, que subyacen a los componentes de superficie textual, son accesibles y relevantes recíprocamente. Esto afecta a la estructura semántica y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados.

El tercer criterio, la *intencionalidad*, se refiere a la actitud del productor textual, que busca construir un texto cohesivo y coherente que le permita alcanzar un objetivo o realizar un proyecto determinado.

La *aceptabilidad*, el cuarto criterio, concierne a la actitud del receptor, que espera un texto cohesivo y coherente, elaborado con una intención determinada, ya sea alcanzar conocimiento o prever una colaboración o un trabajo en conjunto en el marco de un plan.

La *informatividad*, el quinto criterio, hace referencia al grado de predicción o probabilidad de los elementos textuales expuestos. Los textos con mayor carga informativa requieren una atención mayor que los textos fácilmente predecibles. La elaboración de un texto rico en información nueva exige mayor esfuerzo y resulta más interesante. La estructuración de un texto está regida por un equilibrio justo entre informaciones nuevas e informaciones conocidas.

La *situacionalidad*, el sexto criterio, atañe a los factores que hacen un texto relevante para una situación comunicativa concreta. De esta forma, el significado y el uso de un texto son determinados por la situación.

Finalmente, el séptimo criterio, la *intertextualidad*, vincula el texto con los demás textos con los que establece relaciones de significado.

Estos criterios actúan como *principios constitutivos* de la comunicación, ya que establecen y producen la forma de comportamiento determinable como “comunicación textual” y, si son destruidos, fracasa la comunicación. Del mismo modo, los autores fijan tres *principios regulativos* que controlan la comunicación textual. Se trata de la *eficiencia*, que depende del menor grado de esfuerzo que realizan los participantes de la comunicación en el uso de un texto; la *efectividad*, relativa a la influencia que el texto ejerce, y la *adecuación*, la correspondencia de un texto entre su contexto y la forma en que se mantienen los criterios de la textualidad.

Otro concepto gramatical que los niños aprenden a partir de su trabajo con la escritura es el de *tipo textual expositivo*, fundamentalmente en la etapa de producción textual, la segunda fase de la secuencia didáctica. Para la elaboración un texto expositivo el alumno debe conocer y manejar las normas de textualización, que son los instrumentos lingüísticos necesarios para desarrollar y redactar el tema que ya ha elegido anteriormente y sobre cuyos contenidos se ha documentado. Frecuentemente, se tiene poco en cuenta la dificultad que supone el acceso a los usos formales del lenguaje. A menudo, la ayuda que recibe el aprendiz se reduce a cuestiones de terminología, eludiendo las dificultades de orden textual o discursiva. Las estructuras del texto expositivo no se reducen a meros cambios de vocabulario, sino que suponen una organización determinada del contenido, además de pautas textuales, gráficas, sintácticas y léxicas. La elaboración del primer borrador requiere tareas de conocimiento y aplicación de estas normas y estructuras por parte del alumno. El profesor enseñará y proporcionará materiales que sirvan de ayuda en este proceso.

Dentro del concepto de “tipo textual expositivo”, se hace especial hincapié en dos aspectos:

A. La estructuración

Es la *organización del contenido semántico* de los textos expositivos, que gira en torno a los tres grandes ejes del desarrollo temático:

- **Introducción:** trata de presentar el tema del que versa el texto, sus antecedentes y contexto. Se trataría de contestar a las preguntas de *¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?*
- **Desarrollo:** presenta la explicación del tema y los subtemas. Se trata de una fase de resolución: *porque..., es..., está compuesto de...*

- **Conclusión:** cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: *así pues, como conclusión...*

Siguiendo a Álvarez Angulo (2001), según sea el intento de representación de los textos expositivos, se ajustan a una serie de subtipos o maneras básicas de organización, tales como las que se presentan en el siguiente cuadro:

SUBTIPOS	ORGANIZACIÓN
DEFINICIÓN/DESCRIPCIÓN	Trata de explicar el tema según la secuencias.
CLASIFICACIÓN/TIPOLOGÍA	Exposición de tipos o clases y sus rasgos.
COMPARACIÓN/CONTRASTE	Se resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades.
PROBLEMA-SOLUCIÓN	Desarrolla diversas formas de resolver una problemática.
PREGUNTA-RESPUESTA	Se formula la necesidad de saber y luego se explica el contenido.
CAUSA-CONSECUENCIA	Explicación de los efectos que causa un fenómeno.
ILUSTRACIÓN	Información en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.

Fig. 1. Subtipos expositivos

El alumno debe representar esquemáticamente el contenido semántico del texto que se va a escribir antes de comenzarlo. Los esquemas facilitan la comprensión y la producción al tener almacenada la información básica, que se va recuperando al escribir, con lo que garantizamos la coherencia textual. Sin embargo, se trata de seguir el esquema evitando la rigidez. Factores como el interlocutor, la competencia o la situación deben tenerse en cuenta.

En el esquema quedará ya establecido el subtipo elegido, por su mayor adecuación al tema que se quiere exponer, y los contenidos que se desenvolverán en la introducción, desarrollo y conclusión.

B. La redacción

La redacción consiste en dar forma verbal escrita al contenido que ya está organizado esquemáticamente. Para redactar un texto expositivo hay que utilizar una serie de pautas textuales, sintácticas, gráficas y léxicas que constituyen los rasgos característicos de este tipo textual. Para mayor facilidad en su manejo, se agrupan por niveles, según el aspecto del texto al que afecten. (Cabe aclarar que algunas características del texto expositivo son compartidas con otros tipos de texto, por ejemplo, aspectos normativos, paratextuales y ortográficos).

Características del texto expositivo

1) Nivel paratextual

1.1 Son los recursos textuales, que permiten la organización interna y las relaciones intertextuales:

- Tipografía: tipo de letra.
- Guiones, números o letras para enumerar hechos o elementos.
- Control de márgenes.
- Ilustraciones y su situación.
- Índice, citas.
- Comillas, subrayados.
- Uso de paréntesis.

1.2 Formas supralingüísticas: son formas lingüísticas que marcan la estructura elegida y el subtipo seleccionado:

- Títulos.
- Subtítulos.

2) Nivel textual

2.1 Recursos lingüísticos que tienen que ver con la estructura del texto expositivo, los subtipos y el desarrollo de las ideas, como se expresa en el siguiente cuadro:

SUBTIPOS	INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	CONCLUSIÓN
Definición/ Descripción	Conceptos y enunciados con lenguaje abstracto.	Elementos descriptivos relacionados con la utilidad, extensión, etc.	Síntesis.

Clasificación/ Tipología	Anuncio de la existencia de varias clases de elementos.	Relación de los elementos con la explicación de las características de cada clase.	Recopilación.
Comparación/ Contraste	Constancia de la existencia del contraste que se va a exponer.	Descripción-explicación de cada elemento contrastado y su relación de oposición o analogía.	Resumen.
Problema-solución	Explicación del problema y sus consecuencias.	Explicación de la (s) solución/es.	Beneficios.
Pregunta-respuesta	Comenzar con una pregunta que incite a la búsqueda.	Explicar la respuesta.	Síntesis.
Causa-consecuencia	Anuncio de la causa o la consecuencia de un fenómeno.	Exposición de los elementos desencadenantes con enumeraciones, descripciones, efectos, consecuencias...	Importancia del fenómeno.
Importancia del fenómeno.	Se comienza con una ilustración que sirve de arranque al texto.	Explicación partiendo del gráfico, imagen, etc.	Recopilación.

Fig. 2. Recursos lingüísticos en el nivel textual en cada parte de la estructura y según el subtipo.

2.2 Nivel párrafo

El párrafo constituye la unidad de escritura y de sentido. Un párrafo estará constituido por una idea y su desarrollo. Las marcas de párrafo son:

- el punto y aparte;
- los conectores y organizadores textuales para establecer la relación entre los párrafos (ver punto 2.4);

- marcas referenciales para favorecer la cohesión en su interior: anáforas, elipsis, repeticiones, sinónimos, campos semánticos.

2.3 Nivel frase y oración

Se trata de las construcciones morfosintácticas, es decir de las frases, enunciados u oraciones que van a constituir cada párrafo. Las marcas textuales en este nivel son:

- Punto y seguido para delimitar las oraciones.
- Otros signos de puntuación para delimitar complementos, proposiciones, aclaraciones, etc.
- Tiempos verbales: predominio del presente y futuro de indicativo para crear un texto intemporal; verbos estáticos y copulativos; formas verbales no personales e impersonales.
- Orden de palabras de carácter lógico: sujeto-verbo-complementos.

Las marcas textuales serán un punto de referencia para la revisión, la última fase de la secuencia didáctica.

2.4 Organizadores, operadores y conectores

Son elementos lingüísticos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc.), ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas. Pueden pertenecer a varias categorías morfológicas: conjunciones (*o, pero...*), adverbios (*seguramente, después...*), locuciones (*siempre que, no obstante...*), sintagmas (*a pesar de que...*) e incluso oraciones (*debemos aclarar que...*). Se pueden distinguir:

- Organizadores: regulan la estructura del texto o de alguna de sus partes o secuencias de diferentes maneras. Éstas son algunas:
 - Indicando su inicio: *El tema que vamos a desarrollar...*
 - Agrupando aspectos de una secuencia y presentándolos en un orden: *Primero...Segundo.*
- Operadores: facilitan la interpretación del texto. Pueden referirse a
 - la voz responsable de su veracidad: *Según Copérnico...*
 - La perspectiva: *Moralmente...*

- El marco espacial o temporal: *En el norte, las lluvias...*
- A la progresión temática: *Por lo que respecta a las fanerógamas...*
- Conectores: enlazan los elementos del texto, estableciendo una relación entre ellos. He aquí algunas posibilidades y ejemplos:
 - Adición: *y, además, también...*
 - Explicación: *es decir, lo que significa...*
 - Comparación-contraste: *pero, en cambio, como si, del mismo modo...*
 - Causa - efecto: *porque, por ello, en consecuencia, entonces, luego...*
 - Ejemplificación: *por ejemplo, como...*
 - De tiempo: *antes, después, al mismo tiempo...*
 - Inclusión: *dentro, fuera...*
 - Afirmación: *cierto, evidentemente...*
 - Condición: *en el caso de que, siempre que...*
 - Finalidad: *para, para que, a fin de que...*

2.5 Nivel de palabra

El alumno debe saber que el léxico ha de ser claro, preciso, fundamentalmente denotativo; que debe evitar la ambigüedad, la polisemia y los juicios de valor. Para ello, utilizará las formas lingüísticas propias de la exposición:

- Adjetivación especificativa y pospuesta: energía *calorífica*.
- Sustantivos abstractos en los textos de carácter humanístico (*acumulación, proceso*) y concretos en los de tipo técnico o científico (*residuos, luz*).
- Tecnicismos de cada materia de la que se trate, cultismos y préstamos lingüísticos (*cloruro sódico, incineración, ecología, software*).
- Evitar palabras-baúl que son poco precisas, o las de usos cotidiano: *cosa, tiene, hacer, etc.*
- Se usarán, sin abusar, términos compuestos, derivados y siglas propias de la materia desarrollada: *termoplásticos, empaquetado, PVC*.

2.6 Nivel ortográfico

Se tendrán en cuenta y se aplicarán las normas ortográficas, sobre todo en los siguientes aspectos:

- Sílaba: corrección en la división silábica al final de la línea.
- Tilde ortográfica
- Letra: corrección en el uso de *b/v*, *g/j*, *s/x*, *h*, etc.
- Puntuación.

El proceso de redacción ha de hacerse despacio al principio, de forma que vayan introduciéndose en el escrito las marcas lingüísticas de textualidad que le dan su carácter propio al texto expositivo. Es preciso mentalizar al alumno para que comprenda que no se trata solo de escribir, sino de asimilar un proceso que le ayudará a elaborar textos cada vez más correctos, mejor estructurados, más precisos, dotados de mayor cohesión y, por tanto, será un producto de mayor calidad y constituirá un mejor instrumento para realizar su finalidad: la transmisión del conocimiento.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LOS TEXTOS PRODUCIDOS

La finalidad del análisis e interpretación de los datos es confirmar o refutar la hipótesis de partida: cuando se realiza una intervención didáctica adecuada en las cuatro fases de la producción textual (acceder al conocimiento, planificación, producción del texto y revisión) los resultados mejoran. Para comprobar esta afirmación, se han comparado dos textos escritos producidos por los alumnos: uno, sin intervención del equipo investigador (T1) y el otro, elaborado después de la intervención (T2).

En el análisis e interpretación de los resultados se llevaron a cabo los siguientes pasos: en primer lugar, se analizaron los textos realizados por los alumnos de los tres colegios donde se llevó a cabo la experiencia. En la corrección se buscó comprobar si las producciones cumplían con los criterios recogidos en la plantilla para la corrección de textos expositivos. Dicha plantilla consta de 24 bloques de variables que a su vez se desglosan en un total de 110 variables (véase anexo), las cuales cubren los aspectos del proceso de producción escrita tratados en

nuestro modelo: esquema mental, aspectos discursivo-textuales, aspectos sintácticos y semánticos.

En segundo lugar, los datos obtenidos se procesaron y se extrajeron conclusiones. Atendiendo a un criterio significativo para los propósitos de este artículo, solo se hará referencia a los más señalados (Cf. Didactext, 2005).

Se expondrán los resultados centrados en tres grupos de variables: subtipo predominante del texto expositivo, elementos paratextuales y forma de realización de explicaciones. El primer grupo ha sido seleccionado por su relación con el esquema mental en la comprensión y producción de estos textos; el segundo, por constituir características muy frecuentes en este tipo textual; y el tercero, porque se trata de fenómenos textuales predominantes en la exposición.

Para ello, se han utilizado dos tipos de pruebas: una prueba paramétrica para variables continuas (asociadas a una cantidad) y otra prueba no paramétrica para variables nominales dicotómicas (sí/no). En aquellos casos en los que la probabilidad asociada al estadístico Z (valor que indica el grado de diferencia entre T1 y T2 para una variable dada) es inferior o igual a (0,05) (umbral de confianza para determinar si un cambio es debido al azar o no) podemos concluir que la diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, el patrón de variación se observa en más del 95 por ciento de los casos para la muestra dada.

Con respecto a la primera variable, subtipo predominante del texto expositivo, cabe destacar que en el Colegio 1, el trabajo de escritura T1 tuvo un carácter eminentemente narrativo. Sin embargo, en el T2 la totalidad de los alumnos se decantó por el subtipo “descripción-definición” y, además, siete de los veinticuatro alumnos recurrieron también al subtipo “clasificación-tipología”. En rigor, estos datos no son estadísticamente significativos, dado que todos los datos del T1 son valores perdidos por no ajustarse al requerimiento de la investigación, sin embargo, es posible afirmar que los alumnos lograron reconocer y producir un texto expositivo (diferenciándolo de uno narrativo o descriptivo, por ejemplo) al finalizar la secuencia didáctica.

En el Colegio 2, se produjo un dato significativo ya que, una vez aplicada la intervención, el 29,2 por ciento utilizó el subtipo “clasificación-tipología”, que no había sido usado en los T1. Una situación similar se produjo en el Colegio 3, ya que los alumnos optaron por el subtipo “clasificación-tipología”, en un 45,8 por ciento, frente al 16,7 del T1.

La segunda variable, “elementos paratextuales”, presentó cierta similitud en los tres centros, ya que en los trabajos T2 se produjo un ligero

incremento de estos elementos, lo cual es especialmente cierto para la variable 6.b “subtítulo-epígrafes”. Este dato es significativo, ya que apunta a una mayor competencia expositiva que supone la organización de la información mediante subtítulos.

Finalmente, en la tercera variable, “forma de realización de explicaciones”, es donde se presentan mayores diferencias entre los colegios donde se ha realizado la investigación. Según los resultados obtenidos, el Colegio 2 presentó una variación estadísticamente significativa en cuatro variables 17 a., 17b., 17c. y 17 f. (ver cuadro). Estos cambios observados entre los 21 trabajos T1 y los 21 trabajos T2, permiten afirmar que ha sido favorable la intervención

	T 1		T 2	
17a. Reformulaciones intradiscursivas	1	4,2%	17	70,8%
17b. Ejemplificaciones	15	62,5%	21	87,5%
17c. Enumeraciones	8	33,3%	17	70,8%
17f. Paréntesis aclaratorios	0	0%	4	16,7%

En el colegio 1, las variaciones más llamativas son las referidas a la variable 17e., “dos puntos explicativos”, ya que de las 4 muestras del T1 se ha pasado a 14 en el T2; y la variable 17g., “*que* explicativo”, que pasó de 14 presencias en el primer texto a sólo 6 en el segundo. Se trata de datos aparentemente contradictorios, en cuanto el primero parece confirmar la eficacia de la intervención, mientras que el segundo parece ir en sentido contrario.

En el tercer colegio, se puede constatar cómo aumenta ligeramente, en el T2, la presencia de reformulaciones intradiscursivas y enumeraciones, pasando de 19 por ciento en el T1 a 33,3 por ciento en el T2.

Conforme a los datos anteriormente descritos, se procede a observar y a analizar las diferencias en cada centro y entre los tres centros. Describimos a continuación las conclusiones, a la luz de los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

Los análisis de los textos de los alumnos realizados antes de la intervención (T1) y después de la intervención (T2) arrojan resultados alentadores sobre la pertinencia del modelo aplicado a la práctica educativa. En los trabajos llevados a cabo con posterioridad a la realización de la secuencia didáctica, los niños adquirieron una mayor conciencia de las particularidades de la escritura, ya que se registraron en menor medida marcas propias de la oralidad como inclusiones improcedentes, imprecisiones o vaguedades en el uso de términos, redundancias o repeticiones. Se puede inferir que la reflexión sobre el proceso de comprensión y producción de textos permitió a los alumnos interiorizar la idea de que lo escrito no es simplemente una reproducción de lo oral sino que, al decir de Cassany (1995: 27), “no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación”.

Por otra parte, los niños se apropiaron de las características del tipo de texto en cuestión, el expositivo, ya que en los T2 aparecen elementos paratextuales (títulos, subtítulos, dibujos, ilustraciones, gráficas, cuadros, esquemas) y organizadores metatextuales (espacios, márgenes, números, letras, viñetas, tipos y colores de letras, subrayado, comillas, guiones, paréntesis, comas) propios de la exposición.

La etapa de revisión del texto fue la más difícil de llevar a cabo, por la falta del hábito de realizar estas actividades de reescritura en las aulas en general. Es fundamental hacer hincapié en este aspecto, ya que los textos son construcciones abiertas, siempre susceptibles de reformulación y cambios.

OBRAS CITADAS

- ÁLVAREZ ANGULO, T., 2001. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Madrid, Octaedro.
- BEAUGRANDE, R. de y W. Dressler, 1997. *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BOCM (BOLETÍN DE LA COMUNIDAD DE MADRID), 2007. *DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.*

- CAMPS, A. (coord.), 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., 2000. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- GRUPO DIDACTEXT, 2003. "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica*, 15, 77-104.
- , 2005. *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*, Madrid, Editorial Complutense de Madrid.

Anexo 1. Plantilla para la corrección de los textos expositivos T1 y T2

Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria
(Grupo DIDACTEXT)

Plantilla para la corrección de los textos expositivos T1 y T2

Esta plantilla pretende comprobar si los textos -sin y con intervención (T1 y T2 respectivamente)- escritos por los alumnos de los 3 colegios donde se llevó a cabo la prueba piloto cumplen con las siete normas de textualidad y los tres principios regulativos enunciados por De Beaugrande/Dressler, a las que hace referencia el modelo Didactext.

Colegio: _____

Alumno/a: _____

Texto: _____ N° de palabras: _____

Indique en la rejilla lo que corresponda en cada caso.

1. Subtipo predominante:
 - a. Descripción-definición
 - b. Clasificación-tipología
 - c. Comparación y contraste
 - d. Problema-solución
 - e. Pregunta-respuesta
 - f. Causa-consecuencia

2. ¿Existe adecuación al propósito comunicativo?

SI	NO
----	----

3. ¿Es apropiado el registro a la intención comunicativa?:

SI	NO
----	----

4. ¿Conceptualiza el tema?

SI	NO
----	----

Mediante:

- a. Definiciones

- b. Recorrido histórico
- c. Marco

5. ¿La información que contiene el texto guarda equilibrio entre lo novedoso y lo previsible? Es decir, se observa una progresión temática:

- a. Nueva / conocida
- b. Relevante / irrelevante
- c. Hechos / opiniones
- d. Información general / información particular

6. ¿Usa elementos paratextuales? Escriba las veces en las que cada elemento aparece.

- a. Títulos
- b. Subtítulos / epígrafes
- c. Dibujos / ilustraciones
- d. Gráficas
- e. Cuadros / esquemas

7. ¿Emplea organizadores metatextuales (recursos tipográficos que contribuyen a la organización global del texto)?

- a. Espacios / márgenes
- b. Números / letras / viñetas
- c. Tipos / colores de letras
- d. Subrayado
- e. Comillas
- f. Guiones / paréntesis / comas

8. ¿Presenta párrafos ajustados a la norma?

SI	NO
----	----

9. Si contiene más de un párrafo, ¿cuántos?

SI	NO
----	----

10. ¿A cada párrafo corresponde al menos una idea?:

SI	NO
----	----

11. ¿Están conectados los párrafos entre sí?

SI	NO
----	----

- ¿De qué manera?
- Conectores
 - Signos de puntuación
 - Otros
12. ¿De cuántas oraciones consta el texto?
- Simples # _____
 - Compuestas # _____
13. Tipos de oraciones predominantes:
- Copulativas simples # _____
 - Predicativas simples # _____
 - Coordinadas # _____
 - Subordinadas # _____ tipo _____
14. La conexión entre oraciones se produce por:
- Coordinación
Yuxtaposición
Otros nexos _____
15. ¿Evita las repeticiones?
- | | |
|----|----|
| SI | NO |
|----|----|
- Mediante:
- Sinónimos
 - Hiperónimos
 - Palabras técnicas
 - Otros
16. ¿Predomina la adjetivación específica
- Pospuesta
 - Antepuesta
17. Aparecen modalizadores textuales:
- Asertivos
 - Apreciativos
 - Deónticos
18. ¿Es notoria la presencia de elementos deícticos?
- | | |
|----|----|
| SI | NO |
|----|----|

19. Se realizan explicaciones a través de:

- a. Reformulaciones intradiscursivas
- b. Ejemplificaciones
- c. Comparaciones
- d. Dos puntos introductorios de explicación
- e. Que explicativo
- f. Comas para aposiciones

20. ¿Se hace evidente de alguna forma (resumen, apartado conclusivo) el cierre del texto?

SI	NO
----	----

- a. De orden nominal (género y número) # _____
- b. De orden verbal # _____

22. Se observan disfunciones en

- a. El uso de gerundios
- b. El régimen preposicional
- c. El régimen verbal
- d. La utilización de frases hechas
- e. Omisiones
- f. Inclusiones improcedentes

23. ¿Tiene faltas ortográficas?

- a. Cambio de letras (problemas fonológicos, ortotipográficos)
- b. Tildes
- c. Hipsegmentación / hipersegmentación
- d. Otros (especificar)

24. Señale los usos inadecuados de los siguientes signos de puntuación:

- a. Coma
- b. Punto seguido
- c. Punto y aparte
- d. Dos puntos
- e. Signos de interrogación
- f. Otros

25. ¿Hay referencia explícita a fuentes de documentación manejadas por el alumno?

SI	NO
----	----

RECONOCIMIENTO Y USO DE ADVERBIOS
ORACIONALES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS OBTENIDOS EN EL MARCO DE UN
ENTRENAMIENTO LÉXICO CON ESTUDIANTES
DEL NIVEL MEDIO

ANA MARÍA MARCOVECCHIO
UBA / UCA
amarcove@yahoo.com

RESUMEN

El presente artículo trata de un examen de datos obtenidos a partir de producciones escritas de estudiantes del Nivel Medio de la CABA, sobre la detección y el uso de formas adverbiales con función periférica en la oración, o sea, no como circunstancias de un predicado sino como expresiones del hablante en lo que concierne a su compromiso epistémico y a su participación en calidad de *dicente*. Los resultados del análisis confirman la pertinencia de incorporar, entre los contenidos escolares, el concepto de *modalidad*, en relación con las nociones de *núcleo* y *periferia* en la oración, con el fin de colaborar en la ampliación de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Adverbios - Núcleo y periferia oracional - Modalidad - Habilidades lingüísticas.

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 223-247

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

ABSTRACT

The present article discusses the data analysis obtained from reports written by Buenos Aires high school students, on the detection and use of adverbial forms with a peripheral function in the sentence. This means adverbial forms not as circumstances of a predicate but as the expressions of a speaker concerning his / her epistemic commitment and his / her participation as a speaker. The results of this analysis confirm the relevance of including, among other school contents, the concept of *modality* related to the notions of *nucleus* and *periphery* in the sentence, with the intention of contributing to the enlargement of the linguistic skills of the students.

KEY WORDS: Adverbial forms - Nucleus and periphery in the sentence - Modality - Linguistic skills.

Amongst the resources of a language which enable a speaker to express degree of category membership are the words and expressions that Lakoff (1972) has called hedges. Lakoff lists over sixty English hedges in his paper. (The list is not exhaustive). From a formal point of view, hedges form a highly heterogeneous group. They include sentence adjuncts like *loosely speaking* and *strictly speaking*, conjunctions like *in that*, modifiers like *so-called*, and even graphological devices like inverted commas, as well as certain intonation patterns (as when one talks of a *'liberal' politician*). Semantically, we can characterize hedges as linguistic expressions which speakers have at their disposal to comment on the language they are using. Just as the word *chair* is 'about' chairs, so hedges are 'about' language [...]. For this reason, a careful study of hedges is likely to turn up valuable information on the nature of language itself.

Taylor, J. (1995: 76).

Aunque es difícil explicar brevemente el complejo proceso que se produce, podemos decir que la modificación semántica desde lo sensorial (dominio del contenido) a la organización discursiva (dominio de los actos de habla) que da cuenta de estos casos nos remite a la metáfora EL DISCURSO ES UN OBJETO. Pautar el discurso es como verlo, si lo reinterpretemos metafóricamente, como objeto perceptible.

Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999: 168)

INTRODUCCIÓN

Como un aspecto del entrenamiento léxico para estudiantes del ciclo Secundario Básico diseñado en el proyecto UBACyTF 89,¹ hemos analizado

¹ *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica*, con la dirección de la Dra. Graciela Mabel Giammatteo.

los resultados de las actividades presentadas en el capítulo 4, “Cómo interviene la perspectiva del hablante” (VER ANEXO), de la segunda parte del cuaderno que ha servido de material de práctica para los alumnos. Ese capítulo consiste en una serie de tareas de reconocimiento y propuestas de uso de adverbios y construcciones equivalentes en función periférica, que han completado 21 estudiantes² del 2º1º del Liceo Nº 5, “Profesor Pascual Guaglianone”, del D.E. 11 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estos adverbios, que no desempeñan una función nuclear en la oración, se comportan como *operadores*, o sea, como expresiones que tienen alcance, habitualmente, sobre toda la oración en la que se insertan, estableciendo las condiciones de verdad de una aserción –de acuerdo con el grado de certeza y de conocimiento con el que el hablante se compromete-, aludiendo al acto mismo de decir –en cuanto a la selección léxica realizada por el hablante, la distribución de la información, las relaciones de ‘concreción’ / ‘abstracción’ respecto de algún constituyente oracional o extraoracional o a la calificación del hablante como dicente- o delimitando las condiciones adecuadas de interpretación –según el dominio conceptual dentro del cual se garantiza la verdad de la afirmación-. En otras palabras, se trata de mecanismos gramaticales que le permiten al hablante referirse a lo que dice, a cómo lo dice y a cómo debería ser interpretado; o sea, se refieren a la *modalidad*, tanto en lo concerniente a las condiciones de verdad como al propio acto de decir.

El discernimiento del alcance de estos operadores resulta fundamental para la comprensión global de cualquier texto expositivo-argumentativo, un formato recurrente en los manuales escolares. En algunos trabajos anteriores elaborados en el marco del proyecto UBACyT F89 (Giammatteo et al. 2002, 2003, 2004), se relevaron los fenómenos involucrados en las dificultades lingüísticas detectadas entre los estudiantes: imprecisión semántica, asociaciones semánticas inapropiadas (motivadas por semejanzas ortográficas entre palabras), predominio del vocabulario general y coloquial, poca atención puesta sobre el contexto y el área disciplinar a la que corresponde un determinado texto y exigua reflexión metalingüística.

Justamente, este último aspecto es crucial en la comprensión y el empleo de los operadores que han sido objeto de nuestra investigación; por

² De acuerdo con la encuesta sociocultural aplicada oportunamente, la población escolar estudiada puede caracterizarse como perteneciente a los sectores medios, dados determinados consumos culturales y las ocupaciones predominantes de sus padres.

tanto, propusimos diferentes tareas de reflexión acerca del comportamiento de estas construcciones periféricas e intentamos promover su uso apropiado en las producciones escritas que normalmente, la escuela exige a los estudiantes; todo esto en consonancia con la idea de fomentar una multiplicidad de estrategias (Giammatteo et al. 2001), a saber: morfosintácticas, sintáctico-semánticas, pragmático-discursivas, que contribuyan al aprendizaje de los campos léxicos que intervienen en la expresión de la modalidad.

De hecho, en las encuestas de diagnóstico que habían respondido los alumnos, evidenciamos que muchos de ellos no distinguían adecuadamente qué formas lingüísticas servían para que el hablante manifestara certeza o diferentes grados de duda con respecto a la verdad de la afirmación realizada, o expresara su valoración subjetiva sobre el contenido de lo que afirmaba. Interpretamos que los más altos porcentajes de equívoco se originaban en la falta de reconocimiento de los ámbitos de modificación de los elementos propuestos y de las particularidades de interpretación que cada “capa” de la estructura oracional requiere³, en especial, en lo concerniente a la manifestación del nivel de compromiso, por parte del hablante –implícito en la oración– con la verdad de su aseveración.

Por consiguiente, la dificultad parece residir en que el empleo de estas formas en funciones periféricas implica la necesidad de pasar de un dominio en el que se expresan significados basados en situaciones extralingüísticas identificables más o menos objetivamente a otros dominios de significados relacionados con lo que el hablante cree sobre lo que dice. Traugott (1995: 32) entiende que

La subjetivación en la gramaticalización es, en sentido amplio, el desarrollo de una expresión de la creencia o la actitud del hablante respecto a lo que se dice, identificable gramaticalmente. Es un fenómeno gradual, por el cual formas y construcciones que inicialmente expresaban, en primera instancia, significados concretos, léxicos y objetivos, llegan a realizar, a través de un uso repetido en contextos sintácticos locales, funciones progresivamente más abstractas, pragmáticas, interpersonales y basadas en el emisor⁴.

³ De hecho, los índices de duda, que han sido adecuadamente parafraseados, únicamente operan en relación con la expresión de la falta de certeza por parte del hablante, es decir, nunca se desempeñan como circunstanciales de los verbos y, por lo tanto, no funcionan en más de un ámbito de modificación.

⁴ La traducción es nuestra.

Asimismo, la evolución histórica de muchos elementos lingüísticos (*luego, si, aunque*, por citar unos poquísimos ejemplos) muestra la extensión de su uso a diferentes dominios (Sweetser 1990), desde aquel que requiere una interpretación en relación con los hechos del “mundo real” hasta los que exigen reconocer el grado de “compromiso epistémico” del hablante o la incidencia sobre el acto de habla.

1. ALCANCE DE LOS ADVERBIOS Y RECONOCIMIENTO DE FUNCIONES EXTERNAS A LA PREDICACIÓN

Respecto del comportamiento de los adverbios en las lenguas europeas, es evidente que expresan a menudo las situaciones de lugar, tiempo, modo, cantidad... en las cuales se da un determinado estado de cosas descrito en la oración. Este tipo de comportamiento, el de circunstancial dentro del predicado verbal, suele ser considerado “nuclear”, en tanto responde a ciertos criterios sintácticos recurrentes en distintas lenguas: por ejemplo, la posibilidad de interrogar sobre esas situaciones a través de palabras interrogativas específicas (*¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?...*), es decir, poder convertirse en foco de la interrogación.

Sin embargo, es preciso comprender que el funcionamiento de los adverbios no se reduce a esta categoría. En los niveles más externos de la jerarquía oracional, los adverbios o construcciones equivalentes muestran particularidades propias, tanto en los aspectos formales como en los semánticos: así como *felizmente* o *diplomáticamente* se comportan como circunstanciales de la predicación en *El encuentro concluyó felizmente / Actuó diplomáticamente*, su ámbito es oracional en *Felizmente, el encuentro concluyó / Diplomáticamente, una guerra es un fracaso*.

Esta diferencia en el alcance de los adverbios implica una serie de propiedades específicas, formales y de contenido: fundamentalmente, los adverbios oracionales se reconocen

- i) porque no pueden ser el foco de la interrogación,
- ii) por necesitar su propia unidad melódica (lo que suele reflejarse, en la escritura, en el uso de comas),
- iii) por tender a ocupar la primera posición de la oración, y
- iv) por no permitir, habitualmente, la conmutación por una construcción de subordinante – término (con un nombre cognado).

Además, los adverbios oracionales expresan contenidos que normalmente, se asocian a la noción de *modalidad*: al decir algo, el hablante también necesita considerar las relaciones interpersonales (en especial, la credibilidad de lo que afirma, su imagen y la de su interlocutor). Por tanto, es común que las lenguas transmitan estos significados a través de diferentes mecanismos; en las lenguas europeas, la tendencia marca que esta información suele vehiculizarse, generalmente, a través de adverbios o cláusulas que guardan relación con ellos.

Esto muestra que la “capacidad social” es inherente a la gramática (entendida como el sistema de la lengua): el “salto” al nivel de la modalidad involucra observar cómo los hablantes establecen las condiciones de verdad de lo que afirman, de la propia situación de decir y de los límites dentro de los cuales se garantiza una interpretación adecuada.

2. MARCO TEÓRICO

Les hemos ofrecido a los estudiantes un ordenamiento tripartito de los adverbios de oración (Marcovecchio 2001, 2005) que –desde una perspectiva funcionalista– retoma muchos aspectos mencionados en dos estudios sobresalientes acerca de los adverbios del español: el de Kovacci (1999) y el de Rodríguez Ramalle (2003). Asimismo, los distintos textos que han servido de marco para la ejercitación que les proponíamos a los alumnos evidencian la pertinencia de considerar esta temática en el análisis de la “arquitectura textual”: en palabras de Bronckart (2007: 140), se trata de tener en cuenta los mecanismos de “textualización” y los de “responsabilidad enunciativa”.

Así, conforme los adverbios aludan a la validez del contenido proposicional, a las estrategias comunicativas del hablante o a las condiciones legítimas de interpretación del contenido proposicional, podemos distinguir los que indican verdad presupuesta o la expresión graduada de la certeza; los que aluden a la calidad del hablante como dicente, a la distribución y claridad de diferentes partes del texto y a la selección de elementos del código lingüístico; y las formas de dominio y los tópicos.

Esta disposición se asocia a la idea de modalidad como la actitud del hablante no solo hacia lo dicho (metaproposicional) sino también hacia el decir (metacomunicativa). Entender que la modalidad involucra estos dos componentes nos permite explicar más adecuadamente su interacción en

las construcciones que se refieren a las condiciones legítimas de interpretación del contenido proposicional: en efecto, las formas de dominio y los tópicos brindan el marco dentro del cual lo que se dice tiene validez (por lo tanto, no aceptan el realce con *ser*, dado que no modifican al verbo de la oración sino que tienen alcance oracional), al mismo tiempo que focalizan la recepción, porque guían la interpretación del oyente o receptor (lo que se relaciona con que admitan paráfrasis con verbos de habla).

Reproducimos, entonces, a continuación el esquema de la clasificación de los adverbios 'oracionales' (sintetizado y ajustado a la finalidad didáctica), que incluimos en el capítulo mencionado del cuaderno de entrenamiento:

i. Adverbios o construcciones prepositivas que presuponen la verdad de lo que se afirma o expresan el grado de certeza del hablante con respecto a lo dice:

(a) Los adverbios que expresan las actitudes emotivas y valorativas del hablante presuponen la verdad de la afirmación: *felizmente, lamentablemente, desgraciadamente, curiosamente, sorprendentemente, increíblemente...*:

Lógicamente, si hay muchos chicos que hacen música, vamos a tener mayores posibilidades de contar con mejores músicos.

Admiten ser parafraseados con el predicado *ser* + adjetivo cognado + cláusula con el verbo en modo subjuntivo:

Es lógico que si hay muchos chicos que hacen música, tengamos mayores posibilidades de contar con mejores músicos.

(b) Algunos refuerzan el valor de verdad: *en efecto / efectivamente, en verdad / verdaderamente, por cierto, sin dudas, evidentemente, obviamente...*:

Me gané una beca y me fui a España y de ahí, a Francia. Evidentemente, me habían mandado a Europa para que volviera convertido en un pintor serio, como ellos lo entendían, y volví imbuido de una concepción del arte novedosa. Por supuesto, para mí también reencontrar a mi patria era un choque. Ser artista en estas tierras significa otras cosas.

En general, pueden ser parafraseados con el predicado *ser* + adjetivo cognado + cláusula con el verbo en modo indicativo:

Es evidente que me habían mandado a Europa...

- (c) Otros expresan distintos matices de duda, desde la aproximación a la certeza hasta la aproximación a la negación (lo que se vincula con el uso del modo indicativo o del subjuntivo en la oración; en los extremos, solo se usa indicativo con *seguramente* o subjuntivo con *difícilmente*; los demás índices de duda permiten el empleo con uno u otro modo, de acuerdo con la intención del hablante de mitigar o destacar el tono dubitativo): *seguramente, tal vez, quizás, posiblemente, probablemente, a lo mejor, difícilmente...*:

Mi papá era sastre, pero no le iba bien con la sastrería, tanto que se volvió a Italia por el 15 ó 16, justo cuando Italia entró en la guerra. Allá fue movilizadado y murió. Pero no sabemos nada de eso, absolutamente nada, ni cómo murió, ni dónde, ni nada. Al parecer, él alcanzó a mandar dos cartas. Pero esas cartas nunca llegaron a destino y nunca conocimos su contenido. Decían que las cartas estuvieron en el Correo mucho tiempo y, a lo mejor, cuando las devolvieron a Italia, mi padre ya habría muerto.

ii. Adverbios o formas equivalentes que califican el mismo acto del decir, en diferentes aspectos:

- (a) La sinceridad del hablante y/o del oyente: *francamente, sinceramente, honestamente...*:

Francamente, yo no fui a París por la vida bohemia, fui a aprender mejor mi oficio de pintor y a internarme en la cultura europea que tanto reverenciábamos desde aquí.

Pueden parafrasearse con un verbo de ‘comunicación’:

Digo francamente / con franqueza que yo no fui a París por la vida bohemia...

- (b) La selección léxica realizada por el hablante, quien establece una relativa paráfrasis entre dos segmentos de su aserción: *precisamente, exactamente, es decir, grosso modo, en otras palabras...*:

Los acompañaba a ellos trasnochando hasta las madrugadas, pero bebiendo apenas dos o tres vasos; y no porque me contuviera: no bebía porque al tercer o cuarto vaso no tenía más ganas, no me atraía, y siempre terminaba llevando a alguno a su casa, borracho e imposibilitado de moverse. Pero yo no; en otras palabras, yo siempre conservaba la cabeza fría.

