

Lingüística Cognitiva

Discurso, Gramática, Enseñanza

COMPILADORES

Claudia Borzi

Enrique Menéndez



neu

nueva editorial universitaria

Lingüística Cognitiva
Discurso - Gramática - Enseñanza

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

Vicerrector: Dr. José Roberto Saad

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:

CPN Víctor Moríñigo

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Comité Científico

Valeria Abusamra (Universidad de Buenos Aires)

Carmen Castro (Universidad Nacional de Cuyo)

Adriana Collado (Universidad Nacional de San Juan)

Mariana Cucatto (Universidad Nacional de La Plata)

Ana María Gentile (Universidad Nacional de La Plata)

Brinia Guaycochea (Universidad Nacional de San Luis)

Salvio Martín Menéndez (Universidad de Buenos Aires)

Federico Navarro (Universidad de Buenos Aires)

Elena Pérez (Universidad Nacional de Córdoba)

Anabella Poggio (Universidad de Buenos Aires)

Angela Schrott (Universidad de Kassel)

Adriana Speranza (Universidad Nacional de La Plata)

Mónica Trípodí (Universidad de Buenos Aires)

Julia Zullo (Universidad de Buenos Aires)



Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

Compiladores

CLAUDIA BORZI / ENRIQUE MENÉNDEZ

Lingüística Cognitiva

Discurso - Gramática - Enseñanza



Universidad Nacional de San Luis

Lingüística cognitiva : Discurso. Gramática. Enseñanza / Roxana Beatriz Basso ... [et al.]. Compilado por Claudia Borzi; Enrique Menéndez - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2019. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-187-5

1. Lingüística. I. Basso, Roxana Beatriz II. Menéndez, Enrique, comp. III. Borzi, Claudia, comp.
CDD 410

Director Administrativo

Omar Quinteros

Diseño y Diagramación:

Enrique Silvage

José Sarmiento

Administración

Guillermo Scarpuzza

Roberto Quiroga

ISBN 978-987-733-187-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
© 2019 Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis



AALiCo (Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva)

Fundada en 2003

Sede: Instituto de Lingüística – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

25 de Mayo 217 – Piso 1° C1002ABE – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: (54 11) 4342-9710/9718, int. 103 - Web: <http://aalico.com.ar/>

Objetivos de la Asociación

- Defender el patrimonio cultural y en particular el patrimonio lingüístico de Latinoamérica y de la Argentina.
- Desarrollar desde los principios del Enfoque Cognitivo, estudios que ahonden en los distintos aspectos del lenguaje y la comunicación sobre el español y en particular sobre el español de Latinoamérica y de la Argentina.
- Fomentar la discusión en el marco de Encuentros Científicos.
- Difundir los resultados de las investigaciones y las discusiones de los Miembros de la Asociación.
- Construir y salvaguardar cuerpos de datos
- Aplicar los resultados de las investigaciones en propuestas concretas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y de toda otra lengua en uso en el territorio nacional (lenguas indígenas, lenguas extranjeras, lengua de señas)

PUBLICACIONES RECIENTES DE LA ASOCIACIÓN

Estudios de Lingüística Cognitiva

Compiladoras: Vanina Barbeito, Laura Miñones y Gisela Müller.

Mendoza: EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo)

Año de edición: 2012

Aproximaciones teóricas y empíricas a la lingüística cognitiva.

Editor: Adolfo M. García.

Mar del Plata: Editorial Martín.

Año de edición: 2012

Enfoques desde la Lingüística Cognitiva

Compiladores: Leonor Marra de Acebedo, Liliana Berenguer y Leonardo Matías Hidalgo.

San Juan: Editorial de la Universidad Nacional de San Juan.

Año de edición: 2014

Desarrollos de la Gramática Cognitiva en Argentina

Compiladoras: Claudia Borzi, Patricia Hernández y María Soledad Funes

Buenos Aires-Mar del Plata: Editorial Martín.

Año de edición: 2015

Cognición, metáfora y discurso

Compiladoras: Patricia C. Hernández, Claudia Borzi y María Soledad Funes

Buenos Aires - Mar del Plata: Editorial Martín.

Año de edición: 2015

Estudios en lingüística cognitiva

Compiladora: María de las Mercedes Luciani

Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

Año de edición: 2016

Aportes a la Lingüística Cognitiva

Compiladoras: Mariela Bortolón, Elena del C. Pérez, Mariana Montes y Paula García Ficarra

Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Año de edición: 2017

NUESTRA ASOCIACIÓN

Presidenta

Dra. Mariana Morón Usandivaras

Vicepresidenta

Dra. María Soledad Funes

Secretaria Académica

Dra. María de las Mercedes Luciani

Tesorera

Lic. Lucía Bernardi

Secretaria General

Mag. Laura Villavicencio

Bibliotecaria

Dra. Rocío Anabel Martínez

Prensa y Difusión

Lic. Anabella Poggio

Vocales

Mag. Liliana Berenguer

Mag. Carmen Castro

Dra. Claudia María Iun

Dra. Elena del Carmen Pérez

Dr. Guillermo Soto Vergara

Mag. Sonia Suárez Cepeda

ÍNDICE

Presentación.....	11
I. Estudios sobre el sonido y la enseñanza de lenguas	15
1. EL FENÓMENO DE LA ASPIRACIÓN EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL Roxana Beatriz Basso y María Amalia García Jurado	17
2. PRODUCCIÓN DE SEGMENTOS OCLUSIVOS SORDOS INICIALES DEL INGLÉS (LE) POR ARGENTINOS: EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO PERCEPTIVO Ubiratã Kickhöfel Alves, Pedro Luis Luchini	25
3. LA INTERPRETACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS ERRORES EN TRANSCRIPCIONES FONÉMICAS Diana R. Martínez Salatín	39
II. Estudios sobre aspectos discursivos y gramaticales y la enseñanza de lenguas	51
4. COMPRENSIÓN LECTORA EN L1 Y L2: UN ESTUDIO COMPARATIVO CON ALUMNOS ARGENTINOS Pedro Luis Luchini, Susana Berta Tuero y Carlos Machado	53
5. LA ENSEÑANZA DEL NOMINAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA INFLUENCIA DEL GRADO DE DETERMINACIÓN María Soledad Funes y Anabella Laura Poggio ..	67
6. LA INACUSATIVIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA ELE: EL CASO DEL VERBO “FLORECER” Sofía Gutiérrez-Böhmer	93
7. UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA GRAMÁTICA EN DISTINTOS DOCUMENTOS OFICIALES María Cecilia Romero.....	117
8. DIÁLOGO ENTRE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y EL INTERACCIONISMO BRASILEÑO: EL CASO DEL ERROR EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA Jackeline N. Miazzi y Lidia del C. Unger.....	127

III. Estudios sobre el discurso y la gramática	137
9. ALTERNANCIA DEL PRONOMBRE DATIVO (“LE/LES”) EN ESQUEMAS VERBALES DITRANSITIVOS Vanina Barbeito	139
10. “DESDE CUÁNDO TE IMPORTA LO QUE DIGA LA GENTE” LA PRAGMATICALIZACIÓN DE LA SECUENCIA INTERROGATIVA “DESDE CUÁNDO” Patricia C. Hernández	149
11. LA GRAMATICALIZACIÓN DE LAS EXPRESIONES CONCESIVAS DE ORIGEN METAFÓRICO “A PESAR DE, PESE A (QUE), MAL QUE LE PESE” Y SIMILARES Daniela Soledad González.....	171
12. LAS METÁFORAS COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EN EL DISCURSO POLÉMICO Nelly E. M. Rueda.....	183
Biodatas de los autores	197

PRESENTACIÓN

Los trabajos que reúne este volumen son representativos de las líneas de investigación más desarrolladas en el marco de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo): estudios sobre el discurso, la metáfora, la gramática y el sonido. En este caso particular, se agrega un aspecto que marca intereses compartidos por gran parte de los miembros de la Asociación: la transposición de la teoría a la enseñanza de la lengua. Es así que dos de las tres Secciones del libro están dedicadas específicamente a combinar aspectos del cognitivismo con la enseñanza. Podemos preguntarnos por qué elegir analizar la lengua desde un enfoque cognitivo y la respuesta es sencilla, porque estamos entendiendo que los sistemas lingüísticos son huellas cristalizadas de la acción del lenguaje en situaciones concretas. Y de este punto de partida se deriva naturalmente la pertinencia de tener en cuenta esta postura para la enseñanza de la lengua.

En la Sección I, que concentra estudios del sonido, M.A. García Jurado y R. Basso, en su trabajo “El fenómeno de la aspiración en inglés y en español”, persiguiendo como objetivo central aportar elementos para crear mayor conciencia perceptiva en los estudiantes de español y de inglés como L1 y L2, llevan a cabo una reconsideración de la aspiración que esperan contribuya a una comparación interlingüística, preferentemente en sus realizaciones sordas. En el análisis contemplan aspectos acústicos, perceptivos, fonotácticos e incluso de transcripción. Por su parte, U. Kickhöfel Alves y P. L. Luchini, en “Producción de segmentos oclusivos sordos iniciales del inglés (LE) por argentinos: efectos del entrenamiento perceptivo”, siguiendo una estricta metodología, investigan la adquisición de contrastes fonológicos en la producción de las oclusivas sordas aspiradas /p/, /t/ y /k/ en estudiantes de inglés, argentinos. Los autores enfrentan el problema de contrastes fonológicos que no son relevantes en la L1 y que, consideran, los estudiantes necesitan notar en la L2. Contemplan dos momentos: sesiones de entrenamiento e instrucción explícita. Los resultados permiten aportar evidencia a la afirmación de que la combinación de entrenamiento perceptivo y concientización fonológica favorece la producción de sonidos en la L2. Cierra la Sección el estudio de D. R. Martínez Salatín, “La interpretación y resignificación de los errores en transcripciones fonémicas”, que presenta resultados de un estudio llevado a cabo en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés L2: a inicios, a mitad y a final del año lectivo, que analiza las transcripciones fonémicas de los alumnos y las correlaciona con la dicción. Enuncia así la construcción de una interlengua de la transcripción fonémica que el docente puede capitalizar ubicando

los errores registrados en el foco de la reflexión para así posibilitar su conexión con la dicción, promover su mejoramiento y evitar una internalización incorrecta.

La segunda Sección, “Estudios sobre aspectos discursivos y gramaticales y la enseñanza de lenguas”, agrupa tanto trabajos implicados directamente en el día a día de la enseñanza en el aula como reflexiones sobre conceptos teóricos como la concepción de la gramática o la interpretación del error. P. L. Luchini, S. B. Tuero y C. Machado, “Comprensión lectora en L1 y L2: un estudio comparativo con alumnos argentinos”, desarrollan un experimento para comparar niveles de efectividad en la comprensión lectora en la lengua materna, español, y en inglés L2, de dos grupos de alumnos de la escuela secundaria. Se buscó en este caso evaluar la cantidad de ideas que identificaban en un texto formulado en L1 y en L2 (la lengua original). Los resultados no acompañaron la hipótesis y fueron incluso inesperados por lo que es interesante ver la discusión de los autores en la justificación y las expectativas para futuros trabajos que permitan confirmar o falsar los presentes. Los dos trabajos siguientes apuntan a las dos construcciones fundamentales del mensaje: el nominal y el verbo en la cláusula. M. S. Funes y A. Poggio, continuando trabajos anteriores donde evaluaron respuestas de alumnos de primer año en la constitución de una escala de nombres sustantivos de los más concretos a los más abstractos y su correlación con la comprensión lectora, en “La enseñanza del nominal en la escuela secundaria: la influencia del grado de determinación” reconsideran los criterios que otros autores toman para considerar determinada una construcción sustantiva y tras la prueba, aplicada a alumnos de primer año de escuela secundaria, concluyen que la determinación (o dicho más precisamente, el grado de determinación) de un nominal depende de fenómenos contextuales y no solamente de la presencia o no, o del tipo de artículo o de basamento que acompañe. Por su parte, S. Gutiérrez-Böhmer es la autora de “La inacusatividad desde la perspectiva de la enseñanza ELE: el caso del verbo ‘florecer’”, en el que a partir de ejemplos recolectados en situaciones reales de uso muestra la imposibilidad de incluirlos dentro de las categorías discretas y binarias propuestas por los gramáticos para la clasificación de verbos en tanto resulta imposible que dichos usos auténticos soporten todas y cada una de las pruebas (condiciones) que dichas clasificaciones exigen para que una forma pertenezca a una categoría. La autora considera esta problemática, que se repite cuando el análisis de las formas o construcciones se basa en casos del discurso real, en el marco de la enseñanza de ELE que busca justamente el aprendizaje de la lengua en uso. Los dos últimos trabajos de la Sección reflexionan desde el aula acerca de aspectos teóricos del cognitivismo, me refiero a “Una mirada reflexiva sobre la concepción de la gramática en distintos documentos oficiales” y a “Diálogo entre la lingüística cognitiva y el interaccionismo brasileño: el caso del error en la adquisición de una segunda lengua”. La primera de estas propuestas, de M. C. Romero, reconsidera detallada y críticamente documentos fundantes de la curricula escolar de la zona de influencia de la Universidad de Buenos Aires, el Diseño Curricular de la Ciudad

de Buenos Aires y el de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, con el objetivo de comenzar a discutir el lugar que se asigna a la gramática como disciplina y la conceptualización de la disciplina en la que se basa dicha asignación. Estudia así no solamente cuándo se alude a la gramática sino en particular cómo se lo hace. Encuentra que en sus desarrollos los documentos revitalizan el lenguaje en uso y como práctica social, y que esperan que la gramática se integre en ese marco. Contemplando los principios del Enfoque Cognitivo Prototípico, que ve la lengua como conjunto cristalizado de tendencias de uso que reflejan la concepción del mundo de una sociedad defiende la conveniencia de adoptar esta postura teórica en la concepción de los contenidos gramaticales y en las prácticas de enseñanza. Por su parte, la segunda, cuyas autoras son J. N. Miazzi y L. del C. Unger, pone en correlación dos líneas teóricas: la lingüística cognitiva y el interaccionismo brasileño tomando como pivote de la comparación la concepción del error. El ámbito en el que operan es el correspondiente a la adquisición de una L2 y concluyen a partir de la experiencia en este ámbito de enseñanza que es el interaccionismo brasileño el que muestra menor desarrollo en este ámbito, línea que consideran cabría incentivar.

En la tercera Sección, “Estudios sobre el discurso y la gramática”, dos trabajos se ocupan de formas que funcionan como marcadores discursivos y dos del recurso de la metáfora como factor omnipresente en la vida cotidiana que permite la estructuración de la experiencia constituyéndose entre un dominio fuente y un dominio meta. El primer trabajo, “Alternancia del pronombre dativo (“le/les”) en esquemas verbales ditransitivos” de V. Barbeito se centra en concordancia y discordancia en número del pronombre dativo de tercera persona cuando se encuentra correlacionado en la cláusula con un participante agente y otro paciente. En el análisis de ejemplos provenientes de la prensa escrita en internet, contempla tres atributos: animacidad, posición del objeto indirecto y número gramatical del objeto indirecto, adhiriendo tras el análisis a la tesis de la despronominalización de la forma. P.C. Hernández, como acostumbra en sus trabajos, realiza una minuciosa descripción de los contextos de uso de la construcción “desde cuándo” que desde su significado temporal más denotativo se abre a contextos que sucesivamente habilitan mayor intervención directa del hablante. Distribuye así los usos en un continuum que se extiende entre las intenciones asertiva e interrogativa, subclasificando esta última zona con eje en lo interaccional o expresivo. Sigue una metodología cualitativa y cuantitativa que analiza casos de discurso escrito hispanoamericano y peninsular en posición de inicio de cláusula. D. S. González, en el capítulo “La gramaticalización de las expresiones concesivas de origen metafórico “a pesar de, pese a (que), mal que le pese” y similares”, siguiendo a Elvira (2009) reproduce su análisis de expresiones concesivas que incluyen el término “pesar” o sus derivados en base a una elaboración metafórica. En “Las metáforas como recurso argumentativo en el discurso polémico” N. E. M. Rueda analiza metáforas que explotando su capacidad condensadora funcionan como topos de definición de nombres y topos de peligro o de la historia

con el objetivo central de descalificar al oponente. Identifica a su vez distintas intencionalidades, tales como la pasión por defender una opinión o la necesidad de impactar emocionalmente en los receptores. Se guía por los principios del análisis crítico del discurso. Analiza comentarios de lectores que en un medio virtual polemizan respecto de noticias periodísticas.

En consonancia con el Prof. Enrique Menéndez, como compiladores, queremos agradecer especialmente al Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y a la Universidad Nacional de San Luis y a su Facultad de Ciencias Humanas por su interés en avalar las producciones de los miembros de la AALiCo en esta nuestra publicación anual desde 2012. Queremos agradecer también tanto el constante apoyo y buena predisposición de la Magister Brinia Guaycochea sin cuya colaboración esta publicación no hubiera sido posible, como la tarea del Comité Científico, que con dedicación e interés puntilloso ha revisado cada uno de los Capítulos de este libro.

Esperamos que las propuestas de los autores resulten de interés y de utilidad para los docentes e investigadores y que abran nuevos espacios para desarrollar trabajos desde el enfoque. La respuesta positiva que al respecto testimonia este libro al haber convocado a especialistas de tantas Universidades nos da fuerzas para seguir avanzando en esta dirección. Ojalá todos disfruten al leer estos trabajos tanto como han disfrutado los autores al escribirlos y nosotros al compilarlos.

Claudia Borzi
Conicet y UBA
cborzi@filo.uba.ar

SECCIÓN I

ESTUDIOS SOBRE EL SONIDO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

EL FENÓMENO DE LA ASPIRACIÓN EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

Roxana Beatriz Basso
Universidad Nacional de San Martín
roxbasso@yahoo.com
María Amalia García Jurado
Universidad de Buenos Aires
majurado@filo.uba.ar

Resumen

Dadas las distintas acepciones que la palabra aspiración tiene en las ciencias fonéticas, y el conocimiento implícito de que la terminología en la descripción lingüística es un problema a resolver, en este trabajo prestamos atención a las diferencias intrínsecas en español y en inglés. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), provee dos definiciones: 1) acción y efecto de aspirar (atraer el aire a los pulmones), y 2) sonido del lenguaje que resulta del roce del aire cuando se emite con relativa fuerza (en un tracto abierto). Ambas son divergentes y exigen una redefinición en nuestra lengua materna que pueda a su vez compararse con el inglés.

El análisis realizado es perceptivo en algunos casos, y acústico, en otros. Se ha considerado la presencia en español de un alófono preconsonántico de /s/ [‘bahta] (García Jurado et al. 2015). En inglés el fenómeno es más complejo, porque se dan grados de aspiración (fuerte, débil, no aspiración) en relación con el contexto en el que se producen las tres oclusivas sordas. Su transcripción generalmente se realiza con un diacrítico superíndice en posición prevocálica (Cruttenden: 2008: 159).

Para crear mayor conciencia perceptiva, se distinguen gestos articulatorios y estrategias de enseñanza en ambas lenguas consideradas como L1 y L2, y se espera que el resultado final de esta investigación, al presentar cierta reminiscencia de la escuela de Columbia, no solo permita explicar una categoría fónica sino que dé lugar a nuevas representaciones fonético-fonológicas en ambas comunidades de lingüistas.

Palabras clave: percepción- gestos articulatorios- comparación interlingüística- alófonos

INTRODUCCIÓN

En nuestra condición de fonetistas o fonólogos, o aun de profesores de lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2), siempre mantenemos como meta realizar el estudio de los sonidos de habla, tanto en el marco de las descripciones lingüísticas, como en el proceso de enseñanza e investigación. Y cuando creemos que ya se han respondido todas las preguntas que nos marcan un problema a resolver, emergen otras tantas que constituyen una novedad en nuestro marco teórico. Apreciamos, en este sentido, el hecho de que desde la teoría de la fonología como conducta humana introducida por Diver (1975, 1979) -escuela de Columbia- hasta las teorías fonológicas de corte generativo como la de Selkirk (1984), siempre se ha intentado explicar en qué consiste el aspecto fonético que las sostiene empíricamente.

En realidad, puede también plantearse al revés: al circunscribir el análisis de una cuestión que consideramos no ha sido lo suficientemente evaluada, prácticamente la transformamos en un problema, porque en principio tenemos que unificar los criterios terminológicos y los de transcripción. En su base, se trata de volver sobre temas clásicos que siempre han marcado tendencias fonéticas e intrínsecas variaciones, pero ahora con realidades nuevas: la redefinición de un fenómeno fónico como la aspiración que adopta distintas producciones, según la lengua que queda bajo la lupa, para activar nuestra evaluación, y sobre todo nuestros oídos (Basso, 2009; Renato/ Basso, 2013; Rosewarne /Basso, 2014).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), ofrece dos acepciones que han llevado a una cierta divergencia en las comunidades de hablantes de español e inglés. La primera definición se refiere a “la acción y efecto de aspirar (atraer el aire a los pulmones)”, y la segunda al “sonido fricativo producido en la glotis por una modificación de la abertura habitual de las cuerdas vocales”. ¿Cuál es la razón por la que nos inclinamos, a veces, por una interpretación semántica inadecuada al seleccionar la primera definición? Una posible respuesta se relaciona con un mecanismo propioceptivo que no funciona adecuadamente, por tratarse de sonidos laríngeos que se producen con la parte posterior del tracto. Esta discontinuidad funcional conlleva una asociación errónea entre la aspiración y la entrada de aire ingresivo.

El presente trabajo tiene como propósito una redefinición de la aspiración que pueda contribuir a una comparación interlingüística, preferentemente en sus realizaciones sordas. Ahora bien, cuáles son los pasos que nos organizan para desgranar el sentido del fenómeno en estudio. Comenzamos por la definición propuesta en el marco de una Fonética general, en Terminología de lengua y habla de García Jurado (2013): la aspiración equivale a “un sonido que se produce con mayor abertura articulatoria que un fricativo prototípico como [f s ʒ], debido a una constricción formada en la glotis”. Fonetistas del siglo pasado asocian esta mayor abertura del sonido aspirado a una liberación brusca de aire (Heffner, 1950: 120; Kim, 1970: 108).