- (c) La organización y distribución de la información: *en primer / segundo... lugar, finalmente, por último, en síntesis, en resumen...*:

Participé del movimiento surrealista, vi y estudié sus obras, leí a sus poetas y escritores, asumí y empleé sus procedimientos y técnicas creativas. Por otra parte, conocí en persona a muchos surrealistas y fui más o menos amigo de algunos.

- iii. Adverbios que limitan la perspectiva dentro de la cual el hablante garantiza la adecuación de su afirmación: *económicamente, diplomáticamente, socialmente, financieramente, etimológicamente...*:

Etimológicamente, el ‘encuentro’ (del latín ‘en contra’) revela un choque más o menos violento.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Como podemos ver en el anexo, el capítulo 4 del cuaderno de entrenamiento léxico consta de un artículo periodístico acerca de un descubrimiento paleontológico en la Patagonia argentina. En ese texto, hemos destacado en cursiva las formas lingüísticas sobre las que esperábamos que los estudiantes reflexionaran (nos concentramos exclusivamente en los adverbios y construcciones equivalentes) y junto con una sintética exposición teórica que aspiraba a sistematizar algunos de los contenidos quizás ya advertidos por los alumnos, se disponía un conjunto de nueve actividades, algunas derivadas de ese artículo y otras motivadas a partir de distintos textos seleccionados.

Del análisis de las 21 encuestas recogidas, desprendemos los siguientes comentarios a partir de cada uno de los ejercicios de la prueba.

En el ejercicio 1, interrogamos sobre las diferencias entre los campos semánticos asociados a los elementos destacados en el artículo del diario, es decir, sobre los adverbios en función periférica y aquellos que

se desempeñan como circunstanciales (precisamente, partimos del contraste con estos últimos dado que —se supone— constituyen una categoría ya conocida por los estudiantes). Aquí no hubo ninguna respuesta válida: de 21, únicamente 6 estudiantes no se han “salteado” este punto, pero ninguno llegó a responder de acuerdo con lo que esperábamos: es decir, que reconocieran básicamente que las formas destacadas en el artículo, por comparación con otros ejemplos, no expresaban circunstancias de lugar, tiempo, modo..., esas que dentro de la escuela, los estudiantes acostumbran a identificar focalizándolas, típicamente, con los pronombres enfáticos *dónde, cuándo, cómo...* Más allá de si los alumnos contaron o no con la orientación del docente a cargo del curso y aceptando que este tipo de interrogantes no suele ser formulado en la escuela media, la falta de contestación revela las dificultades para reflexionar en abstracto sobre la lengua, en otras palabras, la escasa habilidad para operar metalingüísticamente.

En el caso del ejercicio 2, pedíamos que parafrasearan ciertas oraciones con predicados con *ser* + predicativo, tomadas del artículo periodístico, por otras con adverbios de oración de la misma base que el predicativo. De las 21 encuestas analizadas, en todos los casos se ofrecen paráfrasis. Sin embargo, en 14, no utilizan el modo indicativo con los adverbios que sirven de paráfrasis a los predicados que introducen completivas en subjuntivo (por ejemplo: *es necesario que / necesariamente; es curioso que / curiosamente*):

- (1) Fue necesario que seccionaran el fémur en tres sectores para poder extraerlo → Necesariamente, SECCIONARAN⁵ el fémur en tres sectores para poder extraerlo.
- (2) Es curioso que el cuello del ligabuesaurus se levantara perpendicularmente al cuerpo → Curiosamente, el cuello del ligabuesaurus se LEVANTARA perpendicularmente al cuerpo (encuesta 6).

En dos encuestas, directamente no hay reescritura de las oraciones, solamente se sustituyen los predicados subrayados por los adverbios cognados:

- (3) Es curioso que el cuello del ligabuesaurus se levantara perpendicularmente al cuerpo → Curiosamente (encuesta 4).

⁵ El destacado en versales es nuestro e indica el empleo inapropiado de una forma.

Evidentemente, todos los estudiantes realizan las asociaciones léxico-morfológicas entre sustantivos y adjetivos con sus correspondientes formas adverbiales, pero no atienden a la buena construcción de la oración a la hora de parafrasear, es decir, (re)construyen mecánicamente las oraciones.

En cuanto al ejercicio 3, que requería distribuir siete elementos (tres ordenadores, dos introductores de reformulaciones y dos limitadores) en un fragmento acerca de la crónica, encontramos que del total de las encuestas, hay un promedio de 5 empleos acertados por persona. Entre las que más fueron objeto de una elección desafortunada, están las formas adverbiales metalingüísticas de paráfrasis (*grosso modo, en otras palabras*) y las limitadoras de dominio (*financieramente, científicamente*):

- (4) GROSSO MODO, el rescate del ligabuesaurus constituye un hito fundamental para los especialistas: se trata del saurópodo más grande conocido hasta ahora. De las tareas de rescate participaron varios paleontólogos, CIENTÍFICAMENTE, personas que se dedican al estudio de los seres orgánicos cuyos vestigios se encuentran fósiles. Para ello, financieramente, contaron con el apoyo de un filántropo —en otras palabras, un ser humano que se distingue por sus obras de bien a favor de la humanidad—, de origen italiano. La extracción consta de dos etapas: en primer lugar, obtuvieron parte de la columna vertebral y del fémur; en segundo lugar, se extraerán otros huesos. En síntesis, todavía no han podido concluir la recuperación de los fósiles encontrados (encuesta 1).

El ejercicio 4 fue completado por los 21 encuestados, en forma mayoritariamente correcta (el promedio de aciertos es de 3 sobre 4): de los cuatro contextos en que los invitábamos a reponer una forma adverbial, únicamente hubo algunos errores en la selección adecuada de la expresión metalingüística (*grosso modo, más precisamente, en resumen*):

- (5) Las personas que estudian los seres orgánicos cuyos restos están fósiles, EN RESUMEN, los paleontólogos, reconstruyen la prehistoria de la vida en la Tierra (encuesta 3, en lugar de “más precisamente”).

En cuanto al ejercicio 5, de 21, 9 estudiantes no responden, y en cada uno de los 12 restantes, hay por lo menos un empleo de un adverbio que no se ajusta a la subclase de los limitadores:

- (6) Tecnológicamente, China es uno de los países con mayor tecnología desarrollada, pero DESGRACIADAMENTE, sus productos son muy costosos (encuesta 3).

- (7) LAMENTABLEMENTE, el fútbol en la Argentina es cada vez más violento; pero FELIZMENTE, se hacen muchos goles (encuesta 5).

Para el ejercicio 6, en el que solicitábamos que se expresaran las valoraciones o emociones que les provocaban a los estudiantes las afirmaciones dadas, en todos los casos hay respuesta, aunque 13 estudiantes emplean al menos un adverbio que no es emotivo (por ejemplo, construcciones que funcionan como refuerzos de la aserción o como ordenadores del discurso):

- (8) SIN DUDA, hubo que cancelar la visita al zoológico (encuesta 12).

- (9) FINALMENTE, todos los estudiantes aprobaron los exámenes (encuesta 15).

También es llamativo el empleo de *alegremente* y *tristemente*: es probable que por asociación con *felizmente*, algunos encuestados intenten su empleo en función periférica:

- (10) ALEGREMENTE, todos los estudiantes aprobaron los exámenes (encuesta 11).

- (11) TRISTEMENTE, hubo que cancelar la visita al zoológico (encuesta 7, uso que resulta, cuanto menos, de dudosa aceptabilidad).

Sobre la tarea requerida en el ejercicio 7, comprobamos que un único estudiante subraya los siete operadores oracionales (cinco refuerzos de la aserción y dos valorativos) que se encuentran. En general, la mayor falencia es el no reconocimiento de los refuerzos de la aserción: en *verdad*, *de hecho*, *efectivamente*, *sin dudas*. Además, hay equívocos por exceso: por ejemplo, tres estudiantes señalan un sintagma nominal (*una curiosidad*, *una particularidad*) como adverbios. Por último, solo un encuestado ofrece paráfrasis para las formas que ha reconocido como adverbios valorativos o asertivos.

Acerca del ejercicio 8, de las 10 formas adverbiales propuestas (*precisamente*, *simplemente*, *tal vez*, *seguramente*, *claro*, *realmente*, *desde luego*, *por supuesto*, *prácticamente*, *aproximadamente*), solo 2 de los 21 estudiantes repone, correctamente, el elemento faltante en el contexto adecuado; verificamos, entonces, un promedio de casi 7 elecciones apropiadas. Por supuesto, consideramos válidas las alternativas de empleo de las formas asertivas (*claro*, *realmente*, *desde luego*, *por*

supuesto) en diferentes posiciones; por lo tanto, valoramos como inapropiadas, estrictamente, aquellas distribuciones que violentaban el significado local y global del pasaje. Además, por la estructura del relato, una decisión desafortunada con respecto al campo de significado que debería cubrir un determinado adverbio acarrearía errores en otro(s) contexto(s), si lo que el estudiante pretende es no dejar ningún vacío. Esto es lo que ocurre en la encuesta 15:

(12) De chico, no creo que yo fuese ni más callejero ni más desobediente que otros chicos de mi edad. Que me gustase mucho la calle, andar en barra, jugar al fútbol con una pelota de trapo, al carnaval, como jugábamos entonces, sí, desde luego; pero yo no era caudillo ni mucho menos; me gustaba vagar, como a todo el mundo, meterme en aventuras y, realmente, a veces me quedaba fuera de casa horas y horas. Entonces la ciudad no era como ahora: las barriadas estaban casi desiertas, pasaban carros tirados a caballo, autos no existían, POR SUPUESTO, y esas calles de arrabal eran como una gran cancha, un gran campo de juegos. Se vivía en la calle, PRÁCTICAMENTE, se vivía en la calle.

No recuerdo muy bien lo que pensaba cuando era joven. Recuerdo, APROXIMADAMENTE, que estaba siempre ávido de vivir, de conocer y de aprender. SIMPLEMENTE, soñara con ser un gran artista: eso es lo común. Pero también soñaba con ser un telegrafista como tío Enrique, que andaba por todo el país haciendo reemplazos; por ahí, nos mandaba una postal desde Bahía Blanca, otra vez desde La Quiaca, otra vez desde Gualeguay. CLARO, en Gualeguay, cuando yo tendría unos trece años y mi padre ya se había marchado, estuve una temporada viviendo con mi tío; fueron, PRECISAMENTE, cuatro o cinco meses, en los que hice mi primera pintura mural. Seguramente, la habrán borrado en seguida, TAL VEZ; así que, por eso, no figura en mis antecedentes.

Por último, para el ejercicio 9, les proponíamos a los estudiantes que escribieran un texto breve sobre su primera infancia, empleando algunas de las formas lingüísticas aparecidas en este capítulo del cuaderno de entrenamiento. Entre los 21, 8 encuestados no responden. Además, en la mayoría de los casos, quienes contestan, no organizan un relato a la manera del fragmento de la entrevista hecha a Berni que acababan de leer, sino que escriben oraciones sueltas. Seleccionamos, entonces, dos de esas producciones: la primera, en que podemos advertir una buena predisposición para elaborar un texto según la consigna dada y la otra, en que no existe, en verdad, un armado textual:

- (13) Francamente, no recuerdo mucho de mis primeros años de infancia, pero mi mamá me cuenta algunas cosas. Una de las tantas sucedió, probablemente, a los 3 años de edad. Mi abuelo vivía con nosotras, y una mañana, mientras mamá preparaba el desayuno, él se preparó para tomar unas pastillas. Cuando fue a buscarlas en la mesa de luz, donde las solía dejar, se percató de que no estaban allí. Era evidente que no se le habían acabado de un día para el otro, entonces le preguntó a mamá si las había visto. Ella le dijo que seguramente, se le habían caído al piso, pero de repente, sin dudas, curiosamente, se me acercó y para su desgracia, me encontró debajo de la cama. La tableta estaba vacía y las pastillas, desparramadas por el suelo. Finalmente, terminé en el hospital porque había ingerido un par de pastillas. A lo mejor, en ese momento de descuido en el que mamá preparaba el desayuno, pasó lo que pasó y fue necesario que me llevaran al hospital cercano (encuesta 10).
- (14) De chica, no fui traviesa. Recuerdo que hice un viaje a Córdoba, aproximadamente, dos semanas, en las que recorrí todos los lugares y seguramente, jugué con mis primos. Claro, cuando volvimos, quise ir a la “Calesita de Tatín”, donde realmente pasé toda mi infancia (encuesta 14).

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con el modelo de la Gramática Funcional al que adherimos (Dik, 1997), los adverbios o construcciones equivalentes que fueron parte del entrenamiento léxico propuesto al grupo de estudiantes de escuela media que han completado la práctica que hemos analizado se ubican en los niveles más altos de la jerarquía oracional: las capas más externas de la oración, que se corresponden con la expresión de hechos posibles y de los actos de habla.

Dado que uno de los objetivos de la Gramática Funcional es que la teoría se formule de forma adecuada, no solo desde una perspectiva psicolingüística sino también desde un punto de vista de la interacción social, los adverbios en función periférica pueden considerarse elementos portadores de significados (más) abstractos, metalingüísticos (en sentido amplio, en tanto “vuelven” sobre lo que se dice y sobre el cómo se dice

algo); por consiguiente, se desprende que su uso requiere el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas, propias de las etapas posteriores del desarrollo del lenguaje en los individuos. Esta propiedad de (mayor) 'abstracción' de los contenidos que manifiestan motiva, asimismo, como ya hemos advertido, el paso de un dominio a otro, el salto de un ámbito en que se expresan, en general, situaciones extralingüísticas (las "circunstancias", dentro de un predicado) a otros en que el hablante funciona como el que "controla" su propio decir.

El mayor éxito en la adecuación de las respuestas se relaciona también con la rigidez de la consigna, en cuanto a la operación pedida (identificación de formas, selección entre varias alternativas y su distribución en un fragmento) y en relación con la extensión del contexto de inserción: al comparar los resultados de los primeros ejercicios (con excepción de la primera pregunta) con los tres últimos, contemplamos un rendimiento decreciente en lo que concierne a lo apropiado de la resolución.

De todas formas, las dificultades detectadas son las mismas que se han encontrado en la práctica con otras subclases de ítems léxicos: sobregeneralizaciones (por ejemplo, el intento de empleo periférico de *alegremente* por asociación con otros adverbios valorativos que pueden desempeñarse no solo como circunstanciales sino también como modificadores oracionales), imprecisiones semánticas (en la interpretación de *grosso modo* o *seguramente*, por caso), desatención por el contexto (no consideración del régimen de modos que los adverbios pueden imponer sobre las formas verbales o como en el anteúltimo ejercicio, desestimar la importancia de evaluar también la distribución de los elementos en el conjunto del texto, no solo en el nivel de cada oración) y serias falencias en el manejo de algunos conceptos teóricos fundamentales en la materia.

El análisis de la unidad referida a la perspectiva del hablante muestra que pese a que los estudiantes no lleguen a formular en palabras más o menos técnicas la diferencia de ámbitos de funcionamiento de los adverbios, completan —en un promedio satisfactorio— los ejercicios del entrenamiento; es decir, que un programa que contemple una multiplicidad de estrategias que estimulen el desarrollo lingüístico, aún en terrenos tan poco explorados por la escuela como estos, va a producir ciertos resultados positivos: esto es, que la educación escolar pueda colaborar eficazmente en la evolución de las capacidades lingüísticas de los niños y los adolescentes. Entendemos que el tratamiento que ofrecimos del tema

de la modalidad puede integrarse adecuada y económicamente entre los contenidos de la disciplina, al incorporar en el concepto de oración las nociones de *núcleo* y *periferia* y la idea de diferentes ámbitos de modificación.

OBRAS CITADAS

- BRONCKART, J.-P., 2007. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CUENCA, M. J. y J. HILFERTY, 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DIK, S., 1997. *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*, Berlin / New York, Mouton de Gruyter.
- GIAMMATTEO, G. M, H. ALBANO, A. TROMBETTA y A. GHIO, 2001. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje del léxico", *Revista Español Actual*, 76, 61-69.
- , H. ALBANO y A. GHIO, 2002. "La función de la estructura de la palabra en el reconocimiento léxico", *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, CD-Rom.
- , H. ALBANO y A. TROMBETTA, 2003. "La inflexible flexibilidad de las palabras", en Pérez y Doval Reixa (eds), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, traducción y bilingüismo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 109-116.
- , H. ALBANO y M. BASUALDO, 2004. "Competencia léxica y aprendizaje en los niveles superiores de la educación", en Bein y Vázquez Villanueva (eds.), *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*, CD-Rom.
- KOVACCI, O., 1999. "El adverbio", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, cap. 11, vol. 1, 705-786.
- LAKOFF, G., 1972. "Hedges: A study in meaning criteria and the logia of fuzzy concepts", *CLS* 8, 183-228.
- MARCOVECCHIO, A. M., 2001. "Contenidos nocionales de las construcciones adverbiales de modalidad y relaciones con los adverbios 'de oración'", *Español Actual*, 76, 5-23.
- , 2005. *Construcciones adverbiales modales y relación con los llamados 'adverbios de oración'*. Tesis doctoral inédita. Dir.: Dra. N. Carricaburo. Cons.: Dra. T. M. Rodríguez Ramalle. Defendida el 05/04/05.

- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M., 2003. *La gramática de los adverbios en -mente o cómo expresar maneras, opiniones y actitudes a través de la lengua*, Murcia, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- SWEETSER, E., 1990. *From etymology to pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, J., 1995. *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*, Oxford, Clarendon.
- TRAUOGOTT, Elizabeth C., 1995. "Subjectification in grammaticalisation", en S. Wright y D. Stein (eds). *Subjectivity and subjectivisation*, Cambridge, Cambridge University Press, 31-54.

ANEXO

CÓMO INTERVIENE LA PERSPECTIVA DEL HABLANTE

Luego de la lectura del siguiente artículo, realizá las actividades que te proponemos a continuación:

02-12-04 | *La Nación* | Ciencia y Salud
DESCUBRIMIENTO DE PALEONTÓLOGOS ARGENTINOS
Hallan en la Patagonia un dinosaurio con cuello de cisne.
Su cabeza se elevaba hasta 9 metros

Fue presentado por el autor del descubrimiento, el paleontólogo José Bonaparte. Medía hasta 18 metros de largo y sus patas delanteras eran ligeramente más altas que las traseras. Tenía el cuello parecido al de un cisne, pero largo, muy largo. Basta decir que, de pie sobre sus cuatro pesadas patas, el animal escrutaba su entorno desde una altura de nueve metros. Tenía que cuidarse: a los carnotauros de filosos dientes les gustaba su carne de dinosaurio herbívoro.

Ayer, en una conferencia de prensa realizada en el Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia, fue presentado en sociedad este dinosaurio de cuello tan particular, llamado *Ligabuesarus lenzai*, en reconocimiento a Giancarlo Ligabue, un filántropo veneciano que colabora *financieramente* con las expediciones paleontológicas latinoamericanas.

Los restos del *ligabuesaurus* fueron desenterrados en la región de Picún Leufú, Neuquén, por una expedición comandada por el célebre paleontólogo argentino José Bonaparte, investigador honorario del citado museo. “El ejemplar que hallamos es el más completo de un saurópodo que se conoce hasta ahora”, dijo a LA NACION Bonaparte, que a los 76 años no ha abandonado el trabajo de campo.

Delante del investigador, sobre el piso del museo, yacían algunos de los restos de la osamenta del animal, que habitó la Patagonia hace 110 millones de años. El que sobresalía por su tamaño era un fémur izquierdo, de 1,7 metros de largo, que, envuelto en yeso para facilitar su traslado y evitar su deterioro, pesa 250 kilos.

“Para poder extraerlo tuvimos que seccionarlo en tres sectores -acotó Bonaparte-. Todavía tenemos que extraer varios huesos, como el sacro de 1,2 metros de largo, o la cola, que permanece enterrada en la barranca donde hallamos al animal”.

El rescate de los restos del *ligabuesaurus* fue realizado en dos campañas: la primera, en 2002; la segunda, a fines de noviembre de 2004.

De las tareas de rescate participaron también paleontólogos del Museo Carmen Funes, de Plaza Huincul, Neuquén.

El cuello es, *sin dudas*, la característica distintiva de este dinosaurio. Como explicó Bonaparte, “la articulación de sus vértebras indica que el cuello, en vez de seguir la misma dirección de las vértebras dorsales, tenía una torsión dorsal hacia arriba muy brusca”.

En otras palabras, a diferencia del común de los saurópodos, que proyectan su cuello hacia adelante, el cuello del *ligabuesaurus* se levantaba perpendicularmente al cuerpo. Esa característica anatómica, sumada a que sus patas delanteras eran ligeramente más altas que sus patas traseras, le daba al animal un aspecto poco usual entre sus contemporáneos.

¿Por qué ese aspecto tan altivo? “El cuello alto, *seguramente*, le permitía a este animal alimentarse de árboles muy altos -respondió Bonaparte-. Además podía cubrir un radio [visual] más amplio”.

Desde esa suerte de atalaya un *ligabuesaurus* podía alertar a la manada sobre la presencia de dinosaurios carnívoros, como el *Giganotosaurus carolinii*, que adornaba su cráneo de 1,6 metros de largo con una temible y afilada dentadura.

Finalmente, otra de las curiosidades anatómicas del dinosaurio son sus huesos, cuyo interior se encuentra dividido en celdas mucho más grandes que las habituales. “Eso, lejos de debilitarlos, *seguramente* les daba una flexibilidad especial”, comentó Bonaparte.

Sebastián A. Ríos

1. Adverbios en función circunstancial

Ejercicio N°1: Observá el comportamiento de las formas destacadas en el texto anterior. ¿Te parece que estos adverbios o construcciones de subordinante – término expresan circunstancias de lugar, tiempo, modo...? Compará con los siguientes ejemplos:

- a) Ayer, en una conferencia de prensa, fue presentado en sociedad este dinosaurio de cuello tan particular.
- b) Los restos del *ligabuesaurus* fueron desenterrados en la región de Picún Leufú.

.....
.....
.....

2. Adverbios que expresan valoraciones, opiniones y actitudes del hablante

Efectivamente, existen adverbios o formas equivalentes que no funcionan como circunstancias que permiten situar las acciones, estados o procesos que describen los predicados verbales sino que establecen el grado de compromiso del hablante con la verdad de su afirmación, o califican las palabras que el hablante selecciona en su decir o presentan el marco conceptual dentro del que el hablante puede garantizar la verdad de lo que dice.

Entre ellos, podemos reconocer:

a. Adverbios o construcciones prepositivas que presuponen la verdad de lo que se afirma o expresan el grado de certeza del hablante con respecto a lo dice:

a.1. Los adverbios que expresan las actitudes emotivas y valorativas del hablante presuponen la verdad de la afirmación: *felizmente, lamentablemente, desgraciadamente, curiosamente, sorpresivamente, increíblemente...*:

Curiosamente, tenía el cuello parecido al de un cisne.

a.2. Algunos refuerzan el valor de verdad: *en efecto / efectivamente, en verdad / verdaderamente, por cierto, sin dudas, evidentemente, obviamente...*:

El cuello es, sin dudas, la característica distintiva de este dinosaurio.

a.3. Otros expresan distintos matices de duda, desde la aproximación a la certeza hasta la aproximación a la negación: *seguramente, tal vez, quizás, posiblemente, probablemente, a lo mejor, difícilmente...*:

El cuello alto, seguramente, le permitía a este animal alimentarse de árboles muy altos.

b. Adverbios o formas equivalentes que califican el mismo acto del decir, en diferentes aspectos:

b.1. La sinceridad del hablante y / o del oyente: *francamente, sinceramente, honestamente...*:

Francamente, estos descubrimientos son auspiciosos / Francamente, ¿quieres salir?

b.2. La selección léxica: *precisamente, exactamente, es decir, grosso modo, en otras palabras...*:

La articulación de sus vértebras indica que el cuello, en vez de seguir la misma dirección de las vértebras dorsales, tenía una torsión dorsal hacia arriba muy brusca. En otras palabras, a diferencia del

común de los saurópodos, que proyectan su cuello hacia adelante, el cuello del ligabuesaurus se levantaba perpendicularmente al cuerpo.

b.3. La organización y distribución de la información: (*en primer / segundo...) lugar, finalmente, por último, en síntesis, en resumen...: Finalmente, otra de las curiosidades anatómicas del dinosaurio son sus huesos, cuyo interior se encuentra dividido en celdas mucho más grandes que las habituales.*

c. Adverbios que limitan la perspectiva dentro de la cual el hablante garantiza la adecuación de su afirmación: *económicamente, diplomáticamente, socialmente, financieramente, etimológicamente...: Giancarlo Ligabue es un filántropo veneciano que colabora financieramente con las expediciones paleontológicas latinoamericanas. (Su colaboración es solo desde la perspectiva financiera). Etimológicamente, el 'encuentro' (del latín 'en contra') revela un choque más o menos violento.*

Ejercicio N°2: Parafraseá las construcciones subrayadas empleando adverbios, como en el modelo:

Es verdad que el ejemplar hallado es el más completo de un saurópodo que se conoce.

Verdaderamente, el ejemplar hallado es el más completo de un saurópodo que se conoce.

- Era evidente que sobre el piso del museo, yacían algunos de los restos de la osamenta del animal. ⇒

.....

- Es obvio que sobresalía por su tamaño un fémur izquierdo, de 1,7 metros de largo, que, envuelto en yeso para facilitar su traslado y evitar su deterioro, pesa 250 kilos. ⇒

.....

- Fue necesario que seccionaran el fémur en tres sectores para poder extraerlo. ⇒

.....

- Es curioso que el cuello del *ligabuesaurus* se levantara perpendicularmente al cuerpo. ⇒

.....

- Es cierto que el rescate de los restos del *ligabuesaurus* fue realizado en dos campañas: la primera, en 2002; la segunda, a fines de noviembre de 2004. ⇒
.....

- Es probable que el interior de sus huesos, dividido en celdas mucho más grandes que las habituales, le diera gran flexibilidad. ⇒
.....

Ejercicio N°3: Completá los espacios vacíos del párrafo con las siguientes formas: *en primer lugar, en segundo lugar, en síntesis; en otras palabras, grosso modo; financieramente, científicamente*

_____, el rescate de los restos del *ligabuesaurus* constituye un hito fundamental para los especialistas: se trata del saurópodo más grande conocido hasta ahora. De las tareas de rescate participaron varios paleontólogos, _____, personas que se dedican al estudio de los seres orgánicos cuyos vestigios se encuentran fósiles. Para ello, _____, contaron con el apoyo de un filántropo - _____, un ser humano que se distingue por sus obras de bien a favor de la comunidad-, de origen italiano. La extracción consta de dos etapas: _____, obtuvieron parte de la columna vertebral y el fémur; _____, se extraerán otros huesos. _____, todavía no han podido concluir la recuperación de los fósiles encontrados.

Ejercicio N°4: Seleccioná, entre las formas propuestas, la que sea apropiada para cada oración:

a) Las personas que estudian los seres orgánicos cuyos restos están fósiles, _____, los paleontólogos, reconstruyen la prehistoria de la vida en la Tierra.

- i. grosso modo ii. más precisamente iii. en resumen

b) _____, de pie sobre sus cuatro pesadas patas, el animal escrutaba su entorno desde una altura de nueve metros.

- i. increíblemente ii. desgraciadamente iii. afortunadamente

c) _____, tenía que cuidarse: a los carnotauros de filosos dientes les gustaba su carne de dinosaurio herbívoro.

- i. seguramente ii. imprescindiblemente iii. posiblemente

d) El rescate de los restos del *ligabuesaurus* fue realizado en dos campañas: _____, se concretaron en 2002 y en 2004.

- i. necesariamente ii. a lo mejor iii. en efecto

Ejercicio N°5: Construí tres oraciones como las del modelo, utilizando adverbios que limiten la perspectiva en la cual podés garantizar la adecuación de tu afirmación:

Económicamente, la Argentina presenta un crecimiento sostenido; pero socialmente, todavía hay señales de un grave retroceso.

.....
.....

Ejercicio N°6: Expresá, mediante adverbios o construcciones equivalentes, la valoración o la emoción que te provocan las siguientes afirmaciones:

- a) _____, faltan muchos meses para que terminen las clases.
b) _____, todos los estudiantes aprobaron los exámenes.
c) _____, hubo que cancelar la visita al zoológico.
d) _____, mis padres no me permitieron salir con mis amigos.
e) _____, los alumnos podrán hacer su viaje de egresados a Bariloche.

Ejercicio N°7: En el siguiente párrafo, subrayá los adverbios o formas equivalentes que se refieran al valor de verdad de las afirmaciones o que expresen las valoraciones del hablante. Luego, proponé dos paráfrasis para cada forma encontrada:

Una curiosidad en la alimentación de los koalas es que casi no necesitan beber agua. Increíblemente, obtienen el poco líquido que ingieren de las hojas de eucaliptus, cuyo contenido de humedad es, en verdad, insignificante. Obviamente, en las épocas de las grandes y prolongadas sequías, cuando las hojas resacas y fibrosas tienen un nivel de humedad igual a cero, los koalas se ven obligados a abandonar

las copas de los árboles para rastrear el agua en el nivel del suelo. Además de la peculiar especialización de su sistema digestivo, los koalas son capaces de subsistir con una alimentación tan pobre gracias a que reducen su gasto de energía al mínimo posible. De hecho, pasan la mayor parte de su existencia durmiendo (entre dieciocho y veinte horas diarias), plácidamente enroscados sobre la horqueta de una rama o en el recodo de un tronco.

Otra particularidad de los koalas es que no necesitan armar ningún tipo de nido en el follaje, como lo hacen los simios cuando se van a dormir. Efectivamente, su abundante y tupido pelaje funciona como un mullido colchón portátil capaz de protegerlos no solo del frío y de la lluvia sino también del abrasador sol del verano.

Llamativamente, los koalas carecen de cola, extensión prensil presente en el resto de los mamíferos. A falta de ella, los koalas desarrollaron a lo largo de la evolución poderosos músculos en sus patas traseras, sin dudas, diseñadas para poder aferrarse al tronco con la fuerza de una sopapa.

Ejercicio N°8: En el pasaje que sigue, donde se recoge parte del testimonio de la vida de Antonio Berni (pintor argentino, 1905–1981), incluí las formas propuestas, considerando que sean adecuadas al contexto: *precisamente, simplemente, tal vez, seguramente, claro, realmente, desde luego, por supuesto, prácticamente, aproximadamente*

De chico, no creo que yo fuese ni más callejero ni más desobediente que otros chicos de mi edad. Que me gustase mucho la calle, andar en barra, jugar al fútbol con una pelota de trapo, al carnaval, como jugábamos entonces, sí, _____; pero yo no era un caudillo ni mucho menos; me gustaba vagar, como a todo el mundo, meterme en aventuras y, _____, a veces me quedaba fuera de casa horas y horas. Entonces la ciudad no era como ahora: las barriadas estaban casi desiertas, pasaban carros tirados a caballo, autos no existían _____ y esas calles de arrabal eran como una gran cancha, un gran campo de juegos. Se vivía en la calle, _____, se vivía en la calle.

No recuerdo muy bien lo que pensaba cuando era joven. Recuerdo, _____, que estaba siempre ávido de vivir, de conocer y de aprender. _____ soñara con ser un gran artista: eso es lo común. Pero también soñaba con ser un telegrafista como tío Enrique, que andaba por todo el país haciendo reemplazos; por ahí, nos mandaba una postal desde Bahía Blanca, otra vez desde La Quiaca, otra vez desde Gualeguay. _____, en Gualeguay, cuando yo tendría unos trece años y mi padre ya se había

marchado, estuve una temporada viviendo con mi tío; fueron, _____, cuatro o cinco meses, en los que hice mi primera pintura mural; _____, la habrán borrado en seguida, _____; así que, por eso, no figura en mis antecedentes.

Ejercicio N°9: ¿Qué recuerdos tenés de tus primeros años de infancia? Escribí un texto breve acerca de esa primera etapa de tu vida. Empleá varios de los adverbios o construcciones que aparecen en esta unidad.

.....
.....
.....

LAS RELACIONES LÉXICAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

MARÍA PAULA BONORINO
bonorinopaula@gmail.com
MARIANA CUÑARRO
mcunarro@ciudad.com.ar
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El léxico como “herramienta cognitiva” es un elemento clave en la comprensión y producción de conocimiento.

En el marco de una propuesta didáctica basada en la incorporación de estrategias cognitivas para mejorar el dominio sobre la lengua y de estrategias metacognitivas para aumentar el control sobre las operaciones relativas al uso del vocabulario y del lenguaje, nuestro trabajo se ha concentrado en las relaciones léxicas –sinonimia, antonimia, hiponimia, etc.-- (Lyons 1997, Cruse 1990).

En este artículo expondremos cómo influyen las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura y de qué manera un entrenamiento que instruya respecto de para qué sirven y cómo usarlas estratégicamente puede ser un instrumento didáctico que permita enfrentar las exigencias de los textos propios de los estudios superiores.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje léxico - nivel secundario superior - relaciones léxicas - comprensión y producción textual - estrategias cognitivas y metacognitivas - entrenamiento.

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 249-281

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”.

ISSN 0071-495 X

ABSTRACT

The lexicon considered a “cognitive tool” is a key element in knowledge comprehension and production.

In the frame of a didactical proposal based upon the incorporation of cognitive strategies, that improve the mastering of the language, and metacognitive strategies, that increase the control over the operations referred to vocabulary and language, our work concentrated in the lexical relations (Lyons 1997, Cruse 1990) – synonymy, antonymy, hyponymy, etc.

In this communication we want to stress how semantic relations influence the reading and writing processes and how an adequate training that explains how they work and can be strategically used may be a pedagogical instrument that enable the students to meet the growing requirements of the particular texts of the advanced studies.

KEY WORDS: lexical learning - high secondary school - lexical relations - textual comprehension and production - cognitive and metacognitive strategies - training .

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje no es solo una herramienta útil para la comunicación cotidiana, sino que, en las sociedades modernas, el dominio de su lectura y escritura también garantiza que nuestro capital simbólico sea el necesario para poder acceder a todas las manifestaciones culturales producidas por los seres humanos.

Con el afianzamiento de la modernidad y hacia la segunda mitad del siglo XIX se constituyen los sistemas nacionales de enseñanza. La idea moderna de democratización de los procesos de alfabetización hizo de la escuela la institución encargada de la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo, desde hace ya algunas décadas, en diferentes niveles de educación, se advierte, tanto a nivel mundial como nacional, la presencia de falencias a menudo testimoniadas, que trae aparejado, entre otras consecuencias, el aumento de las dificultades que los estudiantes tienen al momento de comprender y producir textos. Esta realidad viene preocupando tanto a los responsables directos de la educación como a la sociedad en su conjunto, puesto que un proceso de apropiación del lenguaje escrito deficiente se estaría consolidando. Esto no solo dificultaría la inclusión social de los sectores más carenciados, sino que también pondría en serio peligro de “analfabetismo cultural” a los sectores mayoritarios.

Lo anterior indica que, aunque los estudiantes manejan un nivel de lengua que les permite comunicarse entre sí, suelen tener problemas al enfrentarse con textos con temáticas específicas y alejadas de su experiencia cotidiana, como los del ámbito escolar o académico. Los resultados de las investigaciones de nuestro equipo han mostrado que, en buena medida, gran parte de las dificultades se deben a un manejo pobre o deficiente del vocabulario propio de ese tipo de textos y a su incidencia en los procesos de lectura y escritura.

Los estudios que se han realizado ponen de relieve que el léxico es parte esencial del conocimiento lingüístico y que su “manejo instrumental pleno” (Véliz *et al.* 1992) resulta fundamental para el buen desempeño en todos los niveles del aprendizaje. Además, desde un marco psicológico más amplio (Vigotzky 1992, Luria 1984 y Piaget 1983) el léxico resulta una pieza fundamental en el proceso de apropiación del saber y, por lo tanto, es considerado no solo un instrumento para mejorar el desempeño curricular de los estudiantes, sino también la “herramienta cognitiva” que les permite penetrar en diferentes áreas del conocimiento.

En la hipótesis general de la investigación subyace la idea de que “conocer las dificultades que los estudiantes enfrentan respecto del uso del léxico, así como tratar de entender la organización y funcionamiento del léxico mental, y su incidencia en la comprensión y producción de los estudiantes permite colaborar en la elaboración de una propuesta didáctica que se extienda más allá de la mera incorporación de nuevas piezas léxicas en el vocabulario” (Giammatteo, Albano y Basualdo 2001-2002: 35). En consecuencia, el objetivo de la propuesta consiste en desarrollar estrategias cognitivas que conduzcan a los estudiantes a la multiplicación de unidades léxicas posibles de ser utilizadas en la comprensión y producción de textos en diferentes contextos de uso.

En una primera etapa, la investigación se centró en el estudio del desarrollo léxico de los estudiantes del nivel universitario inicial, y luego, para investigar el origen de las dificultades, se consideraron los niveles previos: Polimodal (secundario superior) y el tercer ciclo de la Educación General Básica (secundario inferior). En todos los ciclos, los resultados obtenidos, por un lado, pusieron en evidencia serias dificultades y carencias en el dominio léxico de los estudiantes y, por otro, también mostraron que la estrecha correlación entre léxico y textos, sobre todo aquellos propios del ámbito escolar y del académico-científico.

Revertir el panorama descrito anteriormente implica desarrollar una metodología que no se centre en el aprendizaje de palabras particu-

lares, de forma aislada y a modo de listado, sino en la incorporación de estrategias lingüísticas, que mejoren el dominio sobre la lengua, y de estrategias metalingüísticas, que aumenten el control sobre las operaciones involucradas en el uso del vocabulario y del lenguaje en general. Este tipo de capacitación, solo puede lograrse “mediante un *entrenamiento sistemático* basado en procedimientos *reflexivos*” (Giammatteo, Albano, Gubitosi y Basualdo 2001: 11), para cuyo desarrollo general se proponen *tres etapas básicas: diagnóstico, entrenamiento y evaluación*.

Dentro del planteo general del proyecto, nuestra investigación particular se ha centrado en las denominadas relaciones de sentido o relaciones léxicas (Lyons 1997; Cruse: 1990, cf. § 2 *infr.*). Estas establecen conexiones semánticas paradigmáticas entre las palabras y, además, sintagmáticamente, permiten identificar relaciones entre distintas palabras del texto, con lo cual brindan información acerca de aspectos esenciales de su estructuración.

En este artículo presentamos, en primer lugar, una breve síntesis de los aspectos teóricos tenidos en cuenta en la elaboración de nuestra experiencia concerniente a las relaciones léxicas. En segundo lugar, se describe la experiencia realizada: primero, los aspectos metodológicos correspondientes al diseño, implementación y resultados del diagnóstico aplicado en el nivel de secundaria superior y luego, el entrenamiento elaborado. Por último, ejemplificamos el planteo presentado con una propuesta de trabajo, en la que mostramos cómo las relaciones léxicas pueden constituir un primer acercamiento a un texto desconocido a partir de las particulares vinculaciones que las palabras entablan en él.

Por último, queremos dejar en claro que a pesar del énfasis puesto en las relaciones léxicas, no creemos que estas constituyan la única entrada para fomentar el desarrollo del léxico, aunque sí un aspecto central que, combinado con otros¹, puede colaborar eficazmente en la comprensión y producción de los estudiantes. Por eso esta propuesta, como se dijo más arriba, forma parte de un proyecto más amplio que plantea el desarrollo léxico en integración con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

¹ El planteo general del proyecto consiste en una propuesta de estrategias múltiples, “que dan cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico, por un lado, los aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos) y, por el otro, los aspectos intralingüísticos entre los que destacamos los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológicos y sintácticos)” (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio 2001: 62).

2. ¿POR QUÉ LAS RELACIONES LÉXICAS?

Específicamente nos interesa mostrar la incidencia que tienen las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura y de qué manera un entrenamiento centrado en este tipo de relaciones puede contribuir a facilitar el abordaje de los tipos textuales que circulan con mayor frecuencia en el ámbito escolar y académico. Nos referimos a los textos expositivo-explicativos y argumentativos. Según consideramos, utilizar el valor cognitivo del léxico puede favorecer en los estudiantes no solo el incremento de la capacidad de explicar o argumentar, sino que también incide positivamente en la capacidad de reflexión y, en consecuencia, en el desarrollo del pensamiento crítico.

Sobre las relaciones de sentido o relaciones léxicas, Lyons (1997) sostiene: “Desde un punto de vista semántico, la estructura léxica de una lengua - la estructura de su vocabulario - se puede considerar como una red de relaciones de sentido: es como una tela en la que cada hilo es una relación y cada nudo de la tela es un lexema diferente.” (129).

En cuanto al valor cognitivo de estas relaciones, Aitchinson (1994) afirma que revelan cómo están organizadas las palabras en el diccionario o lexicón mental, por lo tanto, inciden en cómo las reconocemos para la comprensión y cómo las seleccionamos cuando tenemos que utilizarlas en la producción. Según esta autora, existe evidencia de que en el léxico mental, las palabras constituyen redes que se organizan en campos semánticos. Frente a una palabra, la mente comienza por seleccionar términos de su mismo campo semántico: así, ante una palabra como *martillo* seleccionará *clavo*, *golpear*, etc.; cuando se trate de parejas de palabras, escogerá el término faltante: en el caso de *hombre*, *mujer*; o el opuesto: en el caso de *grande*, *chico*. Por último, también observa esta autora que, en general, los adultos responden con palabras de la misma clase: sustantivo por sustantivo, adjetivo por adjetivo, etc.

Por su parte, Cruse (1990) afirma que el sentido de una palabra se revela a través de las relaciones de significación que ésta contrae con las otras palabras del lenguaje. En consecuencia, distingue dos tipos de relaciones: las que están bien definidas y son sistemáticas - sinonimia, antonimia, hiponimia o incompatibilidad - y aquellas en las cuales el sentido de la palabra se manifiesta a través de sus relaciones contextuales, es decir, del patrón total de afinidades y faltas de afinidad con otras palabras de la lengua. Para el armado de nuestra propuesta de entrenamiento, nos hemos concentrado solamente en las relaciones del primer tipo, que son las que a continuación describimos.

A) **SINONIMIA**: Desde una perspectiva teórica, la sinonimia representa la existencia de más de una palabra para un mismo significado, p.ej. *abecedario* y *alfabeto*. Pero, en el lenguaje, cualquier diferencia, por mínima que sea, siempre comunica algo: así, en el ejemplo dado: la primera palabra remite a un origen latino y la segunda, al mundo griego. Los sinónimos absolutos, aquellos que podrían reemplazarse siempre en cualquier contexto, prácticamente no existen. Las diferencias, por lo general, se relacionan, no con el significado conceptual o denotativo, sino con los asociados o connotativos: así p. ej. en el español de la Argentina se distingue entre *progenitor*, *padre*, *papá* y *viejo*. Se trata de *sinónimos descriptivos*, cada uno de los cuales tiene una esfera de aplicación que debemos respetar para ser pertinentes. La mayoría de los sinónimos son próximos: solo comparten la parte central de su significado, pero difieren en aspectos periféricos, p. ej., *matar* y *asesinar*, están ambas asociadas con la idea de “causar la muerte”, pero, mientras la primera resulta una palabra más neutra y general, que puede usarse en todos los contextos, la segunda, dado que contiene las características de ‘ilegalidad’ e ‘intención’, resulta más específica. Simone (2001) denomina “efecto zoom” a esta posibilidad que la lengua nos ofrece para utilizar estratégicamente diferencias de este tipo. En su uso textual, como todos sabemos, la sinonimia es la relación léxica que nos evita la fastidiosa repetición de un mismo lexema a lo largo de un párrafo. Así, más allá de los ejemplos canónicos que brindan los manuales, en el entramado textual se van gestando sinónimos específicos que van generando cadenas léxicas que permiten el avance del tema.

B) **HIPONIMIA**: Se trata de una relación entre un término más general, el hiperónimo o superordinado – *árbol* – y otros más específicos, que son los hipónimos o subordinados – *sauce/tilo/algarrobo/pino*. Por un lado, existe una relación de inclusión, ya que el significado del hiperónimo está incluido en el de los hipónimos; así *sauce/tilo/algarrobo/pino* incluyen como parte de su significado el concepto de ‘árbol’. De este modo, una expresión como *Es un pino, pero no es un árbol* sería contradictoria. Por otro, entre los hipónimos se establece una relación de exclusión denominada incompatibilidad; así, en el caso de dos hipónimos de *pez*, como *besugo* y *trucha*, puede darse uno u otro, pero no ambos a la vez con referencia al mismo animal. De este modo, una oración como **Ese besugo es una trucha* resultaría contradictoria². La relación entre el

² Excepto en sentido irónico como en *Ese (que creías) besugo, (en realidad) es una trucha*.

hipónimo y su hiperónimo también nos ofrece la posibilidad de aplicar el “efecto zoom”, es decir, de ser más o menos específicos al referirnos a las cosas: ¿Qué es eso? *Un animal/un vertebrado/un pez/una trucha*. Cada una de estas denominaciones alude a un distinto grado de especificidad, no se trata aquí de sinonimia, aunque contextualmente, pueden emplearse con ese valor, si bien una vez más deberemos tener en cuenta que todos esos términos no serían igualmente aplicables en cualquier contexto. La hiponimia y las relaciones de inclusión y exclusión que genera son esenciales para la construcción de esquemas clasificatorios de objetos y fenómenos del mundo, por eso están en la base de todo el edificio de la ciencia y de los textos que se ocupan de comunicarla.

C) ANTONIMIA: Esta relación tiene que ver con la presentación de realidades antitéticas y en cierto sentido, complementarias. Estas características se reflejan en los distintos tipos de opuestos que presenta el lenguaje: complementarios *–par/impar, verdadero/falso–* en que la afirmación de uno implica la negación del otro; antónimos u opuestos graduales *–caliente/frío, alto/bajo–*; reversos, que indican una acción y su inversión *–atar/desatar, entrar/salir–*; conversos, que implican la consideración de una relación *–padre/hijo, maestro/alumno–* o acción *–comprar/vender, ganar/perder–* desde dos perspectivas. En este último caso, siempre la opción elegida, supone la mirada particular –el modelo– desde la que el emisor considera el objeto o suceso descrito. La antonimia es una relación basada en el binarismo y la confrontación que desencadena dos efectos: la polaridad –uno de los términos se carga de valoración positiva y el otro se considera negativo – *bueno/malo, gordo/flaco–* y la marcación –un antónimo se toma como neutro y el otro se considera marcado–, así, p.ej., podemos preguntar *¿Qué largo tiene?* un objeto, pero **¿Qué corto tiene?* no es posible. Nuestra expresión, entonces, se vale de uno de ambos términos, que convencionalmente resulta neutral, mientras que el otro, el marcado, queda limitado a contextos más restringidos.

D) POLISEMIA/HOMONIMIA: Cuando una palabra puede ser interpretada de formas distintas en diferentes contextos (o en el mismo) hay que diferenciar entre variación contextual, polisemia y homonimia. La variación contextual, que no genera ambigüedad, consiste en “la variación dentro de un significado particular, como en estas dos lecturas de *víctima* en *La víctima trabajaba como contador en una financiera* y *La víctima*

estaba embarazada de dos meses” (Cruse 1990: 17). En cambio, cuando hay ambigüedad, nos encontramos ante un caso de homonimia o de polisemia. Numerosos debates se han originado tratando de distinguir ambos conceptos. Siguiendo a Cruse (op.cit.), quien al adoptar el criterio de cercanía semántica considera que las variantes polisémicas de un lexema están cercanamente relacionadas – por ejemplo en la oración *María es una adolescente*, la palabra *adolescente* puede significar *inmadura* o bien, *tiene quince años*) -, mientras que los significados de los homónimos no lo están, tal es el caso de *cuarto* en *Estoy en el cuarto*, entendido como *en el cuarto piso* o *habitación*³.

E) CAMPO SEMÁNTICO. En este caso hay que puntualizar que no se trata de una relación léxica diferente, sino de la relación más general en la que se articulan las demás. Para Coseriu (1977) un campo semántico es un *continuum* de contenido. Cuando se reparte en diferentes unidades de la lengua manifestadas como palabras, y que están recíprocamente en oposición mediante sus rasgos distintivos se utiliza la denominación de campo léxico. Los campos léxicos se organizan a partir de oposiciones subordinadas a “dimensiones”, que representan el punto de vista o criterio sobre el que se asienta una oposición, p. ej., la dimensión ‘temperatura’ organiza el campo semántico de adjetivos como *caliente*, *tibio*, *frío*, etc. y la de color, el de *rojo*, *verde*, *azul*, *amarillo*, etc.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1. *Diagnóstico*

La primera parte de nuestro trabajo consistió en el armado de una prueba de diagnóstico puesto que, como dijimos más arriba, entendemos que para que un entrenamiento centrado en el léxico sea fructífero, es necesaria una evaluación previa que permita determinar el desarrollo léxico de los estudiantes.

³ Por supuesto que esta es una cuestión de grado y términos que originariamente estaban relacionados y eran polisémicos, como *banco* (asiento) y *banco* (institución monetaria), hoy día ya no son sentidos así por los hablantes y se consideran homónimos.

3.1.1. Metodología

3.1.1.1. *Sujetos*

Dado que el proyecto en general parte de las deficiencias que poseen los estudiantes en los niveles iniciales del ciclo superior, la prueba diagnóstica fue administrada a estudiantes de los últimos años de la escuela media, es decir, a potenciales ingresantes a los estudios superiores.

El diagnóstico fue aplicado en dos escuelas del sur del conurbano de la ciudad de Buenos Aires, una privada y otra perteneciente al ámbito estatal⁴.

En ambos casos realizaron los ejercicios alumnos del último año de la escuela media. El total de la muestra ascendió a 57 casos: 28 corresponden a la escuela privada y 29, a la escuela pública. La edad promedio de los alumnos era de 17: 2 años.

3.1.1.2. *Materiales*⁵

Como anticipamos, para la elaboración del diagnóstico nos ubicamos en el marco de la semántica (Cruse 1986, Lyons 1997) para establecer qué aspectos serían tomados en cuenta. Además, dado que nuestro interés se centra en lo semántico, trabajamos fundamentalmente con palabras léxicas o de contenido: sustantivos, adjetivos y verbos.

En líneas generales, nuestro interés se centraba en indagar la capacidad de los alumnos para:

- distinguir los múltiples significados de una palabra,
- generalizar y construir esquemas clasificatorios,
- profundizar la comprensión de la lectura,
- percibir la continuidad temática de un texto,
- identificar y establecer oposiciones,
- producir textos breves.

⁴ Ambas en el partido de Almirante Brown: la primera, una escuela privada de la ciudad de Adrogué, ubicada en una zona céntrica; la segunda, una escuela pública del barrio San José, zona periférica del mismo partido.

⁵ Una descripción exhaustiva de la prueba y parte de estos resultados fueron presentados en el VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, realizado en Mar del Plata en el año 2000.

Por otro lado, las consignas de cada uno de los ejercicios fueron elaboradas evitando el uso de metalenguaje, de modo que no se provocara ningún tipo de interferencia en la comprensión de la consigna y, por consiguiente, afectara los resultados de la prueba.

Ej: - *¿Qué palabra o frase engloba el significado de...?* (En ref. a la hiperonimia).

3.1.2. Principales resultados

La prueba se dividió en ocho ejercicios (v. Apéndice I) cada uno de los cuales hacía hincapié en una relación de sentido en particular. Según consideramos, cada uno de estos puntos se relaciona con una estrategia cognitiva determinada para su resolución. En las distintas propuestas le “pedimos” al alumno que establezca relaciones de sentido, ya sea entre palabras aisladas o contextualizadas, y que elabore definiciones.

Los ejercicios para evaluar la relación de sinonimia fueron dos. El primero (v. Ap. I, ej. 1), una prueba de apareamiento entre palabras aisladas, mostró que existe una relación directamente proporcional entre el grado de frecuencia de uso de la palabra y el grado de efectividad en la resolución. En la Tabla 1 indicamos los resultados obtenidos en dos casos cuya diferencia en la frecuencia de uso es destacable: *conversación* y *discernir*.

Para la palabra *conversación* se ofrecían dos opciones correctas *diálogo* y *charla*, entre otras incorrectas. Para la primera opción, hubo 57 respuestas acertadas, es decir la totalidad de la muestra; y para la segunda, las respuestas correctas ascendieron a 47.

En cambio, *discernir*, para la que los sinónimos propuestos eran *diferenciar*, *distinguir* y *comprender*, obtuvo 31 para la primera opción, 27 para la segunda y 22 para la última.

CONVERSACIÓN		DISCERNIR	
Aparearon según lo esperado		Aparearon según lo esperado	
<i>Charla</i>	57	<i>Diferenciar</i>	31
<i>Diálogo</i>	47	<i>Distinguir</i>	27
		<i>Comprender</i>	22

Tabla 1: Frecuencia de uso y reconocimiento de sinonimia en palabra aislada.

A su vez, si lo que tenemos en cuenta es la cantidad de alumnos que en cada caso colocaron todas las opciones esperadas, es decir, aparearon *conversación* con *charla* y *diálogo*; y *discernir* con *diferenciar*, *distinguir* y *comprender*, la diferencia entre ambas es notable. Para *conversación*, que pertenece al vocabulario cotidiano, 33 alumnos aparearon con las dos opciones, mientras que para la más culta *discernir*, fueron solo 7 los que indicaron simultáneamente los tres sinónimos.

En cuanto a la evaluación de sinonimia en contexto (v. Ap. I, ej. 4), se trataba de un ejercicio de completamiento en la que debían colocar un total de diez palabras o expresiones equivalentes para sustituir las señaladas en el texto dado.

La efectividad es mucho más baja que en el ejercicio de sinonimia en palabra aislada. En la tabla 2, la columna de la izquierda representa la cantidad de sinónimos colocados. La columna de la derecha indica el número de alumnos que corresponde para cada una de las cantidades indicadas en la primera columna.

Como puede observarse, ningún alumno logró completar la totalidad de las respuestas. Solo 4 consignaron 8 respuestas correctas, mientras que 15 colocaron solo 2. En este caso, aunque se pensaba que el contexto podría intervenir como elemento facilitador de las respuestas, no fue suficiente para superar la complejidad que representaba el hecho de que, a diferencia del ejercicio anterior, no ofrecía alternativas posibles para la respuesta, lo cual obligaba al alumno a buscar el sinónimo pedido en sus conocimientos previos.

Nº de lugares completados con sinónimos	Nº de alumnos
10	0
9	0
8	4
7	6
6	3
5	3
4	5
3	4
2	15
1	5
0	6
No contesta	5

Tabla 2: Sinonimia en contexto.

En el ejercicio que evalúa los conocimientos sobre antonimia (v. Ap. I, ej. 6), se les presentaba una lista de palabras a partir de las cuales debían formar catorce parejas de antónimos. Los resultados se aproximan a lo esperado como favorable, puesto que 41 alumnos presentan entre 12 y 14 pares de antónimos. Sin embargo, aun en este punto se registraron errores en asociaciones del tipo de *condena/inocencia*. En estos casos, se observó que prevaleció la estrategia de asociación por campo semántico, mientras que no tuvieron en cuenta la clase de palabra involucrada.

En el ejercicio que trabaja con las relaciones de hiponimia e hiperonimia (v. Ap. I, ej. 2) el alumno debía completar el espacio en blanco ubicado a la derecha de cinco grupos de hipónimos con el hiperónimo correspondiente. El grado de dificultad dependía, en este caso también, de la frecuencia: elegimos desde palabras muy usuales como *diario, internet, televisión, radio*, hasta otras propias de ámbitos especializados o manuales de estudio como *húmero, metatarso, cúbito, coxis* o bien *fiordo, bahía, península, estuario*. La tabla 3 muestra las respuestas obtenidas que hemos clasificado de la siguiente manera: *correctas, incorrectas, otras* (refieren a la colocación de palabras asociadas por campo semántico como por ejemplo *geografía* en lugar de *accidentes geográficos*) y *no contesta*. El hiperónimo más acertado fue *médicos* (y su alternativa (*médicos*) *especialistas*), que obtuvo 40 respuestas correctas, mientras que en el otro extremo, para *accidentes geográficos* solo hubo 12 aciertos.

Médicos / Especialistas				Accidentes geográficos				Medios de comunicación				Unidades de medida				Huesos			
C	I	Otra	N/C	C	I	Otra	N/C	C	I	Otra	N/C	C	I	Otra	N/C	C	I	Otra	N/C
40	11	4	2	12	26	4	15	30	16	7	4	17	19	9	12	34	12	0	11

Tabla 3: Hiperonimia e hiponimia. C: correcta.
I: incorrecta. N/C: no contesta.

Dos ejercicios evaluaron la relación de campo semántico. El primero (v. Ap. I, ej. 8) presentaba tres sustantivos encolumnados y cinco espacios en blanco para cada uno, en donde se solicitaba completar con palabras relacionadas. El promedio de efectividad fue de 22 casos, en los que se conformaron los campos semánticos solicitados en forma completa. Aquí también la frecuencia de uso ejerció influencia en la resolución. La palabra *fiesta* fue la que produjo menos inconvenientes (26 alumnos

completaron el campo semántico usando cinco palabras). Se trata de una palabra cercana a la realidad adolescente y esto explicaría el resultado. Con respecto a *neumático*, las dificultades manifestadas estuvieron relacionadas con el género al que pertenecían los estudiantes, y no tanto con la frecuencia, ya que fueron las alumnas quienes no pudieron, mayormente, proporcionar las cinco palabras que se les pedía. Probablemente la dificultad residía en que se trataba de una palabra y un ámbito con el que las mujeres jóvenes están menos en contacto, lo que muestra también cómo el conocimiento léxico está interceptado por el conocimiento de mundo de los estudiantes.

En la tabla 4 se puede observar qué cantidad de alumnos respondió armando campos de cinco, cuatro, tres, dos, uno o ninguna palabra para cada lexema propuesto.

Cantidad de palabras que formaron el campo escrito por los alumnos	empleo	fiesta	neumático
cinco palabras	23	26	19
cuatro palabras	6	8	10
tres palabras	10	7	11
dos palabras	5	3	6
una palabra	4	0	0
Ninguna palabra	9	13	11

Tabla 4: Campo semántico en palabra aislada.

En el segundo ejercicio sobre campo léxico (v. Ap. I, ej. 5) se pedía el subrayado de todas las palabras que, dentro de un texto dado, se relacionaran con *poncho*. Se esperaba que los alumnos reconocieran trece palabras relacionadas con la indicada en la consigna, pero solo 2 identificaron la totalidad del campo. Al igual que en el ejercicio de sinonimia, el contexto tampoco resultó facilitador, puesto que la cantidad de palabras reconocidas por los estudiantes fue escasa. La tendencia se encaminó a que señalaran solo cuatro palabras asociadas a la palabra clave.

En cuanto a la identificación de los significados de palabras polisémicas y homónimas (v. Ap. I, ej. 3), para la palabra *cuarto*, 37 proporcionan dos significados; *era* y *suspensión* reciben, respectivamente, 40 y 39 respuestas que también dan cuenta de la múltiple significación.

Esto demuestra que reconocieron, en general, la polisemia de las palabras dadas.

Es interesante indicar que en los casos en los que identifican solo un significado, p. ej. cuando para la palabra *cuarto* indican únicamente ‘habitación’, tratan de cumplir con lo requerido, formulando dos estructuras que “aparentan” ser definiciones diferentes, pero que, muy por el contrario, responden al mismo significado, considerado desde una perspectiva distinta. En el caso siguiente, p.ej, la primera definición presenta el significado de *cuarto* en forma descriptiva y la segunda, desde la perspectiva funcional.

Ejs. *Cuarto*₁: *Es una habitación que se encuentra dentro de una casa;*

*Cuarto*₂: *Se puede utilizar para descansar, etc.*

En la Tabla 5, además de ilustrarse la distinción de significado, se muestra la cantidad de definiciones que para cada caso son tales desde el punto de vista estructural. Se puede observar que en el caso de *cuarto*, 47 alumnos escribieron correctamente la definición a), 44 escribieron correctamente la definición b) pero solo 37 identificaron dos significados diferentes más allá de saber redactar una definición a modo de diccionario.

	Definición a)			Definición b)			Distinguen significados
	Correcta	Incorrecta	N/C	Correcta	Incorrecta	N/C	
<i>cuarto</i>	47	9	1	44	8	5	37
<i>era</i>	39	16	2	35	16	6	40
<i>suspensión</i>	38	17	2	32	19	6	39

Tabla 5: Polisemia/Homonimia.

Si bien estos resultados nos permiten decir que los alumnos reconocen múltiples significados en distintas clases de palabras, hemos observado además que la dificultad que se les presentó tuvo que ver con la producción de las definiciones. Es posible ver que entre ellas predominan las que parten de la realidad del alumno y se quedan en el nivel de lo concreto, en tanto que no utilizan vocabulario específico ni se adecuan al género textual de la definición. Las definiciones que producen se estructuran:

a) a través de un ejemplo:

Ej. *Suspensión: Cuando te sacan de un partido o del colegio por un par de días.*

b) mediante la utilización de la palabra en una oración:

Ejs. *Era: Cuando dialogás con alguien y le decís no, no "era" así, quiere decir que no había pasado como lo contaba;*
Cuarto: Un cuarto de kilogramo.

c) de modo tautológico:

Ej. *Suspensión: Suspende a alguien en un trabajo.*

Menos frecuentes resultan las definiciones que se refieren a un tipo de conocimiento más abstracto y complejo, como las que :

d) proporcionan un sinónimo:

Ej. *Cuarto: Habitación;*

e) siguen el modelo del diccionario:

Ejs. *Suspensión: Sistema utilizado en automóviles y rodados basado en un resorte que suaviza el andar de los mismos;*
Cuarto: Pieza. Habitación. Parte de una casa.⁶

Los resultados obtenidos indican que pocos son los casos en los que se encuentran definiciones de los tipos d) y e), que evidencian un mayor nivel de abstracción, y que, por el contrario, aún en esta etapa ya pre-universitaria, los alumnos tienden a producirlas en un orden más cercano a lo concreto o propio de su ámbito más familiar, por lo que predomina el vocabulario general y coloquial. Por otra parte, si bien reconocen las relaciones léxicas, tienden a utilizar como estrategia preferencial de resolución la asociación por campo semántico. Esto también daría cuenta de un nivel de pensamiento más relacionado con lo concreto inmediato, que no les permite extraer nociones abstractas más allá de los significados y tener en cuenta otros aspectos, como p. ej., la clase de palabra.

En líneas generales, los resultados del diagnóstico mostraron que los alumnos "saben" asociar significados por similitud, oposición o inclu-

⁶ La clasificación aquí presentada no se cumple siempre de manera estricta, ya que en algunos casos los distintos tipos se encuentran combinados.

sión, es decir, que poseen las habilidades investigadas. Sin embargo, la escasa diferencia que se presentó entre los ejercicios con palabras aisladas y los de palabras en contexto, contra toda expectativa en detrimento de esto último, mostró que lo que “no saben” es vincular las estrategias con el nivel textual. Por eso, la efectividad no mejora cuando se les provee una ejercitación con palabras contextualizadas. Por otra parte, los buenos resultados dependen mayoritariamente del tipo de palabra involucrada: siempre resuelven mejor cuando se trata de palabras cotidianas y frecuentes y tienen mayores dificultades con las más cultas, técnicas o específicas.

3.2. *Entrenamiento*

Como consecuencia de los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado, el paso siguiente fue elaborar una propuesta teórico-práctica de entrenamiento que permitiera a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas relacionadas con el uso de las relaciones léxicas para aplicarlas a la lectura y escritura de distintos tipos textuales. Por lo tanto, nuestro propósito era que, partiendo del nivel léxico, el estudiante pudiera no solo identificar las relaciones que los distintos lexemas establecen entre sí, sino que, además, las utilizaran para la comprensión y producción de textos.

3.2.1. *Metodología*

3.2.1.1. *Sujetos*

El entrenamiento que a continuación se describe tiene como destinatarios fundamentales a los alumnos de los últimos años de la escuela media o Polimodal, dado que se trata de una población con potencialidad para ingresar a los estudios superiores. No obstante, consideramos también que puede formar parte de un curso de ingreso a estudios terciarios, o bien aplicarse como curso de remediación para aquellos que lo necesiten. Asimismo, dada su característica teórico-práctica y el tipo de ejercitación guiada que presenta, también puede utilizarse como una propuesta de autoentrenamiento.

3.2.1.2. *Materiales*

Dado que nuestro objetivo no era crear una propuesta que se centrara en el léxico por sí mismo, sino que, por el contrario, sirviera para facilitar su

uso en contexto, los ejercicios que construimos se basaron en breves textos o fragmentos extraídos de fuentes que se utilizan o podrían ser utilizadas dentro del ámbito escolar, por el grado de complejidad que presentan.

La propuesta está dividida en cinco módulos que corresponden a cada una de las relaciones léxicas mencionadas: sinonimia, hiponimia e hiperonimia, polisemia, antonimia y campo semántico. A su vez, cada uno de estos bloques está constituido por dos subpartes, la primera la consideramos *teórica* o de definición, y la segunda, *práctica* o de aplicación.

Para ilustrar el modelo tomaremos como ejemplo el módulo 3 del entrenamiento, correspondiente a *antonimia*.

Antónimos

- (A) Los antónimos son palabras o expresiones de significado opuesto o contrario. A veces son términos distintos - *comprador-vendedor; negro-blanco, antes-después* - y otras se forman anteponiendo una partícula que indique negación - *útil-inútil, componer-descomponer, moral-amoral* -.
- (B) Identificar antónimos dentro de un texto permite distinguir oposiciones entre los temas que en él se manifiestan.
- (C) En el texto de abajo se presentan cuatro pares de antónimos que dan cuenta de las diferencias que se establecen en las clases de la sociedad a partir de la noción de ciudadanía.

“La noción de ciudadanía tiene, en su propia concepción, un componente ‘encubridor’ de la estructura de las clases de la sociedad: hace aparecer, en la igualdad formal de derechos civiles y políticos, que la radical desigualdad de la situación de explotadores y explotados, de compradores y vendedores de fuerza de trabajo, se diluyen en el ámbito político, donde la voluntad del trabajador tiene el mismo valor que la del empresario”.

Como puede observarse, la parte *teórica* está constituida, en primer lugar, por una breve introducción (A) en la que, de manera sumamente sencilla, se ofrece una caracterización básica de cada relación. Así, en la formulación de consignas y explicaciones hemos evitado toda utilización de términos técnicos – metalenguaje –, de modo que no solo un docente sin capacitación específica en el tema pueda

orientar el entrenamiento, sino que incluso, como hemos adelantado (cf. 4.1.1, supr.), la propuesta pueda servir para que un estudiante preuniversitario la realice por sí mismo. En segundo lugar, se explica el funcionamiento textual de cada una de las relaciones (B). Y, por último, se presenta un ejemplo a partir de un breve texto en el que se muestran subrayadas las palabras entre las cuales se establece la relación semántica que se está explicando (C).

La parte a la que denominamos *práctica* (o de aplicación) consta de dos subpartes. La primera tiene como objetivo que el alumno comience a reconocer cómo la relación de sentido se manifiesta en ese texto. Esto se logra mediante consignas que tratan de salvaguardar ambigüedades en la respuesta y, conjuntamente, van guiando al alumno a descubrir de manera reflexiva el tipo de relación que se establece entre determinadas palabras del texto. Presentamos nuevamente un ejemplo del módulo de antonimia:

Lea el siguiente texto y determine si la relación entre *habla* y *escritura* se da por:

- oposición
- semejanza
- inclusión

La escritura es una tecnología

Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. Las reglas gramaticales se hallan en el inconsciente en el sentido de que es posible saber cómo aplicarlas e incluso cómo establecer otras nuevas aunque no se puede explicar qué son.

La escritura o grafía difiere como tal del habla en el sentido de que no surge inevitablemente del inconsciente. El proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas conscientemente, es decir, definibles. [...]

Adaptado de Ong, W: “La escritura reestructura la conciencia”.

En *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 84-85.

Marque en el texto las palabras o expresiones que permitan caracterizar *habla* y *escritura*.

Ahora complete el cuadro siguiente teniendo en cuenta la relación que existe entre uno y otro fenómeno.

Habla	Escritura
Natural	
Inconsciente	
Oral	

El reconocimiento inducido por la consigna permite que el estudiante razone acerca de cómo funciona la estrategia que se pretende que incorpore. Este “camino guiado” hacia el reconocimiento de las palabras y la relación que entre ellas se establece en el nivel textual se propone conducir al alumno a la segunda parte de la ejercitación: la de internalización del fenómeno. En esta parte del entrenamiento, las consignas son más abiertas y menos guiadas, y en ellas los alumnos deben “comprender y producir” utilizando la estrategia aprendida, de modo que su dominio se vuelva efectivo. Como ilustración, presentamos la continuación del ejemplo anterior:

Busque en el siguiente fragmento los pares de antónimos.

_____ - _____
_____ - _____

Las nuevas tecnologías “intelectuales”

[...] lo interesante son las nuevas tecnologías que sustituyen a operaciones mentales y ya no, como hasta ahora, a operaciones físicas. Esas primeras se basan en ciencias del espíritu, como por ejemplo la lingüística, pero también en ciencias duras como la electrónica, la cibernética, y sobre todo los autómatas que, en resumen, sustituyen a los automatismos del pensamiento. Por ahora, no es mucho más. [...]

“Entrevista a J.F. Lyotard”, publicada en la revista *Espacios*,
Buenos Aires, 4/5, 1985, p. 35.

Elija tres palabras del fragmento anterior e indique el antónimo correspondiente como se muestra a continuación.

ejemplo - contraejemplo

Elabore un breve fragmento expositivo que incluya el uso de los antónimos identificados en el ejercicio anterior.

Como cierre de la propuesta se presenta un texto a partir del cual se desarrolla una serie de actividades integradoras. Allí se le ofrece al alumno la posibilidad de trabajar con las relaciones léxicas estudiadas y realizar un análisis integral del texto: establecer el tema y elaborar una oración que lo resuma, así como también confeccionar un esquema que dé cuenta de su organización.

4. CONTRIBUCIÓN DE LAS RELACIONES LÉXICAS A LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Según venimos exponiendo, el reconocimiento y uso de las relaciones léxicas favorece los procesos de comprensión y producción que los alumnos deben llevar a cabo durante la lectura y la escritura. Así, las relaciones que las palabras establecen en el texto, pueden colaborar para identificar, por ejemplo, el tema que se está tratando y mediante qué elementos se manifiesta. Cada una de las relaciones presentadas (cf. §2 *supr.*) efectúa un aporte específico.

1. la *sinonimia* ayuda a establecer la continuidad temática y a evitar repeticiones.
2. la *hiponimia/ hiperonimia* permiten reconocer clasificaciones y todo tipo de relaciones jerárquicas dentro del texto, por lo que su uso y reconocimiento facilitan la formulación de esquemas y la jerarquización de la información.
3. la *antonimia* hace posible establecer oposiciones entre diversos temas, ítems o posturas que el texto manifiesta y sirve para mostrar contrastes.
4. la *polisemia* y la *homonimia* obligan a profundizar en la lectura para no incurrir en errores de interpretación, ya que, de todos sus significados posibles, la palabra actualiza el que corresponde al contexto y al dominio específico al que corresponde el texto.
5. reconocer el *campo semántico* ayuda a determinar el tema del texto asociando cada palabra con todas aquellas con las que comparte algún rasgo semántico o que pertenecen al mismo ámbito.

De esta manera, cada tipo de relación contribuye de modo particular en las distintas etapas del proceso de lectura y escritura. Durante la pre-lectura, por ejemplo, las relaciones de sinonimia y campo semántico cumplen un papel significativo en la comprensión, puesto que entre el paratexto y el cuerpo textual se encuentran términos equivalentes, así como también lexemas pertenecientes a un mismo dominio o a varios, de cuya intersección surge la trama textual. En consecuencia, estos elementos ayudan al alumno a realizar hipótesis previas a la lectura. Luego, ya en la lectura, la identificación de una palabra como polisémica obliga a profundizar la “mirada” inicial al texto. Como consecuencia, según los casos, deben detener la lectura y consultar con un diccionario o con su docente, o bien reflexionar y realizar una inferencia contextual que les permita “descubrir” el significado con el que opera dicha palabra dentro de ese texto. Finalmente, en la etapa posterior a la lectura, en la cual generalmente se indican actividades de producción, el reconocimiento previo de hiperónimos y sus correspondientes hipónimos facilita la esquematización del texto leído y permite una mejor elaboración de cuadros sinópticos y mapas o redes conceptuales. Por su parte, las relaciones antonímicas facilitan la confección de cuadros comparativos y contrastivos.

5. LAS RELACIONES LÉXICAS EN LOS TEXTOS

En este apartado presentamos un ejemplo de análisis textual a partir de tener en cuenta las relaciones de sentido que se establecen entre las palabras. Tomaremos el caso de un texto argumentativo.

En cuanto a los textos argumentativos, desde nuestra experiencia docente podemos afirmar que, en general, lo que a los alumnos les resulta más difícil es, en primer lugar, reconocer la confrontación que está en juego en el texto, es decir, la disputa que se entabla en él, y, en segundo lugar, en relación con la dimensión dialógica característica de estos textos, identificar cuál es la postura que corresponde al autor del texto, por un lado, y aquella (o aquellas) con la que entra en debate, por otro.

Si tenemos en cuenta la coherencia y la cohesión textual, como así también la progresión temática que hace posible el desarrollo del “entramado” textual, sabemos que esto no solo se logra a partir del léxico funcional, es decir, mediante el uso de conectores y ordenadores del discurso, sino que también existen relaciones que tienen que ver con la semántica específica de los elementos léxicos elegidos.

Por otra parte, es también sabido que una de las características de los textos argumentativos es que el emisor o enunciador busque persuadir a su receptor o enunciatario para que descarte su postura y acepte como válida la que él le plantea. Por esta razón, asumimos que todo texto argumentativo entabla una “discusión” (Arnoux, Di Stefano y Pereira 2002). En este sentido, podemos decir que ambas posturas, la refutada y la propuesta, se vinculan opositivamente en el discurso y que esta disputa se encarna en palabras antagónicas, que dentro del texto van organizando “configuraciones asociativas” (Coseriu 1977). Desde esta perspectiva, reconocer las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras puede colaborar para identificar tanto los temas que se oponen en un determinado texto como las posturas confrontadas e incluso las “voces” que sustentan cada una de ellas.

Por otra parte, dado que el significado de los lexemas se actualiza de acuerdo con las relaciones que estos contraen dentro de un contexto determinado, podemos decir que se establece una relación de antonimia textual entre los elementos léxicos que manifiestan la tesis del enunciador y el que plantea la tesis contraria o contrargumentación.

A su vez, también es posible encontrar relaciones de *sinonimia textual o equivalencia* entre algunos de los elementos léxicos que forman parte de uno u otro campo. De la misma manera, será posible descubrir relaciones de *hiponimia o inclusión* cuando el autor, por ejemplo, organiza los argumentos que presenta o realiza su síntesis final.

Este tipo de vinculaciones, que van configurando el texto argumentativo es lo que nos interesa tener en cuenta en este abordaje. Esto es, que los alumnos puedan ver qué elementos léxicos se vinculan con el planteo del tema, cuáles con la hipótesis y cuáles con la contrahipótesis y qué es lo que sucede entre los elementos léxicos de cada lado de la confrontación. De este modo, creemos que es posible entender el juego de fuerzas que constituye el centro de una argumentación, es decir, ver cómo se posiciona el enunciador en el debate y con qué o quién no acuerda o confronta.

Antes de presentar el análisis concreto del texto elegido es necesario aclarar que el abordaje que proponemos sólo contempla aquellos aspectos que consideramos relevantes para el enfoque que se plantea: la organización y funcionamiento textual del léxico (sinonimia, antonimia, campo semántico y asociativo) en relación con las partes del texto (tema, hipótesis o tesis sostenida por el autor y la tesis contraria o antítesis). No debe, entonces, considerarse un análisis exhaustivo respec-

to de todo el potencial significativo del texto, sino más bien una vía preparatoria para un tratamiento retórico-textual posterior de la argumentación.

6.1. *Análisis*

El texto seleccionado para ejemplificar la propuesta es el editorial “La fuerza de la ley y la seguridad”, publicado en el matutino *Clarín* de Buenos Aires, el 20 de septiembre de 1998⁷ (V. Apéndice II), cuyo eje temático es la vinculación entre el crecimiento de la inseguridad en la población y la legislación necesaria para controlarla. El artículo analiza la relación entre los últimos acontecimientos de violencia en la sociedad y las respuestas de dirigentes y funcionarios al respecto, poniendo de manifiesto que las reflexiones de estos últimos no resultan satisfactorias puesto que, en líneas generales, tratan el problema únicamente desde el punto de vista de la legislación vigente y dejan de lado una serie de factores relacionados con lo económico y lo social. Según el texto, los funcionarios consideran necesario “*aplicar ‘mano dura’ contra la delincuencia*” y atribuyen su aumento “*a la laxitud de la legislación vigente*”. Frente a esto, la posición que plantea el editorial es desarrollar una propuesta que incorpore aquellos puntos que fueron dejados de lado por los dirigentes: “*Se trata, en suma, de aplicar la ley con corrección y firmeza pero sin excesos y, además, diagramar políticas de seguridad que tomen en cuenta los numerosos factores que inciden en la generación del delito, entre ellos los de orden económico y social*”.

En cuanto a la organización textual, las partes que se reconocen son las siguientes: en el primer párrafo se presenta el problema, del segundo al cuarto se desarrolla la tesis contraria a la del autor, del quinto al noveno se plantea y demuestra la hipótesis sostenida por el autor y por último, el décimo y undécimo sintetizan las conclusiones.