1. La realidad acústica de la aspiración en inglés y en español

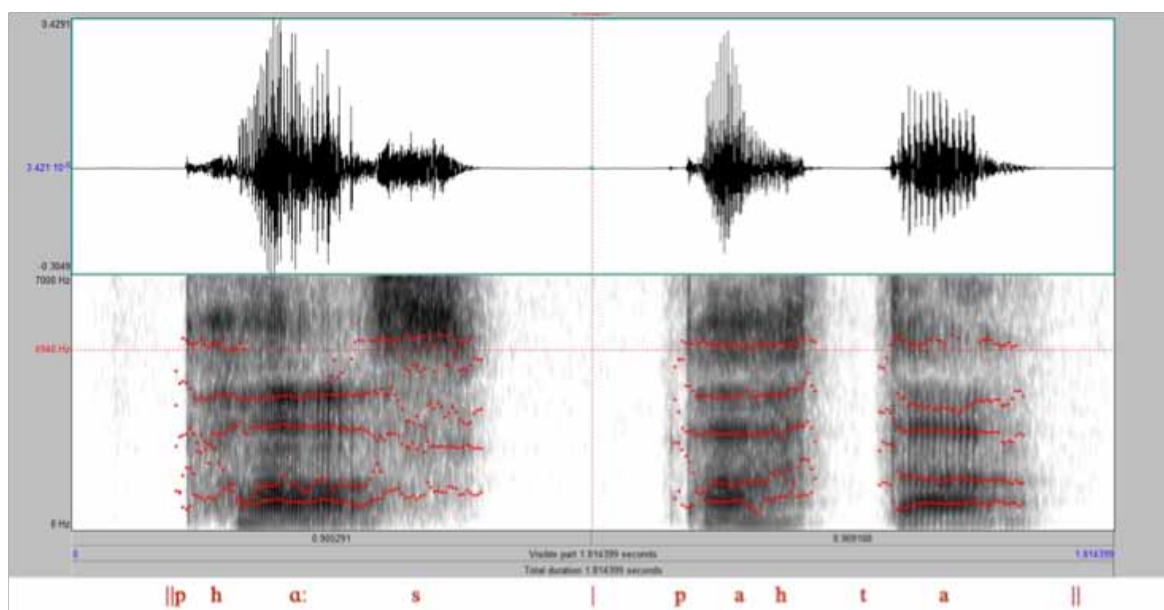


Figura 1: Perfil acústico de palabras configuradas por a) oclusiva sorda aspirada del inglés en pass y b) aspiración de /s/ rioplatense en pasta

Se utilizó el programa Praat (Boersma/Weenink, 2015), para el análisis acústico de las grabaciones seleccionadas y emitidas por un hablante masculino. Cada instancia de análisis se correlacionó a su vez con la interpretación perceptiva de las variaciones de la señal.

El perfil resultante para ambas muestras puede observarse, sobre todo, en la segunda ventana que representa los valores de frecuencia, duración e intensidad. Y si bien las realizaciones difieren en las dos lenguas, se comprueba en el inglés que el sonido aspirado es primeramente, un segmento con densidad acústico-fonética observable tanto en el eje de frecuencia como en el temporal. La Figura 1 refleja además, una segunda condición acústica de la aspiración en esta lengua, porque este sonido fricativo emerge con menor intensidad que la vocal con la que se asocia silábicamente. No obstante, dada la condición de mero pulso de sonido de la oclusiva inicial, el sonido laríngeo con el que se coarticula es acústicamente más relevante, aunque el nativo identifica preferentemente la oclusión, al establecer un enlace con su propia conciencia fonológica. Recordemos que la aspiración del inglés tiene un efecto coarticulatorio regresivo, de tal manera, que tal como se ve en la figura, los formantes de la vocal “tiñen” el espacio acústico previamente liberado por la oclusiva, uniendo así dos conceptos: 1) la aspiración propiamente dicha o aire que percibimos, y 2) la anticipación vocálica.

Los datos nos llevan a sugerir -en el marco de la redefinición planteada como objetivo de este trabajo- una revisión del diacrítico volátil propuesto en la cartilla del

IPA (International Phonetic Alphabet) en cualquiera de sus versiones. La transcripción, como señala Cruttenden (2008: 159), se realiza con un diacrítico superíndice en posición prevocálica.

La observación de la Figura 1, nos permite inferir que el fenómeno en estudio es más consistente en inglés que en español, debido, quizás, a que en el primer caso, como ya se dijo, el sonido aspirado tiene la envergadura acústica de un segmento común que, sin embargo, insistimos, tiene una representación que se torna opaca en el mundo perceptivo del hablante nativo. En el segundo ejemplo, [ˈpahta] pasta, la variación del fonema /s/ en un alófono fricativo laríngeo sordo [h], equivale a un ruido de menor amplitud, (propio de esta fricación), seguido de un segmento en el que la señal no alcanza a constituir la totalidad fónica, como se ve sobre todo, en el espectrograma de banda ancha. Posiblemente la impregnación de aire forma parte –retomando la definición de García Jurado (2013)- de un sonido que se produce con mayor abertura articulatoria que un fricativo prototípico, configuración articulatoria que impide una impresión acústica visible para el programa de análisis empleado (Praat).

2. Restricciones fonotácticas posicionales y de acento en inglés

En esta lengua, se puede categorizar la aspiración de una oclusiva sorda en posición inicial, como a) fuerte, b) débil y c) no aspirada. La primera, se da en sílaba acentuada no precedida de /s/, por ejemplo:

I like that pan[ˈphan]

I like that tan[ˈthan]

I like that can [ˈkhan]

En los tres ejemplos, extraídos de un corpus de habla conversacional, las palabras subrayadas y transcritas fonéticamente, tienen acento tonal, restricción propia de la aspiración fuerte. En cambio, cuando estas palabras se encuentran en un contexto inacentuado, como se ve en los siguientes ejemplos, suele producirse una aspiración débil sin representación diacrítica acordada:

That's not the pan

That's not the tan

That's not the can

La tercera posibilidad es la no aspiración que está relacionada con oclusivas iniciales precedidas de /s/. Una probable razón para explicar esta falta de aspiración, estaría relacionada con el esfuerzo que demanda comenzar una sílaba con una fricativa sorda continua /s/. Luego, el hablante se vería imposibilitado de realizar otro

gesto articulatorio de fricción a nivel laríngeo de significativa duración posterior a la oclusión. El diacrítico para indicar esta ausencia es el símbolo de igualdad utilizado en las fórmulas matemáticas:

That's a spy [sp=y]

That's a sty [st=y]

That's a sky [sk=y]

Se usa este diacrítico para representar un contraste fonético entre el primer y último grado, pero si se correlacionan cadena de sonidos y transcripción, este símbolo resulta redundante.

A su vez, el comportamiento fonotáctico de las oclusivas sordas del inglés ubicadas en posición final de frase entonativa, es decir, delimitada por pausas, puede considerarse en variación libre, de acuerdo con distintos estilos de habla. En un contexto formal, como el de una obra de teatro o una conferencia, a veces un actor o catedrático, para lograr que el mensaje sea entendido, recurre a la aspiración fuerte de las oclusivas porque percibe que con esta maniobra que conlleva una mayor cantidad de pistas acústicas, realza el mensaje.

En cambio, en habla rápida y continua, el hablante, al desplegar un menor esfuerzo articulatorio, suele producir una oclusiva incompleta (sin explosión).

3. La aspiración en español

El caso más emblemático por el alcance que tiene su frecuencia de uso, es el alófono [h] en un contexto socio-fonético especial y en expansión en Hispanoamérica: el de la /s/ preconsonántica.

En trabajos anteriores (García Jurado/Risco, 2013; García Jurado/Risco/Espejo 2015) se ha considerado la pronunciación del fonema /s/, tanto en el área rioplatense como en otras regiones (Perú y Colombia). Hemos tomado como base la clasificación de /s/ presentada en García Jurado/Arenas (2005) sobre características acústicas y perceptivas como los términos sibilantes (mayor energía acústica) y rehilantes (presencia de ruido más intenso). Pero lo relevante para el presente trabajo, es el análisis de este sonido fricativo, en posición preconsonántica. De ahí surge, entre otras variaciones, la predominante en el español rioplatense, es decir, /s/ ubicada delante de [p, t, tʃ, b, g, m, n, l, r, j, w], que se realiza como fricativa sorda laríngea [h]. Por ejemplo: [lah'mãnõs], las manos, [loh'tetʃos], los techos, delineando un aspecto característico de la fonética de Buenos Aires, Rosario y parte de Entre Ríos y Montevideo. Entre los hablantes de alto nivel educativo, la aspiración suele predominar sobre la pérdida o elisión, junto con la tendencia a conservar la [s] sibilante en registros más formales (García Jurado, 2007).

Estas realizaciones de la /s/, al tener la posibilidad de ubicarse en otros contextos fonéticos y en posición final de frase entonativa, como por ejemplo: [Dame dos] [Dame do] [Dame doh], se asocian fuertemente con los aspectos combinatorios propios de la fonotaxis española en diferentes registros y estilos de habla. Así, tiene una alta frecuencia de uso en el interior de Argentina, la aspiración sonora intervocálica como [loñ 'años] los ajos, [bãmõñ a kõmprar] vamos a comprar.

4. La enseñanza de la aspiración

Para crear mayor conciencia perceptiva, se distinguen gestos articulatorios y estrategias de enseñanza en estas lenguas consideradas como L1 o L2. Es muy difícil para el hablante de español, aprender a producir una oclusiva con una aspiración adecuada en inglés. Se pueden proponer distintos ejercicios tradicionales, tales como soplar una vela o una hoja, para que el alumno vea cómo se mueven en cada realización. Sin embargo, aunque es conveniente insistir en que la fuente de aire proviene de los pulmones, para no tener problemas en los pliegues vocálicos, debemos pensar en una correcta emisión de aire que no llegue a lastimar la zona laríngea. La estrategia para solucionar esta situación consiste en indicarle al alumno que se imagine una corriente de aire proveniente del abdomen en la que en realidad ha habido una apertura del fondo de la garganta mayor que la involucrada en la producción de una consonante sorda. Este ejercicio le facilita el coordinar una adecuada emisión de la oclusiva seguida de la aspiración propiamente dicha. Luego, con el fin de recrear esto se puede recurrir a la visualización de un boxeador, que cerrando su puño junto con un movimiento de brazo seco, rápido y repetitivo, emite una sílaba que comienza con una oclusiva bilabial sorda ['pha 'pha 'pha 'pha]. Recordemos que cada vez que se hable o cante en inglés, al utilizar un micrófono debemos prestar atención a la combinación de estos sonidos que suelen percibirse a través de este instrumento como un molesto golpeteo. La solución consiste en producir menor fuerza en la oclusión y en la aspiración.

Por otra parte, los nativos de inglés y otras lenguas sajonas, al aprender español en su variedad rioplatense, habitualmente caen en el error de pronunciar una /s/ pre consonántica tensa y larga, por ejemplo, [essto] esto, cuando es normalmente aspirada. Posiblemente estos hablantes realizan un gesto articulatorio inadecuado para la pronunciación en L2 semejante al que llevan a cabo en su L1, elevando punta y dorso de la lengua con su consiguiente arqueamiento frente al paladar.

En cuanto a la enseñanza del español como L1, lo planteado a nivel sistemático y descriptivo en torno a la /s/ rioplatense en García Jurado y Arenas (2005), se comprueba en las transcripciones realizadas por los alumnos en las clases de Fonética, quienes a su vez colaboran con grabaciones de este nivel de alofonía, corroborando su alta frecuencia de uso. La pronunciación y su transcripción cambian con alumnos de otros países o, como ya se dijo, provenientes del interior.

CONCLUSIONES

La redefinición del término aspiración implica, en inglés y en español, distintas realidades con un mayor grado de diferencias que de coincidencias. De hecho, todos los ingredientes proporcionados por este estudio –resultado del análisis acústico y perceptivo, fonotaxis y transcripción, uso y enseñanza- nos permiten una mirada hacia futuras investigaciones para arribar a un puente de convergencia en la taxonomía universal de la categoría de rasgos sordo/sonoro. Visto de otra manera, se ha construido un ‘pasadizo lingüístico’ con secuencias explicativas, en las que se han puesto de manifiesto propiedades universales y particulares.

Pensamos que, desde el punto de vista comunicativo, la aspiración inglesa es necesaria sobre todo en el circuito de habla en el que participa un hablante nativo. En cambio, en español la aspiración que se produce contextualmente, es un rasgo indicador de la variedad ejecutada por el hablante.

Se espera que el resultado final de esta investigación, al presentar cierta reminiscencia de la escuela de Columbia, no solo permita explicar una categoría fónica sino que dé lugar a nuevas representaciones fonético-fonológicas en ambas comunidades de lingüistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basso, R. (2009). La tensión de las vocales inglesas. Primeras jornadas internacionales de la Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. Organizado por el Centro de Posgrado para el Estudio de Lenguas –CEPEL- Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Campus Miguelete, 16 y 17 de Octubre de 2009. CD-Rom.
- Boersma, P. & Weenink, D.(2015). Praat: doing phonetics by computer. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> visita 11-08-15.
- Carson-Berndsen, J. & Joue, G.(2000).Cognitive Constraints in a Computational Linguistic Model for Speech Recognition. En Proceedings of the 11th Irish Conference on Artificial Intelligence and Cognitive Science. Galway, Irlanda, August 2000.
- Cruttenden, A. (2008). Gimson's Pronunciation of English. 7a.ed. London: Hodder Education.
- Diccionario de la Real Academia Española DRAE: <http://dle.rae.es/?w=aspiración&m=form&o=h> Consulta 29-10-2015.
- Diver, W. (1975). Introduction. Columbia University, Working Papers in Linguistics 2:1-20.
- Diver, W. (1979). Phonology as Human Behavior. En D. Aaronson y J. Reiber (eds.), Psycholinguistic Research: Implications and applications. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

García Jurado, M. A (2007). Contribuciones a la enseñanza a partir de la construcción de una teoría sobre los sonidos del español. II Jornadas y I Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera, organizado por CELE, Facultad de Humanidades y Arte (UNR). Rosario, Argentina 29, 30 y 31 de marzo de 2007. En M. I. Pozo (comp.) Actas, Capítulo Conferencias (pp.13-28), 2008.

García Jurado, M.A. (2013), Terminología de lengua y habla. (En preparación)

García Jurado, M.A. & Arenas, M.(2005). La Fonética del Español; análisis e investigación de los sonidos del habla. Buenos Aires: Quorum/ UMSA

García Jurado, M.A. & Risco, R. (2013). Fonética en juego e interculturalidad. V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva. Santa Fe, Facultad de Ciencias Económicas (UNL), 4 y 5 de noviembre de 2013.

García Jurado, M.A., Risco, R. & Espejo, M.B. (2015). Grados de alofonía en la pronunciación de la /s/ americana. II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 21-24 de abril de 2015.

Heffner, R.(1950). General Phonetics. Madison: University of Wisconsin Press.

Joue, G. & Carson-Berndsen, J. (2001). An Embodiment Paradigm for Speech Recognition Systems. 7th International Cognitive Linguistics Conference, University of California, Santa Barbara, 22-27 July 2001.

Kim, C. W. (1970). A Theory of Aspiration. *Phonetica* 21: 107-116.

Renato, A. & Basso, R. (2013). La discriminación de vocales inglesas por hablantes de español rioplatense: un estudio de escala multidimensional. En G. Bombelli y L. Soler (comp.), *Oralidad. Miradas plurilingües desde la fonética y la fonología*. Ciudad de Córdoba, Editorial Buena Vista.

Rosewarne, D. & Basso, R. (2014). On English Dental Fricatives. Buenos Aires, UN-SAM/Cepel.

Selkirk, E. (1984), *Phonology and Syntax: the Relation between Sound and Structure*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

Tobin, Y. (1997), *Phonology as Human Behavior. Theoretical Implications and Clinical Applications*. Durham & London, Duke University Press.

PRODUCCIÓN DE SEGMENTOS OCLUSIVOS SORDOS INICIALES DEL INGLÉS (LE) POR ARGENTINOS: EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO PERCEPTIVO

Ubiratã Kickhöfel Alves,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul Brasil
ukalves@gmail.com
Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

En la adquisición de los contrastes fonológicos de una lengua extranjera, es posible que los estudiantes necesiten notar algunas pistas acústicas que no desempeñan un papel relevante en las distinciones funcionales en su L1. Para lograr este objetivo, las tareas de entrenamiento perceptivo pueden convertirse en una técnica beneficiosa. En este estudio, investigamos la efectividad de su implementación con estudiantes argentinos de inglés, en la producción de las oclusivas sordas aspiradas /p/, /t/ y /k/. Los participantes fueron separados en tres grupos: (i) Grupo Experimental 1 (que contó con 3 sesiones de entrenamiento, pero no se le informó sobre el aspecto al cual debería prestarle atención); (ii) Grupo 2, con entrenamiento similar al del Grupo 1, que además recibió instrucción explícita sobre el foco de este estudio; (iii) Grupo Control. Los tres grupos completaron tareas de producción oral en tres distintos momentos: pre-test, post-test y post-test postergado. Los resultados indican que el Grupo Control no mostró modificaciones a lo largo de las etapas de la investigación. Por su parte, los Grupos 1 y 2 mostraron un crecimiento en sus valores de aspiración. Sin embargo, los alumnos del Grupo 1 tuvieron valores más bajos en el primer post-test que los del Grupo 2. Estos hallazgos abren las puertas a nuevos interrogantes acerca de los efectos de la combinación del entrenamiento perceptivo con instrucción explícita, y posibilitan una discusión sobre la interacción entre las formas de conocimiento implícito y explícito en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Palabras clave: entrenamiento perceptivo, instrucción explícita, voice onset time, inglés como lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

En la adquisición de los contrastes fonológicos de una lengua extranjera, es posible que los estudiantes sientan la necesidad de notar algunas pistas acústicas que no desempeñan un papel relevante para las distinciones funcionales en su L1 (Sundara, 2005; Kong et al., 2012). Como ejemplo de pista, podemos citar el Voice Onset Time, que corresponde a una característica fundamental de las consonantes oclusivas. Se trata de una propiedad acústica definida como el intervalo de tiempo entre la explosión de la consonante oclusiva y el inicio del voceo de la vocal siguiente (Kent & Read, 2002). En los diversos idiomas del mundo, son tres los principales patrones de VOT (Lisker & Abramson, 1964): (i) el VOT Negativo (o pre-voceo), que corresponde a la vibración de las cuerdas vocales antes de la explosión de la consonante; (ii) el VOT Cero, caracterizado por el inicio del voceo prácticamente inmediato a la explosión de la consonante; y (iii) el VOT Positivo, con un intervalo de tiempo más largo entre la explosión de la consonante y el inicio de la vibración de las cuerdas vocales que caracterizan la vocal. Este último patrón corresponde a una sensación auditiva de aspiración, o a una explosión con una gran cantidad de soltura de aire. En inglés, las oclusivas sordas iniciales se producen con un VOT Positivo (aspiración).

Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario que los estudiantes argentinos de inglés (hispano-hablantes) sepan reconocer el rol fundamental del VOT Positivo (aspiración) en esta lengua. Mientras que en el idioma inglés la distinción entre /p/ /t/ /k/ y /b/ /d/ /g/ en posición inicial de palabra se da, básicamente, por la presencia o ausencia de aspiración (Lisker & Abramson, 1964; Simon, 2010; Schwartzhaupt, Alves & Fontes, 2015), en lenguas como el español y el portugués, por ejemplo, otras pistas acústicas, tales como la presencia/ausencia de pre-voceo y la propia intensidad de la explosión de aire (en inglés, burst), pueden desempeñar un rol prioritario para las distinciones de sonoridad de los segmentos oclusivos (Alves & Motta, 2014; Alves & Zimmer, 2015; Alves & Luchini, 2016). Por lo tanto, es necesario que los estudiantes aprendan a concentrarse en los detalles acústicos de carácter fundamental para lograr identificar y producir estas distinciones en la lengua-meta.

Los datos presentados en Alves & Luchini (2016) confirman esta aseveración. En el citado estudio, se investigó la percepción de esos tres diferentes patrones naturales de VOT por parte de estudiantes de nivel intermedio y nivel avanzado de inglés: VOT Negativo (encontrado variablemente en /b/, /d/, /g/ iniciales en inglés, conforme Lisker & Abramson, 1964; Simon, 2010), VOT Positivo (encontrado en los segmentos /p/, /t/, /k/ iniciales, cf. Lisker & Abramson, 1964; Cho & Ladefoged, 1999; Simon, 2010) y VOT Zero, que puede ser encontrado variablemente en los segmentos /b/, /d/, /g/ (cf. Lisker & Abramson, 1964; Simon, 2010) en posición inicial de palabra del inglés y categóricamente en los segmentos /p/, /t/, /k/ del español (cf. Lisker & Abramson 1964; Abramson y Lisker 1973; Real Academia Española, 2011).

Más allá de los tres patrones naturales mencionados, en el experimento en cuestión también se incluyó un patrón manipulado, elaborado a partir de la remoción de la aspiración de los segmentos sordos iniciales /p/, /t/, /k/ de la lengua-meta, a los

finde de que, en términos de VOT, tales segmentos remitieran a un segmento sonoro del inglés, a pesar de presentar todas las otras características acústicas (tales como intensidad de la explosión y frecuencia de F0, entre otros) de un segmento sordo. Los resultados de Alves & Luchini (2016) demostraron que los estudiantes argentinos presentaban valores altísimos de identificación de los patrones VOT Negativo y Positivo como instancias de segmentos sonoros y sordos, respectivamente. Además, aunque el patrón de VOT Cero Natural tendiese a ser identificado como sonoro, las consonantes con el patrón híbrido de VOT Cero Artificial eran identificadas como sordas. Tales resultados sugieren que, en la identificación de los patrones de voceo de la L2, los estudiantes argentinos tienden a prestar atención a otras pistas más allá del VOT. Cabe mencionar que el mismo test ya había sido previamente aplicado a estudiantes monolingües de inglés (Schwartzhaupt, Alves & Fontes, 2015), que, a su vez, demostraron un patrón de respuestas contrario al verificado en el estudio realizado con los argentinos, debido a que los participantes norteamericanos presentaron altos índices de identificación de ambos patrones de Cero VOT (tanto natural como manipulado) como sordos. A partir de estos resultados, Alves & Luchini (2016) concluyen que los estudiantes argentinos deben ser instruidos, implícita o explícitamente, a prestar atención a la pista referente al VOT Positivo, porque solamente después de reconocer el rol fundamental de tal pista en la lengua-meta, podrán producir la aspiración que caracteriza los segmentos oclusivos iniciales en la L2.