Desde el punto de vista de la distribución del léxico y de cómo éste se vincula con la organización textual identificada, la presentación y confrontación de opiniones sobre el tema se puede encontrar en el texto al identificar las relaciones semánticas que se establecen entre algunas expresiones e ítems léxicos. De esta manera, respecto de los antónimos

⁷ Este texto fue incluido en la unidad “La argumentación” de un libro del área de Lengua, de 8° año (AA.VV. *Tomo la palabra* 8. Ed. Colihue. 1999).

textuales “delito” y “legislación”, que aparecen en el primer párrafo, en los párrafos subsiguientes se reconoce una serie de lexemas y expresiones en relación de sinonimia o equivalencia. A modo de ejemplo, citamos: a) relacionados con *delito*: “*inseguridad y ola de inseguridad*”, “*problema*”, “*delincuencia y aumento de la delincuencia*”, “*una de las cuestiones de mayor preocupación cotidiana*”, “*criminalidad*”; y b) relacionados con *legislación*: “*mano dura*”, “*política represiva*”, “*políticas sociales*”, “*políticas preventivas*”, “*leyes existentes*”, “*administración de justicia*”. Ambas series - a) y b) - van construyendo dos campos léxicos opuestos, que permiten mantener el tópico central del texto.

Asimismo, internamente al ámbito que corresponde a *legislación*, se originan dos líneas de oposición que contraponen la tesis sostenida por el autor, i.e., *nuevas políticas de seguridad ayudarán a terminar con el problema de la inseguridad ciudadana*, con la contraria, que defienden los funcionarios: *la única forma de combatir el delito es a través de la aplicación severa de las leyes*. Esta oposición se ve particularmente reflejada en dos expresiones que sintetizan ambas posiciones y que tal como se presentan en el texto adquieren un valor de contraste, dentro mismo del ámbito que corresponde a *legislación*: ‘*política preventiva*’ frente a ‘*política represiva*’. La confrontación se ve reforzada por los correspondientes campos asociativos de lexemas, que cada una de estas construcciones desencadena:

<i>POLÍTICA REPRESIVA (FUNCIONARIOS)</i>	<i>POLÍTICA PREVENTIVA (AUTOR)</i>
única salida	múltiples factores
necesidad de mano dura	políticas sociales y preventivas
laxitud de la legislación	leyes con corrección y firmeza (sin excesos)
demanda de mayor dureza	legislación adecuada
especulación y conveniencia electoral	cooperación básica entre distintas fuerzas
desvinculación de la problemática social	consideración de factores de orden económico y social
debilidad	fortaleza

Como se puede observar en el cuadro de arriba, el significado de los lexemas se actualiza de acuerdo con las relaciones que estos contraen dentro del contexto textual. En este sentido, podemos decir que se establece una relación entre los elementos léxicos relativos a la tesis que

plantea el enunciador y el correspondiente a la tesis contraria o contrargumentación.

A su vez, encontramos relaciones de *sinonimia textual o equivalencia* entre algunos de los elementos léxicos que forman parte del mismo campo, como se puede observar en los campos asociativos expuestos en el cuadro (Ej: *necesidad de mano dura/demanda de mayor dureza; múltiples factores/cooperación básica entre distintas fuerzas*). De la misma manera es posible descubrir una relación de *hiponimia o inclusión* cuando el autor, por ejemplo, sintetiza sus conclusiones. En el siguiente fragmento la construcción subrayada corresponde al hiperónimo y las señaladas con cursiva, a los hipónimos:

El genuino reclamo ciudadano frente a la inseguridad, registrado por los más recientes estudios de opinión pública, debe ser transformado en *respuestas inteligentes, legislación adecuada, eficacia en la represión del delito y desarrollo de políticas preventivas de seguridad ciudadana*.

Se trata, en suma, de aplicar la ley con corrección y firmeza pero sin excesos y, además, diagramar políticas de seguridad que tomen en cuenta los numerosos factores que inciden en la generación del delito, entre ellos los de orden económico y social.

Según creemos, este modo de acercarse a los textos explicitando la red de relaciones que se establecen entre los lexemas implicados permite desarrollar estrategias de lectura en las que el léxico sea la puerta de entrada a un discurso tan complejo como el argumentativo, en el que una interpretación errónea puede llevar al estudiante a poner en boca del autor palabras con las que está en absoluto desacuerdo.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado mostrar que hacer hincapié en las relaciones léxicas permite identificar más fácilmente las vinculaciones semánticas de todo tipo que se establecen en el texto. El manejo de estas relaciones como estrategias cognitivas, que hemos propuesto, puede ser beneficioso para el tratamiento tanto de los textos argumentativos, como hemos ejemplificado aquí, como para el de otros tipos, como el expositivo-explicativo, ya que en todos ellos reconocer relaciones de semejanza, oposición, inclusión,

etc., ayuda a captar el razonamiento mental que está en la base de lo que el texto plantea.

Creemos, entonces, que una ejercitación sobre relaciones léxicas que se ocupe no sólo de la definición de los conceptos, sino que también instruya respecto de para qué sirven y cómo pueden ser usadas estratégicamente, puede ser un instrumento didáctico útil en la escuela, sobre todo en los tramos previos a los inicios del ciclo superior.

Asimismo, no dejamos de resaltar que, aunque el manejo del léxico, en general, y de las relaciones léxicas, en particular, constituye solo una mínima parte de las estrategias cognitivas que se ponen en funcionamiento al abordar un texto, no obstante, su utilización adecuada en combinación con el resto de las habilidades comunicativas, sin duda constituye una herramienta fundamental para comprender y producir textos relativos a diferentes disciplinas y no fracasar en la incorporación de nuevos conocimientos. Para ello, nuestra propuesta insiste en que el léxico no sea tratado aisladamente y en sí mismo, sino que se articule con el orden textual y disciplinar de modo que colabore eficazmente en los procesos de lectura y escritura. Así, la escuela podrá brindar al alumno los conocimientos necesarios para que logre apropiarse de la lengua escrita en toda su complejidad, lo cual, como consecuencia, permitirá asegurar una efectiva circulación de los bienes culturales en todas las capas de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AITCHINSON, J., 1990. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, Oxford, Basil Blackwell, 1987, Reimpresión, Oxford, Basil Blackwell.
- ARNOUX E., M. DI STEFANO Y M. C. PEREIRA, 2002. *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- BONORINO, M. P. Y M. CUÑARRO, 2000. "Diagnóstico del dominio léxico en el ingreso a los estudios superiores", en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- COSERIU, E, 1977. *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- CRUSE, D. A, 1990. "Language, Meaning and Sense: Semantics", en: Collinge, N. (ed.) *An Encyclopedia of language*, cap. 5: 139-173, London, Routledge. [Citamos por la traducción al español de P. Bonorino y R. Schmidt (2001): "Lenguaje, significado y sentido: Semántica", Buenos Aires, OPFYL].
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO Y M. BASUALDO, 2001-2002. "Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas

en los niveles medio y superior”, en: *Filología XXXIII*, 1-2, Buenos Aires.

- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, P. GUBITOSI Y M. BASUALDO, 2001. “Planteos y propuestas para el aprendizaje del léxico en los ciclos superiores de la enseñanza”, en A. Moreno y V. Calwell (Eds.). *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recents perspectives on Discours*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, A. TROMBETTA Y A. GHIO, 2001. “Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico”, *Revista Español Actual*, 76, 61-69.
- LURIA, A., 1984. *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor.
- LYONS, J., 1997. *Semántica Lingüística. Una introducción*, Buenos Aires, Paidós.
- PIAGET, J., 1983. *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- VÉLIZ, M. ET AL., 1987. “Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media”, *Estudios Filológicos*, 27, 59-71.
- VIGOTSKY, L., 1992. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

APÉNDICE I

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Edad:.....

Sexo: M/F

Escuela:.....

1- Uní con flechas las palabras de significado similar.

Conversación	Acontecimiento
	Charla
Discernir	Comprender
	Debatir
Disputar	Diálogo
	Diferenciar
Difundir	Discutir
	Distinguir
Ilusión	Divulgar
	Esperanza
Anécdota	Expectativa
	Falso
Austero	Hecho
	Imaginario
Ficticio	Íntimo
	Inventado
Privado	Pelear
	Personal
	Propagar
	Riguroso
	Severo

2- ¿Qué palabra o frase engloba el significado de ...?

dermatólogo

pediatra

oftalmólogo

cardiólogo

fiordo

bahía

península

estuario

televisión

radio

diario

internet

metro

yarda

milla

tonelada

húmero

metatarso

cúbite

coxis

3- Escribí al menos dos definiciones de las siguientes palabras:

cuarto:

a)

b)

era:

a)

b)

suspensión:

a)

b)

4- Completá el espacio en blanco proporcionando una palabra o una pequeña definición que pueda reemplazar a la palabra señalada sin cambiar el significado del texto.

HERMANOS DEL ANDE

Una de las características más elogiadas del Imperio Inca fue la capacidad de integrar y *asimilar* _____ territorios tan distantes como el sur colombiano y la región de los Valles Calchaquíes, en el noroeste argentino. Fue

una hazaña en la historia de las grandes civilizaciones de la humanidad que se llamó Tahuantinsuyo.

Todo cambió con la llegada de *la conquista y la espada* _____. Si bien pueblos como Cusco o Potosí fueron los que más resistieron y sufrieron; finalmente *cedieron* _____, como Salta o Cafayate en el noroeste argentino, ante la febril *evangelización* _____ española.

Históricamente _____, Cusco y el noroeste argentino *mantienen* _____ profundas raíces de hermandad que se remontan más allá del descubrimiento del Nuevo Mundo y que aún *afloran* _____ en el sentir, la tradición y el paisaje *urbano* _____ de los pueblos y sus gentes.

En esta oportunidad presentamos un especial homenaje a dos regiones de América del Sur, el Cusco de los Incas y los Valles Calchaquíes, cual verdaderos “hermanos del ande”. Su unión, sellada por siglos de imperio, de conquistas y de paz; se ve renovada por vientos que los proyectan como *polos* _____ de un importante circuito turístico internacional, que fuera una *antigua ruta* _____ inca.

5- En el siguiente texto, subrayá las palabras y/o frases que se relacionen con la palabra: *poncho*

EL TEJEDOR DE PONCHOS

Desde Pto. la Penca, Mendoza, el tejedor Héctor Tello aterrizó en la 6ª Feria del Sol. Por primera vez mostró sus ponchos en Buenos Aires. Los mismos que exhibe desde hace años en el Mercado Artesanal de Mendoza. Acompañado por su mujer, Anselma Zabala, despliega con orgullo sus tejidos de lana de oveja, teñidos con tintes naturales. Su gran obra es el poncho araucano, llamado “Pampa”. Herencia de la valiosa cultura textil andina. El poncho entre los araucanos fue una prenda de jerarquía, que podían utilizar únicamente los caciques. A Héctor, confeccionar uno le lleva veinte días de trabajo constante y minucioso. Tanta dedicación tiene sus frutos: el poncho se transforma en un prenda casi eterna, que puede sobrevivir sin duda a su dueño.

Héctor se da maña con el telar y el bastidor. Sus otras creaciones: mantas, bufandas y carteras.

6- Buscá en la siguiente lista los pares de palabras que tengan significados opuestos. Escribí a continuación las parejas que encuentre.

diurno	divertir	Facilitar
inocencia	éxito	Cóncavo
calificar	condenar	Torcer
izar	flácido	Fértil
generoso	parcial	Aburrir
arriar	avaro	Convexo
culpabilidad	descalificar	Duro
enderezar	eximir	Obstaculizar
estéril	imparcial	Nocturno
fracaso		

_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-
_____	-	_____	-

7- La siguiente es la definición de la palabra *nota* que brinda el diccionario. Indicá cual es el significado que le corresponde en cada una de las siguientes oraciones.

Nota: f. (1) Señal. Advertencia, explicación, comentario que va fuera del texto en impresos o manuscritos // (2) Apuntamiento de alguna cosa, como conferencia, lección, etc., para recordarla o ampliarla. // (3) Cifra o palabra que expresa el valor de un trabajo, o la apreciación de un tribunal de examen. // (4) Comunicación diplomática. // (5) Carácter de la música que indica el sonido y la duración del mismo. // (6) Sonido de la nota musical. // (7) Mensaje breve transmitido sin forma de carta. // (8) Cuenta, factura de un gasto.

- a) En mi último trabajo monográfico obtuve una buena nota y pude promocionar la materia. (Significado n° ___)
- b) Cuando la operadora se dispuso a darme la información que necesitaba, mi lapicera no funcionaba y no pude tomar nota. (Significado n° ___)
- c) Como Jacinto llegaba muy tarde del trabajo, su mamá le dejó una nota con las instrucciones para calentar la comida. (Significado n° ___)

8- Escribí palabras que se relacionen con las siguientes:

empleo

fiesta

neumático

APÉNDICE II

Opinión/ Domingo, 20 de setiembre de 1998/ Buenos Aires, Argentina

EDITORIAL

La fuerza de la ley y la seguridad

En el marco de la mayor preocupación de las autoridades encargadas de la ciudad y nacionales por revisar la legislación para enfrentar al delito, tuvieron eco las apreciaciones de altos dirigentes políticos y funcionarios acerca del endurecimiento de la política represiva como única salida a la ola de inseguridad.

Algunos funcionarios pusieron énfasis, en relación a este problema, en la necesidad de aplicar “mano dura” contra la delincuencia, cuyo aumento atribuyeron en gran medida a la laxitud de la legislación vigente y desvincularon de la problemática social.

Otros, por su parte, se colocaron en línea con la demanda de mayor dureza pero reconocieron que el término utilizado podía asociarse con los desbordes represivos y la política del “gatillo fácil” que sufrió la provincia en el pasado y en los años recientes.

Hubo quienes criticaron más abiertamente las posiciones en defensa de la mano dura y propusieron, en cambio, una mayor severidad en la aplicación de las leyes existentes.

La manera con la que funcionarios y dirigentes de relevancia se refieren a una de las cuestiones de mayor preocupación cotidiana no siempre es satisfactoria y hasta puede generar efectos equívocos y contraproducentes.

En primer lugar, no ayuda que el tema de la seguridad ciudadana, afectada por el aumento de la delincuencia común en distintas dimensiones de la vida de las personas, sea colocado bajo el prisma de la especulación y la conveniencia electoral. Se trata, en verdad, de una cuestión de Estado para la que debería existir una cooperación básica entre las distintas fuerzas políticas, los gobiernos y las oposiciones.

En segundo lugar, está demostrado que el combate a la criminalidad debe atender en la actualidad múltiples factores, políticas sociales y preventivas, que acompañen y lleguen a colocar en un lugar secundario la acción represiva del Estado. Es erróneo, por lo tanto, plantear la lucha contra el delito en términos de una opción entre el ataque a sus manifestaciones directas o el combate a sus causas sociales más profundas. Tal dilema es, en todo caso, un síntoma de que no se logra hacer bien ni una cosa ni la otra.

En tercer lugar, la lectura de lo acontecido en nuestro país permite acordar en que existe una enorme tarea pendiente en mejorar la administración de Justicia y las fuerzas de seguridad, en los recursos y en la organización de esas instituciones. Quienes han ejercido y ejercen responsabilidades de Gobierno no pueden desconocerlo.

Una legislación más represiva no resolverá el problema de la eficiencia en su aplicación. En tal caso, el reclamo de “mano dura” puede remitir peligrosamente a una discrecionalidad que sería una muestra de debilidad, más que de fortaleza.

El genuino reclamo ciudadano frente a la inseguridad, registrado por los más recientes estudios de opinión pública, debe ser transformado en respuestas inteligentes, legislación adecuada, eficacia en la represión del delito y desarrollo de políticas preventivas de seguridad ciudadana.

Se trata, en suma, de aplicar la ley con corrección y firmeza pero sin excesos y, además, diagramar políticas de seguridad que tomen en cuenta los numerosos factores que inciden en la generación del delito, entre ellos los de orden económico y social.

EL APRENDIZAJE LÉXICO EN LA ENCRUCIJADA ENTRE LA GRAMÁTICA Y EL TEXTO

MABEL GIAMMATTEO
ggiammat@ciudad.com.ar
HILDA ALBANO
albanoh@cponline.org.ar
Universidad de Buenos Aires
Universidad del Salvador

RESUMEN

En este artículo trazamos un panorama de las investigaciones que, desde 1998, viene realizando nuestro equipo, acerca del uso del léxico en los procesos de comprensión y producción textual. Por un lado, nos centramos en la metodología y resultados de dos investigaciones teórico-empíricas desarrolladas en 2004-2005 y 2006; por el otro, focalizamos la importancia del conocimiento del léxico y formulamos algunas apreciaciones acerca de la relación entre gramática y léxico en la enseñanza. Según creemos, una propuesta integradora que, partiendo de la reflexión sobre el sistema de la lengua, permita llegar a su uso en los textos puede contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas requeridas por los estudiantes respecto de los textos que necesitan leer, entender y producir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: didáctica del léxico - gramática - habilidades cognitivo-lingüísticas - investigación empírica - comprensión y producción textual.

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 283-302

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

ABSTRACT

In this article we draw an overview of the investigations that, since 1998, our group has been performing about lexical use in the processes of textual understanding and production. In the first place, we center in the methodology and results of two theoretical-empirical researches developed in 2004-2005 and 2006; secondly, we focus on the importance of lexical knowledge and formulate some appreciations about the relation between grammar and lexicon in teaching. In our opinion, an integrating proposal, that starting from the system of language, makes it possible to reach its use in texts, may contribute to the development of the cognitive-linguistics skills demanded by the students in relation to the texts they need to read, understand, and produce in the teaching and learning processes.

KEY-WORDS: lexical learning – grammar – cognitive-linguistics skills- empirical investigation - textual understanding and production

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de la educación en la Argentina se ha convertido en una preocupación generalizada respecto de la cual la universidad debe ser considerada como actor involucrado y no como mero espectador del problema. En efecto, si pensamos esta institución no solo como un espacio donde se incorpora, genera y circula el conocimiento entre especialistas, sino también como el lugar del que salen ideas y tendencias renovadoras que permiten a la sociedad beneficiarse con los resultados de la investigación tanto como juzgarse a sí misma críticamente, es obvia la responsabilidad que le cabe a la universidad frente a este problema.

Todos los diagnósticos y comprobaciones efectuados tanto por organismos oficiales como por particulares involucrados han puesto en evidencia que, a lo largo de los sucesivos ciclos, el sistema educativo acumula carencias que llevan a que finalmente, en la universidad, gran parte de la energía de los primeros años se aplique a compensar lo que se ha ido dejando de lado en las etapas previas. Como consecuencia, un grupo cada vez más numeroso de alumnos se ve obligado a absorber de golpe los conocimientos y herramientas esenciales que necesitan para avanzar en la educación superior y otro porcentaje importante termina desertando porque las deficiencias ya se han hecho crónicas.

Entre las falencias más destacables se advierte la dificultad para realizar una lectura comprensiva de los textos disciplinares y desarrollar una producción escrita acorde con las exigencias del nivel superior. La

universidad se enfrenta a un dilema: seguir con aquellos pocos estudiantes que, por condiciones particulares más ventajosas, han resultado mejor preparados o enfrentar la situación descrita para intentar revertirla. Optar por lo primero y aceptar esta particular “selección natural” implica validar un modelo elitista que obliga a resignar el ideal democrático de igualdad de oportunidades que cimentó la educación argentina. Asimismo, adoptar esta postura provocaría una doble exclusión: no sólo en el nivel individual, sino también en el de la sociedad como conjunto, que se vería privada de nutrirse de intelectuales y profesionales capaces de encaminarla a su más alto nivel.

La única manera de no mirar para otro lado que tiene la universidad es aceptar las constricciones que le imponen los nuevos tiempos y dedicarse a compensar las carencias con sus propias armas, es decir, haciendo un análisis riguroso de las dificultades y una propuesta amplia y flexible, que ayude a los estudiantes para enfrentar el desafío del tercer ciclo.

Consustanciado con la postura descrita en el párrafo anterior, nuestro equipo de investigación, a través de sucesivos proyectos desarrollados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT AF 11/1998-99; AF 28/2000 y F 80/2001-03),¹ se ha ocupado de estudiar las dificultades de comprensión y producción de los estudiantes de distintos ciclos educativos. La investigación se ha realizado desde la lingüística aplicada y se ha centrado particularmente en el léxico y su relación con los procesos de lectura y escritura. Los numerosos diagnósticos aplicados en la primera etapa de la investigación permitieron verificar los problemas comunes y propios de cada nivel y comprobar que muchas veces las carencias son tan profundas que impiden a los estudiantes comprender adecuadamente lo leído y también volcar por escrito sus propios pensamientos y reflexiones.

Los resultados obtenidos en los primeros proyectos desarrollados nos condujeron a una segunda etapa de la investigación (UBACyT F089/2004-2007)² que consistió en la implementación, en el tercer ciclo de la

¹ Proyectos *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios* (UBACyT AF-011/1998-1999), *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (UBACyT AF 28/2000) y *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F 80). Todos estos proyectos, subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, han sido dirigidos por M. Giammatteo y codirigidos por H. Albano.

² Proyecto *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica*, dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano. Este proyecto, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, también ha contado con una Beca del Banco Río para proyectos de investigación científica aplicados al desarrollo regional (2004-2005).

educación básica (secundaria inferior), de un programa integral de desarrollo léxico, que abarca tres aspectos interconectados: 1) el conocimiento de las palabras como unidades de la lengua; 2) su comprensión en los textos; y 3) su utilización en la producción. Para la aplicación de esta propuesta se realizaron dos experiencias: la primera (2004-2005), en una escuela de una zona socioeconómicamente desfavorecida del conurbano bonaerense; la segunda (2006-2007), en una institución de nivel socioeconómico medio de la Ciudad de Buenos Aires. En la primera experiencia se aplicaron diagnósticos y se elaboraron materiales para el entrenamiento, los cuales, antes de la segunda aplicación, se revisaron y ampliaron.

En este trabajo presentamos, en primer lugar, consideraciones teóricas acerca de la relación entre gramática y léxico en la enseñanza y algunos planteos específicos referidos a la didáctica del léxico, surgidos a partir de los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación y que, a su vez, han orientado el desarrollo empírico de la segunda etapa. En segundo lugar, se ofrece un panorama y una comparación de las dos experiencias antes mencionadas y una síntesis de los principales resultados obtenidos. Por último, presentamos nuestras reflexiones respecto de los alcances y limitaciones de la propuesta implementada.³

2. GRAMÁTICA Y LÉXICO

2.1. *Hacia una propuesta lexicista para la enseñanza de la lengua*

Toda la gramática tradicional estaba centrada en la palabra; sin embargo, su perspectiva en la enseñanza reflejaba un interés fundamentalmente taxonómico y normativo. Su preocupación central era caracterizar las palabras y sus accidentes, pero a partir de criterios no explícitos e intuitivos, sobre todo de tipo semántico-nocional, mientras que la función central de la sintaxis era prescribir usos correctos y descartar los incorrectos. Con el advenimiento del estructuralismo, la gramática adoptó una postura descriptiva y buscó establecer pautas formales rigurosas que

³ Este trabajo amplía una versión anterior presentada como comunicación en *el V Congreso de Investigaciones Lingüístico Filológicas "La Enseñanza de Lengua(s) en el Tercer Milenio"*, realizado en la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, en agosto de 2007 (Cf. Giammatteo y Albano 2007).

mostrarán a la lengua como un sistema de relaciones y oposiciones. Sin embargo, esta postura formalista la llevó a desterrar el significado como criterio poco fiable.

Hasta el último cuarto del siglo pasado, convivieron en las aulas los procedimientos tradicionales, basados en la repetición y memorización, y la práctica estructuralista del análisis sintáctico, mecánico y muchas veces vacío de contenido. Esta situación condujo al descrédito de la gramática, cuya enseñanza se abandonó casi por completo, aduciendo que no mejoraba las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes. Como contrapartida, en las últimas décadas se propició una gramática comunicativa, basada en el texto. En la práctica, la situación empeoró, ya que se optó por complementar el modelo estructural con un pseudo-análisis textual,⁴ que no ha hecho otra cosa que duplicar la nomenclatura y superponer categorías de análisis.⁵

¿Qué solución puede ofrecerse frente a este panorama? Desde el punto de vista teórico, la gramática generativa (Chomsky 1957, 1965), desarrollada desde la década del sesenta, puede considerarse una perspectiva que, preocupada por la adquisición del lenguaje, renovó la disciplina e impulsó los estudios sobre procesamiento y comprensión del lenguaje. No obstante, aunque sus planteos se utilizaron en la enseñanza de lenguas extranjeras, su aplicación a la enseñanza de la lengua materna no ha prosperado en forma semejante. Por un lado, el salto entre la teoría, altamente elaborada y sofisticada, y la aplicación parece demasiado complejo. Por otra parte, dado que el gran desafío del siglo XXI es la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales (Camps y Zayas 2006), ¿de qué manera una teoría centrada en la sintaxis, puede beneficiar la enseñanza de la lengua?

Si bien el generativismo, sobre todo en sus etapas iniciales, privilegió la sintaxis, relegando a un nivel interpretativo tanto la fonología como la semántica, como sostiene Jackendoff (1996: 109) “para producir la ilimitada variedad de oraciones posibles de una lengua, el usuario de una lengua debe tener en su memoria a largo plazo no solo las reglas de

⁴ No nos referimos al verdadero análisis textual (Halliday y Hassan 1976, Beaugrande y Dressler 1981 [1997], van Dijk 1983), sino a la utilización de conceptos básicos de esta corriente teórica –v.g. cohesión, coherencia, micro y macroestructura, etc.– para realizar simples comentarios acerca de los textos, sin sustento en el conocimiento del sistema de la lengua ni de su funcionamiento en el texto (Cf. Halliday 1985: XVI-XVII).

⁵ Estos conceptos se desarrollan en Albano y Giammatteo 2004.

combinación sino también algo para combinarlas”, es decir, el léxico. Por eso, paulatinamente, y debido a numerosas críticas que han enfatizado el papel del léxico en la determinación de la sintaxis, se ha ido aceptando (Chomsky 1970, 1981, 1995) la incidencia de las piezas léxicas en la formación de oraciones, de donde se derivaría su importancia fundamental en el aprendizaje de la lengua.

Según creemos, una propuesta lexicista puede dar a la enseñanza de la lengua su verdadera dimensión en la formación de los estudiantes. Por eso, según hemos planteado en Albano, Giammatteo y Trombetta 2006, sin duda el punto de partida es el verbo, la categoría léxica nuclear, que contiene en germen la estructura argumental y organiza toda la sintaxis oracional. Al respecto, resulta fundamental que los estudiantes aprendan a reconocer no solo las distintas estructuras sintácticas del español, sino los diferentes valores comunicativos que dichas alternancias transmiten.

Por otra parte, como sostiene Bernárdez (1996) “la mayor parte de los fenómenos sintácticos que se han tratado tradicionalmente en las oraciones pueden verse mucho mejor desde una perspectiva textual, de interacción, estratégica”. En consecuencia, en línea con investigaciones actuales (Bernárdez 1994, 1996, González Nieto 2001, Camps y Zayas 2006), consideramos que la propuesta de base debe quedar englobada en un enfoque integrador que, partiendo de la reflexión sobre el sistema de la lengua permita llegar a su uso en los textos. Así entendido, el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas requeridas por los estudiantes respecto de los textos que necesitan leer, entender y producir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Didáctica del léxico

El análisis del corpus de producciones de los estudiantes de distintos ciclos educativos recogidos por nuestra investigación ha mostrado que tanto los conocimientos acerca de la lengua materna como la destreza lectora influyen en el reconocimiento de las palabras, tanto de las ya incorporadas en el lexicón mental como también de las palabras desconocidas o inusuales en el vocabulario cotidiano. Por otra parte, ignorar el contexto puede llevar al estudiante a una selección del sentido equivocado cuando el término le resulta desconocido o solo conoce parcialmente su significado, todo lo cual se acentúa, cuanto más específicas y menos frecuentes

resultan las palabras. En suma, nuestros resultados avalan la importancia de favorecer una instrucción explícita, que permita al estudiante ir familiarizándose con nuevos significados requeridos por su ámbito de especialidad, lo cual implica ayudar a mejorar la competencia comunicativa necesaria en los distintos niveles de escolaridad.

Si bien creemos que no existe una única vía para lograr una habilidad tan compleja como el dominio léxico y menos aún en relación con el registro formal, que implica un largo proceso de aprendizaje, en lo que sigue presentaremos algunos lineamientos mínimos sobre los que orientar una didáctica del léxico.

En principio, partimos de la base de que el léxico puede incorporarse tanto incidentalmente como por instrucción explícita y que su aprendizaje debe darse integrado con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas de las que resulta correlativo. Por tanto, un mayor dominio de reglas gramaticales y estrategias de producción favorece su incorporación. En cuanto al léxico específico, la instrucción facilita no sólo la comprensión de textos disciplinares, sino que constituye una herramienta fundamental para penetrar en el sistema conceptual del área involucrada.

En consecuencia, dadas las deficiencias reconocidas en los alumnos de los niveles estudiados, partiendo de los supuestos explicitados, superar los problemas implica tener en cuenta que el estudiante debe ser conducido a

- abandonar su postura de lector pasivo para realizar una lectura integradora, a través de la cual pueda comprender que el significado de cada palabra depende del sentido global del texto,
- desarrollar la destreza lectora que le permita reconocer la estrecha dependencia entre el léxico y la disciplina a la que pertenece. Esta comprobación le permitirá comprender que las palabras actualizan la parte de su significado correspondiente al área temática desarrollada en el texto en que se encuentran. Así, p.ej., para un término como *depresión* será diferente lo que se activa en un tratado de Psicología que en uno de Economía.

El aprendizaje léxico debe llevar al estudiante mediante la reflexión no sólo a adquirir nuevas palabras, sino nuevos significados, más específicos o generales, para términos ya conocidos. Esto puede incentivarse mediante dos procedimientos:

- realizando actividades que focalicen la atención sobre el contexto;

- desarrollando una competencia lectora interactiva que permita al alumno operar con el texto y aprender de él (Mc Namara y Kintch 1996). Esta lectura implica, además de seguir la exposición, poder extraer y relacionar la información de diferentes niveles textuales, así como ser capaz de cruzar esos datos con los conocimientos enciclopédicos previos.

En cuanto a la propuesta, no debe centrarse en el aprendizaje de palabras, sino en el de estrategias cognitivas⁶ que sea posible adquirir mediante un entrenamiento *serial, graduado, sistemático y reflexivo*. El planteo puede organizarse en tres etapas básicas:

- *Diagnóstico*

- *Entrenamiento*, considerando tres niveles de vocabulario:

i) general;

ii) operativo (términos utilizados en consignas, tales como *justificar, comparar, caracterizar, etc.*);

iii) disciplinar.

- *Evaluación*: general y por niveles.

Cada nivel del entrenamiento difiere en cuanto a:

a. *objetivos* perseguidos.

b. *grado de dificultad* de los ejercicios y actividades.

c. *tipos de actividades* implementadas según:

- requisitos de llenado: abiertas/cerradas

- contextualización de los lexemas: palabra aislada/ en contexto

- habilidad solicitada:

❖ *conexión* - apareamiento, identificación, definición, etc.-

❖ *completamiento* - selección, inserción, etc.

❖ *desarrollo/ producción* - paráfrasis/ reformulación, ejemplificación, reducción, amplificación, generalización, resolución de consignas/ problemas, etc.-

❖ *representación* - organizadores, mapas y redes conceptuales, etc. -

⁶ Este tema se ha planteado en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio 2001.

En suma, trasladar nuestros resultados a una propuesta de capacitación orientada a convertir el dominio léxico en herramienta cognitiva, exige trabajar con ejes múltiples convergentes que conduzcan al alumno, por un lado, a reconocer que las palabras pueden tener múltiples significados y, por otro, a identificar el adecuado a cada situación.

3. DESARROLLOS EMPÍRICOS DE LA PROPUESTA

3.1. *Primera experiencia*

Como consecuencia de lo realizado en etapas anteriores de investigación, en 2004 nuestro equipo de investigación decidió implementar un programa de entrenamiento léxico que implicaba una intervención de dos años en una escuela del sur del conurbano bonaerense,⁷ con alumnos de nivel socio-cultural y económico bajo.

3.1.1. Diagnóstico

En el primer año de la experiencia, mientras los alumnos estaban cursando 8° año, se les administró un conjunto de pruebas de diagnóstico. En primer lugar, para caracterizar el perfil del grupo se le aplicó una encuesta sociocultural que confirmó que los estudiantes provenían de hogares de nivel bajo y con problemáticas complejas. Se trataba de un grupo sumamente heterogéneo, con problemas de dispersión y sin hábitos de estudio, lo cual hacía muy dificultosa la tarea de construcción del aprendizaje en el aula (Bonorino 2005).

En segundo lugar, para evaluar su desarrollo léxico, se les administraron tres pruebas específicas. La primera, de ejercicios léxicos, reveló que los alumnos poseían escasos conocimientos de la terminología del área, dificultades para realizar operaciones léxicas (selección, apareamiento, sustitución, etc.) y problemas para el reconocimiento de las clases de palabras. Los resultados fueron proporcionales a la frecuencia de uso de las palabras y al nivel de dificultad del vocabulario. La segunda prueba evaluó la comprensión de palabras en contexto y mostró que los estudian-

⁷ Escuela de Educación General Básica N° 52 "Florentino Ameghino" en el partido de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires.

tes no tenían internalizado el concepto de texto y primordialmente operaban a partir del contexto cercano, por lo que manejaban estrategias de lectura basadas en relaciones de “proximidad inmediata”, tanto en sentido sintagmático (lineal) como paradigmático (asociaciones por significados aproximados). En la tercera prueba, que evaluaba la producción, los resúmenes solicitados pusieron de manifiesto serias dificultades de estructuración textual y para establecer vinculaciones entre las palabras (concordancia, correlación temporal, referencia). La prueba también reveló escaso dominio de los recursos de modalización, lo que les impedía tanto introducir en un texto sus puntos de vista como distinguir los ajenos.⁸

En síntesis, el grupo diagnosticado presentó importantes carencias y escaso desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para desempeñarse competentemente en el ámbito escolar, las que, según Jorba (2000: 31), son las que hacen posible aprender los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

3.1.2. Entrenamiento

3.1.2.1. *Elaboración de materiales*

A partir de los resultados del diagnóstico se elaboró un cuadernillo, al que denominamos *Un mundo de palabras*, organizado en tres partes referidas a las palabras en sí mismas (primera parte), sus relaciones (segunda parte) y su funcionamiento textual (tercera parte).

En la primera parte, se proponía a los estudiantes una serie de textos y ejercicios que, al mismo tiempo que los introducían en el “fascinante mundo de las palabras”, los conducían a reflexionar sobre su estructura interna y la manera en que se escriben. De este modo se buscaba enseñarles a mirar en el interior de las palabras para descubrir los elementos que las constituyen y las funciones que cumplen. Se esperaba que aprendieran a “leer pistas” que los ayudarían a enfrentarse con palabras desconocidas en distintos ámbitos disciplinares. Desde esta perspectiva, conocer el valor de los prefijos, sufijos y raíces de la lengua y reconocer las relaciones de “familia” entre las palabras, orienta no solo la escritura, sino también la comprensión del significado; p. ej., en *nave*, la “v” compartida por todos los “miembros de la familia” - *naviero*,

⁸ Para este tema, cf. Marcovecchio 2006, en este mismo volumen.

navegar, navegación, navegador, navegable, etc. -, además de marca ortográfica, es también, una señal de la relación semántica que vincula esas palabras.

La segunda parte del cuadernillo considera las relaciones que se establecen entre las palabras y se ocupa de cómo se conectan correctamente tanto en el nivel sintagmático como paradigmático. Así, por un lado, atiende a las relaciones de concordancia, correlación temporal y referencia y, por otro, tiene en cuenta las redes semánticas que vinculan los lexemas (sinonimia, antonimia, hiperonimia, homonimia y paronimia). Esta parte también incluye el tratamiento de algunos recursos léxicos de modalización, básicamente formas adverbiales, mediante los que el hablante se hace presente en los enunciados indicando su punto de vista o el grado de certeza que atribuye a los hechos.

En la tercera parte, el panorama se completa con los aspectos relativos al uso del léxico en dos tipos de textos: a) los disciplinares, que son los que permiten adentrarse en el mundo del saber, y b) los literarios, que conectan al estudiante con el aspecto más creativo del uso del lenguaje. Dentro de los disciplinares, la elección del texto expositivo-explicativo responde al hecho de que es el que predomina en los libros del ciclo donde se realizó la experiencia, además de ser el que presenta menor complejidad cognitiva. En estos textos, el léxico constituye un aspecto determinante, ya que además del vocabulario general, abundan los términos específicos propios de los distintos ámbitos disciplinares. Por otra parte, como en los textos expositivo-explicativos se requiere dominar procedimientos como la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la clasificación y la definición, que hacen posible comunicar más fácilmente la información, la ejercitación puso especial énfasis en el reconocimiento y uso de los marcadores léxicos correspondientes: *es decir, esto es, a saber* (reformulación), *por ejemplo, tales como* (ejemplificación), etc. Asimismo se consideró fundamental que aprendieran a identificar las situaciones en que podían utilizar esos procedimientos, por lo tanto se hizo hincapié en que la reformulación resulta útil cuando se juzga que un contenido presentado puede resultar ambiguo o poco claro, mientras que la ejemplificación o la analogía son procedimientos aclaratorios que permiten vincular conceptos de diferentes campos entre sí. Por último, se buscó relacionar estos procedimientos con otras operaciones ya aprendidas y que, p. ej., asociaran la reformulación con la sinonimia y la paráfrasis, o la clasificación, con las relación jerárquica de hiperonimia. Respecto del texto literario, se tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado, que la la

literatura es una práctica que involucra dos actividades que tienen importantes consecuencias sobre el desempeño escolar: la lectura y la escritura y, por otro, que constituye una experiencia fundamental para poner a los estudiantes en contacto con el aspecto creativo e innovador del lenguaje. Para familiarizarlos con los textos literarios se partió de la reflexión sobre las diferencias y similitudes de la literatura con los otros géneros escolares. Luego, en la ejercitación, se buscó estimular la interrelación entre lectura y escritura, lo cual los obligaba a volver sobre los aspectos sistemáticos y formales de la lengua, pero desde una modalidad que les exigía prestar atención a la elección de las palabras, estimulaba la capacidad lúdica y el gusto por la expresión novedosa. (Giammatteo, Albano y Basualdo: 2006)

3.1.2.2. *Desarrollo*

El entrenamiento se inició cuando los alumnos estaban cursando ya 9º año. Al comienzo, no estaban acostumbrados a resolver las dificultades utilizando estrategias (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio: 2001), por lo que la tarea en el aula consistió en guiar permanentemente la resolución de los ejercicios para que no solo incorporaran nuevos conocimientos lingüísticos, sino que también comenzaran a reflexionar sobre su propia praxis. El trabajo en clase consistía en el desarrollo de las actividades incluidas en el cuadernillo. Metodológicamente, la propuesta se desarrolló gradualmente a partir de ejercicios simples, focalizados en aspectos específicos y que operan en el nivel de la palabra o la oración. Se pasa luego a otros de mayor complejidad, basados en fragmentos o textos breves y se llega finalmente a ejercicios de integración, que engloban varios temas y en los que se trabajan textos más extensos.

3.2. *Segunda experiencia*

3.2.1. Reformulación de los materiales

La aplicación del primer cuadernillo en 2005 fue acompañada de una constante evaluación, pues se sabía *a priori* que, de acuerdo con los resultados obtenidos, en una versión posterior habría que hacer ajustes para la siguiente puesta en práctica. De este modo, en el segundo cuadernillo, aplicado durante el 2006, por un lado, se mantuvo la organización en tres partes, siguiendo el criterio del primero, que va de la palabra

al texto. Por otra parte, como esta segunda experiencia se realizó en un colegio de la Ciudad de Buenos Aires,⁹ que contaba con un alumnado que había recibido un entrenamiento mayor en las etapas anteriores y que, por lo tanto, se encontraba en mejores condiciones para la capacitación, se decidió abordar otros aspectos en relación con el ámbito léxico.

En la segunda parte del cuadernillo se introdujo un capítulo titulado *Cómo interviene el significado en la conexión de las palabras*. El objetivo fue incorporar la reflexión acerca de cómo el significado de cada palabra incide sobre el de las otras que la acompañan y poner de relieve que toda palabra adquiere su total relevancia significativa en el contexto en el que aparece. Interesaba mostrar que la buena formación de una oración va más allá de las adecuadas relaciones sintácticas ya mencionadas, puesto que también exige significados compatibles entre sus constituyentes, p. ej.: *Clara compró una computadora*, pero no **La computadora compró una casa*. Se buscaba que aprendieran a distinguir las combinaciones posibles de las imposibles y a evitar formaciones anómalas y sin sentido, p. ej., *verdura* o *pintura fresca*, pero no **zapato* o *camión fresco*. También, sobre la base de errores detectados en el análisis de producciones del grupo anterior, se explicaba que, a partir de las exigencias argumentales que presentan, algunas palabras necesitan de otras para completar su sentido, así mientras *Tiene ojos verdes* es una oración aceptable, **Tiene ojos* normalmente se interpreta como una estructura incompleta o redundante.

En la tercera parte, se incluyeron dos nuevos capítulos. El primero, dedicado específicamente a la organización de las palabras en el texto, con una batería de ejercicios para que comprendieran que un texto no es un conjunto de palabras agrupadas en oraciones, combinadas, a su vez, en párrafos, sino que debe constituir una unidad semántica cohesiva y coherente. El otro capítulo añadido ampliaba el espectro de textos considerados en la versión anterior, al incluir un tipo textual fundamental para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico: el de opinión. Este módulo, que aparece al final del cuadernillo, también funciona como revisión integradora de los conocimientos adquiridos en los módulos anteriores.

⁹ Liceo N° 5 "Pascual Guaglianone", Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3.2.2 Metodología aplicada en el entrenamiento

La encuesta sociocultural aplicada al curso seleccionado para llevar a cabo la segunda experiencia reveló que este segundo grupo experimental estaba constituido por estudiantes provenientes de hogares de clase media. Las restantes pruebas diagnósticas administradas al grupo revelaron que estos alumnos se encontraban en un nivel de conocimientos y de desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas ligeramente superior a los de la primera experiencia. En su desempeño en el aula constituían un conjunto de estudiantes más receptivos y participativos que los anteriores, afectivamente mejor posicionados y que se interrelacionaban satisfactoriamente entre sí y con la profesora (García y Basualdo 2006).

Desde el punto de vista de la implementación, en esta segunda experiencia se continuó con la línea de trabajo de la anterior, pero se añadieron dos modificaciones. En primer lugar, si bien, por lo general, las explicaciones de la profesora se sintetizaban entre todos y se anotaban en el pizarrón, se comenzó también a incentivar a los estudiantes para que hicieran su propia síntesis, de tal modo que pudieran ir aprendiendo a tomar notas y a hacer observaciones incidentales. En segundo lugar, se incorporó la autocorrección, que los obligaba a verificar su propio desempeño y a corregir las resoluciones desacertadas o imprecisas. También se acostumbró a los estudiantes a colocar signos de interrogación ante las dudas que se les planteaban y a anotar sinónimos sobre las palabras cuyos significados eran desconocidos. Todas esas conductas tendían a aumentar su atención sobre lo que estaban realizando, lo que se suponía que mejoraría su desempeño y los introduciría en la práctica del “monitoreo activo” (Peronard: 1998) de sus actividades.

4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. *Síntesis de resultados*

En relación con los resultados, es posible afirmar que hay un mínimo de objetivos alcanzados por ambos grupos, lo cual permite puntualizar los avances en forma conjunta y dejar para el próximo apartado las cuestiones pendientes.¹⁰

¹⁰ La síntesis aquí presentada se basa en los informes producidos por los miembros del equipo de investigación: P. Bonorino, M. Cuñarro, P. García, A. Ghio, A. Pacagnini

No obstante, es necesario señalar que en el segundo grupo, el grado de desarrollo al que llegaron las habilidades y conocimientos resultó siempre más alto. Esto, sin duda, tiene que ver con dos factores: por un lado, el nivel inicial de estos estudiantes era relativamente mejor y, por otro, para la segunda aplicación, en el cuadernillo de entrenamiento se adicionaron tres módulos: dos diseñados específicamente para corregir errores, tanto en el nivel de la conformación oracional como en el de la estructuración textual, y un tercero que servía para integrar y revisar lo visto anteriormente.

En ambas experiencias, al finalizar cada módulo se evaluaron mediante pruebas específicas los contenidos teóricos y las habilidades desarrolladas. Los resultados mostraron que, a partir del entrenamiento, los estudiantes pudieron reforzar los conocimientos y capacidades ya adquiridos en ciclos anteriores en relación con las clases de palabras, su ortografía y el uso de las relaciones léxicas que ya conocían tales como la sinonimia y la antonimia. Además, realizaron avances en relación con áreas antes desconocidas, como p.ej. la derivación de sustantivos abstractos, adjetivos y adverbios. A esto se sumó el aprendizaje de una clase nueva de palabra: los adverbios en *-mente*. Al respecto, “descubrieron” que conocer una clase de palabra (adjetivo) les permitía reconocer otra (adverbio), formada a partir de ella por medio de un proceso morfológico consistente en agregar una terminación específica - *-mente* -, que muchos identificaban, aunque, según confesaron, no sabían “para qué servía”. También comprobaron la posibilidad de armar “cadenas” de palabras derivadas, pertenecientes a la misma familia, pero de distinta clase, como p. ej. *monstruo/ monstruoso/ monstruosamente*. Asimismo, incorporaron el conocimiento de nuevas relaciones léxicas: homonimia, polisemia, hiperonimia y campo semántico. Esto resulta muy significativo, si tenemos en cuenta que estas relaciones se introdujeron y evaluaron en su uso textual, lo que también permitió verificar su incidencia en los procesos de comprensión y producción.

El trabajo realizado en clase los conducía a ir descubriendo las relaciones entre los conocimientos que poseían y los nuevos, como en el ya citado caso de los adverbios en *-mente*, a los que aprendieron a relacionar con los adjetivos de los que provenían. Por otra parte, la

y G. Pagani Dos de ellos, P. García y P. Bonorino, son también quienes han tenido a su cargo la aplicación de la propuesta en el aula.

vinculación entre los aspectos teóricos y su ejercitación les permitió conectar los distintos conceptos aprendidos y aplicarlos, mediante la estrategia correspondiente, cuando eran requeridos para responder a una consigna. Otro avance significativo fue que, dado que en el entrenamiento se incluyó la adquisición de metalenguaje propio de la disciplina, su presencia en las consignas de las evaluaciones no presentó inconvenientes.

Las actividades con las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas también colaboraron en el mejoramiento de sus habilidades de lectura y, de forma más restringida, para la escritura. Se habituaron a establecer vinculaciones temáticas entre términos equivalentes o pertenecientes a un mismo dominio presentes en el texto. Las palabras polisémicas los llevaron a ensayar inferencias contextuales para “descubrir” su significado en el texto o bien, cuando el contexto era poco transparente, incorporar la construcción del diccionario. Asimismo, los imperativos e imperiosos se utilizaron para esquematizar los textos leídos mediante cuadros sinópticos y mapas conceptuales, o como actividad previa a la elaboración de un resumen.

4.2. Cuestiones pendientes

Respecto del desempeño de los estudiantes, en líneas generales se puede decir que hubo avances significativos, aunque diferentes en relación con dos variables: el nivel de arranque del grupo y el grado de conocimiento previo de los temas considerados. En relación con el primer aspecto, como ya se manifestó, el grupo que tenía más conocimientos de base alcanzó los objetivos en un grado más alto. En cuanto a los temas: se reconoce una gran diferencia entre los que ya habían sido vistos en ciclos anteriores y los totalmente nuevos. En los primeros, el entrenamiento, al actuar a modo de refuerzo consiguió avances más contundentes. Con los temas nuevos, en cambio, solo se llegó a despertar el interés y a la resolución de ejercicios y consignas sencillas. Volviendo a ejemplificar con los adverbios, se observaron avances en el reconocimiento de esta clase de palabra y en el de su funcionamiento con valor circunstancial. No obstante, dados los serios problemas de escritura que presentaban ambos grupos, con el primero ni siquiera pudo tratarse su uso con valor modalizador en relación con las actitudes del hablante y, con el segundo grupo, si bien el tema se introdujo, los resultados no fueron demasiado significativos.

Dentro de cada uno de los temas considerados, también es necesario distinguir el nivel de logros en relación con el grado de complejidad. Así, p.

ej., entre los procesos de formación de palabras no hubo dificultad ni con la composición ni con la derivación, pero la parasíntesis, a pesar de ser un procedimiento sumamente usual en español, les resultó muy compleja. También, más allá del procedimiento de que se trate, se reconocen diferencias en cuanto al tipo de vocabulario: las palabras sencillas, cotidianas y familiares no presentan problemas, mientras que las abstractas, cultas o técnicas, dado que por lo general el significado se desconoce o se infiere vagamente, presentan más dificultades. Por ejemplo, en un ejercicio en que tenían que formar distintas clases de palabras de la misma familia, la que trajo más dificultades fue la de *profuso*, *profusión* y *profusamente*. En este caso, debido a que, según argumentaron los alumnos posteriormente, el vocablo de base de la serie - *profuso* - les resultaba desconocido, cometieron más errores ortográficos y también formaron derivados inexistentes como **profusamiento*.

En líneas generales hay algunas cuestiones residuales muy importantes. Una de ellas es que si bien el entrenamiento logra hacerlos avanzar en el uso de habilidades lingüísticas de distinto tipo, los avances fueron mucho más lentos en el ámbito de la reflexión. Es decir que, interrogados acerca de la actividad que han realizado o cuando se les exige una justificación o explicación, los alumnos encuentran serias dificultades en exponer de modo claro y fundamentado por qué lo han hecho y mucho más aún si tienen que hacer uso de terminología específica. En esto también se advierte una gran diferencia entre el uso del metalenguaje en consignas de trabajo que, como dijimos, pudo ser comprendido para la resolución y la dificultad que plantea su empleo en la producción de justificaciones y explicaciones. Puede decirse, entonces, que hay una línea divisoria entre las habilidades que desarrollan para realizar operaciones lingüísticas – seleccionar, transformar, sustituir, combinar – y el poder explicar las operaciones realizadas.

La segunda cuestión problemática, en parte relacionada con la anterior, es la disparidad que existe en la resolución de ejercicios y el ámbito de la producción. En el primer caso, los alumnos son guiados por un modelo o por la docente y pueden más o menos adecuadamente resolver lo pedido. Cuando, en cambio, las consignas apuntan a un desarrollo más libre o se ligan al campo de la producción, las dificultades aumentan.

Una tercera dificultad señalada en los informes realizados por los miembros de nuestro equipo, es la “tentación” de disociar la palabra de su contexto o resolver las consignas a partir de una lectura lineal, centrada en las relaciones locales, pero desembarazada del significado

global del texto. En este sentido, el entrenamiento debe reforzar las “prácticas de vuelta al texto”, necesarias en aquellos casos en que hay que retomar lo dicho para resolver una consigna, tanto en el ámbito de la comprensión como en el de la producción.

5. BALANCE Y CONCLUSIÓN

En principio, queremos manifestar que, como grupo de investigación, la experiencia fue sumamente positiva porque nos permitió salir del ámbito de la reflexión teórica en que generalmente se mueve la investigación en la universidad y avanzar en el campo de la aplicación, incluso más allá de la mera toma de muestras y diagnóstico de errores. En este caso se logró diseñar una propuesta, aplicarla, evaluarla y replicarla en una segunda experiencia, con modificaciones que permitieron mejorarla sustancialmente.

Los resultados obtenidos en ambos entrenamientos aplicados a lo largo de un ciclo lectivo, muestran que avances significativos son posibles. No obstante, los problemas residuales también nos advierten que tal vez sería mejor ir seleccionando los diferentes aspectos para su tratamiento gradual a lo largo de más de un ciclo lectivo abarcando, por ejemplo, los tres años de la educación básica (secundaria inferior). Según creemos, trabajar el léxico debe ser una actividad que tiene que comenzar en los niveles inferiores de la enseñanza e ir profundizándose paulatinamente en la escuela media, antes de que se vuelva un obstáculo insalvable para los estudiantes de los ciclos superiores.

Por último, el análisis del material recogido en ambas experiencias, junto con la evaluación de logros y cuestiones pendientes, nos ha llevado a considerar la necesidad de complementar los desarrollos empíricos con una propuesta teórica. Por lo tanto, en nuestra próxima etapa de investigación nos proponemos elaborar una sistematización gramatical de base léxico-sintáctica que sirva de soporte para una enseñanza de la lengua orientada a la comprensión y producción textual. Nuestro próximo desafío será capitalizar la experiencia acumulada para desarrollar un marco teórico que dé cuenta de cómo los elementos léxicos que operan en el sistema de la lengua se combinan conformando unidades significativas cada vez más amplias, sutiles y complejas mediante las cuales los usuarios comunican los más variados tipos de mensajes. En suma, nos proponemos profundizar el estudio de la interacción entre el léxico y el sistema

gramatical de la lengua con el fin de poner dicho conocimiento al servicio del desarrollo de un instrumento pedagógico que beneficie el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALBANO, H. y M. GIAMMATTEO, 2004. "Según pasan los años: Análisis y reflexión sobre la enseñanza de lengua en el país en el último siglo", *RASAL* 1, 133-147.
- _____ y A. TROMBETTA, 2006. "El enfoque de interfaz léxico- sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua", *Signo y Señal*, Revista del Instituto de Lingüística, vol. XV: "El léxico en la interfaz sintaxis-semántica", 309- 330.
- BEAUGRANDE, R. de y W. U. Dressler, 1981. *Introduction to text linguistics*, Londres, Longman. Trad. Española (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BERNÁRDEZ, E., 1994. "Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para enseñanza de la lengua". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2, 6-14.
- _____, 1996. "La Lingüística y la Gramática en relación con la Enseñanza de la Lengua y la Literatura" 3, 397-407.
- BONORINO, P., 2005. "Una propuesta de entrenamiento para el desarrollo de la competencia léxica en el 3º ciclo de EGB". En *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Católica de Salta, CD-rom.
- CAMPS, A. y F. Zayas (coords.), 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Editorial Graó.
- CHOMSKY, N., 1957. *Syntactic structures*, The Hague, Mouton & Co.
- _____, 1965. *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- _____, 1970. "Remarks on nominalizations". En Chomsky (1972), *Studies on semantics in generative grammar*, The Hague, Mouton.
- _____, 1981. *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- _____, 1995. *The minimalist program*, Cambridge (Mass.), MIT Press. Traducción española de J. Romero Morales (1999), *El programa minimalista*, Madrid, Alianza Editorial.
- DIJK, T. Van, 1983. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, P. y M. BASUALDO, 2006. "El cuadernillo *Un mundo de palabras* llega nuevamente al aula. Una experiencia en el Liceo N° 5 de la ciudad autónoma de Buenos Aires". En *Aportes Científicos desde Humanidades*, Catamarca, CD-rom.

- GIAMMATTEO M., H. ALBANO y M. BASUALDO, 2006. "Estrategias léxico-cognitivas para acceder a los textos. Una propuesta metodológica para su enseñanza en la educación básica", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, vol 44 (1), 31-46.
-
- _____, A. Trombetta y A. Ghio, 2001. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico". *Revista Español Actual* 76, 61-69.
-
- _____, 2007. "Alcances y limitaciones de un proyecto sobre desarrollo léxico en la Educación Básica". En *Actas del V Congreso de Investigaciones Lingüístico Filológicas "La Enseñanza de Lengua(s) en el Tercer Milenio"*, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, CD-rom.
- GONZÁLEZ NIETO, 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- HALLIDAY, M. A. K., 1985. *An introduction to functional grammar*, London, E. Arnold.
-
- _____, y R. Hassan, 1976. *Cohesion in English*, 2ª ed. London, Longman.
- JACKENDOFF, R., 1996. *The architecture of the language faculty*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- JORBA, J., 2000. "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas". En Jorba, J., I. Gómez y Á. Prat (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, 29-50.
- PERONARD, M. 1998. "Experiencia y conocimiento metacognitivos". Cap. XVIII en Peronard Thierry, M., L. Gómez Macker; G. Parodi Sweis; P. Núñez Lagos (eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, pp. 265-278.
- MARCOVECCHIO, A. M., 2006. "Reconocimiento y uso de adverbios oracionales: análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el marco de un entrenamiento léxico con estudiantes del nivel medio", *Filología*, vol. XXXVIII
- MCNAMARA, D. and W. Kintsch, 1996. "Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence", *Discourse Processes* 22, 247-288.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA

LUIS MIRANDA
UNMSM/URP
lmirandae@yahoo.es

RESUMEN

En el presente texto reviso la cuestión de si se debe o no enseñar gramática en las asignaturas de lengua materna, en este caso el español, en los niveles de escolarización previos a los estudios universitarios. Si bien es cierto que la enseñanza de la gramática e incluso de la Lingüística son ideales a los que debería apuntarse en estos niveles educativos, el problema que se presenta es el deficiente conocimiento de la lengua que poseen los alumnos que llegan a la universidad en las cuatro competencias fundamentales: entender lo que escuchan y leen, y expresarse tanto oralmente como por escrito de manera inteligible, lo que nos conduciría a optar por lo que consideramos prioritario: el buen manejo del castellano.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza - gramática - escuela.

ABSTRACT

In this article the question is reviewed whether grammar should or should not be taught in the courses of Spanish as a mother tongue at the school levels previous to university education. Even though the teaching of grammar and even

Filología XXXVIII-XXXIX (2006-2007) pp. 303-323

© Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

ISSN 0071-495 X

of Linguistic science is an ideal to be pursued at these educational levels, the problem found is the insufficient knowledge of their native language that students bring to university level, in the areas of the four fundamental skills: listening and reading comprehension, and oral and written expression, which would lead us to what we consider a priority: the good use of Spanish.

KEY WORDS: Learning - grammar - school.

0. Desde hace muchas décadas la enseñanza de la gramática en la educación básica, primaria y/o secundaria, es constante preocupación de docentes e investigadores en diferentes países del mundo. Esperamos con estas líneas aportar al debate, aunque debemos señalar que nuestra perspectiva será enfocada desde lo que sucede en mi país, el Perú, que es la realidad que conozco bien.

0.1. Hace casi medio siglo, Court (1968: 1-9), decía que los profesores franceses se quejaban del insuficiente conocimiento de la lengua de sus alumnos, que si bien podría explicarse, en parte, por la “explosión escolar” (masificación de la escuela), era algo que sucedía ya en épocas anteriores y que sólo se había extendido debido a esa causa.

0.2. Asimismo, Court presentaba la queja de sus colegas de que los estudiantes ignoraban o habían olvidado los elementos más constantes de la nomenclatura gramatical tradicional y el carácter lógico de la puntuación.

0.3. Citaba a Wagner (1955: 15-16) quien remarcaba que “la semántica tiene en la sintaxis un lugar excesivo e injustificado” y consideraba que este énfasis en la semántica se debía a las bases lógicas de la gramática gracias a la influencia de los gramáticos de la antigüedad greco-romana, pues, la enseñanza de la gramática francesa se entendió durante mucho tiempo como una preparación para el estudio del latín.

0.4. Court concluye diciendo que al progreso de la lingüística debería corresponder el progreso de la pedagogía.

1.0. He tomado estas ideas que Court usa como puntos de partida de su libro, porque ellas son muy recurrentes en el debate que me ocupa y, además, Francia es, quizás, el país en el que se da mayor importancia a la enseñanza de gramática.

1.1. Una primera observación que habría que hacer es que se confunde el conocimiento de la gramática con el conocimiento de la lengua, es decir, el conocimiento intuitivo que tiene el hablante con el conocimiento explicativo (científico) del gramático o del hablante mismo como gramático, en la medida que el libro que citamos trata de la enseñanza de la gramática.

Costa (1996: 74) explica que há uma distinção bastante fecunda entre gramática explícita e gramática implícita, considerando que a *gramática implícita* é organizada intuitivamente pelos falantes de uma língua a partir de sua exposição a ela cuando ouve, fala, lê ou escreve. A gramática explícita é a nomenclatura tradicionalmente transmitida pela escola e normalmente aceita como a única existente, ou seja, é a metalinguagem construída por lingüistas e gramáticos. (Ribeiro 2001: 147)

1.2. Un segundo problema que se contempla es el de la nomenclatura gramatical usual, lo que modernamente llamaríamos terminología gramatical. Se olvida que si bien existen una serie de términos que se utilizan corrientemente (sustantivo, adjetivo, verbo, sujeto, etc.) su significado no es unívoco, y, además, se cruza con el sentido que tienen en otras disciplinas como la filosofía y la lógica y también con el significado que tienen en el lenguaje coloquial.

1.3. Una tercera acotación que habría que hacer es: ¿Qué se entiende por el abusivo uso de la semántica en la sintaxis?, que no se explica y se da por sobrentendido. En la gramática tradicional, y no sólo en ella, encontramos definiciones tales como: “el sustantivo es aquella palabra que designa seres, animales o cosas”, “el sujeto es la persona que realiza la acción del verbo”, etc. Es decir, que las definiciones están basadas en las realidades referidas o designadas, y, como bien ha señalado Coseriu, hay que distinguir entre la designación y el significado, la primera es una posibilidad del lenguaje, el de remitirse a la realidad; mientras que el segundo es lo propio de las lenguas, la forma particular en que cada lengua organiza la significación. Cuando se trata de lengua(s) hay que moverse en la función significado y no en la designación (referencia).

De ahí resulta el siguiente paso: la confusión de las categorías lingüísticas (glotológicas) con las categorías lógicas, para saber si algo es verdadero o falso (problema de la lógica) hay que remitirse a la realidad designada.

1.4. Estas tres confusiones son permanentes en las directivas del ministerio de educación, en la formación de los profesores de castellano y en la enseñanza en el aula en mi país.

1.5. Por último, ¿es cierto que los avances de la lingüística se reflejan o influyen en el mejoramiento de la enseñanza de la lengua y la gramática? Durante el gobierno del general Velasco (1968-1975), en el que se intentó una reforma educativa profunda, se proclamó que había que “desterrar la gramática normativa y reemplazarla por la gramática estructural” en la enseñanza primaria y secundaria, cambio que no se llevó a cabo, simplemente porque la inmensa mayoría de profesores de castellano desconocía la “gramática estructural”. Y en aquellos pocos casos en que se cumplió la recomendación tampoco se obtuvieron resultados mejores.

Nuevamente se trata de la confusión entre descripción de la lengua y enseñanza de la lengua “materna” (o lengua 1 como se dice ahora). Si se utiliza una descripción más adecuada a la realidad de la lengua, seguramente se mejorará el conocimiento de la gramática pero no necesariamente el manejo de la lengua.

2.0. Examinaremos las concepciones presentadas líneas arriba y otras más para estudiar el problema. Voy a tomar como corpus, no sólo los libros de texto que utilizan los niños del 1º al 5º grado de primaria, en los que me basé para la ponencia que presenté en el Congreso de la Cátedra UNESCO en Puebla (México), sino sobre todo enciclopedias escolares, pues, éstas traen las mismas definiciones y se distribuyen no sólo en el Perú sino también en otros países hispanófonos, lo que me dará un marco más amplio, por lo menos, geográficamente hablando.

Estos textos escolares juegan un rol central en la enseñanza tanto primaria (7-11 años) como secundaria (12-16 años) en el Perú, pues, la gran mayoría de los profesores los utilizan como marco de referencia, casi siempre único, en el aula. No se apartan de ellos para nada e impiden que los alumnos acudan a otras fuentes.

2.1. Veamos algunos ejemplos:

a) “El sustantivo es una clase de palabras con significado propio que sirve para nombrar personas, animales, cosas, ideas, etc., como *Pedro*, *jirafa*, *sillón*, *amor*. Se compone de un lexema (parte con significado) y de morfemas con flexión de género y número.” (Planeta de Agostini 2006: 44)

- b) “..., el sustantivo es aquella clase de palabras que sirve para designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente, ya sea en la realidad, ya sea por abstracción o personificación. Por ejemplo, las palabras *flor, gato, serpiente* designan seres vivos con existencia real, *hombre, mujer, joven* designan personas y *papel, mesa, edificio* designan objetos. Los sustantivos se caracterizan también por ser palabras variables, de modo que pueden adoptar morfemas flexivos para cambiar de género o de número, como *niño, niña, niños, niñas* y también se caracterizan por tener siempre un género inherente a la palabra, admita o no flexión, como *varón*, masculino, *hembra*, femenino.” (Credimar 2007: 12)
- c) “Los sustantivos son palabras que se emplean para designar personas, objetos, lugares, animales, plantas, sentimientos. Mediante ellos ponemos nombre a todo lo que nos rodea”. “Según su significado los sustantivos se dividen en comunes, concretos, propios, abstractos y colectivos”. “Los sustantivos tienen género (masculino o femenino) y número (singular o plural)”. (Santillana 2003: 26-27)

Las diferencias entre una y otra definición son mínimas en el fondo, sólo cambia la formulación y los ejemplos.

Como señalábamos líneas arriba todas se basan en la designación, la referencia a la realidad, y traen, por esta razón, también, la fuerte impronta de la lógica que caracteriza a la gramática tradicional. Estas dos características hacen que estas definiciones puedan valer para todas las lenguas y digan poco sobre la clase de palabra en la lengua particular que se describe. Esto es más notorio en la clasificación (abstractos, concretos, etc.) que sólo puede entenderse si nos remitimos a las realidades designadas. Otra evidencia, es decir que el lexema (raíz), que puede remitirse a una realidad “tiene significado”, mientras que los morfemas (flexión) no, pues, es más difícil indicar qué designan, problema ya superado en la lingüística distinguiendo entre significado léxico y significado gramatical.

2.2.

El proceso de transformación que implicó el tránsito desde la argumentación metafísica –especulación- hacia la observación, llevado a cabo en otros campos de la ciencia, ha presentado fuerte resistencia en el terreno de los estudios gramaticales. No ha habido en este sentido un interés evidente, por ejemplo, en estudiar la motivación de la estructura

del lenguaje. La tradición gramatical ofreció como solución a este interrogante que la estructura del lenguaje se halla motivada por el paralelismo con la estructura del pensamiento racional. De ahí que la oración haya sido vista como la unidad estructural a la manera de pensamiento completo en el proceso de razonamiento humano y que las partes de la oración se hayan definido como categorías sobre la base del análisis del pensamiento filosófico. (Martínez 2002: 973)

Eso es lo que justamente sucede en los textos escolares que circulan en el Perú:

- “Las oraciones son la menor unidad del habla con autonomía y *significado completo*.” (Santillana 2003: 54) [Subrayado nuestro]
- “El verbo es la palabra por excelencia, ya que con un verbo se puede expresar una *idea completa*: es suficiente decir *amanecer* para indicar que empieza un nuevo día. ...” (Credimar: 19) [Subrayado nuestro]. Habría que anotar que lo que un hablante dice en esas circunstancias es: *Amanece* y no *amanecer*.

2.3. La clasificación de los artículos en definidos (determinados) e indefinidos (indeterminados) siempre se presenta en estos textos: “*Indeterminados*: señalan que el sustantivo no es conocido. Son: *un, una, unas, unos*. Por ejemplo: *leí una revista*. No se sabe de que revista se trata, puede ser cualquiera, no se indica una determinada.” (Santillana 2003: 38)

A este respecto es ilustrativo el comentario siguiente:

Pour illustrer sa leçon de grammaire sur les *Déterminants du Nom*, l’instituteur reprend la phrase qu’Olivier a lancée triomphalement en entrant en classe: “*J’ai un nouveau vélo!*” Et voilà qu’il paraît que “*un*” est un déterminant vague, indéfini, comme on dit, mais moi, Olivier je ne suis pas d’accord : mon vélo, je peux vous le décrire en détails. (Bechoux 2004)

Además, como ya señalara Pottier en diversos trabajos, los plurales no funcionan como artículos sino como equivalentes de *algunos, algunas*.

Asimismo, la utilización del término *determinantes* es una innovación cada vez más frecuente en los textos escolares y estudios gramaticales, pero habría que preguntarse si esto es un avance. En realidad, se utiliza en este caso el criterio de distribución, muy caro a la lingüística

estadounidense estructural y luego a la generativa, es decir, a una lingüística que sólo toma en cuenta el eje sintagmático y deja de lado el eje paradigmático. ¿Qué es lo común a artículos, posesivos, demostrativos, etc.? Que aparecen, generalmente, en la cadena hablada antecediendo al sustantivo Pero, estas clases de palabras tienen características diferentes en español, que difícilmente permitiría agruparlas en una sola clase. En los textos escolares se ha tomado el término sin conocer que hay detrás de él.

2.4. Otro aspecto en el que se pone énfasis en estos textos es el de la distinción entre objetos (complementos) del verbo: directo, indirecto y circunstancial, que seguramente se debe al fracaso en que siempre terminan en el aula todos los intentos de hacer que los alumnos aprendan a diferenciarlos. Esta distinción es otra herencia de la tradición de la enseñanza de la gramática del vernáculo como fase previa al estudio de la gramática latina.

Veamos la caracterización que se hace de ellos:

Algunos verbos carecen de significado completo. Por eso necesitan de un complemento para formar el predicado de una oración. En el caso de los verbos transitivos este complemento es el objeto directo. ... El complemento de objeto indirecto es uno de los modificadores del verbo que nombra al ser que se beneficia o perjudica por el proceso o la acción indicada por el verbo. ... El complemento circunstancial es un modificador verbal que expresa la manera, la finalidad, el tiempo, el lugar u otras circunstancias en que se realiza la acción que enuncia el verbo. (Santillana 2003: 58-62)

Aunque no se diga y, seguramente, no se sepa, detrás de esta distinción se encuentra la de los casos latinos: acusativo, dativo y ablativo. Ésta es una primera dificultad, los casos no pasaron del latín al castellano, que es una lengua que esencialmente distingue entre sujeto y objeto (sin adjetivos). Probablemente esta oposición ha provocado que aparezca la preposición *a* cuando estas dos funciones pueden confundirse, que además ya se usaba en latín (en Plauto hay ocurrencias de *ad* rigiendo acusativo), pero aquí se trata de otra función: la distinción entre nominativo y acusativo cuando se presentan casos de sincretismo o para reforzar la diferencia.

La caracterización que presenta más dificultades es la del circunstancial, que se hace mediante una lista de opciones (lugar, modo, tiempo, finalidad, etc.) que se deja incompleta y que varía de texto a texto, en

realidad, se trata de todos aquellos casos que no entran en la definición de los objetos directo e indirecto.

Asimismo, la oposición entre directo e indirecto se sustenta muchas veces en la distinción entre verbos transitivos e intransitivos, puesta en duda con argumentos muy sólidos por Alarcos Llorach.

2.5. La gramática es una disciplina que tiene una historia de alrededor de dos mil años y como es lógico a través de ese largo periodo de tiempo ha desarrollado su propia organización, por ejemplo, sus cuatro partes tradicionales (ortografía, prosodia, analogía, sintaxis), sus categorías verbales ‘partes orationis’ (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio), etc., pero ni siquiera esta organización tradicional es respetada en los textos escolares; los criterios para presentar los tópicos es fundamentalmente de diagramación editorial y los temas tratados se presentan sin orden ni concierto y/o de manera parcial.

Así, en el texto de Santillana, el orden es: Capítulo II (Clases de palabras): sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, artículos, conjunciones, preposiciones, interjecciones, pronombres; Capítulo III (Cuestiones de gramática): texto, campo semántico, sinónimos, conectores, oración, sujeto, objeto directo, objeto indirecto, predicado nominal, complemento circunstancial.

En Credimar: *La estructura de las palabras: Diferencias morfológicas; unidades morfológicas* (lexema y morfema; accidentes gramaticales). *Formación de palabras* (derivación, composición, parasíntesis). *Categorías gramaticales* (sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, preposición, conjunción, interjección). (Las negritas son del original).

Y en Planeta de Agostini: palabras y oraciones; el sustantivo; el adjetivo; el adverbio; el pronombre; el verbo; las conjugaciones verbales; conectores y nexos; la oración simple: los complementos del verbo; la oración compuesta.

3. Los ejemplos se podrían multiplicar tanto así que muchos estudiosos se plantean si realmente debería enseñarse gramática en la escuela, y esto no sólo sucede en el Perú, pues, nos encontramos en otros países con títulos como: “On the Questionable Utility of Grammar: a Viewpoint” (Díaz 2003); “Is grammar teachable?” (Hudson 1998); “Ensinar ou não a gramática na escola. Eis a questão” (Ribeiro 2001); “Por que (não) ensinar gramática na escola” (Ilari 1997).

3.1. La primera interrogante a este respecto es si el aprendizaje de la gramática contribuye o no al mejor manejo de la lengua. Hay muchos lingüistas y profesores de castellano que desde una perspectiva teórica consideran que sí, pero la evidencia práctica nos dice todo lo contrario.

3.1.1. A que se debe este fracaso, una de las causas del nulo aporte de la gramática es su enseñanza descontextualizada, los ejemplos que se usan para explicarla son palabras o frases sueltas, muchas veces inventadas para adecuarse a la definición o la regla que se intenta explicar. Los lingüistas sabemos desde hace mucho tiempo que lo que se dice se comprende dentro de un contexto y que se puede entender un mismo enunciado de manera diferente en circunstancias distintas y también que las palabras son polisémicas.

L'étude des pronoms, du système de temps... dans des phrases isolées est absurde puisque c'est le contexte qui donne son sens à la phrase en dévoilant les conditions de énonciation :

Je viendrai demain. Je peux identifier le sens de chacun des mots de cette phrase, mais, ignorant ses conditions d'énonciation, je suis incapable de dire ce qu'elle signifie. Qui est je ? Quelle est son intention de communication ? Informer ? Menacer ? Promettre? ... Quand cette phrase a-t-elle été prononcée? Donc, quel tour figure demain?" (Bechoux 2004)
(Las cursivas son del original)

3.1.2.

Con frecuencia se parte de la idea de que el alumno conoce ya la lengua nacional y se le enseña sobre todo un método para describirla y analizarla; método que las más de las veces se reduce a una nomenclatura, para hechos que se suponen sabidos o intuitivamente identificados. O sea que los alumnos no aprenden "lenguaje" sino más bien un "metalenguaje" lingüístico y gramatical.... (Coseriu 1989: 14)

La enseñanza de gramática en el aula y en los textos escolares tiene como objetivo fundamental que el estudiante aprenda una determinada terminología gramatical (metalenguaje): que conozca los nombres de las clases de palabras, de los tipos de oraciones, de las categorías gramaticales, etc., sin importar si los sabe o no usar.

3.1.3. Además, la enseñanza de la gramática tiene una clara orientación prescriptivista, el profesor toma como punto de referencia una

lengua modelo, que es la que se propugna en los textos escolares, que a su vez siguen los dictados de la Real Academia Española. Pero esta lengua no existe ni siquiera a nivel literario, sabemos con certeza que el español es una lengua policéntrica, es decir, que su estándar varía no sólo geográficamente sino también de acuerdo a los estratos sociales y a las circunstancias del hablar. Por ejemplo, en la mayoría de países en que se habla español, el estándar es el de la capital del país (Lima o Bogotá o Santiago de Chile, etc.) o la ciudad más importante de la región (Iquitos para la amazonía peruana, Sevilla para el dialecto andaluz, etc.).

También esta concepción considera a la lengua como algo homogéneo e inmutable y los lingüistas sabemos que toda lengua es heterogénea y cambiante: evoluciona, tiene dialectos, sociolectos y registros diferentes.

Asimismo, esta visión de la lengua lleva al profesor de castellano a considerar como errores todos los usos que no se enmarcan en esta lengua modelo y lo que es peor, como un handicap insuperable por los estudiantes que cometen estos yerros porque manejan variedades no-estándar.

Esto no quiere decir que la enseñanza en la escuela no apunte a que el estudiante aprenda el estándar correspondiente a su país o región. Aquí debemos remarcar que muchos profesores han entendido, que la preocupación de los lingüistas por describir las lenguas tal y cual se presentan en la realidad (el hablar), y, por lo tanto, dejando de lado las concepciones normativistas, pues, no hay una manera mejor de hablar una lengua sino diferentes formas de utilizarla, implica un abandono de la enseñanza de la lengua estándar en la escuela.

Os lingüistas nunca preconizaram a substituição do português padrão por qualquer forma de português não padrão como língua-alvo da escola: defenderam, o que é muito diferente, a) que as variedades não padrão são línguas de pleno direito, no plano estrutural e até mesmo estético (afinal, há literaturas populares que se exprimem em português não padrão); b) que as variedades não padrão podem ser utilizadas como um fator positivo no ensino, e até por esse motivo devem ser tratadas com respeito e c) que a representação do português padrão que se pode retirar das gramáticas normativas é extremamente pobre. (Ilari 97: 175-176)

3.1.3.1. En el caso del español hay un factor que ha surgido en estos últimos tiempos, la Real Academia Española y el Instituto Cervantes a través de diversas actividades intentan imponer una única manera de hablar español. Bajo el rótulo de un castellano panhispánico se pretende implantar una lengua “ejemplar” cuyas características, por supuesto, son

dictaminadas por estas instituciones. Así, los países de habla hispana se han visto invadidos por ediciones de cientos de miles de libros (diccionarios y gramáticas) editados por la RAE, hecho al que se suma la casi total desaparición de las editoriales nacionales gracias al copamiento del mercado por empresas transnacionales que operan desde la península e imponen autores y libros de acuerdo a su propio criterio: la mayoría de los libros de texto y de lectura que se usan en las escuelas y colegios peruanos son publicaciones de estas casas editoriales.

Por ejemplo, un libro que se asigna como material de lectura a alumnos del 5º año de primaria (11 años) es “Relato de Fantasmas” editado por Vicens Vives en Barcelona (España). Se trata de una colección de cuentos de diversos autores (W. Irving, A. C. Doyle, R. Middleton y otros) adaptados por S. Zorn. Es decir, el niño o la niña ni siquiera lee el original sino una versión simplificada, cuando lo importante es que el estudiante entre en contacto directo con la obra. Como los sucesos, personajes, lugares, etc. que aparecen en estos textos son totalmente ajenos a la realidad que conoce el niño o la niña, las narraciones están plagadas de anotaciones a pie de página, lo que como es lógico hace densa la lectura, pues, el lector tiene que acudir a esas anotaciones con frecuencia.