Tal complejidad en la percepción (y, consecuentemente, en la propia producción) converge con una concepción de lengua como Sistema Adaptativo Complejo (SAC) (Larsen Freeman & Cameron, 2008; Beckner et al., 2009), que inspira el presente trabajo. Esta concepción tuvo origen en las Ciencias Exactas, y desde entonces ha ocupado un espacio en las discusiones no solamente de la Lingüística Aplicada, sino también de la Lingüística Cognitiva. A partir de esta concepción, podemos afirmar que el desarrollo de un sistema lingüístico corresponde a un proceso influenciado por múltiples factores. Dentro de estos factores, debe considerarse el hecho de que existe una serie de aspectos lingüísticos que compiten por la atención del estudiante de LE, quien tendrá que saber seleccionar cuáles de estos aspectos formales, que ocurren o no en su L1, tienen efectos funcionales en la L2. Además, en un SAC, todas las variables componentes del sistema se encuentran fuertemente conectadas; de ello resulta que una modificación (inevitable) en una de estas variables pueda tener efectos en todo el sistema. En suma, hay una gran cantidad de variables que interactúan entre sí, cuyos efectos, tomados en su totalidad, pueden resultar más significativos que la sumatoria de sus acciones en términos individuales.

Teniéndose en cuenta estos aspectos, para alcanzar el objetivo de llevar al estudiante de LE a prestar atención a la pista fundamental para lograr identificar y producir las distinciones funcionales en la lengua-meta, las tareas de entrenamiento perceptivo pueden caracterizar una técnica beneficiosa.

Investigaciones recientes han demostrado los efectos positivos de tal técnica tanto en la percepción, como en la producción (Nobre-Oliveira, 2007; Reis & Nobre-

Oliveira, 2008; Aliaga-Garcia, 2010; Rato, 2013) de sonidos del inglés por estudiantes cuya L1 es el portugués. A partir de tales estudios, concluimos que, al determinar los objetivos y la metodología a ser empleada en las sesiones de entrenamiento, los profesores investigadores deben considerar no solamente la lengua-meta, sino también el propio sistema de lengua materna del estudiante. A partir de lo mencionado, en el presente trabajo, nos proponemos investigar los efectos del entrenamiento perceptivo entre estudiantes argentinos. Nos preguntamos si, en el caso de esos estudiantes, cuyo sistema de L1 no adopta el VOT Positivo como pista acústica principal, el entrenamiento perceptivo, seguido de retroalimentación, resultará realmente efectivo. Toda vez que la tarea de entrenamiento perceptivo cumple el rol de exponer al estudiante a pistas que tienden a no ser consideradas para las diferencias funcionales en sus sistemas de L1, como sucede en este estudio, cabe investigar, además, los efectos de asociar tal tarea de entrenamiento perceptivo a la explicitación de los aspectos fonético-fonológicos a los cuales los estudiantes están siendo expuestos a partir del entrenamiento.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo investigar la efectividad de la implementación de tareas de entrenamiento perceptivo (agregadas o no a instrucción explícita) con estudiantes argentinos de inglés, en la producción de las oclusivas sordas aspiradas /p/, /t/ y /k/, en posición inicial de palabra. Los veinticuatro participantes fueron separados en tres grupos: (i) Grupo Experimental 1 (que contó con 3 sesiones de entrenamiento, pero no se le informó sobre el aspecto al cual deberían prestar atención); (ii) Grupo Experimental 2, con entrenamiento similar al del Grupo 1, que además recibió información específica sobre el foco de este estudio; y (iii) Grupo Control. Los estímulos auditivos de las sesiones de entrenamiento consistían en datos producidos por 6 hablantes nativos de inglés norteamericano, e incluían dos de los cuatro patrones de VOT previamente investigados en Alves & Luchini (2016): VOT Positivo y VOT Cero Manipulado (caracterizado por consonantes oclusivas aspiradas cuyo VOT había sido suprimido). Dado que este último constituía un patrón híbrido, nos fue posible entrenar estudiantes para identificar tales consonantes como sonoras, al concentrarse en el VOT como la pista acústica fundamental para las distinciones entre segmentos sordos y sonoros.

Los tres grupos completaron tareas de producción oral en tres distintos momentos: pre-test, post-test (tres días después de la última sesión de entrenamiento) y post-test postergado (un mes después de la última sesión). A partir del objetivo general de determinar la eficiencia de las tareas de entrenamiento perceptivo, el estudio se propone verificar (1) si ambos grupos experimentales (con instrucción explícita o no) presentan aumentos en los patrones de producción de VOT entre el pre y el post-test, de forma tal que se pueda afirmar que el entrenamiento perceptivo produce efectos positivos y se muestra capaz de llevar a los estudiantes a generalizar sus efectos benéficos a la producción; (2) si los posibles efectos del entrenamiento perceptivo, verificados en la producción de las consonantes oclusivas, presentan carácter duradero, de modo tal que sus resultados se mantengan estables durante un tiempo considerable después de su implementación.

1. Metodología

1.1. Participantes

Veinticuatro estudiantes participaron en la investigación, 17 mujeres y 7 hombres. Los participantes fueron divididos al azar en tres grupos de 8 estudiantes cada uno. El Grupo 1 participó en las sesiones de entrenamiento, pero no se le informó el aspecto fonético al cual debería prestar atención. A los participantes del Grupo 2, además de participar en las sesiones de entrenamiento, tal como se hiciera con el Grupo 1, se les solicitó que se concentraran en la aspiración de las consonantes en cuestión. También recibieron instrucción acerca de que las oclusivas sordas iniciales en inglés presentan aspiración (estas instrucciones se repitieron al comienzo de cada una de las tres sesiones de entrenamiento). El Grupo 3 tuvo el rol de Control.

Los participantes estaban cursando su último año de escuela secundaria, y tenían 5 horas semanales de clases de inglés. Este grupo estaba realizando la preparación del examen TOEFL. Antes de participar en el experimento, todos los estudiantes completaron el Oxford Online Placement Test¹. Los resultados de este examen indicaron que los alumnos contaban con un nivel de competencia lingüística en inglés equivalente al C1 o C2, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo.

1.2. Sesiones de entrenamiento perceptivo

Las sesiones de entrenamiento consistieron en la aplicación de una tarea de identificación con retroalimentación inmediata, construida y administrada en el Software TP (Raubert et al., 2013), y repetida en cada sesión de entrenamiento. Los estímulos fueron producidos por seis hablantes nativos de inglés norteamericano (3 hombres y 3 mujeres).

La tarea contenía 18 archivos de audio. Los ítems léxicos utilizados en las sesiones de entrenamiento fueron 'pee', 'tip' y 'kit'². Teniendo en cuenta los estudios de Yavas & Wildermuth (2006) y Schwartzhaupt (2012), utilizamos estímulos seguidos por una vocal alta, ya que este contexto fonético resulta en mayores niveles de aspiración, así como un mayor grado de percepción. Se contó con seis archivos de audio diferentes para cada uno de estos elementos léxicos, cada uno de ellos producido por un locutor diferente. De estos 6 estímulos, 3 contaban con la aspiración truncada intencionalmente, de modo que pudiéramos construir el patrón VOT Cero Artificial (una consonante híbrida, como ya se ha descrito). Cada uno de estos 18 estímulos (9 con VOT Cero Artificial y 9 con VOT Positivo) se repitió 20 veces en un orden aleatorio, lo que llevó a presentar 360 tokens en cada sesión. Se hicieron pausas después de cada 90 tokens.

1 Para mayor información sobre el Oxford Online Placement Test, ver Purpura (2007) y Pollitt (2007).

2 Podemos justificar el bajo número de ítems lexicales debido a que, en los estímulos obtenidos por los seis locutores, no se producían con frecuencia ejemplares de palabras iniciadas por /b/, /d/, /g/ con VOT Cero, visto que los patrones de VOT Cero y VOT Negativo pueden ocurrir de forma variable en estas tres consonantes iniciales. Estos fueron los ítems lexicales cuyas producciones se produjeron con más frecuencia con VOT Cero.

En las sesiones de entrenamiento, que consistían en una tarea de identificación, los alumnos tenían que elegir la consonante inicial de la palabra que acababan de oír, como se ve en la figura 1.

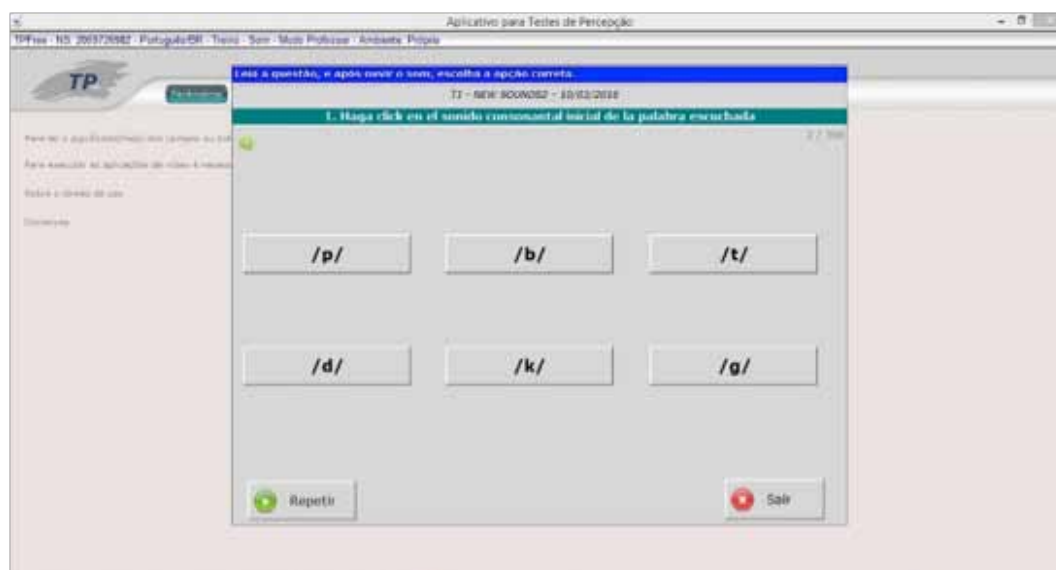


Figura 1: Tarea de identificación en TP

Se proporcionó una retroalimentación inmediata después de cada una de las respuestas de los alumnos. Se estimó que los estímulos con VOT Cero Artificial eran correctos si los alumnos identificaban como sonora la consonante que acababan de escuchar (y si el punto de articulación era correcto). Al determinar tal respuesta como correcta, esperábamos entrenar a los estudiantes para no prestar atención a pistas acústicas adicionales, ya que la presencia/ausencia de aspiración sería decisiva para sus respuestas.



Figura 2: Test de identificación en TP – Retroalimentación

Cuando las respuestas no eran correctas, los estudiantes eran informados de la respuesta correcta inmediatamente, viéndose obligados a escuchar los estímulos nuevamente, antes de presionar el botón correcto, como se muestra en la Figura 3.



Figura 3: Test de identificación en TP – Retroalimentación Negativa

Cada sesión de entrenamiento duró alrededor de 30 minutos. Las tareas de entrenamiento fueron administradas en el laboratorio de la escuela, y los estudiantes escucharon los estímulos con auriculares. Como ya se mencionó, al comienzo de cada sesión, se pidió a los participantes que pertenecían al Grupo 2 que basaran su identificación en la presencia/ausencia de aspiración.

1.3. El test de producción

La tarea de producción fue similar a la empleada en Alves & Zimmer (2015) (con estudiantes brasileños de inglés). Este test consistió en leer palabras aisladas presentadas en diapositivas individuales de un archivo .ppt. Las palabras utilizadas fueron 'peer', 'pit', 'pee', 'team', 'tick', 'tip', 'kit', 'keel', e 'kill', es decir, tres diferentes ítems lexicales para cada punto de articulación. Cada palabra debería ser pronunciada dos veces, lo que sumaría hasta seis tokens por consonante para cada participante. Los participantes realizaron el test individualmente, en una sala silenciosa. La producción de los participantes se grabó con un auricular Philips SHM 3550, en una computadora portátil DELL Inspiron. Las producciones fueron grabadas en Audacity 2.0. Los datos fueron analizados acústicamente en el Software Praat - versión 5.4.21 (Boersma & Weenink, 2015). Los tests estadísticos se llevaron a cabo en SPSS-18.

2. Resultados y discusión

Como comentamos inicialmente, esperábamos que los efectos del entrenamiento perceptivo pudieran generalizarse a la producción. En la Tabla 1 se presentan los

valores promedios de VOT de los tres grupos, así como su desviación estándar y las medianas. Además, se muestran los resultados del test de Friedman aplicado a cada uno de los grupos.

Tabla 1: Resultados de los tests de producción (valores promedios en la primera línea, desviación estándar en la segunda y mediana en la tercera línea de cada columna) y resultados de los tests de Friedman

		Pre-test	Post-test 1	Post-test 2	X2 (df)
Grupo 1 (Entrenamiento)	/p/	27.77 (15.08) Md:23.86	27.16 (14.77) Md: 23.02	36.17 (20.51) Md: 31.35	4.75 (2) *?
		50.72 (15.69) Md: 49.09	55.29 (15.37) Md:60.77	59.73 (17.69) Md: 62.28	3.00 (2)
		67.24 (20.28) Md: 60.22	72.68 (13.99) Md: 77.19	81.98 (20.08) Md: 74.91	5.25 (2) *?
	/t/	41.33 (9.25) Md: 42.83	58.08 (15.62) Md: 59.62	58.62 (12.92) Md: 57.17	12.25 (2) **
		56.14 (14.61) Md: 54.89	64.71 (19.19) Md: 58.46	63.1 (16.13) Md: 62.66	12.25 (2) **
		77.32 (14.38) 74.94	86.03 (22.15) 81.39	86.66 (20.01) 79.91	4.75 (2) *?
Grupo 2 (Entrenamiento + Instrucción)	/p/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)
	/t/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)
Grupo Control	/p/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)
	/t/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)
Grupo Control	/p/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)
	/t/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
		50.75 (17.41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
		65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)

Nota: Md = mediana; Se presentan las desviaciones estándar en paréntesis; *? $p < .10$ (marginamente significativo), * $p < .05$, ** $p < .01$

Se realizaron análisis intra-grupo para verificar si hubo diferencias significativas entre las tres etapas del proyecto, considerando cada grupo por separado. Aunque los datos descriptivos revelan una cierta mejora antes y después de la instrucción en los valores de producción presentados por el Grupo 1, sólo se encontraron diferencias marginalmente significativas en la producción de /p/ $p = 0,093$ y /k/ $p = 0,072$. Se encontraron diferencias significativas ($p < 0,001$) para /p/ y /t/ en el Grupo 2. En cuanto a este grupo, se encontró una diferencia marginalmente significativa para /k/ ($p = 0,093$). Sorprendentemente, el Grupo Control también mostró una diferencia marginalmente significativa para /t/, con $p = 0,093$ (casi llegando a 1,0).

En la Tabla 2 se presentan los resultados del test post-hoc de Wilcoxon (con corrección de Bonferroni):

Tabla 2: Tests Post-hoc de Wilcoxon (con corrección de Bonferroni)

		Pre vs. Post-test 1	Post-test 1 vs. Post-test 2	Pre-test vs. Post-test 2
Grupo 1 (Entrenamiento)	/p/	n.s.	n.s.	n.s.
	/t/	----	----	----
	/k/	n.s.	n.s.	n.s.
Grupo 2 (Entrenamiento + Instrucción)	/p/	*	n.s.	*
	/t/	*	n.s.	*
	/k/	n.s.	n.s.	n.s.
Grupo Control	/p/	----	----	----
	/t/	n.s.	n.s.	n.s.
	/k/	----	----	----

Nota. ---- no se aplica (no fueron significativos los resultados de los tests de Friedman), n.s. no significativo, * $p < 0.017$, ** $p < 0.01$

Esta tabla indica una diferencia significativa entre el pre-test y cada uno de los dos post-tests en las producciones de /p/ y /t/ del Grupo 2. Los resultados presentados en la Tabla 2 detallan algunos aspectos importantes que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, en cuanto a la producción de /p/ y /t/ por el Grupo 2, se encontraron diferencias significativas no solo entre el primer post-test y el pre-test, sino también entre el pre-test y el post-test tardío. En segundo lugar, al concentrarnos en los resultados de la producción de /p/ y /k/ del Grupo 1, o /t/ por el Grupo Control (cuyas diferencias significativas se han establecido marginalmente), no encontramos resultados significativos en los tests post-hocs. Esto indica que las únicas diferencias significativas que mostraron efectos post-hoc fueron las relacionadas con el Grupo 2.

También cabe destacar que, pese a que son pocas las diferencias significativas que se muestran en la Tabla 1, los datos descriptivos presentados en esta misma tabla indican algún crecimiento entre los resultados del pre-test y el post-test, especialmente para el Grupo 1 (véanse, por ejemplo, los resultados para la consonante /k/ producida por este grupo). A pesar de esta diferencia descriptiva, no se encontraron diferencias estadísticas. Una posible explicación de este hecho podría ser el bajo número de participantes en cada grupo, lo que puede considerarse como una de las limitaciones del presente estudio. En un futuro, sugerimos replicar este mismo trabajo, pero con un mayor número de participantes. Esto, posiblemente, permitirá brindar resultados más significativos que los obtenidos aquí.

También con referencia al análisis intra-grupo, no se encontraron diferencias significativas entre los dos post-tests en ninguno de los grupos, ni siquiera en el Grupo 2. Esto también podría considerarse un indicador de los efectos a largo plazo de las sesiones de entrenamiento.

A continuación, se presenta el análisis inter-grupo. La Tabla 3 presenta los resultados de los tests de Kruskal-Wallis, que corresponden a cada una de las tres fases de recolección de datos. En la Tabla 4, se presentan los resultados del test post-hoc de Mann-Whitney.

Tabla 3: Resultados de los tests de Kruskal-Wallis

	Pre-test X2 (df)	Post-test X2 (df)	Post-test 2 X2 (df)
/p/	4.22 (2)	8.3 (2) *	4.16 (2)
/t/	1.22 (2)	1.75 (2)	.18 (2)
/k/	2.38 (2)	2.8 (2)	2.14 (2)

Nota. * $p < .05$

Tabla 4: Resultados de los tests post-hoc de Mann-Whitney (con corrección de Bonferroni)

		Grupo 1 vs. 2	Grupo 2 vs. 3	Grupo 1 vs. 3
/p/	Pre-test	----	----	----
	Post-test 1	**	n.s.	n.s.
	Post-Test 2	----	----	----
/t/	Pre-test	----	----	----
	Post-test 1	----	----	----
	Post-Test 2	----	----	----

	Pre-test	-----	-----	-----
/k/	Post-test 1	-----	-----	-----
	Post-Test 2	-----	-----	-----

Nota. ----- no se aplica (no fueron significativos los resultados de los tests de Mann-Whitney), n.s. no significativo, ** $p < .01$

Los tests de Kruskal-Wallis mostraron diferencias significativas solamente en el post-test, en la producción de la oclusiva bilabial /p/. Los tests post-hoc muestran una diferencia significativa entre los dos grupos experimentales en el primer post-test, lo que puede confirmarse a través de los datos descriptivos presentados en la Tabla 1. Mientras que el Grupo 2 presentó un aumento significativo entre el pre y el primer post-test, el primer grupo no parecía mostrar un aumento en los valores de VOT para esta consonante. Los resultados esbozados en las Tablas 3 y 4 confirman el análisis intra-grupo, pero no nos permiten cumplir por entero nuestro segundo objetivo, que hace referencia a los efectos duraderos del entrenamiento. De hecho, sólo se observaron diferencias significativas en el Grupo 2, sólo para una de las consonantes, en el primer post-test únicamente.

Si bien debe considerarse la posibilidad de que el pequeño número de participantes pudo haber afectado los resultados obtenidos en cuanto a valores de significatividad, también podemos especular acerca de los resultados significativos obtenidos por el Grupo 2 únicamente, a diferencia del Grupo 1. De hecho, los resultados de la producción muestran una mejora significativa en sólo una de las consonantes producidas por los participantes que habían sido instruidos explícita y específicamente en este aspecto en particular. Teniendo en cuenta estos resultados, no podemos ignorar la posibilidad de que el conocimiento explícito acerca del fenómeno pueda haber tenido un papel preponderante en estas diferencias significativas. Como el test de producción permite un alto nivel de monitoreo, la provisión de conocimiento explícito sobre el fenómeno a ser enfocado puede ser utilizado en la producción monitoreada. En otras palabras, podría ser el caso de que esta diferencia significativa no sea el resultado directo de la mejora perceptiva y de su generalización a la producción oral, sino el uso del conocimiento explícito en la producción monitoreada. Estudios adicionales, con un mayor número de participantes y algunos diseños de tests que permitan una producción menos controlada, podrían ser relevantes para proporcionar una respuesta más consistente a la posibilidad aquí planteada.

CONCLUSIONES

En este trabajo, verificamos si (i) el entrenamiento perceptivo brinda resultados positivos en la producción de la duración del VOT Positivo de oclusivas sordas iniciales; (ii) estos posibles efectos beneficiosos son duraderos y sostenibles en el tiempo. A pesar de que los resultados para el Grupo 1 (que participó en las sesiones de en-

trenamiento, pero no recibió instrucción explícita) no han demostrado ser estadísticamente contundentes de manera tal que podamos argumentar a favor de los efectos de dicha actividad en un aumento en la producción, verificamos, en el análisis intra-grupo, un aumento de VOT entre el pre-test y el post-test en las oclusivas /p/ y /t/ producidas por los participantes del Grupo 2 (al cual, en el inicio de cada sesión de entrenamiento, se instruyó acerca de la cuestión sobre la que deberían prestar atención en las sesiones). Estos resultados parecen ser duraderos, visto que también se encontraron diferencias significativas para estas dos consonantes entre el pre y el segundo post-test. Tales resultados nos llevan a sugerir que el entrenamiento perceptivo, junto con la concientización fonológica del aprendiz sobre el aspecto estudiado, puede dar lugar a efectos más favorables en la producción de sonidos de una L2.

Es innegable que el presente estudio muestra un número de limitaciones considerables, las cuales ya han sido señaladas oportunamente a lo largo de este trabajo. En primer lugar, el número de participantes podría haber contribuido a la ausencia de resultados significativos en la prueba de producción; en segundo lugar, contar con solo tres sesiones de entrenamiento pudo haber sido insuficiente para realizar generalizaciones en cuanto al logro de cambios en la producción de los alumnos; este limitado número de sesiones se debe al escaso tiempo con el que se cuenta en situaciones reales de aula, donde se suele llevar a cabo este tipo de experimento. En nuestro caso, esperábamos minimizar esta limitación a través de la provisión de instrucción, lo que, suponíamos, aceleraría el procesamiento del ítem lingüístico estudiado. De hecho, al menos con relación a las oclusiva bilabial y alveolar, esto parece haber resultado eficaz, como sugiere el análisis intra-grupo.

Estas limitaciones abren nuevas posibilidades y preguntas para futuras investigaciones. Otros estudios, similares a este, sobre los efectos ejercidos por el punto de articulación en la percepción de los patrones de VOT Positivo y del VOT Cero Artificial podrían ser de gran importancia y utilidad para el área. Para la producción, un análisis de la generalización de los patrones de VOT a nuevos ítems lexicales, distintos de los ítems lexicales entrenados, también puede resultar relevante³. Por último, sugerimos la realización de nuevas investigaciones que evalúen los efectos de la instrucción explícita en combinación con el entrenamiento perceptivo. También es importante investigar el rol de estas dos intervenciones de forma individual; esto nos permitirá verificar si los efectos del entrenamiento son fomentados por la instrucción, o si la instrucción, por sí misma, podría ser relevante, independientemente de cualquier otra práctica perceptiva. En este sentido, variables tales como el número de sesiones de entrenamiento en los estudios de percepción, así como el tipo de tarea de sensibilización proporcionado (con un tono más o menos metalingüístico/

3 Conforme se pudo ver en la sección de Metodología, el test de producción posibilitaba la investigación tanto de palabras previamente entrenadas como de palabras nuevas, que no habían sido objeto del entrenamiento. La verificación de los efectos del tipo de palabra constituye el tópico de una investigación futura.

comunicativo), son aspectos importantes a ser considerados e investigados (Luchini & García Jurado, 2015).

En conclusión, los resultados presentados en este trabajo indican efectos beneficiosos del entrenamiento perceptivo en las clases de lengua extranjera, incluso en situaciones en las que las limitaciones de tiempo podrían representar un impedimento para la provisión de un mayor número de sesiones de entrenamiento. Teniendo en cuenta los resultados del estudio, el entrenamiento perceptivo, combinado con la instrucción explícita, contribuyó a guiar a los estudiantes a concentrarse en una nueva pista que, en su primer idioma, no juega un papel decisivo. Estos hallazgos abren puertas a nuevos interrogantes acerca de los efectos de la combinación del entrenamiento con instrucción, y posibilitan una discusión sobre la interacción entre las formas de conocimiento implícito y explícito (cf. N. Ellis, 2005; Andringa & Rebuschat, 2015) en el aprendizaje de un nuevo idioma. Tales aspectos forman parte de una lista de cuestiones conexas a ser abordadas en futuros trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, A. S. & Lisker, L. (1973). Voice-timing perception in Spanish word-initial stops. *Journal of Phonetics*, 1, 1-8.
- Aliaga-Garcia, C. (2010). Measuring perceptual cue weighting after training: A comparison of auditory vs. articulatory training methods. En: Dziubalska-Kolaczyk, K.; Wrembel, M. & Kul, M. (coord.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2010* (pp. 12-18). Poznan, Poland.
- Alves, U. K. & Luchini, P. L. (2016). Percepción de la distinción entre oclusivas sordas y sonoras iniciales del inglés (LE) por estudiantes argentinos: datos de identificación y discriminación. *Revista Lingüística (ALFAL)*, 32, 25-39.
- Alves, U. K., & Motta, C. S. (2014). Focusing on the right cue: perception of voiceless and voiced stops in English by Brazilian learners. *Phrasis*, 50, 31-50.
- Alves, U. K., & Zimmer, M. C. (2015). Percepção e produção dos padrões de VOT do inglês por aprendizes brasileiros: o papel de múltiplas pistas acústicas sob uma perspectiva dinâmica. *Alfa Revista de Linguística*, 59(1), 157-180.
- Andringa, S. & Rebuschat, P. (2015). New directions in the study of implicit and explicit learning – an introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 185-196.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman, D. & Schoenemann, T. (2009). Language is a Complex Adaptive System: position paper. *Language Learning*, 59(1), 1-26.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2015). Praat – Doing Phonetics by Computer – versión 5.4.21. Disponible en: www.praat.org. Acceso en 9 de febrero de 2017.
- Cho, T. & Ladefoged, P. (1999). Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27, 207-229.

- Ellis, Nick C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Kent, R. & Read, C. (2002). *The acoustic analysis of speech*. New York: Cengage Learning.
- Kong, E. J.; Beckman, M. E. & Edwards, J. (2012). Voice Onset Time is necessary but not always sufficient to describe acquisition of voiced stops: the cases of Greek and Japanese. *Journal of Phonetics*, 40, 725-744.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lisker, L. & Abramson, A. S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *Word*, 20, 384-422.
- Luchini, P. L. & García-Jurado, M. A. (2015). Sobre el 'grado de acento extranjero' y 'fluidez' en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon*, 30(58), 193-213.
- Nobre-Oliveira, D. (2007). *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. Tesis Doctoral. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pollitt, A. (2007). The meaning of OOPT Scores [en línea]. Disponible en: <https://www.oxfordenglishtesting.com>. Acceso en 09 de febrero de 2017.
- Purpura, J. (2007). The Oxford Placement Test: what does it measure and how? [en línea]. Disponible en: <https://www.oxfordenglishtesting.com>. Acceso en 09 de febrero de 2017.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española – fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Rato, A. (2013). *Cross-language perception and production of English vowels by Portuguese learners: the effects of perceptual training*. Tesis Doctoral. Braga: Universidade do Minho.
- Rauber, A. S.; Rato, A.; Santos, G. R.; Kluge, D. C.; & Figueiredo, M. (2013). TP: Testes de Percepção e Treinamento Perceptual com Feedback Imediato – Versión 3.1. Disponible en http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. 2013. Acceso en 09 de febrero de 2017.
- Reis, M. & Nobre Oliveira, D. (2008). Effects of perceptual training on the identification and production of the English voiceless plosives aspiration by Brazilian EFL learners. En: Rauber, A. S.; Watkins, M. A. & Baptista, B. O. (coord.). *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. (pp. 398-407). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Schwartzhaupt, B. M. (2012). *Factors Influencing Voice Onset Time: analyzing Brazilian Portuguese, English and Interlanguage data*. Trabajo de Final de Carrera (Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schwartzhaupt, B. M.; Alves, U. K., & Fontes, A. B. A. L. (2015). The role of L1 knowledge on L2 speech perception: investigating how native speakers and Brazilian learners categorize different VOT patterns in English. *Revista de Estudos da Linguagem*, 23(2), 311-334.
- Simon, E. (2010). *Voicing in contrast: acquiring a second language laryngeal system*. Ghent: Academia Press.
- Sundara, M. (2005). Acoustic phonetics of coronal stops: a cross-language study of Canadian English and Canadian French. *Journal of the Acoustical Society of America*, 118, 1026-1037.
- Yavas, M & Wildermuth, R. (2006). The effects of place of articulation and vowel height in the acquisition of English aspirated stops by Spanish speakers. *IRAL*, 44, 251-263.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA: LA INTERPRETACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS ERRORES EN TRANSCRIPCIONES FONÉMICAS

Martínez Salatín, Diana R.
I.E.S. Nº 28 'Olga Cossettini'
dianamsalatin@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se propuso analizar los errores en las transcripciones fonémicas de un curso de primer año del Profesorado de Inglés, en una institución pública de gestión estatal de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina): el Instituto de Enseñanza Superior Nº 28 "Olga Cossettini". El fin de esta investigación fue mostrar que estos errores de transcripción revelan errores potenciales de dicción. Con este propósito, se utilizaron tres paradigmas de adquisición de una segunda lengua para hallar una afiliación entre los errores de transcripción y los de dicción. La Hipótesis del Análisis Contrastivo dio cuentas de los errores que cometen los alumnos en transcripciones fonémicas sólo en forma parcial. La Hipótesis de Marcación Diferencial ofreció una base teórica que permitió encontrar una conexión entre los errores de dicción y aquellos que se producen en las transcripciones. El Análisis de Errores permitió ver que los mismos surgen como consecuencia natural de la adquisición de un sistema nuevo, en este caso, el alfabeto fonético. Dentro de este contexto, se puede argumentar que los alumnos desarrollan una interlengua de la transcripción fonémica. El hecho de focalizarse en los tipos de errores que los alumnos realizan en las transcripciones fonémicas le brinda al docente de Fonología una perspectiva nueva sobre el valor que estos errores poseen, en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje en la cátedra de Fonología Inglesa I.

Palabras clave: errores – transcripciones – paradigmas de adquisición de una segunda lengua

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propuso analizar los errores en las transcripciones fonémicas realizadas por alumnos de primer año del Profesorado de Inglés en el I.E.S. 28 'Olga Cossettini' de Rosario, Santa Fe, Argentina. El trabajo también persiguió los objetivos de identificar los diferentes tipos de errores que los alumnos cometen, rastrear el origen de dichos errores y establecer una conexión entre estos y los que los alumnos

cometen en dicción. Participaron de este estudio 25 alumnos entre 19 y 20 años de edad pertenecientes a la cátedra de Fonología Inglesa I, la cual contaba en ese entonces con 5 horas cátedra semanales. Los datos se obtuvieron durante el año 2001. Para la recolección de los mismos, se seleccionó material escrito que consistió tanto en transcripciones realizadas en clase, como en instancias de práctica y también las de carácter evaluativo; y además, se realizó un registro de las producciones orales, las cuales consistieron en la lectura en voz alta de un texto corto. Se tomó registro de las dificultades de dicción en una grilla diseñada para este propósito.

Tabla 5: Grilla de Dicción

Fieldwork Grid																		
Student's Name:	Plosives			Affricates		Fricatives				Liquids		Nasals			Semivowels		Dark Lateral ɫ	
Comments	p/b	t/d	k/g	tʃ/dʒ		θ/ð	s/z	f/v	h	l	r	n	m	ŋ	j	w		
	1																	
	2																	
	3																	
	Vowels						Aspiration	Sequence of plosives	Linking r	Voicing	Muscular tension	Breath energy	Rhythm					
	i:	æ	ɔ:	ə	ɜ:	ʌ												
	1																	
	2																	
	3																	
	General Comments:																	

Texto 1: **The nature of the reading process** (ASPINAL, T. & CAPEL, A.; 2000)

The nature of the reading process
To understand the nature of the basic differences between the techniques used by slower readers and the more effective techniques used by efficient readers, we must first understand the nature of the reading process. If you stand at a window overlooking a busy road and watch a car pass you from left to right, your eyes will appear to move smoothly because they are focused on the car. If, however, you wait until there is no traffic and try to follow an imaginary car as it moves from left to right anyone who watches your eyes while you do this will tell you that they move in a series of small jerks. This is what happens when you read. As your eyes move from left to right along the line of print, they make a series of small jerky movements, stopping momentarily on each word or group of words. These pauses are called 'fixations' and each one lasts for about a third of a second.

Esta recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas de la siguiente manera:

Fase 1: A principio del cursado, los alumnos realizaron en forma individual la lectura silenciosa del texto seleccionado para este trabajo, seguida inmediatamente de

la lectura en voz alta. Se registró en la grilla de dicción y se completó la fila correspondiente a la fase 1.

Fase 2: A mitad de año. Se les solicitó a los alumnos que realizaran, durante la hora de clase, la transcripción del mismo texto seleccionado sin la posibilidad de consultar los diccionarios. Esta transcripción no fue tomada en cuenta para su evaluación formal, ya que el propósito era dejar de lado cualquier variable relacionada con aspectos afectivos, como ser la ansiedad. En otra ocasión, se les volvió a entregar el texto para preparar su lectura. Luego de la lectura en silencio, los alumnos leyeron el texto nuevamente en voz alta. Se registraron las dificultades de dicción en la grilla.

Fase 3: Hacia fin del cursado, se les solicitó a los alumnos que leyeran el texto por tercera vez. En esta etapa, también se procedió a la recolección de transcripciones realizadas en clase y las que se tomaron como parte de su evaluación formal.

Una vez concluida la recolección de datos, se analizaron los errores de dicción y se confrontaron con los errores encontrados en las transcripciones fonémicas. Los sonidos que presentaron dificultad en dicción fueron: /t - d - b - v - ɟ - θ - ʒ - i - æ/. Y en cuanto a los errores de transcripción, se registraron los siguientes:

Tabla 6: Errores de transcripción

Lo que escribieron los alumnos		El símbolo fonético correcto	Ejemplo	Lo que escribieron los alumnos		El símbolo fonético correcto	Ejemplo
/j - g/	cuando debería ser:	/dʒ/	jerky manager	<x>	cuando debería ser:	/ks/	fixations
/ɔ:/		/ɜ:/	word	/w/		/əʊə/	slower
/e/		/ɜ:/		<c>		/k/	detectors company come concert
						/s/	
/ð/		/d/	understand reading	/k/		----	know
/s/		/ʃ/	efficient				

En este cuadro, se muestra en la primera columna lo que los alumnos escribieron en sus transcripciones y se representa entre barras //. Es interesante ver que varios errores corresponden efectivamente a símbolos fonéticos, pero en algunos casos, son en verdad letras del alfabeto Romano, las cuales se encuentran representadas entre comillas angulares < >. La tercera columna incluye los símbolos que los alumnos deberían haber utilizado. Y en la última columna, se pueden apreciar ejemplos concretos de las palabras dónde se encontraron estas dificultades.

En este trabajo se aplicó el concepto de error trabajado por Ellis (1995) que se define como: “una desviación de la norma de la lengua meta”. En cuanto a los errores de dicción, se utilizó como norma el acento estándar Pronunciación Recibida; y con respecto a los errores de transcripción, el estándar tenido en cuenta fue el delimitado por el Alfabeto Fonético Internacional.

Con el propósito de analizar los errores encontrados en las transcripciones fonéticas y hallar una conexión con los errores de dicción, se procedió a la utilización de tres paradigmas de adquisición de una segunda lengua:

- La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)
- La Hipótesis de Marcación Diferencial
- El Análisis de Errores

1. La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)

Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Basada en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. Desde el punto de vista psicolingüístico, se apoyaba en los principios del conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Si los alumnos tienden a transferir las habilidades lingüísticas de su lengua materna a la lengua meta, las estructuras similares serán fáciles de aprender, mientras que las estructuras diferentes resultarán difíciles y su grado de control indicará en qué medida el aprendiz ha adquirido esa lengua. Los principios fundamentales del AC se basan en que las similitudes de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta facilitan su adquisición (transferencia positiva). Y, además, los principios del AC se basan en que la diferencia contribuye a crear las áreas de dificultad y los posibles errores (transferencia negativa, interferencia).

1.1. Aplicación de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)

Se procedió entonces a comparar los dos sistemas que se tienen en cuenta en este trabajo: el alfabeto romano y el alfabeto fonético internacional. Y luego, se llegó a la siguiente taxonomía:

Tabla 7: Contraste entre las letras del Alfabeto Romano y los símbolos fonéticos

Alfabeto Romano	Alfabeto Fonético	Alfabeto Romano	Alfabeto Fonético	Alfabeto Romano	Alfabeto Fonético
a	ɑ:	j	j	s	s
b	b	k	k	t	t
c	----	l	l	u	u: - ʊ
d	d	m	m	v	v
e	e	ñ	----	w	w
f	f	o	ɔ: - ɒ	x	----
g	g	p	p	y	----
h	h	q	----	z	z
i	i: - ɪ	r	r		

Mediante esta comparación, podemos deducir que los símbolos fonéticos que presentarán dificultad para el alumno son aquellos diferentes de las letras del alfabeto romano. Dentro de estos símbolos, se pueden incluir a la mayoría de los dip-tongos y las vocales del inglés y a las siguientes consonantes: /dʒ - tʃ - ð - θ - ʒ - ʃ/. En efecto, HAC solo puede dar cuentas de los errores de transcripción en sí mismos, sin mostrar ninguna relación entre estos y los errores de dicción.

Cuando los alumnos comienzan a dar sus primeros pasos en la adquisición del método de transcripción, tienen que enfrentar un sistema totalmente nuevo cons-truido por el universo de los símbolos fonéticos. Esta es precisamente la causa de los errores en las transcripciones fonémicas. La principal fuente de interferencia en este sentido es la lengua materna de los aprendientes, el español. Esta lengua es fonémica, mientras que el idioma inglés no lo es. Por lo tanto, los alumnos tienden a aplicar esta característica de su L1 cuando realizan transcripciones fonémicas en inglés. Los aprendientes tienden a utilizar los grafemas de la escritura, letras del alfabeto roma-no, para transcribir sonidos. La razón de este tipo de errores es que la mayoría de los símbolos fonéticos se representan con los mismos grafemas que se utilizan para las letras del alfabeto romano. En este caso, es posible aplicar una versión moderada de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, que expone que “la interferencia aumenta con la similitud de los procesos de aprendizaje de la lengua inicial y de la lengua termi-nal” (Brown 1994: 201).

Mediante la comparación de los dos sistemas, se logran obtener aquellos sonidos que presentan un mayor grado de dificultad a la hora de realizar transcripciones fonémicas. Si se comparan estos sonidos con los errores de dicción, se verá que la mayoría de ellos coinciden. También pueden encontrarse ciertos símbolos fonéticos

que están representados con grafemas idénticos a las letras del alfabeto romano, y que presentan dificultades importantes en dicción para los alumnos hispano-hablantes que formaron parte de este estudio. Principalmente, se hace referencia a las oclusivas alveolares /t - d/, la fricativa labiodental sonora /v/ y la semivocal labiovelar sonora /w/. Por lo tanto, la HAC no permite explicar la relación entre los errores de las transcripciones y los que ocurren en dicción. En consecuencia, es preciso recurrir a otro concepto, también desarrollado dentro del marco de la adquisición de una segunda lengua, el de marcación. La transferencia de diferentes aspectos depende del grado de marcación (Ellis 1995: 319).

2. La Hipótesis de Marcación Diferencial

La gramática universal es una teoría lingüística de la escuela transformacional y generativa, que afirma que subyacen determinados principios comunes a todas las lenguas naturales. Los niños tienen que aprender las formas en las que su lengua materna utiliza estos principios y sus variaciones, que pueden llegar a existir en un cierto idioma. Por lo tanto, dentro de este marco, muchas de las substituciones no pueden explicarse aplicando el análisis contrastivo, debido a que no se producen por simple transferencia de la lengua materna. Los investigadores argumentan que estas substituciones ocurren porque los alumnos de una segunda lengua intentan construir reglas. Debido a esto, puede afirmarse que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de construcción creativa en donde los alumnos crean y testean diferentes hipótesis. Como consecuencia, las diferencias entre la L1 y la L2 no son necesarias, ni tampoco suficientes, para explicar los errores que se evidencian en el proceso de aprendizaje.

Fred Eckman plantea entonces la teoría de la Hipótesis de Marcación Diferencial. De esta manera, se propone recuperar los postulados del análisis contrastivo agregándole la dimensión de la marcación. Eckman expone lo siguiente: “Las áreas de dificultad pueden ser predichas sobre la base de la comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua meta y las relaciones de marcación expresadas en la Gramática Universal” (Eckman 1977).

El concepto clave radica en que el elemento no marcado es “más natural, básico y más frecuente” (Ellis 1997), o bien que “aquellas formas que son no marcadas son más básicas o neutrales, más universales, y más frecuentes que aquellas formas que son marcadas, siendo estas últimas más específicas, menos frecuentes, y más limitadas” (Cook 2001). Ellis (1995: 320) plantea que “aquellas características que son universales o están presentes en la mayoría de las lenguas son no-marcadas, mientras que aquellas que son específicas de una lengua en particular, o sólo se encuentran en algunas lenguas, se denominan marcadas”.

2.1. Aplicación de la Hipótesis de Marcación Diferencial

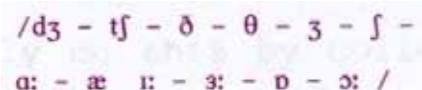
Esta teoría se aplicó para analizar los errores de transcripción. Luego, este análisis se contrastó con los resultados de los errores de dicción. Se pudo obtener una coincidencia que reveló que los errores de transcripción ponen de manifiesto dificultades de dicción.

Al igual que el Análisis Contrastivo, la Hipótesis de Marcación Diferencial también se basa en las diferencias entre la lengua meta y la lengua nativa, pero la HMD considera que estas diferencias no son suficientes como para predecir errores. Por lo tanto, esta teoría introduce el concepto de marcación para explicar las dificultades en la adquisición de una lengua. En este trabajo se deben re-significar algunos conceptos: en lugar de hacer referencia a la lengua nativa, se hablará de alfabeto romano; y en lugar de hacer referencia a la lengua meta, se hablará del sistema de sonidos del inglés. Dentro de este marco, los elementos no-marcados son aquellos símbolos fonéticos que toman el mismo grafema que las letras del alfabeto romano. Debido a que la escritura y el símbolo fonético coinciden, entonces no se genera una dificultad en la transcripción fonémica. Como consecuencia, estos sonidos, dentro de los cuales encontramos: /t - d - n - m - l - p - f - v - s - z - g - r/, tampoco representan una dificultad en dicción. Los elementos marcados incluyen los símbolos fonéticos que no toman los mismos grafemas que las letras del alfabeto romano. El hecho de que la escritura y el símbolo del sonido no coincidan es lo que determina la fuente de la dificultad en las transcripciones fonémicas. Además de este aspecto, se suma otro en el que estos sonidos, dentro de los cuales tenemos /ð - ʃ - ʒ - ʒ:/, son representados en la escritura por más de una letra o combinación de letras. Se debe recordar, entonces, que el grado de dificultad corresponde al grado de marcación.