Pero lo más sorprendente es que estas acotaciones sobre el significado de ciertas palabras aclaran poco o nada al alumno/a, pues, son tomadas del diccionario de la RAE y, por ello, con acepciones que no funcionan en su español. He aquí, algunos ejemplos: *portilla*: ventana circular de los costados de los barcos (¿no será *ojo de buey*?); *borda*: parte más alta de los laterales de un barco (en el Perú se diría *los lados de un barco*); *palomilla*: tuerca de dos aletas laterales para girarla con facilidad (*palomilla* en nuestro castellano es ‘niño travieso, juguetón’); *condenó la portilla*: la tapó o la cerró en forma que no se podía volver a abrir (en nuestro castellano sería *clausuró la ventanilla*). Todos estos ejemplos los hemos tomado sólo del primer cuento de los ocho que consta la antología.

El Instituto Cervantes ha creado una certificación del español que pretende imponer en todo el mundo abriendo sucursales en diversas ciudades de países en los que no se habla español y consiguiendo la adhesión de decenas de universidades hispanoamericanas a esta certificación peninsular.

Los rimbombantes congresos de la lengua española que organizan estas instituciones con inversiones que llegan a millones de euros forman parte de su aparato publicitario y que gracias al gran espacio que ocupan en los medios de comunicación masiva convencen al público de las “bondades” de sus productos.

3.1.4. Otro problema que se presenta es la deficiente formación de los profesores de español, que no sólo ocurre en el Perú sino también en muchos otros países.

Hudson (1998) comentando el currículo inglés para la escuela primaria decía: "How realistic is this wish-list? Well, it all depends... First, it depends on the teacher's own knowledge. A teacher who knows very little about grammar can (obviously) teach very little compared with one who knows a lot."

Si el profesor no tiene un buen conocimiento de la lengua que enseña difícilmente podrá enseñarla bien y en el Perú la formación de los docentes es casi exclusivamente metodológica, se le adiestra en cómo enseñar y se olvida el qué va a enseñar. El maestro de cualquier disciplina egresa de las facultades de educación e institutos pedagógicos con un pobre conocimiento de la(s) asignatura(s) que va a dictar en el aula.

3.1.5. Una cuestión difícil de resolver es qué gramática enseñar. Interrogante que ni siquiera se plantea muchas veces, pues, se piensa que la gramática a enseñar es la que aparece en los textos escolares. La respuesta a esta pregunta ha ido cambiando con el tiempo. Hubo un momento en que la disyuntiva era ¿gramática "tradicional" o gramática "estructural"?, luego se agregó una tercera posibilidad: la gramática generativa. Aun pasando por alto que tanto una ("tradicional") como otra ("estructural") no eran cuerpos de doctrinas uniformes sino que existían diferencias internas en ellas, y que la gramática generativa cambia rápida y constantemente, las opciones eran en cierta medida manejables. Pero ahora la diversidad de concepciones gramaticales es tan grande que hasta para un especialista es difícil conocerlas todas, pretender que el profesor de español de primaria o secundaria tenga una información aunque sea superficial de ellas es una utopía.

On aimerait entendre le professeur dire à ses élèves que personne n'a encore écrit la grammaire de l'anglais, ni d'aucune autre langue vivante. Il est implicite au contraire qu'il n'existe qu'une grammaire, qui se trouve dans le manuel et dans la tête du professeur. Or les théories ne sont que des théories : par définition hypothétiques et destinées à être remplacées par de nouvelles théories plus générales et plus puissantes. Mais la grammaire que nous présentons à nos élèves est une chose pétrifiée, immuable, alors qu'on devrait aborder son étude avec un esprit ouvert tendant à stimuler le goût de la découverte et du raisonnement. Il faut

accepter, par conséquent, la principe d'une perpétuelle remise en cause de nos connaissances et de notre enseignement. (Heddesheimer 1970 : 8)

3.1.6. Otra situación que complica la enseñanza del castellano en el aula en nuestro país es que el profesor y las autoridades educativas no toman en cuenta la realidad lingüística de los estudiantes. El castellano estándar peruano, el mismo ya marcado por la influencia de las lenguas indígenas, es hablado por una minoría, mientras que la gran mayoría de los peruanos habla variantes que se inscriben en una escala de amplio espectro: desde el hablante bilingüe incipiente hasta el poseedor del estándar. Los lingüistas hablan, por ello, de interlecto, criollos, "media lengua", términos que reflejan esta diversidad.

En estas últimas décadas la situación demográfica ha cambiado sustancialmente. Nuestro castellano evidencia el largo contacto con las lenguas indígenas, pero esta relación solo era muy fuerte en las regiones y lugares donde se hablaba quechua, aymara y jaqaru (en la zona andina) y las lenguas de la Amazonía. Lo que sucede en la actualidad es que las oleadas migratorias, primero del campo a las ciudades próximas y luego de ahí a las grandes ciudades han expandido el contacto sobre todo con los migrantes andinos.

Por ejemplo, en Lima residen ahora hablantes de las tres lenguas vernáculos andinas que han sobrevivido a la castellanización (quechua, aymara, jaqaru) y es posible encontrar en ella a hablantes de muchas de las lenguas autóctonas amazónicas.

La influencia mayor en el español que se habla en el Perú es de los monolingües que hablan el español andino, debida a su número y a su dispersión en todo el territorio nacional. Esta distribución por todo el país, inclusive no es nueva, pues, los incas llevaron el quechua a través de todo su territorio como una especie de "lingua franca" y esto se nota, por ejemplo, en la gran cantidad de préstamos quechuas que tienen las lenguas de la Amazonía.

Las relaciones comerciales y con ellas las culturales entre los diversos pueblos han sido en el Perú desde hace milenios más bien transversales que longitudinales, estas últimas existían pero sólo moderadamente y en la región costera, son las predominantes.

Gran parte de estos hablantes no hablan una lengua vernáculo, es más, muchos pertenecen a una segunda o tercera generación que ya dejó de hablarla, pero han aprendido ese español marcado por la influencia de las lenguas indígenas y lo han transmitido a las siguientes generaciones.

Esto se debe fundamentalmente a que el castellano en gran parte del territorio peruano era aprendido en el trato (comercial, en el trabajo) y no en la escuela, pues, la escolarización masiva es un fenómeno que recién se inicia a mediados del siglo pasado.

Pero si bien a partir de esa época los niños andinos en su mayoría empezaron a ir a la escuela, el castellano que se hablaba en su casa, en la calle e incluso entre sus profesores era esa variedad: el español andino. A esto se agrega la precariedad de la educación en nuestro país, muchos de estos estudiantes al egresar son apenas alfabetos, su castellanización es elemental, sólo les sirve para desenvolverse en las actividades básicas de un ciudadano. Asimismo, muchos de estos niños y niñas abandonan la escuela para ayudar a sus padres o para trabajar por su cuenta para ganarse la vida.

Esta situación provoca que un profesor difícilmente tenga en el aula estudiantes que posean un manejo similar del español, siempre enfrentará a un aula lingüísticamente heterogénea. Sin embargo, las directivas del ministerio de educación y los manuales escolares raramente toman en cuenta esta diversidad lingüística.

4. Todos los hechos presentados hasta aquí, inclinan la balanza hacia una respuesta negativa a la pregunta si se debe enseñar gramática en las etapas de enseñanza previas a la universidad. Sin embargo, existen voces que se levantan para defender la enseñanza de la gramática.

4.1. Yo mismo hubiese asumido como propias las palabras del ilustre hispanista Lope Blanch (1985: 53):

No vaya a pensarse, por lo hasta aquí dicho que reniego de toda enseñanza gramatical en las etapas educativas preuniversitarias. ¿Cómo podría hacerlo yo, viejo maestro de gramática española? Sería como renegar de mi mismo.

No. Pienso en la necesidad de alcanzar un adecuado equilibrio entre enseñanza práctica del idioma y enseñanza teórica –aunque también práctica- de la gramática. Y digo “adecuado” equilibrio porque creo que el grado o la intensidad de una y otra enseñanza deberá adecuarse a la edad del educando. Me parece lógico pensar que, en los primeros años de instrucción escolar, la atención prestada a la enseñanza del idioma deberá ser muy superior a la que se preste a la enseñanza de la gramática, para ir equilibrando, después, poco a poco, las proporciones, llegando a

invertirlas durante las últimas etapas de la vida educativa, especialmente en la universitaria. La tarea de una Facultad de Letras –o de cualquier otra escuela universitaria- no debería ser, de ningún modo, la de enseñar a escribir a sus alumnos....

4.2. Sin embargo, habría que decir que el panorama ha cambiado mucho. Los alumnos que llegan a la universidad en mi país, no sólo no saben escribir coherentemente sino que tampoco su expresión oral es congruente y que, además, entienden poco o nada de las clases que reciben y de los textos que leen. Habría que encontrar la forma que la gramática sirva de apoyo para subsanar estas carencias.

4.3. Por ejemplo, Pérez Silva (2006: 133) propone reemplazar la gramática tradicional por la gramática formal, pues, considera que esta última tiene fundamentalmente ventajas en dos aspectos:

El primero de ellos es que el aprendizaje de esta disciplina ofrece conocimiento sobre un aspecto de la realidad, a saber, el sistema lingüístico-cognitivo que subyace nuestra actuación como hablantes, lo que coloca la enseñanza de la Gramática Formal al lado de las otras disciplinas empíricas (las Ciencias Naturales, Sociales y Humanas). El segundo aspecto al que contribuye la enseñanza de la Gramática Formal es el desarrollo de diversas capacidades cognitivas fundamentales, diferentes de las específicamente comunicativas.

4.4. Di Tullio (2000: 27-28), por su parte, dice:

Para que la gramática en sentido amplio contribuya al logro de los objetivos de la enseñanza de la lengua son necesarias dos condiciones:

- que la gramática no se identifique con el análisis sintáctico, ya que este es sólo un medio para representar la estructura de una oración. Así entendido su alcance practicado en forma reflexiva –y no como una práctica rutinaria, mecánica y puramente identificativa-, favorece el desarrollo de las habilidades metalingüísticas;
- enseñe o no gramática, el maestro debe saber gramática. La corrección de errores, las explicaciones sobre una determinada construcción, el reconocimiento de los factores que inciden en el significado global de un texto exigen una dosis considerable de conocimiento gramatical.

4.4. A estas condiciones podrían agregarse las que señala Hedgesheimer (1970: 8):

- intégration à l'étude grammaticale des différents plans phonologique, syntaxique et sémantique (par ex.: rôle grammatical de l'intonation, cette grande délaissée.)
- rapports entre la grammaire de la forma orale y celle de la forme écrite ("étude et réhabilitation" de la première).
- problèmes posés par l'utilisation d'une terminologie grammaticale.
- description scientifique et progression pédagogique (ex.: du phonème à la phrase).
- rôle des informations contextuelles (contexte linguistique, contexte de situation, contexte culturel, etc. ...)

4.5. Por su parte, Lepre (2007), se pregunta cómo enseñar gramática y para qué y responde a esas preguntas diciendo:

Si se parte del texto, entendido este como producto de la lengua, si el primer paso en una actividad de aula es comprender ese texto, la enseñanza de la gramática puede surgir naturalmente a través de cualquier pregunta que haga el docente. Mediante preguntas tan mínimas e inocentes del tipo de "¿cómo te diste cuenta?", o "¿cómo descubriste esa información?" el estudiante vuelve al texto para responderla. Allí se puede ver la lengua en su pleno funcionamiento. Y por lo tanto se ve y se reflexiona sobre la gramática de esa lengua. El análisis gramatical surge luego, como una prolongación de los contenidos informados del texto, y de la reflexión de sus estructuras, que llevará a interpretar mejor el cómo y el porqué de lo dicho. Se puede uno detener a estudiarlas en detalle y luego volver al texto, enriquecido ahora, gracias a las reflexiones de que fue objeto.

Si la lengua es un sistema y una gramática, y los textos son su producto, la interpretación de los contenidos que surja de la observación de las estructuras que constituyen los textos enriquecerá su comprensión. No podemos, en consecuencia, ni comprender textos, ni producir textos, sin dominar las estructuras que los componen. Interpretación y creación tienen un eje en común, que es la lengua misma. Su gramática.

Una solución podría encontrarse en la elaboración de gramáticas pedagógicas, tradición que existe en otros países pero no en el Perú. Es sintomático al respecto que Cisneros, en un libro publicado en 1969, hablando de la renovación en los programas de los cursos universitarios de lengua española, en mi país, menciona a tres catedráticos: José Jiménez Borja, Alberto Escobar y a él mismo; hoy cuarenta años después, los nombres son los mismos.

4.6. Una comparación con lo sucedido en Argentina, por ejemplo, puede ser ilustrativa. Di Tullio (2002) estudia las tres crisis (etapas) por las que la enseñanza de la gramática ha pasado en Argentina: la primera con la masificación de la enseñanza primaria y la promulgación de la Ley 1420, que dictaminaba que la enseñanza debía ser laica, obligatoria y gratuita, además de la necesidad de incorporar a los inmigrantes impidiendo la propagación del plurilingüismo, “impuso plazos apremiantes”, que provocaron la proliferación de gramáticas y de material didáctico.

En el paradigma tradicional, la gramática se definió como arte, en tanto tecnología dirigida a un fin, el pedagógico. Su derivación institucional fue la gramática escolar, que se constituyó como disciplina autónoma en la segunda mitad del siglo XIX. A pesar de que prevaleció tal definición, la gramática no renunció del todo a su condición de ciencia; de hecho, para describir la lengua tomará el modelo de la ciencia natural. (Di Tullio 2002: 284-285)

La segunda crisis se da con la aparición del “estructuralismo”, que impone una orientación científica que provocó “una doble identificación: entre gramática y enseñanza de la lengua y entre el análisis sintáctico y las operaciones de manipulación. Al no verse satisfechas las expectativas generadas con respecto a la incidencia de tal conocimiento en las habilidades de los estudiantes, se produjo una desconfianza sobre la eficacia de la gramática, que condujo a la primera crisis transformativa. Los modelos textual y discursivo que sustituyeron al estructuralismo también se inclinaron por la orientación científica, aunque cambiaran las unidades de análisis. Sin embargo, el trascender los límites de la oración no implicaba reconocer la idiosincrasia de la tecnología gramatical en su secuencia de conocimiento operativo y metalingüístico, como lo prueba la segunda crisis transformativa, la “de identidad”. (Di Tullio 2002: 285)

4.6.1. Qué ha sucedido en mi país, las crisis de las que habla Di Tullio, podemos rastrearlas en ciertos ambientes universitarios, pero tanto en la secundaria como en la primaria estos cambios no se han producido. Ha habido algunas excepciones a nivel de colegios privados para estudiantes, hijos de padres de altos ingresos económicos, sobre todo con respecto a la utilización de la gramática estructural. Curiosamente, por lo menos en un primer momento esta influencia ha estado marcada por la introducción en el Perú de los textos escolares de Mabel Manacorda y las colegas argentinas coautoras de estos libros. Podríamos decir que el intento fue

un fracaso y la causa fundamental de éste fue el casi nulo conocimiento que tenían los maestros locales de la lingüística “estructural”.

4.6.2. En vista de las dificultades que presentaba trabajar con dichos textos escolares sin tener el *background* necesario, vino en auxilio de los profesores peruanos algo que parecía “estructuralista” e innovador: el “análisis sintáctico”, gracias a su semejanza con el *método de análisis en constituyentes inmediatos* del descriptivismo estadounidense. Años después esta apariencia de modernidad se vería reforzada por la gramática generativa en su versión transformacional. Sin embargo, este “análisis sintáctico” no era más que una nueva versión del que se usaba en la enseñanza del castellano entendida como etapa previa al aprendizaje del latín. Y su apariencia de modernidad estaba dada sobre todo por su terminología plena de vocablos nuevos, muchos de ellos innecesarios: *extensores, demarcadores, cuantificador gradante, adpreposición, verboidales, orden envolvente, relatores adverbializadores, inordinación, exordinación* y otros más. Este “cambio” en la enseñanza escolar es lo que subsiste de la influencia del estructuralismo, sobre todo en las instituciones que mencionamos líneas arriba. La “revolución” (en términos de Kuhn) del análisis del discurso y la pragmática no asomaba todavía.

5. En estas últimas décadas la enseñanza de la gramática también ha pasado a un segundo plano en la Ciencias del Lenguaje gracias a la aparición del análisis del discurso (lingüística del texto) y la pragmática. Como señala Rojas (2001: 455):

Es interesante observar –a fines del siglo XX- la cantidad de trabajos lingüísticos que han surgido en torno al discurso y las relaciones entre éste, la Pragmática y la Gramática.

Al reflexionar sobre el tema, una de las hipótesis que arriesgamos para justificar esta tendencia es que los lingüistas de fines de este milenio se sienten obligados a recurrir al discurso como objeto de su investigación, por considerar que la mira tradicional de la lingüística: el sistema, ha quedado demasiado estrecha para poder explicar el verdadero funcionamiento de una lengua.

5.1. Los lingüistas que estudian los contactos de lenguas proponen, quizás, un paso más radical, distinguiendo entre “la langue” y “le linguistique”, entre lo que ha sido la preocupación central de las Ciencias del Lenguaje hasta ahora, el “sistema” (la lengua), que no permite explicar toda la

realidad lingüística, y “lo lingüístico”, que complementa a la primera perspectiva y nos da una cabal concepción de los hechos lingüísticos:

J'envisage ici d'aborder la question du contact sous cet angle spécifique. Dans un première temps, il ne s'agira donc pas d'apporter des éléments pour saisir des faits de contact entre les langues mais de tenter d'appréhender le contact en tant que corrélat de procès de détachement et sa mise en regard de formes langagières et/ou linguistiques dans un espace de variabilité anthropologiquement caractérisé, en tant que phénomène nécessaire à la mise en signification et au fonctionnement communicationnel à l'intérieur de ce que je ne vais appeler 'la langue' mais 'le linguistique'. Pourquoi ce glissement terminologique entre 'la langue' et 'le linguistique' ? Parce que le terme 'langue' connote trop fortement des constructions structurales et des représentations essentialistes stabilisées ou en cours de stabilisation. Non pas que ces notions n'aient pas quelque chose à voir avec mon propos –il est évident qu'elles y sont crucialement liées- mais plutôt parce qu'elles ne sont pas des données initiales: ce sont des 'construits', les résultantes issues d'une activité collective; et parce que ces 'construits' renvoient à une transcendance qui, pour moi, n'est pas un cadre de référence mais un problème à appréhender. (Nicolai 2007: 200).

6. Si bien hay pocos estudios sobre la enseñanza del español hechos en el aula, pues, en los colegios estatales los funcionarios del Ministerio de Educación no permiten que se hagan investigaciones y en los colegios particulares sus dueños son igualmente reacios a cualquier intervención extraña; esto, seguramente, porque tienen el temor que las deficiencias salgan a la luz; hay evidencias del fracaso de la enseñanza del castellano tanto en la escuela primaria como secundaria. Éste se debe a que los maestros se ciñen estrictamente al texto escolar, que centra su contenido en la gramática (entendida como terminología gramatical). Los alumnos que ingresan a las universidades llegan a ellas teniendo como único bagaje de la asignatura la terminología aprendida en la escuela y el colegio, mientras que su expresión y comprensión, tanto oral como escrita, es pobre.

6.1. Además, en las pruebas Pisa aplicadas en el Perú en el 2001 los escolares peruanos ocuparon el último lugar en comprensión de lectura entre los 41 países que se sometieron a la investigación, lo que demostró la casi nula capacidad en el manejo de la lengua española que tienen

nuestros estudiantes, gracias a la enseñanza gramaticista que reciben en la escuela y el colegio. No hay que olvidar que las cuatro competencias lingüísticas están fuertemente relacionadas.

6.2. Mientras las condiciones no cambien sustancialmente en mi país, considero que la enseñanza de la gramática deberá ceder su lugar a la preocupación por el manejo adecuado del castellano estándar entre los estudiantes que lo tienen como lengua materna, pues esto es condición necesaria para todo aprendizaje, es decir, se tiene que optar por lo prioritario. Y esto, pienso, vale también para la universidad, pues, a ella ingresan estudiantes que están a fojas cero en lo que se refiere al manejo del español.

OBRAS CITADAS

- ALARCOS LLORACH, E., 1978. "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado" en Allarcos Llorach, E., *Estudios de Gramática Funcional del Español*, 109-123, Madrid, Gredos.
- BECHOUX, J., 2004. "Bon sang de bon sens!", *Traces*, 151, 1-2.
- CISNEROS, L. J., 1969. *Lengua y Enseñanza*, Lima, Studium S.A.
- COSERIU, E., 1989. "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologica II*, Salamanca, 33-37.
- COSTA, L., 1996. *Alfabetização e lingüística*, São Paulo, Scipione.
- COURT, G., 1968. *La Grammaire Nouvelle a l'École*, Paris, PUF
- CREDIMAR, 2007. *Enciclopedia Temática Multimedia. Tomo 5: Gramática y Literatura*, Lima, Q.W. Editores S.A.C.
- DÍAZ H., R. 2003. "On the Questionable Utility of Grammar: a Viewpoint", *Literatura y Lingüística*, 14, 173-181.
- DI TULLIO, A., 2000. "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática", *Lingüística en el Aula*, 4, 7-28.
- _____, 2002. "La otra crisis de la gramática escolar". En PARODI, G. *Lingüística e interdisciplinarietà: Desafios del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*, Valparaíso, Ediciones de la PUCV.
- HEDDESHEIMER, C., 1970. "Théorie Grammaticale et Enseignement de la Grammaire", *Mélanges Pédagogiques*. C.R.A.P.E.L.
- HUDSON, R., 1998. Is grammar teachable? <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/paper.htm>
- ILARI, R., 1997. "Por que (não) ensinar gramática na escola", *Educação & Sociedade*, 60, 173-182.

- LEPRE, C., 2007. La gramática en la clase de lengua. <http://www.elcastellano.org>.
- LOPE BLANCH, J. M., 1985. "Lengua y Gramática" en *Lingüística y Enseñanza de la Lengua Materna*, 47-54, Ciudad de México, UNAM.
- MARTÍNEZ, A., 2002. *¿Desde dónde argumentan las gramáticas?*, Actas del Congreso Internacional La Argumentación. <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/argument/pdf>.
- PÉREZ SILVA, J. I., 2006. "La enseñanza de la gramática formal en la escuela y su lugar con respecto a la comunicación integral". En Miranda, L. (editor), *Foro El Problema de la Enseñanza del Español en el Perú*, 103-135. URP, Lima.
- NICOLAI, R., 2007. "Contact des langues et contact dans la langue: hétérogèneite, construction de l'homogène et emergence du 'linguistique'", *Journal of Language Contact –THEMA* 1, 199-222.
- PLANETA DE AGOSTINI, 2005. *El Aula en Casa. Biblioteca de Consulta. Lengua y Literatura*, Lima, Empresa Editora El Comercio.
- RIBEIRO, O. M., 2001, "Ensinar ou não a gramática na escola. Eis a questão", *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, Nº 1, 141-157.
- ROJAS MAYER, E. M., 2001. "Acerca del discurso y su visión desde la gramática". En Arnoux, E. y Di Tullio, A. (eds.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*, 455-463, Buenos Aires, Eudeba.
- SANTILLANA, 2003. *Enciclopedia Escolar Santillana. Tomo 4: Lengua*, Santillana S.A. Lima.
- WAGNER, R. L., 1955. *Supplément bibliographique à l'introduction à la linguistique française*, 15-16. Paris, Droz.

BEGOÑA LÓPEZ BUENO (dir.), *En torno al canon. Aproximaciones y estrategias*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 2005, 473 páginas.

Este volumen es el resultado de los trabajos del *VII Encuentro Internacional de Poesía del Siglo de Oro* protagonizado por investigadores del grupo PASO dirigido por la especialista de la Universidad de Sevilla, Begoña López Bueno, y por especialistas invitados como Sagrario López Poza, Elizabeth Davis, José María Pozuelo Yvancos y José Labrador Herraiz. Si bien el volumen compila los aportes del séptimo encuentro, este resulta novedoso por ser el primero que ofrece una perspectiva distinta de los géneros poéticos del Siglo de Oro español que la que ha venido trabajando en los anteriores. De este modo las lecturas específicas sobre la oda, la epístola, la elegía, la égloga, la silva y las *Anotaciones* de Herrera, constitutivas cada una de ellas de los libros anteriores, dejan lugar a análisis que se interrogan sobre los mecanismos de configuración del canon. Resulta fundamental para entender por dónde discurre la mayoría de los capítulos de este libro prestar atención al título: *En torno al canon* deja en claro desde el principio que el volumen no parte ni de una definición absoluta de canon ni de la percepción de un espacio acotado y cerrado en sí mismo sino que postula una zona sin fronteras claras a la que es necesario delimitar, rodear, hasta asediar para lograr definir su objeto. Esta noción de lo canónico entra en obvia contradicción con cualquier postulado atemporal que indique que el canon es solo una conformación estética idealista y adhiere, por lo tanto, a una posible definición que confirme que el canon es siempre el resultado de un proceso histórico. Pero un proceso histórico que comienza y se encarna como tal recién en el siglo XVIII, de ahí que esta circunvalación sobre el canon sea también el resultado de rodear un centro inexistente, un centro sin nombre.

Por eso las aproximaciones y las estrategias de la publicación tienen como objetivo, y cada uno de los trabajos lo demuestra claramente, definir una noción de canon en un momento en donde el proceso histórico de conformación no ha comenzado en apariencia. Los modos de acercamiento virarán entonces hacia los espacios textuales donde el propio canon se construye, tres al decir de Begoña López Bueno: los tratados (poéticas, retóricas y comentarios o anotaciones), las colecciones poéticas o cancioneros de autor o colectivos y la poesía cantada en perspectiva metapoética de los poemas de laus a la poesía y a los poetas, género de relieve en el Siglo de Oro. Podría decirse sin duda alguna que los mecanismos crítico-analíticos que muestran los libros anteriores del proyecto se repiten aquí

para esclarecer las nociones de canon o de poesía como construcción crítica, puede decirse también que este volumen se erige claramente como una continuación de las lecturas genéricas particulares anteriores. Siguiendo la metáfora geográfica de la introducción acuñada por López Bueno acerca de “cartografiar el mapa pretendido” podemos afirmar que el volumen ofrece un mapa general conformado del mismo modo que los libros anteriores mostraban distintos territorios acotados, distintos géneros específicos que luego confluirán en la totalidad del dibujo del mapa de la poesía del Siglo de Oro.

Diferentes ideas generales atraviesan y unifican los trabajos que aquí se incluyen: una noción no esteticista que da como resultado una relación dinámica entre poesía lírica y el canon, la recuperación de la idea de proceso histórico en desmedro de la de proceso estético como conformadora del canon, la centralidad de la historia literaria y de la historiografía como motores de las configuraciones poéticas y la premisa fundamental de que cualquier tipo de elaboración teórica debe permitir el “acceso al Siglo de Oro desde el mismo Siglo de Oro” dejando en claro desde el comienzo la ineficacia de abordajes que descrean de dicha prioridad puesto que, como puede leerse en la introducción, se intenta dar cuenta sobre todo de los problemas “desde la propia época, desde las miradas contemporáneas que comenzaron ya a delimitar el corpus de las obras integrantes y tendieron a configurar el canon de ese corpus instituido”.

Un rápido recorrido por los artículos confirmará estas teorías y otorgará mayores elementos teóricos y prácticos para el análisis del problema. El lector podrá elegir aquellas contribuciones que hacen hincapié en los análisis de la preceptiva y sus consecuencias para la configuración del canon de la poesía, contribuciones que coinciden todas ellas en afirmar algo que no siempre queda claro en las lecturas sobre las relaciones entre preceptiva y praxis poética: la preexistencia de ésta frente a la normativa, la ventaja de las obras frente a la lentitud de las poéticas. Sin embargo, son las poéticas el lugar privilegiado de estudio de la constitución del canon en tanto dan idea de una situación ya establecida y cuentan con la difícil tarea, idea presente también en la mayoría de estos aportes, de establecer una genealogía clásica y un importante contacto con la literatura italiana para la poesía española.

El primer trabajo, de Sagrario López Poza, proyecta esta idea en una situación puntual: la trayectoria de la *Antología Griega* en el Siglo de Oro estableciendo claramente los mecanismos de posicionamiento de los epigramas dentro de un sistema literario que los necesita no solo desde el didactismo sino como modelos generadores de nuevos tipos de poesías.

El gran marco teórico para todos los artículos del proyecto de investigación PASO lo constituye el texto de Begoña López Bueno, quien se interroga por el estatus teórico de la poesía en el Siglo de Oro. Continuando con la línea de lectura que podemos encontrar en sus trabajos anteriores, López Bueno lleva adelante un minucioso análisis que la lleva a concluir una vez más en las líneas directivas del volumen: la necesidad de distinguir dos estratos, el del poema concreto y el

del género lírico de difícil delimitación, en todo momento pero más aún en la época del Renacimiento sobre todo porque en ella se cruzan -según la autora- el concepto formal propio de la tradición clásica y el simbólico-referencial que comienza a perfilarse en ese momento. El análisis de López Bueno marca así la línea por donde discurrirán los dos trabajos siguientes, la complicada relación entre preceptiva y praxis poética, y deja absolutamente claro el concepto de canon histórico, mudable y contradictorio que maneja la época áurea, por lo menos para el género lírico.

Ejemplos concretos de estas ideas generales son los aportes de Francisco Javier Escobar Borrego y de José Manuel Rico, quienes analizan los procesos de canonización en la preceptiva literaria renacentista el primero y del siglo XVII el segundo y delimitan posibles líneas argumentativas para la construcción de un canon histórico. Ambos trabajos conjugan análisis textuales de distintas preceptivas con sólidos conceptos teóricos provenientes del ámbito de la crítica contemporánea que reflexiona sobre estos procedimientos, otorgándoles a los estudios un basamento teórico que supera el problema puntual de la configuración del canon de los siglos XVI y XVII y los emparenta con interrogaciones críticas propias de la actualidad.

Un problema acotado como el octosílabo y su coexistencia y jerarquización en las preceptivas frente a los metros italianos es lo que le sirve a Isabel Román Gutiérrez para presentar una cuestión especial de conformación del canon. Román Gutiérrez echa por tierra el mito de un octosílabo propio de los poetas defensores de lo castellano frente a la norma extranjerizante del endecasílabo y reconstruye el panorama de la métrica, uno de los puntos fundamentales en la construcción historiográfica del género lírico y en la configuración de los discursos críticos posteriores acerca de la introducción de los metros italianos en España, no siempre ajustados a los hechos históricos.

Idéntico gesto, el de recortar un objeto aparentemente lejano a los grandes axiomas sobre el canon, pero referido a un ámbito diferente que el de la métrica, inspira el trabajo de Pedro Ruiz Pérez quien, a partir de la lectura del cervantino *Viaje del Parnaso* determina cuestiones más amplias acerca de las relaciones entre vida y literatura, y deja en claro los juegos de lecturas y relecturas de la república literaria a partir de la nómina de poetas en la que Cervantes se autoinscribe en el canon. Repúblicas literarias, nóminas o catálogos de varones ilustres confluyen en los trabajos siguientes: Inmaculada Osuna, con un anclaje en la corografía recorre los parnasos de las ciudades para ver allí la presencia de poetas y de varones ilustres. Si los trabajos referidos a la preceptiva dejan ver la noción de un canon que se va construyendo en el transcurrir histórico estos dos dejan ver que esa historización tampoco es uniforme sino que puede estar sujeta a otro tipo de coordenadas tales como historias locales, en el caso de Osuna, o listados de hombres ilustres, como el análisis de los repertorios de ingenios en el Siglo de Oro a cargo de Ignacio García Aguilar.

Pero, como es evidente en las ideas que guían estos acercamientos, un lugar fundamental en la construcción del canon lo ocupan las diferencias genéricas, dichas diferencias y especificaciones quedan claras en los artículos

de Elizabeth Davis acerca del lugar que ocupa en la teoría y en la práctica el género épico en la poesía áurea y en el de Valentín Núñez Rivera que indaga sobre el proceso de legitimación y de inserción en el canon de la poesía religiosa.

Las especificidades genéricas dejan paso luego a obras de autores que pueden discutir o presentar lecturas críticas en una cosmovisión canónica acuñada alrededor de ellas, algo que partiendo de una noción tradicional del canon podría llamarse, de hecho en varios lugares del volumen así se lo llama, un anticanon. Es el caso del análisis que propone José María Pozuelo Yvancos para la canción III de Garcilaso o el análisis sobre Burguillos de Estévez Molinero. Ambas lecturas dejan además entrever micro procesos de jerarquización dentro de las obras de un mismo autor, ya sea por su contenido, ya sea por los modelos genéricos elegidos.

Este recorrido por los diversos aspectos que conforman los diferentes modos de leer la poesía lírica áurea termina con dos colaboraciones que hacen mención al aspecto material del canon, en tanto no podemos perder de vista la íntima relación de ida y vuelta entre canon y posibilidades textuales propias de la época. De este modo se incluyen los trabajos de José Montero sobre el *Cancionero General* de Nájera y el de Labrador Herraiz y Di Franco sobre la poesía manuscrita.

Concluyendo, el volumen colectivo del Grupo PASO sobre el canon de la lírica en el Siglo de Oro constituye un excelente material para la reflexión teórica sobre el canon y sus modos de conformación en un período histórico específico. Dicha utilidad estriba en que se mantienen los ejes de análisis presentes en los volúmenes anteriores, con lo cual se sigue manifestando la idea de género literario como uno de los lugares de mejor acceso para entender lo canónico pero además presenta, como aclara López Bueno en la introducción, otros elementos de análisis para una posible canonicidad como la lista de obras y de autores, las diferencias dentro de ellos, la preceptiva en sí misma y no ya como rectora de procedimientos o el soporte material de las obras. Todo eso confluye para que el lector adquiera la noción de un proceso dinámico, complejo y específico de los siglos XVI y XVII que involucra circuitos de producción, circulación y recepción. Pero en el que todavía hay mucho por investigar, sobre todo a la luz de conceptos teóricos contemporáneos, porque la definición y la lectura inteligente de dichos circuitos traen aparejada la delimitación de un canon crítico. Y es ese camino el que este volumen problematiza y soluciona satisfactoriamente en todas sus páginas.

FLORENCIA CALVO

Universidad de Buenos Aires
CONICET

Homenaje a Ana María Barrenechea, ROBERTO BEIN, GUIOMAR CIAPUSCIO, NOÉ JITRIK, ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX, JORGE PANESI, MARÍA DEL CARMEN PORRÚA, REGULA ROHLAND, MELCHORA ROMANOS (coordinadores), Buenos Aires, FFyL/ EUDEBA, 2006, 567 páginas.

A través de las páginas de un volumen colectivo, un destacado grupo de intelectuales y académicos, por medio de sus producciones más recientes, tributa un reconocimiento a la figura que ha guiado sus años de formación y perfeccionamiento profesional y los de varias generaciones de investigadores: se trata del *Homenaje a Ana María Barrenechea*, publicado en la Ciudad de Buenos Aires como resultado del esfuerzo editorial conjunto de la Facultad de Filosofía y Letras y la Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Precedidos por un prólogo a cargo de Cecilia Hidalgo y Félix Schuster (Secretaria de Investigación y Decano de la Facultad de Filosofía y Letras en el momento de la edición del libro) los textos se distribuyen en cuatro grandes áreas temáticas: *Estudios críticos*, *Estudios lingüísticos*, *Estudios literarios* (subdividida en “Literatura argentina y latinoamericana” y “Literatura española”) y *Problemas históricos y filosóficos*. Hay, además, un breve apartado que lleva el título de *Semblanzas* que incluye trabajos con una orientación más personal. Finalmente el volumen se cierra con una bibliografía de Ana María Barrenechea con menciones de sus trabajos editoriales, libros y artículos críticos y reseñas.

El texto inicial de Schuster e Hidalgo da cuenta –en la medida que lo permiten las cuatro páginas que ocupa– de la importante trayectoria académica desplegada por Ana María Barrenechea dentro de la cual los prologuistas destacan su permanente interés en la investigación literaria y lingüística y la inquietud docente que la inclinó toda su vida hacia el esfuerzo constante de formar nuevos investigadores, hecho del cual el mismo volumen es un claro testimonio.

Como puede imaginarse, dar cuenta en detalle de los más de cuarenta artículos que integran esta obra es una tarea de alcance superior a los propósitos de este texto. Por otra parte, la variedad de especificidades por las que transitan los trabajos hace imposible reunirlos en conjuntos menores que habiliten un análisis de varios de ellos según temáticas o perspectivas semejantes. Se trata de aportes de profesionales de reconocida y amplia trayectoria, todos ellos encaminados en un itinerario crítico bien delineado y único en cada caso. Por lo tanto, resulta más provechoso referirse en todo caso a los temas y textos

abordados en cada uno de los apartados, a los problemas generales que se plantean en cada parte.

Antes del inicio de la primera sección, cómo una especie de antesala fantástica, se despliega el único texto de ficción que forma parte de este vasto conjunto; se trata de “Pequeño proyecto de una ciudad futura”, un breve relato de Ricardo Piglia que apunta a una construcción estética cercana a la del testimonio y en el que la voz del narrador asume tanto las modulaciones de un cronista testigo –para narrar, por ejemplo la historia de un fotógrafo que construye una réplica en miniatura de la Ciudad de Buenos Aires a cuyo destino cree que la ciudad real queda enlazada fatalmente– y otras veces parece transformarse en la de un crítico o historiador del arte que reflexiona sobre las complejas relaciones de representación que vinculan a este extravagante creador, su miniatura y la ciudad real.

El primer conjunto que, como hemos dicho, está dedicado a crítica literaria, agrupa nueve trabajos que transitan problemáticas diversas: tópicos como las políticas académicas actuales, las diversas posibilidades de apropiación del pasado, la naturaleza del vínculo entre un crítico y su objeto de estudio aparecen examinados en este apartado junto con análisis de textos concretos, de autores y de épocas; indagaciones sobre discursos de naturaleza no verbal (como el pictórico) y comentarios sobre problemáticas generales de fenómenos como el teatro contemporáneo y la traducción.

Este recorrido inicial del libro abarca, por ejemplo, reflexiones sobre las polémicas que rodean a la aceptación de los marcos teórico-críticos a partir de los que se estudian y se resignifican la literatura y la crítica literaria, especialmente en las universidades latinoamericanas; también contiene estudios que abordan la memoria como objeto problemático de análisis, por un lado, no solo en el plano de lo lingüístico sino también en su dimensiones enunciativa, política y literaria o, por otro, interpretan la relación con el pasado en su dimensión material (los textos) y los cambios de prácticas a los que se han sometido las distintas disciplinas vinculadas con el trabajo sobre la materialidad de los textos, como por ejemplo la filología, a partir de la modernización de las tecnologías.

La relación entre el crítico y su objeto es también materia de estudio de esta sección: los vínculos especiales que se entablan entre un exégeta y su autor se plantean aquí a la manera de un constante desciframiento de enigmas planteados por el creador que son perseguidos y descifrados por el asedio incansable del crítico.