Al confrontar esta información con los datos obtenidos al evaluar la dicción, se encontró que aquellos sonidos que a los estudiantes les resultan difíciles de articular y producir eran exactamente los mismos que presentaron dificultad para ser reconocidos y utilizados correctamente en las transcripciones fonémicas. No obstante, en primera instancia, pareciera que este razonamiento no puede aplicarse a los elementos no-marcados. Siguiendo este análisis, se puede ver que los sonidos /t - d - v - b - w/ no presentan dificultad tanto en dicción como en transcripciones. Sin embargo, este no es el caso de los estudiantes cuya lengua materna es el español. La reformulación de la HMD realizada por Hyldenstam brinda una justificación para esta aparente fisura en este trabajo. Él expone que “cuando las categorías no-marcadas de un área existen tanto en la lengua materna como en la lengua meta, no se encontrarán dificultades en la adquisición. Sin embargo, cuando un área de la lengua materna es no-marcada pero esa misma área en la lengua meta sí está marcada, se transfiere la categoría no-marcada” (Eckman 1977). Por lo tanto, /t - d - v - b - w/ son elementos no-marcados, es decir, símbolos fonéticos que toman el mismo grafema que las letras del alfabeto romano, pero son, a su vez, elementos marcados en dicción, es decir, sonidos que generan problemas en su producción para los ha-

blantes cuya lengua materna es el español rioplatense. De este modo, se transfiere la categoría no-marcada provocando dificultades en los alumnos. Mediante esta interpretación, se puede llegar a la conclusión de que los errores que los estudiantes cometen en las transcripciones fonémicas no son aleatorios. Los mismos revelan los errores potenciales que los estudiantes cometen en dicción. Se puede enunciar la conexión estrecha que existe entre el uso de los símbolos fonéticos en las transcripciones y en la dicción por parte de los estudiantes.

Tabla 8: Aplicación de HMD para interpretar los errores de transcripción

ELEMENTOS NO-MARCADOS	ELEMENTOS MARCADOS
• Símbolos fonéticos que utilizan el mismo grafema que las letras del alfabeto romano. • La escritura y el símbolo fonético coinciden. ESCRITURA = SÍMBOLO FONÉTICO /t/ /d/ /n/ /m/ /l/ /p/ /f/ /v/ /s/ /z/ /g/ /r/ • No generan dificultad en las transcripciones fonémicas. Por lo tanto, tampoco generan dificultad en la dicción. • Excepto en estos casos: ↓ /t/ /d/ /v/ /w/ • La reformulación de la HDM realizada por Hyldenstam: se transfiere la categoría no-marcada.	• Símbolos fonéticos que no utilizan el mismo grafema que las letras del alfabeto romano.  ESCRITURA ≠ SÍMBOLO FONÉTICO • Representados en la escritura por más de una letra o combinación de letras. ↓ Fuente de dificultad • El grado de dificultad corresponde al grado de marcación.

3. Interlengua

Mientras que el concepto de transferencia podía dar cuentas de algunos errores, se observaba que muchos no presentaban similitudes ni con la lengua materna, ni con la lengua meta. Larry Selinker, lingüista norteamericano, postula entonces la

existencia de un sistema ubicado entre la lengua nativa y la lengua meta, al cual denominó sistema de 'interlengua'. El proceso de interlengua es descrito por Selinker como: "sistema lingüístico aproximativo que el aprendiz de una lengua va construyendo en el proceso de adquisición de la misma" (Ellis 1997: 33).

Este concepto engloba las siguientes características sobre la gramática del aprendiz: es un sistema individual, propio de cada aprendiz, es permeable, es decir, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio. Este sistema se encuentra influenciado desde el exterior por el input, pero también desde el interior, ya que es influenciado por procesos internos de pensamiento. Esta gramática es transitoria debido a que los aprendientes cambian este sistema agregando reglas, suprimiendo otras y reestructurándolas. Por lo tanto, puede hablarse de un continuum de aprendizaje. Esto significa que los aprendientes construyen una serie de gramáticas mentales o interlenguas, en la medida que incrementan la complejidad del conocimiento de la lengua meta. Los estudiantes utilizan diferentes estrategias para desarrollar su interlengua y los diferentes errores que cometen reflejan esta variedad de estrategias. Corder (1981:25) manifiesta esta misma idea de la siguiente forma: "el cometer errores es una parte inevitable y ciertamente necesaria en el proceso de aprendizaje". Dicho esto, deben verse los errores con otra mirada, es decir, no como un elemento negativo que tiene que ser eliminado y ante el cual se frunce el ceño, sino como dato significativo constitutivo del proceso natural de adquisición de un sistema nuevo, como pueden ser el aprender una lengua extranjera o, como en este trabajo, el sistema fonológico de una lengua extranjera. La naturaleza sistemática de los errores de los alumnos indica que están activamente involucrados en la construcción de sus propias reglas.

3.1. Aplicación de la teoría de la interlengua

A continuación, se exponen algunos ejemplos de este sistema intermedio, que se encontraron en las transcripciones analizadas para este trabajo. A comienzos del cursado, por lo general, los alumnos presentan una gran influencia de la lengua materna, tanto en las transcripciones como en la dicción. En las transcripciones, esto se evidencia en el uso de letras en vez de símbolos fonéticos, como puede observarse en estos ejemplos: jerky /jɜ:rki/ - jerki/- firms /fɜ:rmz/ - detectors /dɪtɛktəz/- come /cʌm/ - fixations /fɪksɪfənz/- third /θɪrd/- known /knəʊn/ - company /cʌmpəni/- manager /mænɪgə/. Estas instancias muestran claramente que los alumnos realizan intentos muy valiosos por aprender el sistema fonético. Lo que realmente sucede es que los aprendientes aún recurren al principio que rige su lengua materna, es decir, que la ortografía y la pronunciación se encuentran en una relación de correspondencia alta— a cada letra le corresponde un fonema. Esta interferencia de la lengua materna, aunque a simple vista se plantea como una dificultad, evidencia que el estudiante está transitando el proceso de aprendizaje.

Otra instancia en donde se observa cómo la ortografía influye en la producción de los grafemas de los símbolos fonéticos es en el uso de mayúsculas. Esto demuestra que es verdaderamente difícil para el alumno despojarse de la influencia del sistema de escritura, a la hora de realizar transcripciones. Otro ejemplo que podemos citar y que brinda evidencia sobre el hecho de que el aprendiente realiza diferentes tipos de intentos para poder entender este sistema, que se presenta en primera instancia como caótico, es el hecho de inventar símbolos fonéticos como así también reproducirlos de una manera incorrecta, impidiendo la comprensión de la secuencia transcripta.

De hecho, es muy interesante encontrarse con errores que reflejan una pronunciación incorrecta, como puede observarse en estos ejemplos: *understand* /ʌnðəstænd/ - *suddenly* /sʌðənli/ – *reading* /ri:ðɪŋ/ – *efficient* /əfɪsənt/. Un elemento fundamental, entonces, es hacer tomar consciencia a los alumnos de este tipo de errores, ya que los mismos están revelando las dificultades que presentan al pronunciar estas secuencias. De la misma forma, se les hace ver la naturaleza de este tipo de errores, que es la interferencia de la lengua materna.

Otra fuente de errores, cometidos por los alumnos cuya lengua materna es el español, es el poder delimitar las diferentes vocales del inglés y utilizarlas consecuentemente en las transcripciones fonémicas. En las primeras prácticas de transcripciones, se observan dificultades especialmente relacionadas con este tipo de divergencias. Otro tipo de error es el uso de vocales débiles en sílabas acentuadas o en palabras de contenido que consisten en una sola sílaba.

Al aplicar las investigaciones realizadas por Selinker (1972) y Corder (1981), puede atribuirse valor a estos errores y enunciar que los aprendientes están desarrollando una interlengua de la transcripción fonémica, lo cual proporciona muestras claras de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo efectivamente.

Cuando se realizan las correcciones de las transcripciones, luego de haber hecho práctica suficiente y un entrenamiento detallado, en algunos casos se observan errores que corresponden a etapas anteriores del proceso de aprendizaje. En primera instancia es posible enunciar que la adquisición del método de transcripción fonémica podría seguir un curso de desarrollo en forma de U, en donde los alumnos “muestran un alto nivel de precisión solo para hacer una aparente regresión más adelante, antes de que finalmente actúen, una vez más, en concordancia con las normas de la lengua meta” (Ellis 1997: 23). Este fenómeno sugiere la idea de que los aprendientes tienden a retroceder, solo para poder avanzar aún más. La razón por la que esto se evidencia es que los estudiantes re-organizan el conocimiento existente de forma tal que puedan dar lugar al conocimiento nuevo. A este estadio se lo conoce como reestructuración. Este proceso es de gran utilidad a la hora de no juzgar ciertos errores como la falta de aprendizaje o el aprendizaje erróneo. Estas instancias demuestran que los alumnos están transitando estadios que los llevarán a

una adquisición efectiva. No obstante, como docentes debemos siempre estar atentos, ya que algunos estudiantes dejan de desarrollar su competencia sin llegar al nivel deseado en la lengua meta. Entonces, es posible enunciar que ciertos errores pueden fosilizarse. Este fenómeno se observa en los casos en que los estudiantes inventan símbolos fonéticos o no utilizan los grafemas convencionales y continúan utilizando estas formas incorrectas, aún cuando se encuentran transitando estadios más avanzados de desarrollo.

A modo de conclusión, los errores de los alumnos son sistemáticos y revelan el estadio de desarrollo alcanzado. De esta forma, se han enunciado las diferentes etapas del desarrollo de la interlengua de transcripciones mediante el orden en que fueron descriptos los errores.

4. Aportes para la enseñanza

El hecho de poder detectar estos errores en las transcripciones fonémicas y colocarlos en el foco de la reflexión brinda a los alumnos la posibilidad de mejorar su propia dicción. Es de desear que los docentes guíen a sus alumnos para que puedan darse cuenta de la naturaleza de los errores que cometen en las transcripciones y establecer una conexión con sus dificultades en la dicción, las cuales se revelan a través de estos errores en las transcripciones fonémicas. Corder (1981: 11) enuncia que: "hacer que un alumno intente descubrir la forma correcta suele ser más instructivo tanto para el alumno como para el docente". Es conveniente, que ante las formas incorrectas, el docente suministre devoluciones pertinentes a los alumnos con el propósito de hacerles tomar conciencia de la naturaleza de estos errores, de forma tal que pueda evitarse una internalización incorrecta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspinal, T., Capel, A. (2000). *Advanced Masterclass CAE*, New Edition, Oxford: OUP.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language and Teaching*, Third Edition, USA: Prentice Hall Regents.
- Cook, K. (2001). *A Study of the Factors Influencing the Interaction between First and Second Language Phonology* (paper), tomado de internet: 14 de mayo de 2004.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: OUP.
- Eckman, F. (1977). *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, *Language Learning* 27, 315-330.
- Ellis, R. (1995). *Studies in Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, *IRAL* 10.3, 209-31.

SECCIÓN II

ESTUDIOS SOBRE ASPECTOS DISCURSIVOS Y GRAMATICALES Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

COMPRENSIÓN LECTORA EN L1 Y L2: UN ESTUDIO COMPARATIVO CON ALUMNOS ARGENTINOS

Luchini, Pedro Luis
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com
Tuero, Susana Berta
Universidad Nacional de Mar del Plata
sbtuero@gmail.com
Machado, Carlos
Universidad Nacional de Mar del Plata
carlosamach@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio es comparar niveles de efectividad en la comprensión lectora de dos grupos de estudiantes (grupos A & B) de un colegio secundario en Mar del Plata, Argentina. Al momento de recolectar los datos, los estudiantes tenían un nivel de competencia lingüística en inglés equivalente a B2 (intermedio alto) según el *Oxford Placement Test*. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron un cuento de ciencia ficción en inglés y su traducción al castellano y un texto producido por los mismos alumnos. Siguiendo un protocolo experimental, el grupo A fue expuesto al texto escrito en inglés, mientras que los alumnos del grupo B leyeron la misma versión, pero traducida al castellano. Luego de leer cada texto, cada alumno, en su grupo, escribió tantas ideas del texto leído como pudo recordar. La cantidad de ideas en cada grupo fue luego comparada con la cantidad de ideas existentes en cada texto (L1 y L2), según una “respuesta patrón” producida por un grupo de especialistas. Para determinar la diferencia entre las producciones de los alumnos en cada grupo y la de los especialistas se realizaron pruebas estadísticas. Los resultados numéricos indicaron que el grupo B (lectura en L2: inglés) recordó mayor cantidad de ideas que el grupo A (L1: castellano). Basándonos en estos datos, se brindan algunas recomendaciones y discuten algunas implicancias relacionadas con la enseñanza de la lectura comprensiva en L1 y L2.

Palabras clave: lectura comprensiva, habilidad lectora, competencia lingüística, efectividad, L1-L2

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, ha habido un substancial interés acerca del rol e importancia de la lectura comprensiva en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando los estudiantes leen un texto recurren a varios procesos cognitivos para procesar información que incluyen la recuperación y almacenamiento de input nuevo. Y estos procesos se complejizan aún más cuando se trata de lectura en L2 (segunda lengua) (Moss, Schunn, Schneider, Mc Namara & VanLehn, 2011). Estos procesos están fundamentados en diferentes teorías que, por lo general, sugieren que el lector construye una situación modelo a modo de representación del contenido del texto que desvía la atención de la forma escrita de las oraciones que constituyen el texto e incorpora conocimiento que no se ciñe estrictamente al texto (Kintsch, 1988, 1998; McNamara & Magliano 2009; Zwaan, Langston & Graesser, 1995). Para construir este modelo el lector necesita generar un texto con base en las proposiciones contenidas en el propio texto, y trabajar sobre esta información utilizando el conocimiento previo a través de procesos de inferencia (Brantmeier, 2002; Kintsch, 1988, 1998; Zwaan, 1999; Zwaan & Radvansky, 1998).

El propósito de este trabajo es comparar la efectividad en la comprensión lectora de dos grupos de estudiantes (A & B) en un colegio secundario en Argentina. Ambos grupos cuentan con un nivel de inglés equivalente a B2 (intermedio alto) según el *Oxford Placement Test*. Los dos grupos leyeron el mismo texto, pero en diferentes idiomas. El grupo A lo leyó en castellano (traducción), mientras que el B lo hizo en inglés. Para cada instancia experimental, se les solicitó que escribieran, en el idioma de su preferencia, tantas ideas acerca del texto leído como pudieran recordar. Sus producciones fueron cotejadas con una “respuesta patrón”, realizada por un grupo de especialistas evaluadores, en L1 y en L2. El análisis comparativo de las muestras se realizó sumando la cantidad de ideas producidas de cada alumno en cada grupo con las producidas por el grupo de especialistas. Luego, se compararon los promedios. Para determinar la diferencia entre las medias, se empleó la prueba t de Student.

1. Hipótesis

Hipotetizamos que el grupo A (lectura en L1) recordará una mayor cantidad de ideas que el otro grupo, por tratarse de su L1 y debido al impacto de la instrucción recibida en esa lengua a lo largo de su formación escolar. Basándonos en los resultados obtenidos, se brindarán recomendaciones y discutirán algunas implicancias relacionadas con la enseñanza de lectura comprensiva en L1 y L2.

2. Marco Teórico

La investigación en el campo de la adquisición de L2 tiene como uno de sus intereses prioritarios, desde hace ya bastante tiempo, el intento de establecer las relacio-

nes que existen entre la habilidad lectora y la competencia lingüística de los estudiantes (Clarke, 1979; 1980; Cziko, 1980; Hudson, 1982; Alderson, 1984). Sabemos que la lengua escrita no es un atributo biológico de la especie humana, como lo es la lengua oral, sino un producto de la cultura y de la adquisición de las destrezas de lectoescritura, que comúnmente se aprenden por medio de un proceso formal de instrucción.

En el plano de la adquisición de una L2, esta circunstancia suscita varios interrogantes debido a la alta complejidad que el mismo proceso le impone. El proceso de la adquisición de la lectoescritura en una L2 se entiende como un proceso vinculado, principalmente, al desarrollo de la competencia lingüística en esa lengua. Se trata de determinar si la adquisición de la habilidad lectora en una L2 es un 'problema de lectura' o un 'problema de lenguaje'. Esta inquietud constituye, efectivamente, un pilar básico de la investigación reciente sobre adquisición de la lectura en una L2. Sin embargo, a la fecha, a pesar de contar con varias hipótesis sustentadas en importantes argumentos empíricos a su favor, faltan datos concretos que cuestionen seriamente cada una de ellas. Sabemos que existen diversos factores y variables implicados en la adquisición de una L2 que son sumamente complejos y, además, no todos son directamente controlables. También, están los individuos con sus condicionamientos y condimentos personales y sociales específicos. Por tanto, cualquier posible generalización que se desee sugerir al respecto ha de plantearse con un margen de cautela, y su demostración efectiva sólo tendrá lugar tras el resultado coincidente de un número suficientemente amplio y representativo de investigaciones empíricas.

Las investigaciones focalizadas en esta posible relación entre la habilidad lectora y la competencia lingüística han dado lugar a dos hipótesis alternativas. En la primera, se sostiene que para poder leer eficientemente en una L2 es necesario, en primer lugar, alcanzar un determinado nivel de habilidad lingüística en dicha lengua. De acuerdo con esto, la lectura en una L2 sería, primordialmente, un problema de lenguaje. Por otro lado, la otra hipótesis sostiene que la lectura en la L2 es, ante todo, un problema de competencia lectora, ya que la habilidad lectora en una L2 tiene mucho en común con la habilidad que el individuo tenga en su L1.

Bernhardt y Kamil (1995) afirman que, en principio, las dos hipótesis son parcialmente válidas, aunque incompletas. De su estudio empírico se desprende la conclusión de que la primera hipótesis dispone de más capacidad predictiva que la segunda. Sin embargo, McLaughlin (1987) favorece una opinión contraria. Por otro lado, en un estudio realizado con anglófonos aprendices de español e hispanohablantes estudiantes de inglés, Carrell (1991) observó que para los primeros el factor más importante fue su nivel de competencia lingüística en L2, mientras que para los segundos lo fue la competencia lectora en L1.

Basándonos en estos resultados, se infiere que la eficacia lectora en una L2 está sujeta a una adecuada combinación de la habilidad lectora en L1 y la competencia lingüística en L2. Es decir, los estudiantes necesitan de un mínimo de competencia

lingüística en L2 para que su competencia lectora en L1 resulte operativa para la lectura en L2. Simultáneamente, es necesario contar con cierto grado de competencia lectora en L1 para que la competencia lingüística actúe en la comprensión de un texto en L2 (Bernhardt & Kamil, 1995).

Por tanto, si bien se necesita de un cierto nivel de complementariedad entre las dos hipótesis para lograr adecuación en el proceso de lectura comprensiva, no sería prudente plantearlo como un umbral fijo y estático, sin tener en cuenta las diferencias individuales de los participantes. Existen fluctuaciones entre individuos y/o condiciones de aprendizaje que son muy diversas, y por lo tanto, deben tenerse en cuenta. Koda (1994) ha mostrado la incidencia que ciertos aspectos tales como la experiencia lectora previa de los estudiantes, los efectos del procesamiento interlingüístico y su capacidad estratégica a la hora de solventar problemas de comunicación por medio de recursos lingüísticos limitados tienen sobre la lectura. Por su parte, Donin y Silva (1993), mediante un estudio experimental, corroboraron las consecuencias del tipo de texto leído y de la tarea a la que los estudiantes fueron expuestos. En su estudio, estos investigadores observaron que los estudiantes con un nivel de competencia relativamente bajo alcanzaron un grado relativamente alto de comprensión lectora, cuando los textos administrados atendían cuestiones directamente relacionadas con sus intereses personales y cuando la tarea a completar se focalizaba en la comprensión. En cambio, los resultados cambiaron radicalmente cuando el texto respondía a cuestiones más ajenas a la experiencia de los individuos y cuando la tarea demandaba el uso de destrezas de producción. En síntesis, un mismo lector puede comportarse con un grado diferente de eficacia en función de los condicionamientos individuales propios y a los factores contextuales a los que es expuesto, incluso aunque ambos textos demanden un mismo grado de dificultad.

Uno de los enfoques que parece ser consistente con este nivel de complementariedad que propicia la eficiencia lectora es la teoría cognitiva de adquisición de lenguas (McLaughlin, 1990). Este enfoque explica la comprensión lectora, en términos generales, como una modalidad de procesamiento de la información. Porque la capacidad de procesamiento es siempre limitada, el progreso de la destreza lectora pasa por dos vías: (i) la automatización de las subdestrezas que intervienen en la lectura y la otra (ii) la reestructuración del marco de procesamiento, posible sólo cuando se ha alcanzado ya cierto nivel de automatización. En el marco de este enfoque, la habilidad lectora en L1 y la competencia lectora en L2 actúan como componentes al servicio del procesamiento de la información del texto.

Teniendo en consideración estos aspectos cognitivos de la lectura, sería necesario que las instituciones de enseñanza induzcan y estimulen a sus docentes en el acceso al conocimiento específico de las habilidades y competencias que hacen parte del proceso cognitivo de la lectura comprensiva (Ramos, 2006). En los últimos años, en la clase de lectura comprensiva, en diversos contextos, se ha propiciado la

importancia de enseñar el uso de las estrategias cognitivas¹ y metacognitivas² (Ellis & Zimmerman, 2002; Hartman, 2002; Jager, 2002; Schraw, 2002; Sternberg, 2002). Esto significa enseñar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos de lectura, conduciéndolos a una participación reflexiva y a una postura activa en su aprendizaje (Kopcke, 1997).

Las investigaciones sobre lectura comprensiva realizadas en el marco de los enfoques cognitivos, generalmente, abordan dos aspectos: por un lado, las variables relativas al texto, o sea las características estructurales del texto, y por otro las variables relativas al lector, o sea sus procesos cognitivos y metacognitivos. Dentro de las variables relacionadas con el texto, se distinguen la superestructura y la macroestructura. La primera se refiere a la estructura esquemática referente a un tipo de forma de texto y la segunda a la abstracción de las ideas más importantes del texto (van Dijk, 1997). Varios estudios permitieron demostrar que el conocimiento de la estructura textual facilita la comprensión lectora (Kintsch & van Dijk 1978; Leffa, 1996; van Dijk & Kintsch, 1983). En este modelo se integran dos tipos de memoria: las memorias de trabajo a corto y a largo plazo. Por medio de estas memorias, se explica cómo el lector extrae, mantiene y organiza las proposiciones, elaborando simultáneamente el texto mental con la idea principal o macroestructura. El modelo involucra procesos descendientes, activados por los esquemas existentes en la memoria a largo plazo, y procesos ascendientes, activados por las informaciones específicas del texto. En el marco de este enfoque, la comprensión lectora depende entonces de la interacción de esos procesos cognitivos ascendientes y descendientes.