De modo más general, se encaran problemáticas como las que surgen en la órbita del teatro actual, en particular en las nuevas configuraciones alcanzadas en el territorio genérico de la tragedia, según el testimonio que se recoge de algunas puestas contemporáneas; o cuestiones que afectan al fenómeno de la traducción, situado en un punto de gran relevancia en la actual agenda intelectual; finalmente, hay artículos que se abocan a figuras y textos particulares de distintas series literarias como son la poesía contemporánea de Alejandra Pizarnik y

Susana Thénon, la literatura francesa del XVII a través de la figura de Mme. Lafayette y su *Princesse de Clèves* o el discurso pictórico de Marc Chagal analizado por medio del archivo visual de la vida cotidiana representado en su cuadro "Yo y la aldea".

La sección segunda se consagra a los estudios lingüísticos: allí se incluyen ocho trabajos concebidos desde una gran diversidad de enfoques y disciplinas como el análisis del discurso, las políticas del lenguaje, la lingüística textual, la gramática y la semántica.

Resultan de interés y alcance más general aquellos textos que se concentran en el análisis de fenómenos discursivos situados en el contexto de alguna producción verbal; como, por ejemplo, la construcción de un colectivo ideológico representado por "el pueblo de la plaza pública" en el texto de Bartolomé Mitre, *Historia de Belgrano y la Independencia Argentina* o los textos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y la configuración de las estrategias para asumir posiciones frente al discurso hegemónico del poder. También, para una curiosidad general no necesariamente iniciada, resulta atractivo un análisis elaborado desde la lingüística textual que presenta una serie de principios rectores para la configuración de lo que podría llamarse una "gramática" del discurso de ficción (no exclusivamente literario).

Algunos trabajos presentan problemáticas que revisten interés histórico como la exposición de los criterios pedagógicos para el aprendizaje de las lenguas en la época medieval; o, desde un contexto más contemporáneo, la pertinencia del aprendizaje de la gramática como elemento de conocimiento imprescindible para la producción de textos (con referencia particular al caso argentino); o la puesta en interrogante de un concepto básico de la gramática (el concepto de *descripción*) para precisar su utilización estratégica en el caso de la *Gramática descriptiva de la lengua española*.

Finalmente, algunos análisis se sitúan desde perspectivas de mayor tecnicismo, como por ejemplo el estudio de los fenómenos de materia argumentativa que se producen a partir de las diferencias semánticas entre diferentes partículas entendidas normalmente como conmutables o, en otro artículo, sobre los alcances semánticos de un lexema en función de los desplazamientos conceptuales que, en torno de su significado, se producen en la interacción con el contexto.

El tercer bloque de trabajos es el más extenso y en virtud de ello se hace imposible ofrecer una descripción pormenorizada de los aportes que lo integran (como viene intentándose con los precedentes). Es la sección integrada por los trabajos de análisis literario, específicamente concentrados en dos series: literatura argentina y latinoamericana y literatura española. Este conjunto es inevitablemente variado pero pese a esta necesaria diversidad, una nota singular acerca a varios de estos trabajos en una mirada común: la comparación de figuras consagradas de las letras hispanoamericanas, ya sea en contrapuntos planteados tradicionalmente por la crítica o en novedosas comparaciones que inauguran nuevos puntos de vista para el estudio de algunos autores.

En el subconjunto que reúne los trabajos anclados en los horizontes de la literatura argentina y latinoamericana, por ejemplo, Güiraldes y Bioy son vistos como secretos rivales en un duelo de teorías literarias que se plantea con la publicación de *Don Segundo Sombra*, se alimenta con las reseñas críticas de Borges (referidas a libros de ambos autores) y termina con la aparición de *El sueño de los héroes*. Sarmiento y Macedonio son, por otra parte, examinados en sus trayectorias literarias y en función del lugar determinante que sus personalidades políticas ocuparon en la historia nacional; otro caso acude también a la comparación pero, en esta ocasión, entre textos, y analiza el diálogo entablado entre Pizarnik y Beckett a través de *Los poseídos entre lilas* y *Fin de partie*. También centrado en exámenes textuales, otro artículo elige dos novelas, una de Tizón y otra de Aira, para ponerlas en contraste a partir de la coincidencia de las problemáticas que plantean ambas (especialmente en relación con la construcción de la voz narrativa y con la importancia que les asignan las dos ficciones a fenómenos como la memoria y el olvido) y de las resoluciones a las que arriban.

Quedan muchos trabajos más en esta nutrida sección, trabajos que se ocupan de textos, de autores y problemas de un dilatado espectro como el que supone encierra la caratulación más o menos convencional del subcapítulo y que permite incluir a Adolfo Reyes y a Borges, a José Ingenieros y a Margo Glanz, a la recuperación del espacio de la niñez en la poesía de Vicente Gerbasi, a la condición apasionada de los epistolarios de Lugones y a la presencia de cierta retórica que señala la decadencia de la riqueza en los primeros relatos de Bioy.

El apartado dedicado a la literatura española cuenta también con un muestrario variado de los derroteros críticos seguidos en la actualidad por los investigadores del área. Los trabajos que integran esta sub-sección plantean cuestiones tales como: la importancia de los libros misceláneos (como los de Pedro Mexía y Antonio Torquemada) en la formación de la “enciclopedia” de los lectores del siglo de oro español; el carácter fundamental de la nominación, el valor de la palabra como fenómeno simbólico y del silencio como poética en el *Quijote* de 1615; la omnipresencia textual del dolor en la obra de Juan Goytisolo; los gestos de restauración y homenaje celebrados por Cernuda hacia la lejana figura de Góngora, no sólo a través de sus trabajos críticos sino también por medio de creaciones poéticas; la reelaboración satírica que el barroco español efectuó sobre la materia mitológica de la antigüedad clásica; y, casi como cerrando un círculo, Cervantes y la *Segunda parte* del *Quijote* regresan hacia el final de este apartado con presencias tan sugerentes como misteriosas de libros apócrifos que arden en el infierno.

El siguiente conjunto textual, titulado *Problemas históricos y filosóficos*, reúne cuatro trabajos de estas áreas, como muestra de la variedad de circuitos en los que se desarrolló la labor tanto académica como pedagógica de Ana Barrenechea. Abordajes diversos de fenómenos también muy distintos entre sí caracterizan este grupo: en dos casos el planteo apunta a analizar las ideas y los movimientos de los intelectuales argentinos durante el siglo XX; uno de ellos

subraya la figura de un pensador de la iglesia católica de gran protagonismo en los años comprendidos entre las dos grandes guerras del siglo pasado, Monseñor Gustavo Franceschi, y otro trabajo se interesa en las elites intelectuales y políticas de nuestro país en el período comprendido entre los finales del siglo XIX y los comienzos del XX.

Otro artículo se dedica al análisis de las relaciones entre los hombres y los dioses según los planteos del universalismo ético de las formas religiosas antiguas y el individualismo de la religión cristiana; por último, otro artículo plantea una revisión de un tema que, aunque tratado ya con anterioridad y en abundancia siempre ofrece nuevas aristas desde las cuales proponer un tratamiento nuevo: la relación entre la literatura de Borges y la filosofía.

El último apartado, como anticipamos, contiene dos textos de naturaleza diferente: un homenaje personal a la dedicataria del volumen y unas breves páginas sobre un texto de José Luis Romero.

Para concluir, el volumen ofrece una pormenorizada bibliografía con la producción intelectual de Ana María Barrenechea; la docena de páginas a lo largo de las cuales se expresa en ediciones críticas, libros y artículos la diversidad de territorios disciplinares en los que la homenajeadada se ha desempeñado sirve además al lector para comprender por qué intelectuales e investigadores de procedencias e intereses tan divergentes coinciden todos en el marco de esta edición para rendir homenaje a la misma figura. La bibliografía de Barrenechea incluye trabajos situados en muy diversas áreas del conocimiento que son aquellas en las que se inscriben los trabajos de sus discípulos: ensayos sobre géneros literarios, sobre autores, sobre obras particulares; ediciones críticas de poetas clásicos y modernos; estudios de gramática, lingüística, dialectología. La lista que se despliega a lo largo de estas páginas finales comprueba la inagotable curiosidad y el ilimitado interés que han signado la carrera de esta gran figura de la intelectualidad nacional.

Como parece señalar la imagen que ilustra la tapa de la edición del *Homenaje... Anita* (como suelen llamarla colegas y discípulos) ha sabido actuar como una infalible brújula que orientó los caminos de los intelectuales formados en la Facultad de Filosofía y Letras que, a través de esta publicación, le rinden su más honesto homenaje.

XIMENA GONZÁLEZ

Universidad de Buenos Aires

BRESCIA, PABLO Y EVELIA ROMANO (coordinadores), *El ojo en el caleidoscopio*, México D.F., UNAM, 2006, Serie “El Estudio”, 560 páginas.

Hasta el momento de la publicación de *El ojo en el caleidoscopio*, la crítica literaria no se había ocupado lo suficiente de las colecciones de textos integrados; no solo a pesar de la frecuencia en que encontramos estas colecciones en la literatura latinoamericana, sino de la relevancia que ellas adquieren en el panorama literario. Esta carencia manifiesta abiertamente la dificultad de estudiar las colecciones de textos integrados.

Los ensayos que forman parte de este libro obedecen a los dos objetivos principales que se proponen sus organizadores, Pablo Brescia y Evelia Romano. El primero de ellos es trazar una cartografía de las colecciones de textos integrados en América Latina por medio de la lectura y análisis de un corpus determinado en el siglo XX (principalmente a partir de 1950, momento de consolidación del género). El siguiente objetivo pretende plantear coordenadas genéricas.

La presentación, a cargo de los compiladores, parte de una definición elemental que les permite abordar tanto los textos teóricos como los literarios. Los textos integrados son “aquellos que se enlazan entre sí, conformando un patrón de relación”, aun cuando cada uno de los textos sea un todo en sí mismo. Sin embargo, para emprender un estudio del género en América Latina resulta necesario para los autores, inicialmente, efectuar un recorrido por la crítica anglosajona, que cuenta ya con una tradición teórica. La mayoría de los críticos parten del clásico ensayo de Forrest Ingram, *Representative Short Stories Cycles of the Twentieth Century: Studies in a Literary Genre* (1971) ya que su teoría es la base de los estudios posteriores sobre el género. Ingram hace hincapié en el rol del autor para conformar las colecciones o “ciclos cuentísticos” y realiza la primera categorización que, si bien contribuyó en gran medida a reflexionar sobre el género, no se encuentra exenta de conflictos. Luego se destacan los trabajos de Robert Luscher “The Short Story Sequence: An Open Book” (1989), que reflexiona sobre el concepto de “secuencia” y se centra en la experiencia de lectura para percibir la unidad del conjunto y de Gerald Kennedy en “Toward a Poetics of the Short Story Cycle” (1988) en donde trabaja con las fronteras genéricas; las colecciones de textos integradas conformarían, de este modo, un “híbrido” entre el cuento y la novela. Empero las diferentes posturas teóricas, la discusión fundamental se centra en conocer el verdadero principio constructivo de estas colecciones: el fragmento o la totalidad/unidad.

La serie de ensayos se distribuye en cinco secciones. La primera de ellas, “Acercamientos teóricos”, se compone de dos artículos que inauguran las reflexiones sobre el género en América Latina. El artículo de Enrique Anderson Imbert (1979) proporciona la primera referencia crítica y teórica. Si bien continúa básicamente la propuesta de Forrest Ingram –divide los ciclos cuentísticos en compuestos, arreglados y completados–, en su propia clasificación agrega Anderson Imbert una nueva categoría: “desarreglados, descompuestos y descompletados” que presupone distintos modos de cohesión y enlaces para los ciclos. En todos los casos, se trata de una tarea propia del autor. Gabriela Mora (1985) realiza una nueva clasificación relevante para las lecturas posteriores que implica una tipología con subtipos menos rígidos que los de Ingram y Anderson Imbert. A diferencia de ellos, Mora destaca el rol del lector para integrar los textos y hallar la unidad del conjunto. La nueva nomenclatura para los “cuentos integrados” busca paradigmas de relación entre los relatos y, según Mora, la autosuficiencia de los textos es tan relativa como los recursos que logran la unidad. Divide los textos en colección integrada cíclica, integrada de tipo secuencial y de integración restringida, aunque admite que algunos libros pueden participar de diferentes subtipos. Estos dos primeros aportes cumplen una función fundamental en el libro, no solo por rescatar textos de carácter inaugural sino porque una gran parte de los críticos posteriores harán referencia a ambos ensayos. No obstante, de algún modo, cada uno de los trabajos teóricos pone de manifiesto la complejidad del género y la inutilidad de las tipologías, que contribuyen, en la mayoría de los casos, a encasillar las obras. En consecuencia, Anderson Imbert y Mora encuentran que existen colecciones que, por un motivo u otro, no pueden etiquetarse y, por lo tanto, acarrear dificultades de categorización.

Los dos artículos siguientes de esta sección refuerzan el cuestionamiento de aspectos teóricos del género. Laura Pollastri encuentra dos rasgos esenciales para los cuentos integrados: la brevedad y la fragmentación. Presenta un recorrido por diferentes colecciones para poder demostrar la variedad del género y las dificultades de su lectura. Propone prestar especial atención a la “lectura creativa”, a la función de los autores, pero también de compiladores y editores. Quizás en esa preocupación radique en gran parte la clave de *El ojo en el caleidoscopio*. Por su parte, Lauro Zavala trabaja con el problema de los límites genéricos y la (in)utilidad de las clasificaciones, por este motivo, el cuestionamiento de la frontera entre escritura y lectura resulta fundamental. Según Zavala, los ciclos de minificciones (divididos en microcuentos y microrrelatos) cobran importancia en Hispanoamérica a partir de 1950; con su trabajo rescata la posibilidad de plantear problemas en torno a la teoría y crítica literaria, y a nociones como la escritura, la edición y la lectura. Para encontrar estrategias de serialidad reconoce que la minificción adopta, en muchos casos, una estructura lúdica de carácter lingüístico o intertextual.

Luego, la segunda sección, “Tradiciones plurales de integración”, agrupa una serie de artículos que desarrollan la historia de las colecciones de cuentos integrados en México y en Panamá. Luis Leal ofrece una historiografía del género desde sus inicios en el siglo XIX hasta la actualidad, deteniéndose en la literatura de la revolución mexicana. Russell Cluff, por su parte, respalda la consistente trayectoria preparada por Leal pero enfoca en autores de la segunda mitad del siglo XX, como Octavio Paz, Elena Garro, Sergio Pitlor y Carlos Fuentes, aunque incluye escritores más jóvenes. Mientras tanto, Seymour Menton recorre la obra de tres escritores panameños que, a partir del empleo del género, efectúan una búsqueda de su identidad para revelar, sin embargo, que la identidad panameña se caracteriza por su cosmopolitismo.

La tercera de las secciones, “Género (narrativo) e integración textual”, es una recopilación de lecturas –y posturas– muy diferentes entre sí. Marta Gallo propone la *Historia universal de la infamia* de Jorge Luis Borges como un híbrido entre el cuento y la novela puesto que compone la unidad de los relatos por medio de la biografía y la construcción épica de los personajes. Sara Poot Herrera se centra en Juan José Arreola como compositor, que ordena y da forma primero a las palabras, luego a los textos, más tarde a los libros y, finalmente, a su obra. Resulta especialmente interesante la figura de Arreola como colector y co-lector; desde esta perspectiva, el autor es quien reacomoda y armoniza el conjunto. Según la lectura de Marta Morello Frosch, los ciclos de cuentos de Rodolfo Walsh parecen marcar indudables elementos de integración no solo temáticos sino también formales, en particular en los cuentos policiales y en la serie de personajes irlandeses. Por su parte, Linda Egan encuentra factores de unidad en *El naranjo* de Carlos Fuentes, para atravesar luego, y con una mirada fugaz, el resto de la extensa obra del autor de *La muerte de Artemio Cruz*. El trabajo de Malva Filer en torno a los cuentos de Angélica Gorodischer señala los tipos de enlaces que encuentra en *Trafalgar* y en otras colecciones de la misma autora.

Bajo el título “Género (sexual) e integración textual”, el siguiente eje se preocupa por manifestar la representación de la sexualidad, o más bien su puesta en relieve, en tres escritores. En otro artículo, Gabriela Mora presenta el cuestionamiento que realiza Clemente Palma de los valores tradicionales en la sociedad peruana y la burla de los prejuicios culturales en sus cuentos. Francisca Nogueroles reconoce un sujeto femenino que se narra a sí mismo en los cuentos de Luisa Valenzuela y que manifiesta la evolución de la situación económico-social de la mujer. Según Nogueroles, en *Cuentos de Hades* existe una reiteración de temas, personajes y contextos que permite crear lazos entre los cuentos y focalizar en la carga erótica y también humorística que define la subversión de sus textos. *Canon de alcoba* de Tununa Mercado es abordado por Iraida Casique, que encuentra en sus cuentos la ruptura de esquemas de géneros. Casique advierte una tensión entre el ejercicio sexual y la normativa social. Desde esta perspectiva, los relatos de Mercado se encuentran enlazados por el deseo, que encadena estructural y temáticamente los textos.

Finalmente, “¿Nuevas integraciones o viejas discusiones?” propone enfoques heterogéneos. El ensayo de Nádia Batella Gotlib encara algunas de las colecciones de cuentos de Clarice Lispector (*A via crucis do corpo*, *Laços de família*, *Felicidade clandestina* y *A legião estrangeira*) para desarrollar los diferentes vínculos de índole compositiva, temática y estructural en su obra. Por su parte, Evelia Romano realiza primero un breve resumen de la teoría sobre el género y estudia el *Museo de los esfuerzos inútiles* de Cristina Peri Rossi donde, a partir de sus lecturas de Bajtín y Lotman, encuentra el museo como espacio estructurante. Para Romano, la obra de Peri Rossi borra las fronteras entre lírica y narrativa, cuento y novela, fragmento y totalidad. Wilfrido Corral se centra, por primera vez en el volumen, en un corpus de autores contemporáneos, como lo hará también Pablo Brescia. Corral recorre ágilmente la literatura de la ciudad en América Latina y trabaja con la resemantización urbana como elemento integrador en las colecciones de los ecuatorianos Javier Vásconez y Leonardo Valencia. Por último, Pablo Brescia se ocupa también de jóvenes autores mexicanos. Así como los autores estudiados por Corral, los relatos de David Toscana y Eduardo Antonio Parra recuperan el espacio de la ciudad, destacando diferentes elementos. Aunque el resto de los artículos de esta compilación solamente se hayan dedicado a autores consagrados, Corral y Brescia dejan en claro que el género continúa vigente.

Según una lectura también integradora de estos artículos, podemos concluir que los ciclos cuentísticos, cuentos enlazados o integrados, según como se los quiera denominar, a diferencia de otras colecciones, exigen una mayor participación y también competencia del lector para construir y/o hallar la unidad del conjunto: sin la lectura integradora, el libro no está completo.

Esta compilación resulta imprescindible para quien pretenda acercarse a las colecciones de cuentos integrados ya que presenta el estudio de sus antecedentes e inicios en el siglo XIX, su consolidación en América Latina a partir de mediados del siglo XX y su vinculación con otros géneros para así describir las estrategias de su funcionamiento.

El ojo en el caleidoscopio destaca la preocupación vigente de la crítica sobre los efectos en las instancias de conformación de un libro de cuentos integrados: la escritura, la edición y la lectura. Finalmente, la declaración de las dificultades de teorización del género contribuye a comprender mejor sus alcances y posibilidades y permite desdibujar fronteras genéricas al mismo tiempo que descubre nuevos pactos de lectura.

MARÍA FERNANDA PAMPÍN

Universidad de Buenos Aires
Instituto de Literatura Hispanoamericana

EGUREN, LUIS & OLGA FERNÁNDEZ SORIANO, *Introducción a una sintaxis minimista*, Madrid, Gredos, 2004, Biblioteca Románica Hispánica, 398 páginas

Tras cinco décadas de intenso y fructífero desarrollo de la lingüística chomskiana, *Introducción a una sintaxis minimista* propone una revisión exhaustiva de los fundamentos de este enfoque teórico a través de un recorrido crítico por los principales planteamientos de cada etapa de su evolución. A lo largo de este volumen, los autores muestran que, más allá de los cambios introducidos, existe un “centro firme”, un núcleo que se ha mantenido intacto a pesar de las innovaciones: la concepción internista y naturalista del lenguaje, según la cual la facultad del lenguaje es una propiedad de la mente humana, un sistema cognitivo, y como tal, debe ser estudiado del mismo modo en que las ciencias naturales estudian el mundo. Este “centro firme” permite, de hecho, una mayor comprensión de las modificaciones y de las constantes de la lingüística chomskiana. En efecto, el pasaje de una etapa a otra y de un modelo a otro es explicado a partir de la profundización de los presupuestos internistas y naturalistas mencionados.

Los autores reconocen, siguiendo a Chomsky, dos modelos gramaticales diferenciados: el modelo reglar de la Teoría Estándar y el modelo de los Principios y los Parámetros, entre los cuales media la etapa de transición de la Teoría Estándar Ampliada. El Programa Minimista, por su parte, es una continuación de la Teoría de los Principios y los Parámetros en la que se refuerza la concepción internista y naturalista del lenguaje, y no un modelo gramatical nuevo. La continuidad que se manifiesta en las distintas propuestas surgidas dentro de esta escuela se ve reflejada en la organización de la obra. En primer lugar, se presentan los fundamentos de la lingüística chomskiana que constituyen su “centro firme”. En segundo lugar, se hace una revisión de los aspectos principales de las etapas previas al Programa Minimista. La última parte, el núcleo de la obra, está dedicada a esta última fase de la lingüística chomskiana; en ella se exponen los fundamentos del Programa Minimista y se revisan sus propuestas más importantes, con el objetivo principal de ilustrar en cada caso el “espíritu minimista”.

El primer capítulo desarrolla las nociones de internismo y naturalismo y su articulación a lo largo de todas las etapas de la lingüística chomskiana. Las lenguas son desde la perspectiva internista objetos del mundo, internos a la mente de los individuos, es decir, gramáticas mentales. Para esto, se postula el

término técnico “lengua-I”, que engloba las características principales de estas gramáticas: internas (porque son una propiedad de la “mente-cerebro” de los hablantes), individuales (porque son estados mentales de los individuos) e intensionales (porque son mecanismos finitos y no conjuntos potencialmente infinitos de actos de habla).

En segundo lugar, según una aproximación naturalista al estudio del lenguaje –que es, en rigor, una consecuencia de la perspectiva internista– el estudio de las facultades mentales formaría parte del estudio del cuerpo humano y, en particular, del cerebro. La lingüística chomskiana adopta así una lógica propia de la investigación en el ámbito de las ciencias naturales y, por tanto, presupone la necesidad de idealizar su objeto de estudio. En efecto, esta idealización es lo que posibilita una mayor profundidad en el análisis, dado que permite centrarse en algunos aspectos en detrimento de otros. No obstante, esta estrategia ha sido, según los autores de este libro, el aspecto del pensamiento lingüístico de Chomsky “más criticado y peor comprendido”.

Ambas nociones, la de internismo y la de naturalismo quedan plasmadas de manera ilustrativa en la metáfora del lenguaje como “órgano mental”: las lenguas son estados de la mente de los individuos, y las capacidades mentales son sistemas biológicos.

Por último, se incluye en este capítulo una pequeña descripción de la historia de los principales cambios que se han producido en la lingüística chomskiana, que serán retomados en el transcurso del libro.

El segundo capítulo propone una revisión de algunos puntos centrales de la Teoría Estándar y la Teoría de los Principios y los Parámetros, que permiten verificar las continuidades y los cambios en estas primeras etapas de la evolución de la lingüística chomskiana. Para esto, los autores presentan una caracterización de los modelos de gramática y de las ideas en torno al problema de la adquisición del lenguaje correspondientes a cada una de estas teorías.

El objetivo principal que dirige los trabajos realizados bajo el modelo de la Teoría Estándar es elaborar gramáticas que sean descriptivamente adecuadas, es decir, que sean capaces de generar únicamente las oraciones bien formadas de una lengua. Para lograr la adecuación descriptiva, el modelo de gramática planteado postula cuatro componentes autónomos: un léxico, un componente sintáctico, que genera una Estructura Profunda y una Estructura Superficial para cada oración, y dos componentes interpretativos (uno semántico y otro fonético). Se trata de un modelo derivacional, en el que las expresiones lingüísticas se generan mediante la aplicación ordenada de reglas. Es, en efecto, en estos términos como es concebida la adquisición del lenguaje: adquirir una lengua supone, básicamente, el aprendizaje de sistemas de reglas. La Gramática Universal contiene una serie de universales lingüísticos sustantivos y formales, y un “mecanismo de evaluación”, que permite que el niño seleccione la gramática más simple compatible con su experiencia lingüística.

La Teoría de los Principios y los Parámetros, al igual que el Programa Minimista, mantiene los cuatro componentes autónomos del modelo de gramática

planteado en el marco de la Teoría Estándar. Sin embargo, se producen modificaciones importantes en el componente sintáctico, que van acompañadas de una revalorización del papel del léxico: desaparecen los sistemas de reglas y se reinterpreta el papel de los niveles de Estructura Profunda y Estructura Superficial, de los cuales se prescindirá finalmente. Ya no se trata de un modelo netamente derivacional como el de la Teoría Estándar, sino de un modelo mixto en el que prevalece un enfoque representacional. En lo que respecta a la adquisición del lenguaje, la eliminación de las reglas se traduce en un refuerzo del papel de la Gramática Universal, que contiene una serie de principios universales (e.g., la Teoría de la X con Barra, el Criterio Temático, el Filtro del Caso, la Teoría del Ligamiento), y el “mecanismo de evaluación” se sustituye por un mecanismo de fijación de parámetros de la Gramática Universal a partir de los datos de la experiencia lingüística, que permite, por un lado, dar cuenta de la variación entre lenguas y, por otro, explicar la rapidez con que se desarrolla el proceso de adquisición. Estas transformaciones introducidas en la Teoría de los Principios y los Parámetros constituyen un avance en lo que respecta a la adecuación explicativa, que será llevada más allá en el Programa Minimista.

El tercer capítulo revisa algunos aspectos fundamentales del estudio de las lenguas naturales dentro del Programa Minimista. En esta etapa del modelo se mantienen las ideas de la Teoría de los Principios y los Parámetros en lo que respecta al formato en el que se expresa el conocimiento lingüístico de los hablantes y al modelo de adquisición del lenguaje, con pequeñas modificaciones. Así, se considera aquí que el conocimiento lingüístico es resultado de la interacción de principios generales compartidos por todas las lenguas con propiedades de las piezas léxicas de cada lengua. Por otra parte, se reconocen en la adquisición también dos estadios básicos: un estadio inicial innato (Gramática Universal) y un estadio final (gramáticas particulares). Por esto, como se mencionó anteriormente, se considera que el Programa Minimista no es un nuevo modelo generativista sino una extensión de la teoría antes mencionada.

Desde una perspectiva histórica, puede verse al Programa Minimista como una profundización de lo que los autores han denominado el “centro firme”. No obstante, el Programa Minimista intenta ir más allá de la adecuación explicativa y para esto se introduce un criterio de evaluación adicional según el cual las gramáticas deben estar “bien diseñadas”. Así, se sostiene que la facultad del lenguaje entra obligatoriamente en contacto con otros componentes de la mente, en particular, con el “sistema de pensamiento” (o “sistema de actuación intencional-conceptual”) y con el “sistema sensoriomotor” (o “sistema de actuación articulatorio-perceptivo”). Estos componentes imponen condiciones al lenguaje y, por lo tanto, el diseño del sistema cognitivo lingüístico está determinado por tales condiciones externas. Bajo este punto de vista, pueden detectarse en el lenguaje supuestas “imperfecciones”, esto es, propiedades que el sistema no debería tener poque no parecen estar determinadas por condiciones de legibilidad impuestas por los otros componentes de la mente. No obstante,

se demuestra que estas imperfecciones no son tales sino que son, en realidad, una manera óptima de satisfacer ciertas condiciones de “buen diseño”. Esta etapa sigue un estilo de investigación minimista, en tanto intenta descubrir las condiciones de legibilidad que los sistemas de actuación de la mente imponen sobre el sistema cognitivo lingüístico y, además, busca reducir al máximo los mecanismos analíticos de los que dispone la teoría.

Este capítulo está articulado en torno a cuatro aspectos primordiales del modelo: el modelo de gramática, la formación de frases o estructura de constituyentes, la propiedad del desplazamiento y la variación paramétrica. En cuanto al modelo de gramática, el aparato descriptivo con el que se caracteriza el conocimiento lingüístico de los hablantes se restringe de manera evidente en el Programa Minimista. Aquí solo se incorporan unidades y operaciones que sean conceptualmente necesarias o que respondan a las condiciones de legibilidad impuestas por los sistemas de actuación. En cuanto a la formación de frases, el Programa Minimista se aparta de la Teoría de los Principios y los Parámetros, dado que se considera que el modelo de X con Barra presenta problemas desde una perspectiva minimista. Por esto, se propone la operación de Ensamble (*Merge*), que crea frases nuevas combinando piezas léxicas u otras frases ya formadas, y la distinción entre frases máximas, intermedias y unidades léxicas se define ahora de manera configuracional a partir de las estructuras generadas por dicha operación. En tercer lugar, se caracteriza la propiedad del desplazamiento, un fenómeno que, en apariencia, constituye una de las “imperfecciones” del lenguaje que se mencionaron anteriormente. En este apartado se describe cómo funciona y a qué condiciones se ve expuesta esta propiedad, que es en realidad un mecanismo óptimo que permite eliminar los rasgos que no podrían ser interpretados por los sistemas de actuación. Por último, esta sección aborda la cuestión de la variación paramétrica, otro de los aspectos que han ido modificándose dentro de la teoría. En el Programa Minimista, se ahonda en la idea de que los parámetros tienen que ver con propiedades morfológicas de las piezas léxicas y se pone en relación la variación paramétrica con las propiedades de los elementos funcionales del léxico.

La obra constituye un aporte valioso en dos sentidos: por un lado, propone un recorrido integrador y reflexivo de la evolución de la lingüística chomskiana que pone en evidencia la persistencia de los fundamentos del pensamiento de esta escuela, al tiempo que permite comprender las motivaciones de los cambios introducidos en cada uno de los modelos hasta llegar al Programa Minimista, que representa un claro avance en el terreno de la adecuación explicativa; por otro lado, brinda a los lectores no especializados una introducción clara y accesible al pensamiento y a los fundamentos de este paradigma de investigación.

ALICIA AVELLANA / CARLA MIOTTO

Universidad de Buenos Aires
CONICET

FINE, RUTH, *Una lectura semiótico-narratológica del Quijote en el contexto del Siglo de Oro español*, Madrid, TCCL, 2006, 163 páginas.

Desde una postura original, Ruth Fine centra su mirada en el modelo de análisis introducido por la semiótica y lee el *Quijote*, la obra paradigma de la novela moderna, desde la narratología. Concentra su base teórica en Genette, Todorov, Greimas o Bal y en representantes emblemáticos del posestructuralismo como Barthes o Culler. La autora sostiene la hipótesis de que la novela de Cervantes no puede ser considerada una novela prototípica moderna y profundiza la postura de que el *Quijote* frustra los impulsos miméticos realistas y que, justamente, esas acciones son proyectadas en las estrategias y elecciones narrativas. Fine encauza el eje de su análisis en la figura de la “metalepsis” o trasgresión de niveles como metáfora del funcionamiento general de la obra, ya que la considera una estructura capaz de condensar la concepción estética de la novela.

El texto está organizado en dos momentos. La autora se posiciona, en una primera instancia, en la fundamentación de su elección del análisis narratológico; mientras que en un segundo estadio se centra en los modos, técnicas y funciones que caracterizan el comportamiento de las voces narrativas, de los personajes y del tiempo en el *Quijote*. Completa su exposición con una proyección del modelo semiótico elaborado hacia el contexto histórico-social del Siglo de Oro español; desarrollo con el que se pretende construir nuevas vías de significación de la obra y del período. Desde esta apertura induce a reflexionar acerca del rol cumplido por la autorreferencialidad y la ambigüedad en el texto, así como también a considerar cómo las categorías de voz, autoridad y verdad se patentizan discursivamente en la obra maestra de la España contrarreformista.

Fine enmarca su análisis trayendo a la memoria nociones tales como reescritura, lectura o glosa. Conceptos reiterados y con frecuencia presentes en la bibliografía crítica de la emblemática novela áurea. Con abundantes ejemplos y una clara lectura desarrolla cómo la intertextualidad es una estrategia fundante del *Quijote*. A partir del diálogo que esta obra establece con la novela de caballería, la novela picaresca y la novela griega o bizantina de aventuras se abre el camino en este texto crítico para introducir el concepto de lo “polifónico”, que Fine define como prioritario en el proyecto de Cervantes y que será analizado por ella bajo múltiples aspectos.

Tras un recorrido por el modelo de análisis de la voz narrativa propuesto por Genette, llegamos al interesante hallazgo de la autora: la “metalepsis” como

metáfora del funcionamiento de la voz narrativa en el *Quijote*. La profundidad de su análisis nos devela procedimientos metalépticos ingenuos, de mayor grado de trasgresión, y la propia redefinición de la metalepsis en el contexto de la obra.

Cabe destacar la importante contribución que el libro aporta a la crítica posterior, ya que también incluye una audaz reflexión sobre el estado de la bibliografía acerca del *Quijote* en relación con las perspectivas simbólicas, histórico-sociales y filosóficas; el tiempo como tema; y los estudios narratológicos. Campo, este último, que abre a esta nueva interpretación donde se conjuga una vez más el proyecto semiótico narratológico, en este caso, en relación con el tiempo y su exacta aplicación a la novela de Cervantes. Varios factores forman parte del modelo narratológico del tiempo, tales como el orden, la frecuencia o la duración. Todos son interpretados en función del texto que deja ver, tras el análisis, una estructura acertadamente definida por la autora como “paradójica”.

Asimismo se ofrecen fundamentos teóricos y textuales para la elaboración de una poética del personaje de Quijote. Nuevamente la crítica posiciona al personaje cervantino en relación con las poéticas áureas y es sumamente revelador el modo en que el modelo narratológico se aplica a la caracterización de los personajes. Son analizados narratológicamente los personajes protagónicos y también se ofrece una detallada mirada de los tipos y estereotipos sociales que pueblan las páginas del texto y los caminos de Quijote y Sancho.

¿Qué sistema de significaciones emerge del modelo narratológico al ser evaluado en el contexto estético socio-religioso y epistemológico del Siglo de Oro? Este es un cuestionamiento que Fine también se encarga de respondernos. Partiendo de una breve delimitación histórica, social y estética, y pasando por las relaciones entre texto y contexto en el horizonte socio-religioso del período, llega a profundizar acerca de qué alcance y significación tuvieron los procedimientos narrativos y hasta dónde pudo alcanzar con el desarrollo epistemológico.

El texto es una constante invitación a la reflexión y a la relectura del *Quijote* desde una original perspectiva. Más aún cuando propone nuevos caminos y potencializa los ya recorridos. El gran hallazgo de la metalepsis como herramienta que contribuye a la sutil superación de las polarizaciones converge a pensar una nueva noción de libertad y, así, el pacto de lectura con los receptores se reestablece incitando a reevaluar “nuestro modo de ver y de ser en el mundo” como la propia autora propone.

VANINA BEVIGLIA

Universidad de Buenos Aires

MONTERO REGUERA, JOSÉ, *Materiales del Quijote. La forja de un novelista*, Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2006, 175 páginas

José Montero Reguera, catedrático de Literatura Española en la Universidad de Vigo y presidente de la Asociación de Cervantistas desde 2004, reúne en la presente obra el fruto de varios años de investigaciones acerca de los materiales, tanto literarios como vivenciales, que ha utilizado Cervantes en la creación de su *Quijote*. Con un espíritu que trasciende el estudio de esta gran novela hacia la obra cervantina en su totalidad e incluso hacia los diversos géneros contemporáneos a esta, nos sumerge en un paseo por la *novella*, el teatro, la poesía, la representación ficcional de impresores y librereros, los amores literarios y biográficos, la crítica a los humanistas contemporáneos, hasta llegar a la plasmación de la que es proclamada primera novela moderna.

Admirable recopilador y lector del inabarcable mar que conforma la bibliografía en torno a Cervantes y su obra, como lo demuestra su famoso trabajo *Lecturas españolas del "Quijote"* (Toledo: Empresa Pública Don Quijote de la Mancha, 2005), obra prologada por Francisco Rico, logra sincretizar en *Materiales del Quijote* los trabajos más significativos y novedosos de la crítica junto con los ya clásicos, sin dejar de lado su propia lectura analítica y, por supuesto, sus aportes personales.

La obra se divide en tantos apartados como investigaciones previas de Montero Reguera integra. Preocupado por la cuestión genérica, y dado el conocido hecho de que esta obra no pertenece a ninguno de los ya preexistentes, el libro comienza su recorrido por algunos de los géneros con que Cervantes crea el palimpsesto que es el *Quijote*. Leeremos aquí acerca de las novelas –*novellas*– intercaladas en el primer tomo del *Quijote*. Se tratará con especial importancia el hecho de que *Rinconete y Cortadillo*, aún no editado, sea hallado en un maletín dentro de la trama argumental de la gran obra, lo cual demuestra un énfasis en la importancia de este género incipiente en lengua castellana, del que el propio Cervantes se vanagloria de haber inaugurado. Concluye luego con una reflexión acerca de la actualmente extendida teoría de la existencia de un *Ur-Quijote*, la cual expone que de haber existido este primer proyecto como una simple novela de caballerías burlesca, la inserción posterior de estas historias intercaladas, cuya escritura sería familiar para el autor aurisecular, sería una manera de intentar adaptar una narración cuyo carácter sería tal vez demasiado simétrico, al inquieto gusto barroco.

A continuación se considera la relación entre la escritura cervantina y el teatro. El estudio comienza con el siguiente supuesto: “Desde hace tiempo se ha venido insistiendo en que episodios como el de Cardénio y Dorotea, o los amores del cautivo y Zoraida, o, ya en la segunda parte, el episodio de las Bodas de Camacho, o la estancia de don Quijote y Sancho en casa de los duques, revelan una concepción teatral” (pg 30). Junto a otros críticos, entre los que sobresale José Manuel Martín Morán, se piensa en la posibilidad de que algunos de los episodios del libro clásico, entre los que sobresalen los mencionados en esta cita, hayan sido alguna vez pensados como obras preparadas para su puesta en escena. Con un cambio de perspectiva se estudia luego qué técnicas usadas por Cervantes en el *Quijote* podrían haber sido tomadas desde el teatro, entre las que se destaca el uso del diálogo como impulsor de la acción, recurso empleado en varias partes de la novela y que, según la hipótesis previamente expuesta, “permitiría delimitar un número importante de piezas dramáticas más o menos breves”.

Perfectamente ubicado y tomando como introducción los anteriores, el tercer trabajo investiga qué técnicas teatrales del Siglo de Oro aparecen en una de las *novellas* de Cervantes, *La gitanilla*. Si bien no se centra en el *Quijote*, este trabajo cobra gran importancia dado que profundiza en la manera en que el escritor juega con los diferentes géneros, empleando técnicas de unos en otros. Personajes con apariencias dobles, enredos amorosos y la posibilidad de leer una estructura teatral –de la que expone dos versiones diferentes– en la historia de la graciosa niña, permiten iluminar esta relación. Con una hipótesis añadida, Montero Reguera expone que el uso de “una coletilla” en la novela ejemplar, innecesaria desde el punto de vista de la mera interpretación del lector, podría ser remedo de un recurso habitual en el teatro, recurso con el que Cervantes habría buscado enmendar un olvido al advertir que el personaje de Juana Carducha había desaparecido sin un desenlace apropiado.

El cuarto apartado analiza las composiciones poéticas incluidas en el *Quijote*. Interesantísimo y exhaustivo trabajo de investigación, que incluye un apéndice muy provechoso que especifica cada una de estas composiciones con su título, su primer verso, su forma métrica, y las páginas en que se encuentra tanto en la *Princeps* como en la edición de Francisco Rico. Discrimina particularmente las fuentes directas e indirectas de inspiración, entre las cuales se señala que Quevedo es el único ejemplo español contemporáneo. Destaca la preeminencia de sonetos y romances, “las dos formas versales más y mejor cultivadas por su autor”. Concluye que la poesía, que junto con la novela corta es una de las manifestaciones literarias más frecuentemente abordadas por Cervantes, es empleada dentro de la construcción del *Quijote* como otro de los elementos auxiliares a los que recurre el gran autor a la hora de buscar apoyo conocido en la creación de su original obra.

Se aborda luego la figura literaria del hidalgo en el Siglo de Oro, intentando aclarar por qué Cervantes en el libro este tipo de personajes al tratar a su protagonista, para luego preguntarse si las lecturas del manchego personaje

serían las habituales en la realidad, o al menos en la concepción contemporánea. Primero se detiene en el género de hidalguía elegido, luego lo somete a su contextualización social y literaria, y finalmente lo compara con la figura del caballero del verde gabán, también hidalgo aunque diferente. Por último, y ayudado justamente por este personaje al que se lo detalla como preocupado por la afición de su hijo a la literatura, investiga qué tipo de libros compondrían la biblioteca más común de un hidalgo, concluyendo con Edward Baker que la de don Quijote “es una biblioteca inusual por la cantidad de libros, el porcentaje de folios, lo suntuario de las encuadernaciones, pero incompleta porque carece ‘de lo sacro, amén de la filosofía y la historia profanas y las letras humanas en general, es decir, todo o casi todo lo que en los siglos modernos constituía la literatura’”. ¿Por qué Cervantes habría compuesto de tal manera la biblioteca que de alguna manera causaría la locura de don Quijote? Por una necesidad textual, ya que para hacer un libro de caballerías paródico era necesario que el protagonista conociera esta literatura perfectamente, y lo mismo ocurre con los otros personajes, quienes de otra manera no podrían comprenderlo, ni tampoco burlarse de él.

El siguiente apartado estudia la relación entre el autor y el mundo editorial, tanto a partir de su plasmación en la obra ficcional como de diferentes documentos, entre los que se incluyen algunos paratextos incorporados en las obras cervantinas. La creciente fama de Cervantes modificaría cada vez la elección de las casas editoriales, de los editores, y aun del diseño de portada de sus obras.

Un capítulo especial se regocija en la belleza de la prosa cervantina. Un análisis detallado de los nombres elegidos a lo largo de la famosa novela para sus personajes principales, muchos de los cuales se presentan como impuestos por el mismo protagonista en su locura creativa, parte de la base de que ciertamente no han sido puestos al azar sino por su sonoridad, extrañeza y significación. Luego Montero Reguera examinará diferentes fragmentos del *Quijote*, esbozando un estudio sobre aquellas zonas textuales de gran pomposidad –y comicidad– y fijando luego su atención sobre los epígrafes. La adhesión a la teoría nominalista de Fray Luis de León y el hecho de que Cervantes intente con su “prosa engalanada” lograr un sentimiento muchas veces ambiguo en el lector son las conclusiones destacadas.

Con exquisito gusto se encuentra escrito el texto sobre el humorismo en Cervantes, que comienza con el recuerdo del discurso que diera Wenceslao Fernández Flórez al ingresar a la RAE, en el que explica por qué podría decirse que España tiene una escasa capacidad para producir humor en el sentido moderno –esa risa melancólica que oculta dolor– y por qué es tan sorprendente que la mayor obra de humor mundial, el *Quijote*, haya sido concebida allí. La primera reacción frente a nuestra novela, contemporánea a su publicación, parece haber sido la de una obra cómica, de entretenimiento; una parodia a los libros de caballerías. Será más adelante, en el Romanticismo de Heine, cuando se comience a encontrar en la obra diferentes valores como la meditación acerca del alma humana y su lucha contra la realidad. Este estudio intenta esbozar una

apreciación de los diferentes recursos que en la novela buscan generar la risa por un lado, y la sonrisa, relacionada con esa visión moderna del humorismo melancólico, por el otro.

Alrededor de la figura del primo humanista que guía a don Quijote y a Sancho hasta la entrada de la Cueva de Montesinos existe una extensa literatura que busca un fundamento real, algún escritor particular, parodiado en la figura de este personaje. Este capítulo selecciona las más contundentes comparaciones hechas hasta hoy por la historia de la crítica –Juan de la Cueva, Francisco Duque Fajardo y Diego Rosel y Fuenllana entre otros– junto a sus justificaciones, para luego concluir que lo más probable es que este personaje, junto a otros ejemplos hallados en la obra de Cervantes, sea una crítica no a un individuo sino a toda una literatura que se regodea en la jactancia de la erudición.

Vida y literatura en Cervantes parecen haber ido muy de la mano, aunque no tan claramente como ha ocurrido con Lope de Vega. No obstante, a pesar de la frecuencia con que podemos hallar novelados o descritos en varios de sus paratextos detalles sobre sus días en Argel o la vida pobre a que está condenado el poeta, descubrimos un silencio y una parquedad en cuanto a su vida amorosa, a los que se suma la escasez de documentos que nos den cuenta de su quehacer cotidiano. La visión del amor en sus obras responde a diferentes tipos literarios, que son detallados en este ensayo, y que a veces se superponen como ocurre brillantemente con Dulcinea. Esto lleva a Montero Reguera a la conclusión de que a Cervantes realmente le “interesaba dejar a la posteridad una idea determinada de sí mismo”, que relega el amor, destacando como valores el heroísmo, la lucha contra la adversidad, y el reconocimiento de su ingenio.

Este recorrido culmina con una selección de lecturas que han visto en el *Quijote* el puntapié inicial de la novela moderna y que se proponen la búsqueda de cuáles son las estrategias que este texto inicia y cuáles las que toma e innova. El realismo cotidiano que da color a la gran obra, la complejización del punto de vista, el entrelazamiento entre realidad y ficción, la técnica del contrapunto, el uso de un narrador infidente, y tanto la manifestación del papel decisivo del escritor independiente en la sociedad como la necesidad de un lector activo y perspicaz, serán apuntados con gran precisión en un breve espacio.

En todo momento el texto de Montero Reguera nos ayuda a situar la génesis de este clásico en su contexto histórico, político, crítico y literario. Erudita, práctica, sensible, y didácticamente accesible, es una obra completísima y de gran ayuda para los investigadores especializados y aun para los estudiantes.

MARISA FERNANDA GARCÍA

Universidad de Buenos Aires

ROSA, NICOLÁS, *Relatos críticos. Cosas animales discursos*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, 2006. Colección “Parabellum”, 241 páginas.

Dividido en dos partes, como si se tratara de efectuar algún tipo de ordenamiento en un conjunto de ensayos cuya heterogeneidad—esos “elementos heterogéneos” que nombra el autor en la inicial “Exhortación”— quizá sea solo aparente o una especie de advertencia ante lo que en la experiencia del mundo se nos muestra en su carácter heterogéneo, porque lo que presenta el texto, más allá de esa configuración de orden, es preponderantemente una suerte de circunloquio, es decir, un rondar por los meandros de las cosas, las que, como afirma, “están siempre allí como el instinto, sólidas e inescrutables”, por lo que no queda sino tentarlas, en el discurso. Podría esto resumir todo el texto, un escrito que, como rasgo permanente del autor de *Crítica y significación*, está impulsado por la pasión crítica. A la pasión justamente va a referirse de manera incisiva en la última parte del libro, cuando se despliega lo que aquí aparece como una suerte de subtítulo del libro: “cosas animales discursos”. La no separación de los términos mediante alguna puntuación gráfica, fueran comas, puntos o barras, lejos de ser aleatoria es precisamente el indicador de una relación —que queda en suspenso, en hiato, como si se tratara de destacar en cada nominación a estas tres entidades por llamarlas de algún modo—, difícil de precisar, ya que justamente es en las vinculaciones que entre ellas se van trazando donde se ve el ensayo, el ensayar en el sentido de tentar hipótesis, muchas veces rematadas con alguna pregunta (“¿Cómo trasladar el cuerpo al lenguaje y qué nivel puede ser aceptado? ¿O esto implica, no una tarea de construcción sino una tarea destructiva, de desorganización de los niveles de la lengua?”), lo que marca en el fluir textual una detención, una invitación a meditar sobre lo que se ha venido diciendo, de modo que el movimiento en la lectura sea necesariamente retroactivo a la vez que proactivo, en tanto la espera de una respuesta —quizá la ilusión imaginaria de una respuesta cuando lo que se ha formulado es un interrogante y no una pregunta, o bien, una de esas llamadas “preguntas retóricas”— no llega como una certificación, sino más bien como un nuevo punto de expansión sobre la materia tratada. La combinación de la relación (el relato) con la crítica —relatos críticos— promueve el rigor analítico, que va hasta los supuestos, que deshace creencias o las pone en cuestión, en las varias flexiones de lo que como incitación irrefrenable impulsa la escritura de Rosa (la pasión), en un torrente complejo, donde conceptos, observaciones, inferencias y contundentes afirmaciones (“La

parodia es tan vieja como la literatura misma, podrá acenturarse en una época, en una literatura, podrá disimularse en la ironía romántica, pero es ínsita a la factura literaria”), van enlazándose en una trama capaz de ceñir las vastas dilaciones que la integran, porque se advierte una lógica de razonamiento que la organiza –y que sería en todo caso, si cabe el término, la estructura profunda y determinante del tejido verbal– y que entonces incorpora como nudos o anfractuosidades las puntuaciones, que en la escritura acontecen como puntos, puntos y aparte, subtítulos, y así siguiendo hasta llegar a esa división mayor de las “partes” del texto, con sus correspondientes capítulos y aun subcapítulos, lo que nos da una estructura o una simulación de estructura del *continuum* escriturario. Si son las cosas, aquello que el discurso va sondeando, “Una teoría del naufragio” (capítulo inicial), es un texto de exploración jugada a distintos niveles, desde “hablar” de la exploración (expediciones, viajes) hasta explorar los caminos –de las cosas, de las palabras–, en suma, trata de las migraciones que se constatan en un lapso donde se acumulan las experiencias seculares en los recuentos de hechos que ponen en escena los imaginarios jugados en los distintos trayectos, en aquello que tanto desveló a Rosa acerca del viaje, con sus pretendidos y reales objetivos, sus protagonistas, logros y fracasos (y Rosa no deja nunca de reflexionar sobre el fracaso), en clave de, precisamente, relatos. Un relato crítico, por tanto, sobre los relatos, sobre grandes relatos como epopeya de conquista o estudio científico, hasta los relatos de la contemporaneidad en los traslados humanos que incluyen el turismo visto en un contexto que lleva a la pregunta: “La circulación humana ¿es un subrogado de la circulación de mercancías o es su causa?”. La tenaz mención de la mercancía equivale a la persistencia de una cuestión a la que todo el texto va interrogando –el estatuto de las cosas, su valor de uso, su valor de cambio–, como lo hace al considerar las consecuencias de los traslados. Los movimientos traslaticios no solo aparecen tematizados en lo atinente al viaje, sino que se manifiestan en otras modalidades que, sin cesar, deambulan por todo el texto, y quedan como asunto central en algunos, por ejemplo, la traducción. La palabra se entiende en un sentido amplio, tal vez atendiendo a su etimología, llevar de una lengua a otra, como de un espacio a otro, de un tiempo a otro y no menos, de un imaginario detallístico y con aquellas formas de la lengua profundamente ligadas a la experiencia corporal, histórica, social, ideolectal, dialectal, y concerniente quizá a ese “*tertium comparationis*” que Rosa ve como insoslayable para establecer el cotejo entre dos elementos –aun cuando se proceda por una analogía que luego se encarga de poner en entredicho– al presentarlo en una formulación casi taxativa: “Las lenguas resisten, el referente consiste, el mundo evocado insiste y esa insistencia es lo que llamamos sentido”. Respecto de la base analógica, Rosa afronta el desafío de proponer un sistema comparativo de lo desigual, lo que nos remite a pensar en el concepto de identidad, es decir, lo igual, la semejanza, lo analógico y la desemejanza, aquello que sería desigual, con lo cual aparece la postulación de la búsqueda de otra lógica para la posible comparación

y constitución de series. La propuesta de dialectizar el comparatismo sería tal vez la salida al problema que se plantea ante precisamente aquello que no se caracteriza por la facilidad de mostrar elementos comunes, y quizá tampoco opositivos, lo que ya de por sí podría dar el par disyuntivo a partir del cual se establece la semejanza y el carácter diferencial. Por otra parte, el relevamiento de un concepto como el de *confluencia* incide sobre el establecimiento de una posible serie, en el sentido de que no se establece una anterioridad y una posterioridad, un original y una copia (y Rosa no deja de enfrentar el controvertido tema del plagio sin caer en las trampas de una intertextualidad que, suficientemente examinada a lo largo del amplio recorrido del concepto, permite establecer las precisiones necesarias tanto para relacionar como para diferenciar los términos), una influencia con su par influyente/ influido, para en cambio, justamente del mismo modo en que lo hace en su texto, es decir, vinculando tradiciones filosóficas y literarias diversas, hallar puntos de contacto, conexiones asintóticas, habría dicho en otro momento, entre lo que, podría aparecer como inconexo. El resultado es la posibilidad de una trama densa, nudosa, ante la cual el lector es convocado a desmadejar, siquiera parcialmente, afirmando así en el hacer el texto la inseparabilidad entre escritura y lectura. Lo cual se intensifica cuando, en las conexiones entre cosas y palabras, y también en relación con intertextos o textos interferidos, o textos que como el *Quijote* le disparan una sucesión que bien puede conformar una serie, vincula las operaciones actuales de reciclado (de cosas, de desechos) con las de “reescritura” y con ella inherente la de relectura, para la construcción de textos que entrarían a su modo en esa serie pasible de continuarse en otras escrituras. Traducciones, revisiones y cotejos, recurren cuando el *Quijote* es un punto nodal que permite el despliegue de las hipótesis, su lugar se halla en el núcleo de lo intraducible, mientras las traducciones —en un vasto sentido de la palabra— pululan, pero no son solo eso, sino también el vértigo textual que lleva a considerar no solo ese espesor del *Quijote*, sino también sus, por decirlo de algún modo, derivas, falso *Quijote*, *Quijote* de Pierre Menard, capítulos perdidos al *Quijote* de Juan Montalvo, y así en una inestabilidad donde los mundos posibles son reemplazados por mundos erráticos, cosa que había postulado anteriormente al referirse a la inestabilidad de la nominación, contra la idea de un designador rígido, para postular la incertidumbre narrativa. El trabajo comparativo puede centrarse en el contraste entre dos escrituras, que son al mismo tiempo dos modos de encarar la literatura, es lo que se ve en el estudio sobre los dos Lamborghini: Leónidas y Osvaldo, el gesto recuperativo y paródico en el primero, apañando la tradición y reciclándola, precisamente, y el gesto destructivo, desafiando toda tradición, luchando contra ella, en el segundo. Como un rasgo peculiar de sus relatos críticos —utilizando este término para referirme al conjunto de su obra— Rosa, en ese movimiento de permanente sondeo que mencionábamos, vuelve sobre ciertos escritores, la pasión crítica se muestra entonces en el no abandono del objeto, y simultáneamente, en el deseo de seguir observándolo, escrutándolo, buscándole, podría decirse, otra vuelta,

otro intersticio no examinado antes como sucede con Néstor Perlongher –de quien no dejó de ocuparse desde el temprano ensayo en *Los fulgores del simulacro* hasta *Tratados sobre Néstor Perlongher*. La lengua que llama “discola”, la que no se aviene a quedarse en la cárcel del lenguaje, aun sabiendo lo extremo del intento, la que muestra la “foné y gramática todavía en lucha”, justamente porque está comprometida en ella el cuerpo, es lo que enfoca peculiarmente en esta nueva relectura –un acopio– de la textualidad de Perlongher. Nunca fue indiferente Rosa a las incitaciones de la poesía, sin embargo, no hizo series, ni estableció ningún tipo de taxonomías, no era literatura, claro, en el sentido de institución organizadora, dictaminadora, ordenadora, era en cambio, escritura y la escritura crítica de la poesía apuntaba a ver en ella lo opuesto a ese fascismo de la lengua alguna vez enunciado por Barthes, lo que podía desbaratarlo, de ahí su reflexión poética sobre la poesía, de ahí ciertas elecciones, los rechazos sencillamente se manifestaron en un “dejar caer”, simulacro tal vez de indiferencia, desinterés que, siguiendo esta lógica de comparaciones, sería, en todo caso, la abstención a comparar desde ciertas matrices o series –coetaneidad, por ejemplo– para establecer otras forjando quizá ciertos linajes. Si en toda la primera parte lengua y cosas eran lo visiblemente puesto en escena, la segunda parte, “Una semiología del mundo natural”, da cuenta de esa serie incluida en el título, cuyo orden no es para nada incongruente con la idea de que las cosas están ahí y luego viene el discurso, pero además lo animal estaba ya referido anteriormente en relación con lo humano, en los modos de acercamiento a lo instintivo. Y lo instintivo se liga a la pasión, no es extraño entonces que el epígrafe a la primera parte de este último ensayo “La pasión humana” (indisolublemente ligada a la segunda, “La pasión animal”), aparezca como una, para decirlo en términos alguna vez utilizados por Rosa, “caución de lectura”: “El erotismo es la coartada de la creación social para disfrazar el rostro animal del instinto”. La firma de esta aseveración no puede sino entenderse como una más de las fuertes intervenciones del autor: “N. R.” Pero además, ese epígrafe semeja un condensado no solo de aquello que ha circulado antes y de lo que sigue, sino sobre todo de ese ponerse frente a ese límite impreciso, esa gradación, esa diferencia –mínima/máxima– que separa lo animal de lo humano. Rosa intenta justamente en sus indagaciones relacionales (relatos, nuevamente, quizá hubiera dicho *rapport* por mayor precisión) señalar de qué modo aquello perteneciente al orden de lo natural, lo instintivo, lo no regido por la cultura, lo renuente a otra regulación que no sea la de su propio impulso, se transforma, transfigura y sobre todo, es incesante presencia y manifestación constante y mutable. Hablar en un momento de la globalización, de las nuevas migraciones, de los caminos hollados o por hollar, nos confronta con un magma temporo-espacial frente al cual contamos con el discurso (no olvida Rosa mencionar el nominalismo borgeano). Pero va incluso a una suerte de reversión, la prosopopeya que implica hablar de virus informáticos, tiene su correlato en lo maquínico humano (quizá sea redundante señalar las varias referencias a Deleuze). Las reflexiones parecen inducir a pensar en un

objetivo que no es únicamente el de contemplar un trabajo de lo que alguna vez Rosa llamó “audacia crítica”, al encarar sin mitificaciones y con sutileza algo así como lo que está en el límite, casi en un más allá imposible de apresar, sino también a sostener, pero con lucidez implacable, lo imaginario en que nos movemos y vivimos, como el sueño de la reparación, concomitante con la conciencia de la continua obsolescencia. Tentativa, a lo mejor, de comparar, como en esas literaturas paradójales de que habla, lo supuestamente incomparable. Podría decirse que los ensayos trazan una red que sobrepasa los que contiene este libro para prolongar sus enlazamientos con el resto de la obra de Rosa, así aquellas marcas que singularizan, por ejemplo, *El arte del olvido*, *La lengua del ausente*, *Artefactos*, están aquí como estilo, marca pulsional que muestra en su diferenciada y diferida insistencia, aquello que obsede, lo que de veras preocupa, lo que de algún modo atisba “la ciencia de la verdad”, en sus palabras. ¿Tal vez el código hermenéutico de Barthes? Podría pensarse que sí y en más de un sentido. La insistencia en la traducción, ¿no es posible vincularla con uno de los objetos primordiales de la traducción de Rosa? Y Roland Barthes se vuelve entonces clave, texto distintivo en el conjunto. La traducción establece una suerte de diálogo, un diálogo disimétrico—Rosa no dejó de insistir en la relación disimétrica entre emisor y receptor—, y a la vez una intimidad, un diálogo íntimo, sobre todo cuando el objeto de la traducción es un objeto amoroso. Rosa escribió el prólogo a uno de los ensayos de Barthes publicado póstumamente, *Lo neutro*. En *Relatos críticos* esa introducción reaparece bajo el título de “Monopolizar la muerte”. Con la agudeza y discernimiento que Rosa puso siempre en juego al dilucidar categorías, al establecer enlaces o efectuar precisiones sobre conceptos o enunciados, aquí se aboca a analizar la formulación barthesiana de “lo neutro”, y como habitualmente, no deja de acudir a lo que la sedimentación de lecturas y relecturas le provee. Pero se lee algo así como un plus, una cercanía a lo vital, a lo biográfico de Barthes, y en esa intimidad, a una suerte de relación, nuevamente, relación, pero esta vez más personal, como la que marca entre el propio Barthes y Michelet. Lo neutro se lee en profunda consonancia con una actitud del sujeto, y de un sujeto en particular, el que ha sido referencia constante para Rosa, el Barthes que ha transitado, como Rosa, el largo camino por los textos, para arribar “a la fatiga de la palabra, aquella que nos viene diciendo y la que nosotros decimos a otros”.

SUSANA CELLA

Universidad de Buenos Aires

VARELA ORTEGA, SOLEDAD, *Morfología Léxica: La formación de palabras*, Madrid, Gredos, 2005, Colección “Enseñanza y Lengua Española”, 128 páginas.

Morfología Léxica: La formación de palabras constituye una excelente introducción a la morfología del español. Asimismo, debido a su valor didáctico, resulta una obra útil para docentes, en la que se encuentra expuesta la teoría junto a una serie de ejercicios que pueden servir como guía para la enseñanza de la gramática española en el ciclo superior.

El libro se estructura en una introducción y seis capítulos en los que se presentan los primeros temas y fenómenos básicos de la morfología (la distinción entre flexión y derivación, la alomorfia, la sufijación, la prefijación, la composición, etc.) desde la mirada de las teorías morfológicas actuales. Cada uno de estos capítulos consta a su vez de tres secciones: el cuerpo del capítulo propiamente dicho, la indicación de las lecturas sugeridas –manuales de morfología y gramáticas descriptivas- y un conjunto de ejercicios destinados a reflexionar sobre los temas tratados y a fomentar la vinculación de la teoría con casos concretos, muchos de ellos neológicos.

En la “Introducción”, la autora da cuenta sucintamente de la constitución del vocabulario de la lengua española y de los procesos mediante los que ésta se ha formado y continúa ampliándose (herencia oral o culta, mecanismos morfológicos, préstamos, recursos semánticos, etc.). Por otra parte, presenta el panorama del campo de estudio de la formación de palabras:

El vocabulario español se ha enriquecido también –y sigue enriqueciéndose constantemente- con un gran número de palabras que se han formado, mediante procedimientos internos a la propia lengua española, a través de ciertos mecanismos formales o morfológicos. Cuáles son estas palabras, cómo se forman, de qué elementos están compuestas o qué relaciones establecen entre sí es el contenido de esta parte de la morfología de la lengua que conocemos como “formación de palabras”.

En el primer capítulo, titulado “El análisis de la palabra compleja”, Varela Ortega expone la distinción entre afijos derivativos y afijos flexivos y, a su vez, resume las diferencias que los separan de los temas cultos. Enumera ciertas pruebas que resultan útiles para identificar los morfemas que se encuentran en

las palabras complejas (como por ejemplo la recurrencia y la sustitución). Luego presenta en términos claros el fenómeno de la alomorfia y la distribución complementaria.

En el capítulo “La derivación” se exponen los procedimientos afijales (sufijación, prefijación y circunfijación) y no afijales (sustracción, conversión) de la formación de palabras, así como también se explican los rasgos que la diferencian de la flexión y se especifican las características de la derivación sufijal y prefijal. Por último, se despliega la noción de estructura del lexema y se dan algunos ejemplos de unidades segmentadas.

En el tercer capítulo, denominado “La sufijación”, la autora explica los conceptos de ‘derivación homogénea’ -en la que no se ve afectada la categoría de la base, por ejemplo *blanc(o)A-cuzcoA-* y ‘derivación heterogénea’, en la que hay un cambio de la categoría de la base, como por ejemplo en *demostrav-ciónN*, y da cuenta de algunos rasgos subcategoriales de selección de las bases léxicas por parte de ciertos sufijos. Luego distingue los sufijos polifuncionales (por ejemplo *-dor*, que indica ‘agente’, ‘instrumento’ o ‘lugar’) de los sufijos formalmente iguales que son independientes desde el punto de vista de su función (por ejemplo *-ería*, con sentido locativo o de cualidad), desarrolla las relaciones que hay entre algunos pares de sufijos (como por ejemplo *-ista* e *-ismo*) y presenta la noción de ‘bloqueo léxico’. Hacia el final del apartado, Varela Ortega caracteriza la sufijación apreciativa y ofrece dos clasificaciones de los sufijos más productivos del español actual. La primera, la realiza de acuerdo con la categoría que impone el sufijo y con la categoría de la base que toma (por ejemplo, los sufijos que forman nombres a partir de nombres, como *-ada* o *-ero*). La segunda, según el significado que el sufijo aporta a la base (por ejemplo, los sufijos nominales que indican ‘cualidad’ o ‘conducta propia’, como *-ada* o *-ería*).

El cuarto capítulo está dedicado a la prefijación y en él se exponen las diferencias que separan a los prefijos de los sufijos y también de las preposiciones, los temas cultos y las palabras acortadas. La autora presenta algunos ejemplos de unidades en las que los prefijos han cambiado la sintaxis de la base a la que se adjuntan (como *callar*, verbo no causativo que, con la adjunción del prefijo *a-* se convierte en un verbo causativo que requiere de un agente y un objeto directo). Luego evalúa las posibilidades que tienen los prefijos de combinarse y coordinarse y expone razones para argumentar en contra de la posibilidad de que cambien la categoría de la base. El apartado finaliza con una tabla en la que se presentan los prefijos del español que actualmente se utilizan en la formación de palabras.

En el quinto capítulo, “La composición”, Varela Ortega define concisamente este proceso de creación léxica y desarrolla las distintas posibilidades de unión de palabras y temas cultos que pueden tener como resultado nuevos lexemas. A continuación caracteriza los compuestos ortográficos o léxicos, enumera una serie de pruebas que permiten distinguirlos y diferencia los compuestos endocéntricos (*bajorrelieve*) de los exocéntricos (*ciempiés*). Luego

presenta un cuadro en el que muestra las combinaciones categoriales que se dan en los compuestos ortográficos. Particularmente interesante resulta la división de los compuestos sintagmáticos en dos clases: compuestos preposicionales (*caballo de batalla, ojo de buey*) y compuestos yuxtapuestos, que a su vez pueden ser compuestos apositivos (en los casos en que el nombre en aposición denota solo algunas de las propiedades que posee la entidad expresada por él, como por ejemplo *ciudad dormitorio*) o bien compuestos coordinados (si el nombre yuxtapuesto denota la propia entidad, como por ejemplo, *poeta-pintor*).

En el último capítulo se presentan otros tres procesos de formación de palabras: los acortamientos—que, de acuerdo con Varela Ortega, tienen el mismo significado que la palabra de la cual derivan, pero que presentan una connotación especial (*pequeño, peque*)-, las siglas y los acrónimos, que la autora divide en tres tipos: los prototípicos, formados con el fragmento inicial y el fragmento final de dos palabras (por ejemplo *dramedia*, creado sobre *drama* y *comedia*), los formados con el fragmento de una palabra y otra palabra completa (como por ejemplo *analfabestia*, creado sobre *analfabeto* y *bestia*) y los formados por un tema y un fragmento de una palabra (como por ejemplo *mensáfono*, creado sobre *mensaje* y *fono*).

Al final del libro, se encuentran las respuestas a los ejercicios que se plantean en las últimas páginas de cada capítulo.

Cabe destacar la claridad y la síntesis con la que se presentan en esta obra algunas de las discusiones más tradicionales de la morfología —como por ejemplo, la delimitación de la unidad mínima, el estatuto de los interfijos o las diferencias que existen entre formantes cultos y prefijos-, así como también la gran cantidad de lexemas, en especial de neologismos, con los que se ilustra cada uno de los temas. El diseño de los ejercicios —basados en casos concretos y muchos de ellos con respuestas abiertas- favorece la discusión acerca de cada uno de los temas explicados y las consignas se presentan como un complemento indispensable de la teoría que puede servir como estrategia didáctica y como punto de partida de un trabajo de análisis.

MARINA BERRI

Universidad Nacional de General Sarmiento
CONICET

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: *Investigaciones léxico-gramaticales*

GUIOMAR CIAPUSCIO, <i>Presentación</i>	9
ÁNGELA DI TULLIO Y PABLO ZDROJEWSKI, <i>Notas sobre el doblado de clíticos en el español rioplatense: asimetrías entre objetos humanos y no humanos</i>	13
VÍCTOR CASTEL, <i>Una micro-gramática OPENCCG de los clíticos del español rioplatense</i>	45
MERCÈ LORENTE, <i>Colocaciones con verbos de soporte en el discurso especializado</i>	99
ANDREÍNA ADELSTEIN Y GUIOMAR CIAPUSCIO, <i>El género como interfaz: su papel en la conformación de significado léxico</i>	139
PATRICIA VALLEJOS LLOBET, <i>El discurso del conocimiento en el origen del periodismo científico argentino</i>	169

SEGUNDA PARTE: *La Gramática en la enseñanza de la lengua.*

MABEL GIAMMATTEO, <i>Presentación</i>	197
SILVIA EVA AGOSTO RIERA Y ROSARIO PICÓ ESCALANTE, <i>Gramática y escritura: La integración de conocimientos lingüísticos para mejorar la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria</i>	201
ANA MARÍA MARCOVECCHIO, <i>Reconocimiento y uso de adverbios oracionales: análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el marco de un entrenamiento léxico con estudiantes del nivel medio ...</i>	223
MARÍA PAULA BONORINO Y MARIANA CUÑARRO, <i>Las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura. Diagnóstico y propuesta pedagógica</i>	249

MABEL GIAMMATTEO e HILDA ALBANO, <i>El aprendizaje léxico en la encrucijada entre la gramática y el texto</i>	283
LUIS MIRANDA, <i>El problema de la enseñanza de la Gramática en la escuela</i>	303
 RESEÑAS	
BEGOÑA LÓPEZ BUENO (dir.), <i>En torno al canon. Aproximaciones y estrategias</i> , Florencia Calvo	325
<i>Homenaje a Ana María Barrenechea</i> , Ximena González	329
PABLO BRESCIA Y EVELIA ROMANO (coord.), <i>El ojo en el caleidoscopio</i> , María Fernanda Pampín	335
LUIS EGUREN y OLGA FERNÁNDEZ SORIANO, <i>Introducción a una sintaxis minimista</i> , Alicia Avellana y Carla Miotto	339
RUTH FINE, <i>Una lectura semiótico-narratológica del Quijote en el contexto del Siglo de Oro español</i> , Vanina Beviglia	343
JOSÉ MONTERO REGUERA, <i>Materiales del Quijote. La forja de un novelista</i> , Marisa Fernanda García	345
NICOLÁS ROSA, <i>Relatos críticos. Cosas animales discursos</i> , Susana Cella	349
SOLEDAD VARELA ORTEGA, <i>Morfología Léxica: La formación de palabras</i> , Marina Berri	355



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN *FILOLOGÍA*

Los trabajos deben ser presentados en cualquier versión de Word para Windows y enviados a filologia2005@filo.uba.ar y una copia impresa a la sede del Instituto.

Formato: Los artículos tendrán una extensión de entre 12 y 25 páginas escritas en times new roman, cuerpo 11, interlineado sencillo. Reducir al máximo la variedad de tipografía utilizada en el artículo (la revista no utiliza negritas).

Citas: Cortas (hasta 3 líneas): van en el texto entre comillas

Largas (más de 3 líneas): en párrafo aparte con sangría de 1.25 centímetros en el margen izquierdo. Cuerpo 10.

Notas: Colocar las notas al pie en cuerpo 9. Evitar en ellas las referencias bibliográficas.

Obras citadas: Incluir solo las obras que se han citado en el artículo bajo el subtítulo de **BIBLIOGRAFÍA CITADA** al final del trabajo

Utilizar el siguiente sistema:

En el texto:

Nombre del autor y entre paréntesis año y si corresponde dos puntos y número de página. Ej: Vitse (1991: 45)

En la lista final:

PROFETI, M. G., 1992. *La vil quimera de este monstruo cómico*, Kassel, Reichenbecker.

RUANO DE LA HAZA, J., 1983. "Hacia una nueva definición de la tragedia calderoniana", *Bulletin of the Comediantes*, XXXV, 165-80.

Otras normas:

a) los nombres de diarios y revistas van en cursiva

b) los subtítulos van en el margen izquierdo, en versales

La primera hoja del artículo deberá tener obligatoriamente:

Título (mayúsculas, cuerpo 12, centrado).

Nombre del autor (versales, cuerpo 10, alineado a la derecha)

Institución de pertenencia y dirección de correo electrónico (cuerpo 10, alineado derecha).

Resumen en español (cuerpo 10, justificado)

Palabras clave (cuerpo 10, justificado)

Abstract en inglés (cuerpo 10, justificado)

Key Words (cuerpo 10, justificado)

La letra en todos los casos Times New Roman

Solicitud de suscripción anual

**Vol. XXXVIII-XXXIX
(2006-2007)**

Argentina sin envío: \$ 30

Argentina con envío: \$ 40

Países limítrofes: U\$S 24

Resto de América: U\$S 28

Europa y resto del mundo: U\$S 30

Enviar cheque a nombre de FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Adjuntar datos del destinatario y remitir por correo postal a:

Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras.

Puán 480. Planta Baja. C1406CQJ. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

República Argentina.

Para cualquier información dirigirse a: publicavent@filo.uba.ar

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2009
en **TALLERES GRÁFICOS SU IMPRES S.A.**
Tucumán 1480, Buenos Aires, Argentina
Tel/Fax: 4371-0029 / 0212
e-mail: imprensa@suimpres.com.ar
www.suimpres.com.ar



PUBLICACIONES DEL INSTITUTO

- Ángel Rosenblat**, Las generaciones argentinas del siglo XIX ante los problemas de la lengua, 1960.
- Pedro Henríquez Ureña**, Estudios de versificación española, 1961.
- Rubén Benítez**, Ensayo de una bibliografía razonada de Gustavo Adolfo Bécquer, 1961.
- Leo Spitzer**, Sobre antigua poesía española, 1962.
- Frida Weber de Kurlat**, Lo cómico en el teatro de Fernán González de Eslava, 1963.
- Agustín de Zárate**, Historia del descubrimiento y conquista del Perú. Edición crítica con introducción y notas por Dorothy Mc Mahon, 1965.
- Hugo Cowes**, Relación Yo-Tú en el teatro de Pedro Salinas, 1965.
- María Rosa Lida de Malkiel**, Ensayos de literatura española y comparada, 1966.
- Frida Weber de Kurlat, Diego Sánchez de Badajoz**, Recopilación en metro. (Trabajos de seminario) 1969.
- Herminia E. Martín**, Bosquejo de descripción de la lengua aymara. Fonética y morfología, (Tomo II de la "Colección de Estudios Indigenistas"), 1970.
- María Rosa Lida de Malkiel**, Jerusalén: el tema de su cerco y destrucción por los romanos, 1972.
- Poesías varias**. (Ms. 1132 de la Biblioteca Nacional de Madrid). Edición de Beatriz Entenza de Solare, 1978.
- Ana María Barrenechea** (Directora), El habla culta de la ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio. Tomos 1 y 2, 1987.
- AA.VV. III Congreso Argentino de Hispanistas**. España en América y América en España. Tomos 1 y 2, 1993.
- Melchora Romanos** (coord.), Estudios de Literatura Española del Siglo de Oro, Vols. 1 y 2, EUDEBA, 1999-2000.
- Ana María Barrenechea y colaboradores**, Epistolario inédito. Sarmiento-Frías, 1997.
- Alicia Parodi y Juan Diego Vila** (editores), Para leer el *Quijote*, EUDEBA, 2001.
- Melchora Romanos y Florencia Calvo** (editoras), El gran teatro de la historia. Calderón y el drama barroco, EUDEBA, 2002.
- Alicia Parodi**, *Las Ejemplares*: una sola novela, EUDEBA, 2002.
- María Inés Palleiro**, Fue una historia real. Itinerarios de un archivo. Editorial Dunken, 2004.
- Melchora Romanos, Florencia Calvo, Ximena González** (editoras), Estudios de teatro español y novohispano, AITENSO, 2005.
- Alicia Parodi, Julia D'Onofrio y Juan Diego Vila** (editores), *El Quijote* en Buenos Aires. Lecturas cervantinas en el cuarto centenario, 2006.

ARTÍCULOS.

PARTE I: INVESTIGACIONES LÉXICO-GRAMATICALES

- Guiomar Ciapuscio**, "Presentación"; **Ángela Di Tullio y Pablo Zdrojewski** "Notas sobre el doblado de clíticos en el español rioplatense: asimetrías entre objetos humanos y no humanos"; **Víctor M. Castel**, "Una micro-gramática *OpenCCG* de los clíticos del español rioplatense"; **Mercè Lorente**, "Colocaciones con verbos de soporte en el discurso especializado"; **Andreína Adelstein y Guiomar Ciapuscio**, "El género como interfaz: su papel en la conformación del significado léxico"; **Patricia Vallejos Llobet**, "El discurso del conocimiento en el origen del periodismo científico argentino".

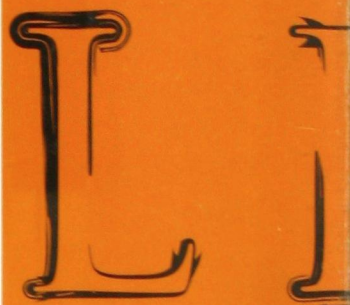
PARTE II: LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

- Mabel Giammatteo**, "Presentación"; **Silvia Eva Agosto Riera y Rosario Picó Escalante**, "La integración de conocimientos lingüísticos para mejorar la competencia escrita de los escolares de educación primaria"; **Ana M. Marcovecchio**, "Reconocimiento y uso de adverbios oracionales: análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el marco de un entrenamiento léxico con estudiantes del nivel medio"; **María Paula Bonorino y Mariana Cuñarro**, "Las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura. Diagnóstico y propuesta pedagógica"; **Mabel Giammatteo e Hilda Albano**, "El aprendizaje léxico en la encrucijada entre la gramática y el texto"; **Luis Miranda**, "El problema de la enseñanza de la gramática en la escuela"

RESEÑAS



fi



LI