3. Método

3.1. Contexto y participantes

Participaron en este estudio 73 estudiantes del nivel secundario superior del CADS (Colegio Atlántico del Sur), un colegio privado de Mar del Plata, Argentina. Los datos se recolectaron en tres clases con nivel de inglés avanzado, equivalente a los exámenes internacionales FCE y TOEFL. Para lograr homogenización en el nivel de competencia lingüística de inglés de los estudiantes se les tomó el *Oxford Placement*

1 Entendemos a las estrategias cognitivas como aquellos procedimientos u operaciones mentales que realiza la persona que lee durante el procesamiento de información del texto escrito con el objetivo de comprender su significado. Se distinguen diferentes tipos: (i) estrategias de focalización, (ii) estrategias de organización; (iii) estrategias de resolución de problemas, y (iv) estrategias de elaboración (Elosúa & García, 1993; García, 1993).

2 Las estrategias de metacognición hacen referencia al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Cuando se trata del proceso de comprensión lectora, la metacognición de la comprensión se refiere al conocimiento y control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora. Existen diferentes tipos de estrategias metacognitivas: (i) estrategia de planificación, (ii) estrategia de supervisión; (iii) estrategia de evaluación (evaluación de los resultados y de los procesos) (Elosúa y García, 1993; García, 1993).

Test. Todos los participantes lograron un puntaje equivalente al B2. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: grupo A (n=34; 19 mujeres, 15 varones) y grupo B (n=39; 20 mujeres, 19 varones) (ver Apéndice A). El grupo B leyó la versión original en inglés del cuento, mientras que el grupo A fue expuesto al mismo cuento, pero en su versión traducida al castellano.

3.2. Instrumento para la recolección de datos

Los instrumentos utilizados para recolectar los datos fueron un cuento de ciencia ficción (*The Pedestrian*, Bradbury, 1951), en su versión original en inglés y su traducción al castellano y las producciones de los estudiantes que consistieron en la cantidad de ideas que pudieron recordar y escribir, luego de haber leído el cuento en su versión correspondiente, según cada grupo.

4. Resultados

4.1. Media

En primer lugar, se determinaron los promedios para cada grupo y se los comparó. El grupo A (L1) obtuvo una media de 4,82, mientras que la del grupo B (L2) fue de 6,48. A simple vista, se observa una diferencia entre estos dos promedios. Para determinar si esta diferencia es significativa, se procedió a realizar un estudio de tipo transversal con la intención de comparar la cantidad de ideas identificadas en los dos grupos en un mismo momento. La variable aleatoria es numérica, en este caso dada por la cantidad de ideas obtenidas por cada grupo.

4.2. Diferencia de medias

Para determinar si la diferencia entre las medias es significativa, se aplicó la prueba T de student para muestras independientes. En la Tabla 1 se detallan los resultados obtenidos, suponiendo varianzas iguales:

Tabla 9: Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales

	L1	L2
Media	4,823	6,487
Varianza	4,210	5,151
Observaciones	34	39
Varianza agrupada	4,713	
Diferencia hipotética de las medias	0	

Grados de libertad	71	
Estadístico t	-3,265	
$P(T \leq t)$ una cola	0,0008	
Valor crítico de t (una cola)	1,666	
$P(T \leq t)$ dos colas	0,001	
Valor crítico de t (dos colas)	1,993	

El p-valor (dos colas) obtenido (0.001) es menor al valor de probabilidad (0.05). Por lo tanto, podemos afirmar que existe una diferencia significativa entre las medias analizadas. Y este resultado no es producto del azar sino del tratamiento aplicado a cada grupo.

4.3. Desviación estándar

Para conocer con detalle un conjunto de datos, no basta con conocer las medidas de tendencia central, sino que necesitamos conocer también la desviación que presentan los datos en su distribución respecto de la media aritmética de dicha distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad al momento de describirlos e interpretarlos para la toma de decisiones. La desviación estándar nos dice cuánto tienden a alejarse los valores concretos de las medias en una distribución de datos. En la Tabla 2 observamos que el grupo A (L1: castellano) está más uniforme que el otro (grupo B: L2), porque hay menos variación entre los elementos del grupo.

Tabla 10: Desviación estándar para los dos grupos

Grupo A	Grupo B
2,05	2,27

Por otro lado, el grupo B (L2) tiene una desviación más alta, y esto se interpreta como que tiene más variabilidad entre sus elementos que el grupo A (L1). Es interesante observar que el grupo L2 obtuvo un promedio más alto que el grupo L1, medido en términos de diferencias significativas, a pesar de contar con mayor variabilidad en los elementos que lo conforman. Estos datos corroboran, una vez más, la diferencia obtenida en los resultados entre los dos grupos. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula en la que se supone que no existen diferencias entre las medias de ambos grupos.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue comparar niveles de efectividad en la comprensión lectora de dos grupos de estudiantes: A (lectura en castellano) y B (lectura en inglés) en un colegio secundario en Mar del Plata, Argentina. Partimos de la hipótesis inicial en la que planteamos que el grupo A (L1), por tratarse de su lengua madre y por haber recibido instrucción formal en esta lengua desde temprana edad a lo largo de todo su trayecto escolar primario y secundario, identificaría mayor cantidad de ideas. Sin embargo, la hipótesis fue rechazada, porque el grupo B (L2: lectura en inglés) logró reunir una mayor cantidad de ideas que el otro. A raíz de estos hallazgos, planteamos una serie de cuestiones relacionadas con la lectura comprensiva en L1 y L2.

Por un lado, está la cuestión de los conocimientos previos. Sabemos que el lector trae al texto sus expectativas, los conocimientos que ya posee sobre la estructura y el contenido del lenguaje y sus antecedentes culturales para lograr la construcción e interpretación de la palabra escrita a medida que ésta es leída. Este marco de conocimientos se activa por medio de estrategias motivadas por los requerimientos del texto. Una vez establecido este esquema es posible realizar las demás actividades cognitivas del proceso lector.

Inferimos que ambos grupos están familiarizados con la macroestructura del texto, es decir, la estructura esquemática del género discursivo: cuento de ciencia ficción y con su contenido lingüístico-cultural. En el contexto donde se realizó el experimento, este género discursivo es usado recurrentemente como recurso literario en las clases de inglés y de castellano, y empleado como un disparador para generar discusiones y debates, en donde se fomenta el desarrollo de las habilidades orales y de vocabulario específico. Si bien estas cuestiones cobran relevancia al momento de interactuar con el texto escrito, en nuestro caso en particular, el aspecto de los conocimientos previos quedaría descartado, porque ambos grupos fueron expuestos al análisis del mismo cuento, en los que se preservó su estructura esquemática, género discursivo y contenido lingüístico-cultural.

Otro aspecto a tener en cuenta para evaluar el proceso de lectura comprensiva es la familiaridad con el contenido del texto. Sabemos que cuanto más se conoce acerca de una cantidad de información, mayor facilidad se tiene para leerla o memorizarla y en un menor tiempo. El grado de familiaridad del texto depende, en gran medida, de los conocimientos que el lector tiene del ámbito abordado en ese texto. En la actividad de lectura, las diferentes dimensiones que permiten caracterizar el texto tienen repercusiones sobre los diferentes procesos que intervienen: identificación de ideas primarias, segmentación de la información en paquetes coherentes, etc. Pero todos estos aspectos mantienen relaciones estrechas entre sí, porque existen fuertes interacciones en la medida en que los efectos que puede tener una dimensión textual (familiaridad con el texto) varían en función de las otras dimensiones

textuales (estructura de los textos, conectores, etc.). Además, una misma dimensión textual puede influenciar los procesos cognoscitivos empelados: un entorno familiar porque puede promover la activación de conocimientos específicos, facilitar los procesos inferenciales, los cuales facilitan la integración de los elementos de la oración, entre otros.

El cuento empleado en este estudio plantea un escenario que transcurre en un mundo futuro (año 2053), y presenta avances tecnológicos, como el coche policía que es manejado por un robot. En síntesis, consiste en una crítica sobre la sociedad estadounidense donde la gente posee, cada vez más, conductas sedentarias, ya que pasan la mayor parte del tiempo en sus hogares, mirando la televisión en lugar de salir a caminar. Sabemos que en el contexto de este experimento, los estudiantes, en ambos grupos, están habituados a la discusión de temas relacionados con el futuro, al uso y abuso de recursos tecnológicos (computadoras, TV, teléfonos celulares, etc.), y a los peligros de vivir una vida sedentaria. En este estudio, la familiaridad con el contenido de texto debió ser descartada como aspecto a tener en cuenta, porque ambos grupos, como ya se dijo, fueron expuestos al mismo contenido.

El tercer aspecto a considerar para la evaluación de la lectura comprensiva fue el nivel de competencia lingüística de los lectores. Sabemos que los estudiantes de ambos grupos de estudiantes fueron expuestos, desde su nacimiento, a su lengua madre y, a lo largo de su trayecto formativo recibieron instrucción formal en castellano. Por otro lado, también somos conscientes de que, a lo largo de este trayecto, los estudiantes recibieron seis horas semanales de instrucción formal en inglés. Desde un inicio, asumimos que los estudiantes expuestos al texto escrito en castellano iban a identificar mayor cantidad de ideas por tratarse de su misma lengua, sumado a la instrucción formal recibida. Sin embargo, los datos de este estudio demuestran que los estudiantes que leyeron en inglés, lograron identificar mayor cantidad de ideas que el otro grupo. Para poder brindar adecuación explicativa ante esta realidad es necesario considerar el nivel de competencia lingüística de cada grupo. En este punto cabe preguntarse cuáles son las condiciones de una competencia lectora, esperada en los estudiantes de L2. En este sentido debemos recordar que leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora. De este modo, se busca estimular en los estudiantes cierta capacidad que integra un saber y un saber hacer con el objetivo final de hacerse al significado que ofrece un texto.

Cuando se habla de competencia discursiva se hace referencia a la capacidad de captar la coherencia de un texto para la reconstrucción de su significado. Esto será posible mediante el reconocimiento de las cualidades del texto, la identificación de su macro-estructura, la reconstrucción del sentido -a partir de la activación de sus conocimientos previos y la progresiva formulación de hipótesis-, la potenciación de

estrategias de la memoria y el entrenamiento en la identificación de marcas lingüísticas de cohesión que facilitan la aprehensión del significado global (conectores, índices y referentes anafóricos).

Un amplio dominio de la competencia lingüística no necesariamente garantiza el éxito en el proceso lector en L2. Pero tampoco un lector competente que posee los conocimientos y estrategias antes mencionados es prueba de la adquisición de una lengua. Por lo tanto, si los estudiantes poseen los conocimientos necesarios y tienen una buena competencia discursiva se puede decir que su lectura y su aprendizaje serán exitosos. Con base en los datos obtenidos, podemos decir que, a pesar de tratarse de su L2, estos estudiantes cuentan con una mejor competencia discursiva en inglés que en castellano, hecho que les permite leer con mayor efectividad en una lengua extranjera que en la materna.

Una clase basada en la actividad del lector es un factor motivador que implica: guiar el proceso en función de los propios intereses y condicionantes; considerar las expectativas del alumno en la selección de los textos auténticos, conociendo sus intereses y limitaciones; presentar al texto como ejemplo de práctica discursiva próxima a su contexto y hacer de la lectura un proceso de autoevaluación y renovación de saberes. En el marco del proceso de enseñanza de una lengua (L1 o L2) es indispensable vincular la actividad lectora a pautas de meta-cognición. Esto permitirá percibir su participación activa y recreadora, apreciar el desarrollo de la competencia lectora y el rendimiento de las estrategias, y seguir de cerca la interacción del lector y el texto a partir de un diálogo entre los indicios textuales y las expectativas e inferencias. En vista de los hallazgos, se puede suponer que la diferencia en los resultados entre los dos grupos (A: L1, castellano; B: L2, inglés) pudo haberse dado por el tipo de enseñanza impartida por los docentes de cada área. Sabemos que en las clases de inglés, en el contexto analizado, los docentes de lengua extranjera, a diferencia de los de castellano, utilizan un enfoque pedagógico basado en la actividad del lector, guiando a los estudiantes mediante el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, que promueven y desarrollan la competencia lectora y discursiva en inglés. Puede ser esta una de las tantas razones por las cuales los estudiantes obtuvieron mejores resultados en la lectura de textos en L2 que en L1. De todas maneras, para poder corroborar los datos aquí presentados y dar sustento empírico a las inferencias presentadas es necesario contar con nuevos estudios experimentales realizados en contextos similares y con otras muestras poblacionales.

CONCLUSIONES

En este estudio se compararon niveles de efectividad en la competencia lectora en dos grupos expuestos a L1 y L2. Nuestra hipótesis inicial indicaba que los estudiantes expuestos al tratamiento de lectura en castellano (grupo A: L1), obtendrían mejores resultados que los otros (grupo B: L2), por tratarse de un texto escrito y

leído en su propia lengua. Suponíamos, además, que los estudiantes traían desarrollados hábitos y estrategias de lectura en su L1, hecho que permitiría sortear experiencias receptivas en L2, potenciando la adquisición de esta segunda lengua. Sabemos, por otro lado, que la comprensión lectora es una compleja actividad cognitiva de procesamiento de información, cuyo objetivo es la comprensión del mensaje escrito. También somos conscientes de que se puede mejorar la comprensión lectora aplicando determinadas estrategias cognitivas y metacognitivas, y por tanto ser objeto específico del proceso de enseñanza. También sabemos que la competencia lingüística no es garantía del desarrollo de la competencia lectora, porque hay otros factores que influyen significativamente en el desarrollo de la competencia discursiva. Para lograr adecuación explicativa, como ya lo indicamos anteriormente, es necesario llevar otras investigaciones, tal vez de carácter experimental mixto, en donde los informantes brinden información de valor que ayude a comprender por qué los estudiantes expuestos al texto en inglés, lograron mejores resultados que los alumnos que leyeron en castellano. El cruce de datos cuantitativos con cualitativos fortalecerá la confiabilidad y validación del estudio y proveerá de información descriptiva que servirá de complemento a la numérica. Estos datos ayudarán a desarrollar en los alumnos las estrategias necesarias para convertirse en eficientes lectores en cualquier lengua a la que sean expuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. En Alderson, J. C. y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman
- Bernhardt, E. & Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses, *Applied Linguistics*, 16/1, 15-34.
- Bradbury, R. (1951). The Pedestrian. *The Reporter*. 220 East 42nd Street, New York 17, NY: Fortnightly Publishing Company.
- Brantmeier, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities and generalizability. *The Reading Matrix*, 2, (3), 1-14.
- Carrell, P. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency?, *Applied Linguistics*, 12/2, 159-179.
- Cziko, G. A. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and Second-language oral reading errors, *Language Learning*, 30, 101-116.
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students, *Language Learning*, 29, 121-150.

Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance, *Modern Language Journal*, 64, 203-209.

Donin, J. & Silva, M. (1993). The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts, *Language Learning*, 43/3, 373-401.

Elosúa, M. R. & García, E. (1993). Estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para aprender a pensar. *Revista de Psicología*, 43-55.

Ellis, D. & Zimmerman, B. J. (2002). Enhancing self-monitoring during self-regulated learning of speech. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 205-228). Boston, MA: Kluwer Academic.

García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, Editorial Complutense de Madrid, 5, 87-113.

Hartman, H. J. (2002). Teaching metacognitively. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Boston, MA: Kluwer Academic.

Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the 'short-circuit' in L2 reading performance, *Language Learning*, 32, 1-30.

Jager, B. de. (2002). *Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*.

Unpublished doctoral dissertation, Rijksuniversiteit, Gronningen, Netherlands. Consulta en Internet: 15 enero, 2016, from <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/ppsw/2002/b.de.jager/>

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction–integration model. *Psychological Review*. 95, 163–182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press: Cambridge.

Kintsch, W. & van Dijk, A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities, *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.

Kopcke, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2), 59-67.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos de leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre, RS: Sagra.

McLaughlin, B. (1987). Reading in a second language: Studies with adult and child learners, Goldman, S. R. y H. T. Trueba (eds.), *Becoming Literate in English as Second Language*. Norwood (NJ): Ablex.

- McLaughlin, B. (1990). Restructuring., *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- McNamara, D.S. & Magliano, J. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. In: Ross, B.H. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (297–384). Academic Press, New York.
- Moss, J., Schunn, C.D., Schneider, W., McNamara, D.S. & Vanlehn, K. (2011). The neural correlates of strategic reading comprehension: cognitive control and discourse comprehension. *Neuroimage*, 58, 2, 675-864.
- Ramos, W. (2006). A compreensão leitora e ação docente na produção de texto para ensino a distância, *Linguagem & Ensino*, 9(1), 215-242.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Sternberg, R. J. (2002). Metacognition, abilities and developing expertise: What makes an expert student? En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 247-260). Boston, MA: Kluwer Academic.
- van Dijk, A. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- van Dijk, A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zwaan, R. A. (1999). Situation models: the mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 15-18.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.
- Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory, *Psychological Bulletin (USA)*, 123, 162-185.

APÉNDICES

Apéndice A: Listado de alumnos en grupos A y B

A (L1)	B (L2)				
9	8	6	5	5	5
5	5	2	5	5	7
5	8	6	6	3	7
5	6	4	7	0	4
6	10	0	2	5	5
4	7	3	6	3	5
		6	3	3	4

6	7
5	7
4	5
4	7
5	6
6	11
5	9

9	6
6	11
4	5
7	11
9	4
4	5
5	7

	4
	11
	9
	8
	5

LA ENSEÑANZA DEL NOMINAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA INFLUENCIA DEL GRADO DE DETERMINACIÓN

María Soledad Funes
Universidad de Buenos Aires,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
solefunes@gmail.com
Anabella Laura Poggio
Universidad de Buenos Aires
anabella.poggio@gmail.com

Resumen

Partiendo de los resultados obtenidos en Funes y Poggio (2015), estudio centrado en la enseñanza del nominal en la escuela secundaria desde el Enfoque Cognitivo-prototípico (ECP), el presente trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del grado de determinación de los nombres en la categorización de los nominales que realizan los alumnos. Se sostienen las siguientes hipótesis: (1) a mayor grado de determinación, más facilidad en el reconocimiento de los nominales; sin embargo, (2) más allá del tipo de basamento (determinante), el contexto discursivo es fundamental para categorizar los nominales; 3) los nominales sin basamento se ubican en la zona intermedia del continuum categorial, ya que el plural y el significado colectivo se acercan a la indefinición. Para comprobar estas hipótesis, se realizaron pruebas a alumnos de primer año de una escuela privada de Buenos Aires.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, escuela secundaria, nominal, determinación

Introducción

Partiendo de los resultados obtenidos en Funes y Poggio (2015), el objetivo del presente trabajo es profundizar en la enseñanza del nominal en la escuela secundaria, esta vez atendiendo al grado de determinación. Realizamos una serie de pruebas a alumnos de primer año de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires, en las que trabajamos la comprensión y el análisis de cuentos breves con análisis gramaticales integrados.

En Funes y Poggio (2015), trabajo centrado en la enseñanza de los nominales en la escuela secundaria desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), concluimos, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de dos pruebas tomadas en dos cursos de primer año, que las conceptualizaciones de los nominales que hacen los alumnos en ambos grupos se acercan al Modelo Cognitivo Idealizado¹ (MCI) de escenario planteado desde el Enfoque Cognitivo para gramaticalizar el nombre prototípico (Langacker, 1987; 1991 y Lakoff, 1987). Para este enfoque teórico, el nombre prototípico es un objeto físico, delimitable, opaco, autónomo, identificado. Esta conceptualización coincide con la que hicieron los alumnos de ambos grupos. El MCI de escenario (*stage model*) (Langacker, 1991: 284) se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la *Gestalt* (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto). El nombre de “escenario” refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. El escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan, que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia).

En el grupo evaluado con las consignas del ECP (que les pedían a los alumnos elaborar una escala de los nombres más concretos a los más abstractos), además del reconocimiento del nombre prototípico (asociado al MCI de escenario), los estudiantes también percibieron la transición de un MCI a otro, mediante la pérdida de atributos, (el caso del ejercicio era el nombre *día*, ubicado por los alumnos en una

1 El concepto de modelo cognitivo idealizado (MCI) resulta fundamental para el enfoque teórico aquí adoptado. Para el ECP, entre los principios generales de organización de la cognición se encuentran los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), mediante los cuales se organizan los conocimientos. Al respecto, Lakoff (1987) postula que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que son los sostenes de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales. El concepto de MCI tiene sus antecedentes en los marcos semánticos de Fillmore (1982) y es pilar en los estudios sobre la metáfora, del mismo Lakoff, junto a Johnson (1980), en la Gramática Cognitiva postulada por Langacker (1987) y en los espacios mentales de Fauconnier (1985). En Gramática, existen dos modelos cognitivos idealizados que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región (Langacker, 1991: 284); y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto (Langacker, 1991: 13 y 282).

zona intermedia de la escala que debían elaborar)², yendo hacia los abstractos a medida que notaban nominales más dinámicos y con actantes interactuando. Esta concepción dinámica y con estructura de actantes coincide con la gramaticalización del MCI de bola de billar que se encuentra en el otro extremo del continuum, asociado a los nombres abstractos (porque tienen actantes e interacción, como sucede, por ejemplo, en el nombre *destrucción*, que supone un agente que destruye y un paciente que es destruido). Se observó que los alumnos no categorizan de forma binaria, sino que perciben los matices entre concreto y abstracto, y, mediante las consignas hechas desde el ECP, que les permiten categorizar de forma gradual, se constató que son capaces de elaborar estas escalas con criterios cognitivos claros.

En contraste, el grupo control, que tuvo consignas basadas en la gramática estructuralista, mostró algunas dificultades de comprensión del concepto de sustantivo. Al pedirles a los alumnos que armaran una clasificación binaria (concreto/abstracto), se observó que dichos alumnos mostraron dificultades en el reconocimiento de los casos intermedios (*día*, *límite*), ya que no podían ubicarlos como concretos o abstractos, dado que son casos que comparten atributos con ambas zonas (concreta y abstracta), y además, debe tenerse en cuenta el contexto para lograr ubicar los nombres correctamente. Esto se observa especialmente en el caso del nombre *día*, que, en contraposición con el grupo que trabajó con consignas del ECP, no fue reconocido como abstracto, y quedó sin clasificación. Otro caso es el del nombre *límite*, que fue clasificado como abstracto o no clasificado, ya que los alumnos prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos. A diferencia de este grupo, el que trabajó desde el ECP, reconoció *límite* como sustantivo concreto, ya que en el contexto donde estaba inmerso, tenía significado de parte de un todo concreto (*el límite de los vagones*).

2 El texto del ejercicio era el siguiente:

Ese día

Y era el último día de los vagones La Brugeoise. Los mismos vagones de siempre, de antes, iluminados por flashes. Hay que viajar en el primer vagón, hay que mirar por la ventanilla, hay que sacar fotos, muchas fotos porque son las últimas y es el último viaje y no los vamos a ver más, nunca. Y la experiencia se acota a uno o dos viajes, el ojo se acomoda a la lente y el límite de los vagones debe necesariamente traducirse en algo nostálgico y conmovedor.

Ahí está el nene que sube en la estación Primera Junta para dar la estampita y pedir una moneda, una colaboración, algo. Sus brazos conocen a la perfección el movimiento de apertura de puertas, lo optimizan para reducir unos segundos que con la ayuda del guarda permiten el cambio de vagón. Y ese pasaje incluye un salto cuando el tren aún no frenó definitivamente para disfrutar de la velocidad que le da a los pies un movimiento rápido, un vuelo rasante. También están las charlas interminables con los otros vendedores y los empleados del subte que le imprimen a su infancia crecimientos repentinos. Pero hoy no es su día, hoy es el día de la despedida, el más importante de todos.

El nene sigue en Primera Junta, a su alrededor varios cables, algunos periodistas. Hoy no trabajó, no pudo, tampoco mañana ni pasado.

(Crónicas de Buenos Aires. Sábado 12 de enero de 2013. Disponible en <http://buenosairesencronicas.blogspot.com.ar/2013/01/ese-dia.html>) (Funes y Poggio, 2015: 108)

Se observó también que, dado que los alumnos del grupo control prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos, tuvieron problemas en la comprensión global del texto. Esto se verificó en las dificultades que mostraron estos alumnos para elegir el núcleo de cada nominal. No se observaron estos inconvenientes en los alumnos que realizaron la prueba desde el ECP. Al trabajar con el contexto y la importancia semántica de cada nominal, estos alumnos comprendieron bien el texto, y esto se vio reflejado en la correcta elección de los núcleos.

Los primeros resultados concluyen, entonces, que para enseñar el concepto de sustantivo en primer año de la escuela secundaria, el Enfoque Cognitivo Prototípico resulta más útil que el enfoque estructuralista, ya que se adecua más a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva. Las intuiciones de los alumnos en tanto hablantes del español confirman las descripciones en MCI que ofrece el Enfoque Cognitivo para explicar la categoría de nominal. Además, se refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, prestar atención a la construcción nominal y también trabajar con un discurso auténtico y completo. La mejor comprensión de la categoría nominal conlleva a una mejor comprensión del texto.

Finalmente, la propuesta pedagógica realizada desde el ECP muestra que la conceptualización del sustantivo como concreto/abstracto no puede ser preexistente al texto porque concreto/abstracto no son categorías discretas. Los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados.

Al tomar estas primeras pruebas, observamos que en la escala de nominales elaborada por los alumnos, la tendencia había sido que se clasificara como nominal más prototípico (más concreto) el nominal *sus brazos* (dejando en segundo lugar al nominal *el primer vagón*). La cuestión de que un pronombre posesivo apareciera como basamento (determinante) en el lugar de los nombres prototípicos, por sobre el artículo, nos llamó la atención, y es por esto que consideramos necesario profundizar en el estudio de la determinación, para entender cuáles son los factores semántico-pragmáticos que influyen en la conceptualización de los nominales, y por tanto, en la enseñanza de estas construcciones.

1. Sobre la determinación en español

1.1. Los determinantes

En las gramáticas hispánicas y en algunos trabajos monográficos, se aborda el fenómeno de la determinación desde la clase de palabra de los *determinantes*. Álvarez Martínez (1986), por ejemplo, advierte, en su libro sobre el artículo en español: “Sólo si bajo la denominación de ‘determinante’ se engloban todas las unidades lingüísticas (adjetivos determinativos, los morfemas nominales género, número y artículo, las oraciones de relativo, calificativos...) que sirven para delimitar, precisar y

determinar un concepto (teniendo presente que son unidades diversas en su funcionamiento y categoría), el artículo puede ser llamado determinante” (1986: 66). Esta idea asocia diversas clases de palabra en una definición que surge del criterio de que modifican (determinan de alguna manera) al sustantivo y además, se atiende más al significado que a la forma. A la hora de categorizar nominales, esta visión resulta interesante, porque desde el ECP, se parte del significado y se analizan todos los factores que contribuyen a la especificación e identidad de un nombre. El gramático luego matiza su afirmación, y señala que la clase de palabra de los determinantes corresponde a los artículos, demostrativos, posesivos y cuantificadores (1986: 132). El demostrativo es como el artículo, pero agrega valor deíctico. El posesivo se define como una unidad lingüística perteneciente al paradigma de los adjetivos e intermedia entre los determinantes y los calificativos, que presenta dos formas, una autónoma y otra dependiente, y que constituye un paradigma cerrado. Los cuantificadores, por último, agregan información sobre la cantidad (1986: 135; 151 y 161).

A los fines del presente trabajo, resulta pertinente la idea de que el posesivo se encuentre en una zona intermedia, y por tanto, no sea tan fácil su delimitación. Precisamente, los alumnos observaron un aspecto del posesivo que hace que contribuya a la identificación del nombre de manera diferente de los artículos u otros pronombres.

Leonetti (1999) nos recuerda que para las gramáticas tradicionales, los ahora llamados determinantes formaban parte de la clase de palabra de los adjetivos. Se decía que, junto a los adjetivos propiamente dichos o adjetivos calificativos, existía un grupo heterogéneo de adjetivos determinativos que incluía a los demostrativos, los posesivos, los numerales y los indefinidos. Se clasificaban como adjetivos porque modificaban al nombre. Además, comparten categorías morfológicas: todos flexionan en género y número (salvo los adjetivos numerales) para establecer concordancia con el núcleo nominal (1999: 11). Sin embargo, presentan una serie de diferencias que los alejan bastante de la clase de palabra del adjetivo: en principio, los determinantes constituyen un paradigma cerrado. Es una clase menor, cerrada, como las preposiciones o conjunciones. También hay diferencias semánticas, ya que los adjetivos calificativos denotan habitualmente propiedades (*alto*) o relaciones (*policia*l), por lo que tienen contenido léxico o conceptual, mientras que los determinantes son difíciles de describir en términos conceptuales, se combinan con los nombres para permitir la extracción de determinados objetos o cantidades de objetos desde dentro de la clase denotada. Desde el criterio de la sintaxis posicional, otra diferencia importante es que los determinantes aparecen en posición prenominal, mientras que los adjetivos pueden aparecer antes o después del nombre. Esta diferencia de posición resulta crucial para Leonetti, puesto que indica que es necesaria la presencia del determinante para que pueda constituirse el sintagma nominal, sobre todo en la función de sujeto (por ejemplo, *la casa no se ha vendido* versus **casa no se ha vendido*) (1999: 13-17).

A partir de esta diferenciación entre adjetivos y determinantes, Leonetti concluye que las características que definen al determinante son las siguientes: a) pertenecen a un paradigma restringido; b) su significado no es siempre fácil de describir en términos conceptuales, aportan rasgos deícticos, referenciales o cuantificativos; c) en la mayor parte de los casos, pueden emplearse como pronombres; d) ocupan típicamente la posición prenominal; e) su presencia hace posible que un nombre (en singular) pueda aparecer como sujeto preverbal en español; f) suelen concordar en género y número con el núcleo nominal al que acompañan (1999: 18). Sin embargo, hay contextos en los que el sustantivo puede aparecer sin determinante. De esto nos ocupamos en el apartado siguiente.

1.2. Presencia o ausencia de determinante

Bosque (1996) relaciona la ausencia de determinación con el hecho de que el sustantivo núcleo sea continuo o discontinuo. Los sustantivos continuos o no contables pueden aparecer sin determinante cuando son complementos verbales. Con excepciones, los discontinuos no lo hacen: *Quiero leche* vs. **Quiero libro* (1996: 17). Asimismo, hay semejanzas entre los continuos y los discontinuos en plural. Según el autor, la denotación de estos nombres es acumulativa, puesto que las entidades reunidas no son individuos, sino en todo caso partículas: ‘algo de agua’ sumado a ‘algo de agua’ da como resultado ‘algo de agua’. El caso de los nombres abstractos es especialmente interesante, porque muestra que cuando usamos expresiones como *un poco de paciencia*, *mucha suerte* o *más sentido común*, parecería que estamos actuando de forma parecida, independientemente de que esa segmentación no nos permita referirnos a entidades físicas o manipulables (1996: 22). Seguidamente, Bosque menciona una larga lista de contextos sintácticos en los que los nombres pueden aparecer sin determinante: (1) con verbos inacusativos (*Llega gente*); (2) sujetos pospuestos de pasivas (*Fue encontrado oro en el Mar del Norte*). En este caso, Bosque argumenta que “oro” puede aparecer sin determinante porque está en la posición típica de objeto directo. Sin embargo, hay contextos que sí requieren la presencia de un determinante: **Aquí es vendido café*, contraargumenta Contreras (1996). De todos modos, en ese caso tampoco puede decirse **Aquí es vendido el café*, por lo que parece ser un problema que excede la aparición o no de determinante; (3) con verbos intensionales (*Estoy buscando piso*). Se trata de verbos acompañados de objetos inherentemente inespecíficos; (4) en construcciones coordinadas (*Compré lápiz y papel*); (5) contextos negados (*No he visto ciudad que tenga más líneas de metro*); (6) estereotipos (*Llevaba sombrero*). Bosque no especifica por qué en estos casos cabe la posibilidad de que no aparezca el determinante; (7) predicados existenciales eventivos (*Hubo manifestación/Mañana hay examen*); (8): complementos instrumentales (*Se come con cuchara*), de medio (*Llamé por teléfono*), y de causa (*Murió de hambre*) (1996: 29-53).

En cuanto a los nombres en plural, Laca (1996) plantea la hipótesis de que los plurales sin determinante no constituyen ni expresiones referenciales ni expresiones cuantificadas. Su denotación es un conjunto (una propiedad) y coincide con la denotación del predicado expresado por el contenido descriptivo del grupo nominal. Estos plurales en español son anuméricos, no delimitados, genéricos y no inclusivos (1996: 242). Garrido (1996), por su parte, se ocupa de los nombres en singular que aparecen sin determinante. Plantea que estos sintagmas, denominados sintagmas nominales escuetos, son construcciones que presentan la propiedad interna de representar un conjunto de átomos o de porciones en singular y de sumas atómicas en plural. Construidos en sintagmas más amplios (con verbo o con preposición), tienen la propiedad de contribuir con los demás datos a constituir un conjunto en el universo cognoscitivo del discurso de que forman parte (1996: 331). En contraste, los sintagmas nominales con determinante explicitan la proporción (del todo o de la parte) de dicho conjunto que interviene: los determinantes representan cuantificadores sobre dicho dominio contextual (1996: 332).

Laca (1999: 891-928), en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, parte de la clase de palabra denominada ‘determinantes’, entre los que incluye al artículo, los pronombres demostrativos, los posesivos y los cuantificadores, y presenta una serie de contextos en los que se observa la presencia o ausencia de estos elementos. En los nombres plurales continuos, aparece el artículo definido cuando hay referencia genérica, es decir, clases o tipos de objeto o de hechos que no pueden localizarse unívocamente en el espacio o en el tiempo (*Nadie encontró las fotografías. Estaban muy bien escondidas*) (1999: 897). La referencia genérica también puede usarse en referencia a especies o tipos (*La pólvora fue inventada por los chinos*), y a la totalidad de los objetos que responden a la descripción nominal (*Los libros de aventura son interesantes*).

En contraposición, Laca plantea los contextos de ausencia de artículo: predicados episódicos (*despreciar propuestas interesantes*), predicados eventivos (*conocer políticos*), nominalizaciones deverbales (*La circulación de vehículos*), nombre núcleo caracterizador (*sensibilidad de artista*). Otros contextos sin denominación precisa son los casos de *Van a ponerle ascensor al edificio* o *Dan credencial*. Según la autora, lo que justifica que tales sustantivos aparezcan sin determinante es la existencia de “expectativas culturales” con respecto a la unicidad del objeto en cuestión. Así, afirma la autora, no se dirá *Juan compró castillo*, salvo en entornos en los que la compra de castillos como acceso a una condición determinada esté dentro de las “expectativas normales”. (1999: 919)

Vemos que, en estos casos, la justificación para la ausencia de artículo se debe a un concepto, “expectativas culturales”, no definido por la autora. Laca agrega: “Nótese que las relaciones de posesión en cuestión son relaciones abstractas, caracterizantes. Por ello contrastan *Se ha puesto sombrero* con *Se ha encasquetado un*

sombrero". (1999: 919) En la variedad rioplatense, se usa *Se puso un sombrero*, y nos parece poco aceptable la versión sin artículo. No resulta pertinente la explicación de Laca en nuestra variedad de español y tampoco se define el concepto de "expectativa cultural" en relación con la "expectativa normal".

Un último caso de ausencia de artículo es el de las construcciones con sentido modal, como en *Cerró la puerta con llave* (1999: 923). Se ofrece el ejemplo sin intentar explicar el motivo de la ausencia del artículo. Sin embargo, como veremos más adelante, Garachana (2008) ensaya la explicación de la metonimia (2008: 8).

Desde la Teoría de la Enunciación, Fuentes Rodríguez (1990) define la determinación como el conjunto de operaciones que pertenece a la técnica general del hablar, y hace que un signo virtual llegue a la realidad concreta, o bien delimita, precisa y orienta la referencia de un signo (virtual o actual). En esta determinación hay cuatro operaciones: actualización, discriminación, delimitación e identificación, realizadas por los determinantes nominales (artículo, entre otros). El artículo realiza el primer proceso, que consiste en pasar de lo virtual a lo realizado, del concepto al objeto (como por ejemplo *He comido el pan*, donde *el* refiere a un pan concreto, conocido por el hablante y oyente). Hay otros determinantes, además del artículo, como el demostrativo (*Este niño ha venido*), el posesivo (*Mi niño ha venido*) y los cuantificadores (*Ningún niño ha venido*). Al hecho de presentar, estos elementos añaden una serie de contenidos significativos, deícticos o de cuantificación. Fuentes Rodríguez advierte que el hecho de que el artículo sea un actualizador no es sólo un proceso sintáctico, sino también de la enunciación, del discurso. La autora asocia el artículo definido a información conocida y al artículo indefinido con información nueva (*Ha llegado el rey a Barajas* versus *Ha llegado un rey a Barajas*).

Finalmente, cabe destacar la profusión de estudios sobre el uso de los determinantes que han destinado los investigadores que se dedican a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera (ELSE). Señalamos en especial dos trabajos de Prado Ibán (1999 y 2000) y uno de Garachana (2008). El primer artículo de Prado Ibán (1999) tiene como objetivo sistematizar las restricciones gramaticales de presencia o ausencia de artículo, a partir de la función sintáctica que cumple el nominal (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.). La autora parte del concepto de determinación entendido como una operación semántica compleja consistente en individualizar, precisar o determinar un objeto concreto de otros pertenecientes a la misma clase y con los que comparten unas propiedades comunes. Se distingue determinación semántica de la designativa. La primera apunta a restringir la extensión del sema (por ejemplo, la función del adjetivo, la construcción prepositiva o la cláusula relativa como modificadores del nombre). En tanto, la determinación designativa establece una restricción de clase, asigna un referente a la expresión nominal. De esto se encargan los llamados determinantes, entre los que se encuentra el artículo, clase de palabra que interesa a esta autora.

Prado Ibán propone una sistematización según el criterio de la función sintáctica. Si el nombre cumple función de núcleo del sujeto, es contable y se encuentra en singular, la presencia de artículo es necesaria (*Entró un pájaro en el jardín/ entró el pájaro en el jardín/* Entró pájaro en el jardín*). Sin embargo, el determinante no es necesario si el sustantivo es medible y singular (*Entra frío por la ventana*). Cuando el sujeto es posverbal, no es necesario el artículo, y si aparece, cambia el significado (*Allí vivían abogados/ Allí vivían unos/los abogados*). Con esta afirmación, la autora supone que lo no marcado es el sujeto sin determinante en posición posverbal, mientras que lo marcado sería la aparición del determinante, que vendría a agregar un significado, aunque no sabemos cuál. En función de objeto directo, ocurre la mayoría de las alternancias presencia/ausencia de artículo. Esta alternancia depende, según la autora, del tipo de verbo y del sustantivo. De este modo, los sustantivos en plural, tanto los continuos como los discontinuos, pueden aparecer con o sin artículo (*Quiero libros, Quiero los/unos libros*). No suelen llevar artículo los sustantivos continuos (*Quiero leche*), y sí lo llevan los discontinuos (*Quiero el/un libro*). La autora agrega que el significado del verbo determina también en esta función la aparición o no de los artículos (*Tiene trabajo/ tiene el trabajo*), aunque esto último no es explicado. Es decir, no se explica cómo un mismo verbo puede aceptar las dos posibilidades.

Otras restricciones del objeto directo: aparece siempre el artículo cuando hay duplicación (*El pan lo trajo el niño*), cuando hay preposición *a* (*Visitaron al enfermo*), cuando hay dativo ético (*Juan se bebió la leche*). Por el contrario, con verbo *haber*, no suele haber artículo (*Hay pan*), y si aparece, es indeterminado (*Habrà una reunión*). Finalmente, en función de objeto indirecto, aparece el artículo por la presencia de la preposición *a* (*Añadieron agua al vino*).

En un trabajo posterior, Prado Ibán (2000) agrega una lista de lo que la autora denomina “usos pragmáticos” del artículo. A saber: presencia de artículo por contexto situacional extralingüístico (*Pásame la mermelada*); por conocimiento general (*El mensajero reparte a las 9*); por conocimiento compartido (*Juan fue a la farmacia*); por conocimiento enciclopédico (menos inmediato que en los casos anteriores, aclara la autora) (*¿Dónde estará la oficina de turismo?*). Se presupone que en todo lugar hay una oficina de turismo y que esta es una sola; por información de los modificadores (*La mañana del 31 de diciembre*).

En esta clasificación de usos pragmáticos, se observa cierto solapamiento en la subcategorización de contextos: no hay diferencia clara entre contexto general y enciclopédico, por ejemplo. Lo mismo ocurre con los contextos endofóricos o cláusulas asociativas: dependen de la cultura (en el ejemplo, hay que entender que el 31 de diciembre es fin de año, y que es un día de festejo en varias sociedades).

Garachana (2008) estudia, al igual de Prado Ibán en su segundo trabajo, los valores pragmáticos de la presencia o ausencia de artículos. Garachana apunta algunos

usos que son, según ella, pragmáticos, como por ejemplo la diferencia entre *¿Tienes lápiz?* y *¿Tienes el lápiz?* Según la autora, en el caso con artículo, el hablante busca confirmar información, mientras que en el caso sin artículo, se trata de un acto de habla indirecto para ofrecer un lápiz al interlocutor. Es decir, la presencia o ausencia de artículo iría más allá de la referencia a un objeto concreto (y al señalamiento de información conocida), en el caso del artículo, y a una referencia inespecífica si no hay artículo. En otros casos, como *Juan está en cama* (versus *Juan está en la cama*), *cama* aparece sin artículo porque se refiere a un estado, la enfermedad de Juan. La cama aparece metonímicamente en lugar del estado, enfermo.

El problema de estos planteos es que tratan a la pragmática como separada de la gramática, sin integrar todos los factores.

Para concluir con este breve estado de la cuestión, mencionamos un trabajo de Borzi y Lieberman (2008) que también tratan el problema del artículo en la enseñanza de ELSE, pero desde la teoría de los Modelos Cognitivos Idealizados. En dicho estudio, trataron la presencia y ausencia del artículo definido y llegaron a la conclusión de que hay un continuum en la percepción de los objetos, que se refleja en la constitución sintáctica y morfológica de los nominales. La zona [+específica], [+actual], [+conocida] es la de más pronta adquisición que la zona [+genérica] y [+hipotética]. Además, las estrategias para designar los objetos incontables concretos más típicos en contraposición a los objetos incontables menos típicos parecen ser de más temprana adquisición.

2. Los problemas pendientes

De lo previamente expuesto se concluye que, por un lado, algunos autores se limitan a ofrecer una lista de restricciones gramaticales, sin explicación semántico-pragmática, o con explicaciones para ciertos contextos aislados (Bosque, Leonetti, Laca). Por otro lado, se encuentran los trabajos que se enfocan en los “usos pragmáticos”, como si fueran fenómenos “anómalos” no integrados al sistema de la gramática (Prado Ibán, Garachana). Finalmente, también se reconocen los autores que, partiendo de una perspectiva discursiva, sólo observan los factores textuales, y afirman que el artículo definido señala información conocida, y que el indefinido se especializa en ser un presentador de información nueva (Fuentes Rodríguez, Teoría de la Enunciación). Sin embargo, la presencia o ausencia de determinantes no es una cuestión exclusivamente de distribución de la información, es decir, no ocurre en todos los contextos (no es una regla).

Se observan, entonces, diferentes perspectivas que estudian la determinación: una sintáctica, orientada al listado de reglas sin mayores explicaciones semánticas; otra discursiva, orientada a analizar el papel de los determinantes en el discurso (con especial énfasis en la distribución de la información) y otra llamada pragmática,

ligada sobre todo a la influencia del contexto situacional en el significado de la forma resultante.

Desde el ECP, se concibe la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988) y se estudian los fenómenos gramaticales desde todas las perspectivas de forma integral: pragmática, semántica y sintáctica. Al emerger del discurso, la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino a partir de formas en contexto auténtico. Es por esto que cuando nos referimos a “factores pragmáticos”, englobamos parámetros textuales de análisis (como la distribución de la información, la continuidad tópica, y la coherencia textual) además del contexto situacional. Teniendo en cuenta estos presupuestos, ofrecemos una propuesta de análisis y de enseñanza de la influencia del grado de determinación de los nominales.

3. La propuesta

3.1. Marco teórico: el Enfoque Cognitivo Prototípico

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la Semántica y la Pragmática. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua se establece por el contexto de uso más prototípico de cada una de ellas. Otro presupuesto fundamental de esta teoría es que el lenguaje no puede separarse de las otras facultades de la cognición humana. En contraposición con el Generativismo, el ECP sostiene que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma. Para esta teoría, la representación del conocimiento lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, ya que los procesos en los que dicho conocimiento se emplea no difieren, en lo fundamental, de otras capacidades cognitivas como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora.

Los presupuestos del ECP, por tanto, resultan útiles a la hora de afrontar la tarea de enseñanza de la lengua y de la gramática: partir de los presupuestos de una teoría gramatical que piensa al conocimiento gramatical como una representación igual a la de otras estructuras conceptuales, implica pensar que la gramática es constitutiva de la conceptualización del mundo y, por tanto, inherente a todo tipo de intercambio comunicativo. Esta mirada sobre el conocimiento lingüístico facilita la integración entre gramática y discurso.

Retomaremos, entonces, la reflexión del ECP acerca de la concepción del signo y sobre el concepto de ‘categoría’. El ECP presupone que el hablante, en la búsqueda de claridad y de obtención de su objetivo comunicativo, no usa formas inútilmente, es decir que toda forma del mensaje tiene un significado. En cuanto a la categorización, según la teoría clásica, las categorías tienen límites precisos, sus miembros son representantes equivalentes, poseen una cantidad idéntica de propiedades necesarias y suficientes que responden a una distribución binaria y discreta. Esta concep-

ción es propia de los modelos arbitrarios de descripción de la lengua, en los cuales la descripción de las unidades se hace en función de un cierto criterio de economía y en beneficio de la autoconsistencia del propio modelo, y no en función de las condiciones de uso de dichas unidades. Desde el ECP, una categoría es una unidad cultural de uso que representa el conocimiento de la forma de uso de esa categoría; el conocimiento tiene una estructura no arbitraria sino motivada por el uso del objeto en situaciones reales (Rosch, 1973). Los miembros de una categoría no son idénticos sino semejantes y sus atributos no están siempre todos presentes en la misma medida en cada miembro de la categoría, por lo que habrá atributos más y menos salientes. Por esto, la categoría presenta miembros más prototípicos que otros. El *prototipo* es un esquema abstracto que reúne en sí la mayor cantidad de atributos comunes a todos los miembros de la categoría. Esta concepción de la categorización se presenta útil a la hora de describir, por ejemplo, la categoría gramatical de nombre, como perseguimos en este trabajo, porque ofrece estrategias de descripción que permiten incluir sistemáticamente todos los usos de una forma en una misma categoría, marcando una tendencia hacia la polisemia más que hacia la homonimia.

3.2. El Nominal

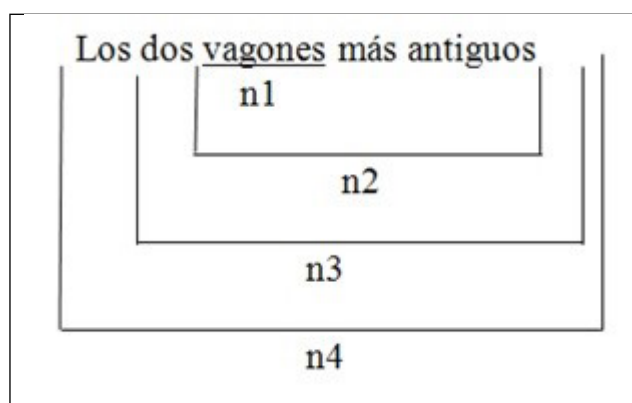
Ya habíamos mencionado en la Introducción que desde el ECP, existen dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde se gramaticaliza una interacción. El MCI de escenario (*stage model*) se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo. Es decir que lo que se gramaticaliza no es el nombre aislado sino toda la construcción nominal. El nominal se define como la construcción que tiene como núcleo a un nombre, al que se le adjuntan modificadores que orientan al interlocutor en las características de los objetos. El nombre más sus modificadores son luego basamentados, es decir, anclados en el discurso, en una situación comunicativa específica. El basamento (que en otras teorías se denomina determinante, como hemos visto en el estado de la cuestión sobre la determinación) evoca al hablante y al oyente como puntos de referencia y hace especificaciones respecto de cuándo establecieron contacto mental con la entidad basamentada. Alude al contacto de los participantes del acto de habla con la entidad.³

En este sentido, el análisis sintáctico de los nominales se realiza a través de una

³ El concepto de basamento es tomado de Langacker, quien lo denomina *grounding*. El basamento es “a semantic function that constitutes the final step in the formation of a nominal. With respect to fundamental epistemic notion (definiteness for nominals), it establishes the location vis-à-vis the ground of the thing or process serving as the nominal profile” (1991: 549). Entendiendo *ground* como la situación comunicativa, sus participantes y sus circunstancias inmediatas.

ruta composicional, es decir, una secuencia ordenada para formar estructuras compuestas de niveles de organización progresivamente más complejos. En primer lugar, se elige el núcleo semántico (que coincidirá con el sustantivo de la construcción). Luego, se adjuntan los especificadores, que van contribuyendo cada vez más a la caracterización del nominal. Finalmente, se agrega el basamento, que ancla el nominal en el discurso, es decir, lo hace indentificable para el interlocutor. La ruta composicional refleja el orden de conceptualización del objeto que realiza el hablante. Esto es, lo semántico-pragmático motiva el análisis sintáctico. En el ejemplo:

Figura 1: Análisis sintáctico del nominal “Los dos vagones más antiguos”



Se reconoce el núcleo (*vagones*). Luego, se lo especifica (*más antiguos*). Seguidamente, se da información sobre la cantidad de esa entidad especificada (*dos vagones más antiguos*). Finalmente, se lo ancla en la situación comunicativa (*Los dos vagones más antiguos*) por medio del basamento *los*. Pueden ser basamento los artículos (definidos: *el/la/las/los/lo*; o indeterminantes o indefinidos *un/una/unos/unas*), los pronombres demostrativos (*este/ese/aquel* y sus variantes), los pronombres posesivos, y a veces los cuantificadores (cuando no hay otro elemento que pueda actuar como basamento).

Considerando el concepto de nominal, Borzi (2012) propone una clasificación de nominales, entendiendo que nominal es una categoría gradual, y que puede ilustrarse por medio de un continuum de lo más concreto a lo menos concreto. Lo más concreto sería el nominal sin estructura de actantes⁴ (*el traje con manchas*); luego se encuentran los nominales icónicos, donde los dos son concretos (*El cuadro de La Siesta de Miró*), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo "cuadro" es concreto y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de *El auto de Juan*. Mientras que los que tienen

4 Entendiendo "actante" como el participante de la predicación, es decir, lo que para otras teorías se denomina "papel temático" o "rol semántico".

interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (*La llegada de Juan*) o con dos actantes, agente y paciente (*La destrucción de Roma por los bárbaros*) o eventualmente otros actantes. Tomamos como referencia esta escala para la que debieron elaborar los alumnos en las consignas que les dimos en la prueba del presente trabajo.

3.3. Hipótesis

Considerando los presupuestos teóricos antes mencionados, en el presente estudio se sostienen las siguientes hipótesis: en primer lugar, en la conceptualización del nominal, la presencia o ausencia de basamento (determinante) y el tipo de basamento se relacionan con una distinta conceptualización en términos de Modelos Cognitivos Idealizados. En la conceptualización de cada modelo (algunos nominales estarán más cerca del MCI de escenario, mientras que otros se acercarán más al MCI de bola de billar, y por lo tanto, a concepciones más dinámicas del nombre) intervienen varios factores que deben ser analizados de manera integral. Por un lado, corresponde analizar los atributos dentro del propio nominal: el tipo de modificadores, si hay actantes, si hay interacción entre los actantes, el significado del nombre núcleo. Por otro lado, deben analizarse los atributos del contexto inmediato del nominal, es decir, la cláusula de la que forman parte (tipo de verbo y modificadores) y los atributos discursivos: distribución de la información y coherencia textual.

Se sostiene que los nominales con basamento están más cerca de los extremos del continuum (MCI de escenario, prototipo del nombre, o MCI de bola de billar, acercándose a una conceptualización dinámica con actantes delimitados: agente y paciente afectado), mientras que los nominales sin basamento se encuentran en una zona intermedia de la escala.

Los nominales sin basamento se alejan del prototipo en tanto no se identifican con precisión sus límites, y se alejan del extremo de MCI bola de billar, en tanto los actantes no son prototípicos (pacientes no afectados, agentes no humanos). En esta zona intermedia también se encuentran los nominales cuyo basamento es un cuantificador, ya que no son verdaderos basamentos, en tanto no anclan al nominal en el discurso, sino que sólo dan información sobre la cantidad.

4. Metodología

Las pruebas que tomamos como muestra para este trabajo fueron realizadas en una escuela privada de Mataderos, barrio ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El barrio se caracteriza por presentar una población de clase media o media alta; en su gran mayoría, familias vinculadas al ámbito del comercio de carne vacuna. Sin embargo, la escuela no sólo recibe a los chicos del barrio: hay un porcentaje significativo de alumnos provenientes de una villa miseria cercana, conocida

como Ciudad Oculta, que llegan a la escuela por intermedio del cura de su barrio y son becados para que puedan realizar sus estudios.

El colegio tiene tres niveles: inicial, primaria y secundaria, y posee, además, un secundario para adultos en el turno vespertino. Es una escuela parroquial, con subvención del Estado. Todos los niveles son de jornada simple, y la sección secundaria tiene tres orientaciones: administración, sociales y comunicación. Los cursos suelen ser numerosos; en promedio, 32 alumnos por aula. La prueba fue tomada en un curso de primer año que había sido instruido en la noción de “nominal” que sostiene el ECP. Los alumnos de este grupo fueron los informantes de nuestro trabajo anterior (Funes y Poggio, 2015). En aquella oportunidad, tanto la prueba como la instrucción previa se habían dado en el marco de la materia Lengua y Literatura. Como instrucción, se repasaron las clasificaciones que habían trabajado en primaria. Luego, se les presentó un problema: “el sustantivo *salida*, ¿es concreto o abstracto?”. Los alumnos fueron dando ambas respuestas y justificando sus posiciones. Así preparamos el terreno para reflexionar sobre la problemática de pensar aisladamente las clasificaciones, sin la información que nos da el texto. A continuación, se les presentó la siguiente lista de nombres: *árbol, mesa, jauría, arena, libertad, destrucción*. A partir de esta lista (presentada en un orden diferente) se les preguntó cómo ordenarían los nombres pensando una escala que fuera del más concreto a menos concreto o más abstracto. En ese ejercicio colaborativo se les fueron dando algunas pautas en función de lo que iban proponiendo: la delimitación del objeto, la cantidad, el tipo de basamento (determinante definido/indefinido), la estructura actancial.

En esta oportunidad, también dentro del marco de la materia Lengua y Literatura, retomamos estos conceptos después de haber leído el texto y de haber trabajado sobre las consignas de comprensión, que detallamos a continuación:

1. Lean atentamente el siguiente cuento:

Cuento policial⁵

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, **un joven pasaba todos los días por delante de una casa (1)** en cuyo balcón **una mujer bellísima leía un libro (2)**. **La mujer jamás le dedicó una mirada (3)**. Cierta vez **el joven** oyó en la tienda a **dos clientes** que hablaban de **aquella mujer**. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba **grandes sumas de dinero en su casa**, aparte de **las joyas** y de la platería. **Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer (4)**. La mujer despertó, empezó a gritar y **el joven se vio en la penosa necesidad de matarla (5)**. Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que **la policía** no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, **la policía lo detuvo (6)**. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba **un diario íntimo** en el que había escrito que **el joven vendedor**

5 Se numeran los nominales bajo análisis.

de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Marco Denevi

2. Determinen quiénes son los protagonistas. ¿Cómo son nombrados en el cuento?
3. Para cada una de las construcciones numeradas y resaltadas en negrita, determinen cuál es el agente, cuál el paciente, y cuál es la interacción.
4. Elaboren la secuencia narrativa del relato.
5. PARA PENSAR: ¿Qué relación pueden establecer entre el inicio del cuento, cuando dice "...un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada" y la frase final: "Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría"?
6. Expliquen por qué aparece en el texto en primer lugar UN JOVEN/UNA MUJER y más adelante EL JOVEN/LA MUJER.
7. Ordenen los nominales subrayados en una escala que vaya del más concreto al más abstracto. Recuerden tener en cuenta los siguientes parámetros: [+/-definido], [+/-contable], [+/- interacción], [+/- actantes]

En el trabajo anterior que mencionábamos (Funes y Poggio, 2015), nos propusimos demostrar que el ECP permite una conciliación entre gramática y dis-

curso a la hora de enseñar gramática en la escuela secundaria. Con tal fin, tomamos una prueba sobre el concepto de "sustantivo" a dos cursos de primer año del nivel secundario: un curso resolvió consignas confeccionadas desde la gramática estructuralista, mientras que el otro resolvió consignas hechas desde el ECP.

En aquel trabajo nos enfrentamos a la sorpresa de que la mayoría de los estudiantes pertenecientes al grupo que había hecho la prueba desde el ECP había elegido como nominal [+concreto] un nombre no prototípico: *sus brazos*. Esto nos llevó directamente al texto y a pensar por qué aparecía este nominal como el más concreto de toda la escala. Pensamos que, si bien *sus brazos* no era lo esperado para el extremo del continuum por tratarse de la parte de un todo (el cuerpo humano) y carecer de autonomía, pudimos observar que, en competencia con *el primer vagón* (elegido en segundo lugar por el 50% de los alumnos) resultaba más delimitado porque podía percibirse como una totalidad, mientras que *vagón* tenía un tamaño mayor e implicaba un esfuerzo cognitivo más costoso para individualizarlo que en el caso de

un brazo, y por eso ocupaba el segundo lugar de la escala. Por otra parte, el nominal *sus brazos* designaba los brazos del protagonista del texto, por lo que pensamos que resultaba una conceptualización mucho más definida que *el primer vagón*, lo que pudo haber llevado a los estudiantes a interpretarlo como el más concreto de la escala.

Estos resultados nos llevaron a pensar qué grado de influencia podían tener los basamentos en la conceptualización del nominal.

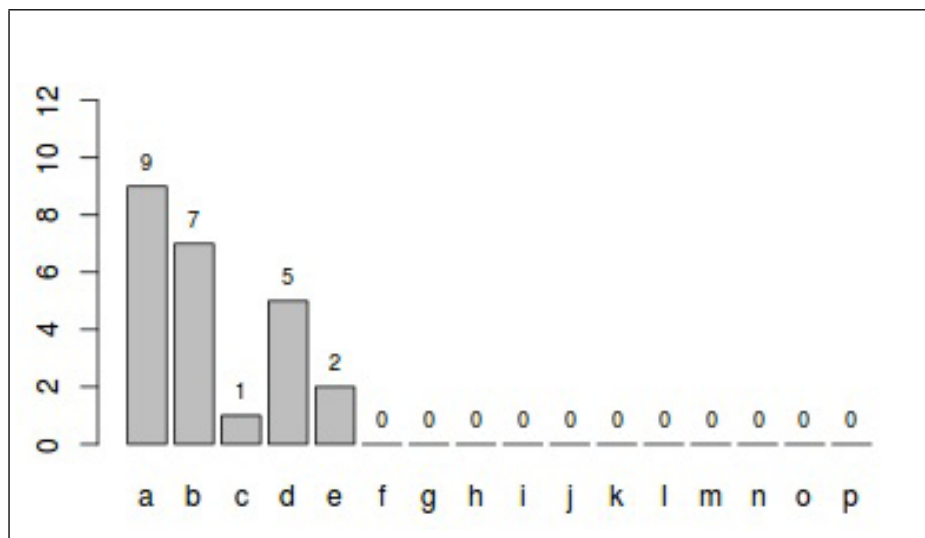
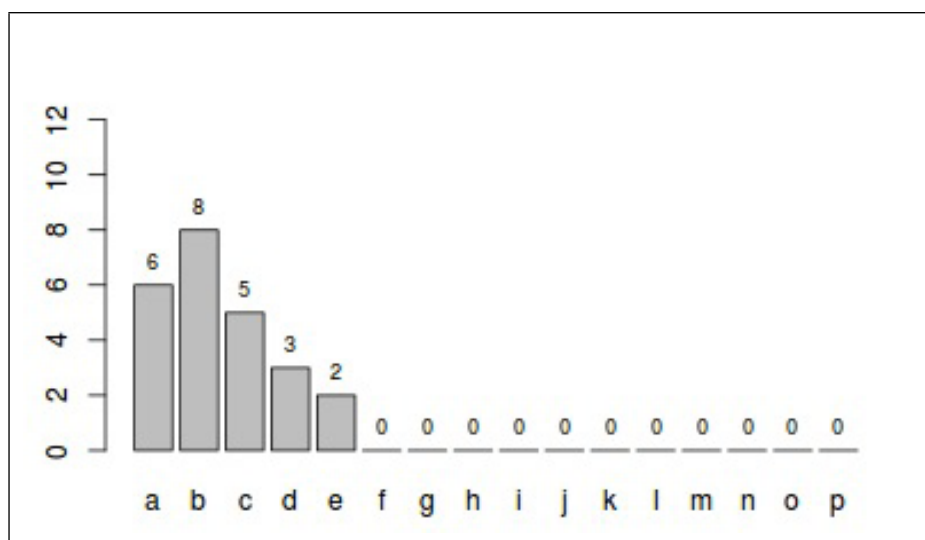
Para poder estudiar este fenómeno, seleccionamos un cuento breve en el que los actantes aparecían en una primera instancia presentados como información nueva, con basamentos indefinidos. Más adelante, ya presentados, se los retoma con el artículo definido, con algunas diferencias que aclararemos en el desarrollo del análisis.

5. Análisis de los resultados

Al analizar los datos cuantitativamente, observamos que los alumnos agruparon los nominales en zonas, de acuerdo con diversos criterios. La escala promedio podría resumirse del siguiente modo:

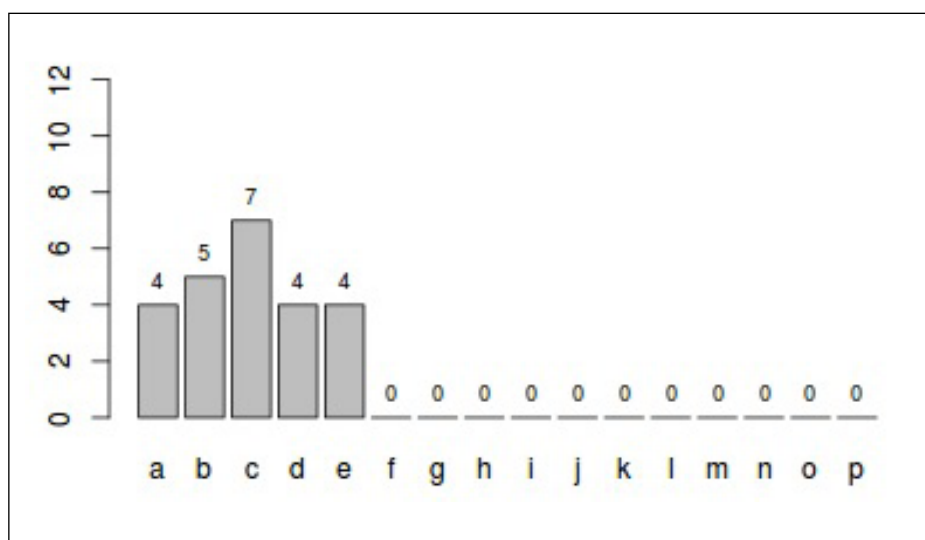
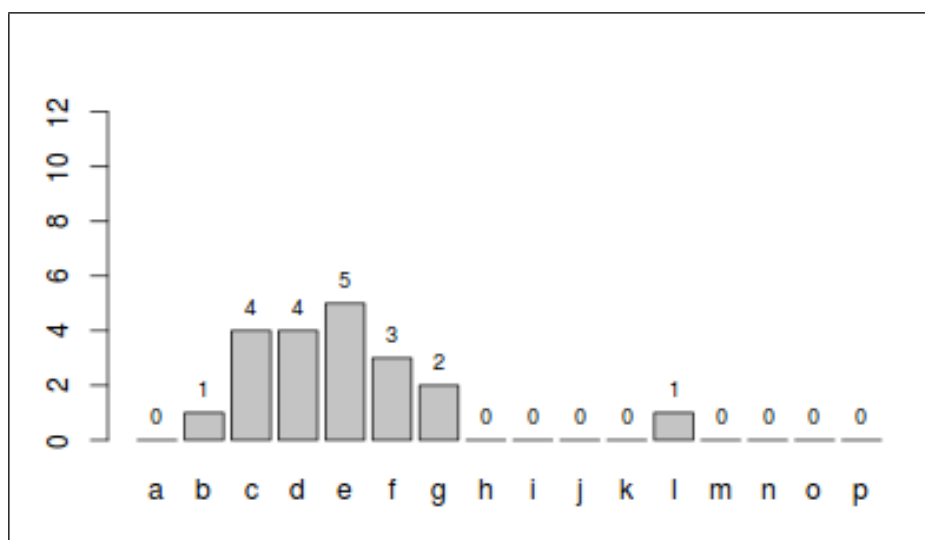
Un diario íntimo, un libro, las joyas, grandes sumas de dinero, el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, el joven, una mujer bellísima, aquella mujer, la mujer, dos clientes, la policía, la casa de la mujer, una mirada.

En el extremo izquierdo, correspondiente al polo de los nombres prototípicos, más concretos y asociados al MCI de escenario, encontramos nominales con artículo indefinido (vale aclarar que en el texto no se encontraba ningún caso de nombre sustantivo en singular con artículo definido). Los alumnos conceptualizaron estos nominales como los más prototípicos, dados los atributos intrínsecos de los núcleos (“libro”, “diario” en combinación con el modificador “íntimo”) (véanse los Gráficos 1 y 2). Es por esto que no sorprende que sean los más concretos, a pesar del basamento indefinido. Además, los alumnos atendieron al criterio de la cantidad: el artículo indefinido singular precisa unicidad, y esto es concebido como cercano al prototipo, en contraposición con los nombres plurales, que son los que siguen en la escala.

Gráfico 1: Nominal *un diario íntimo*⁶Gráfico 2: Nominal *un libro*

En una segunda zona, se encuentran los nombres relacionados con distintas cuantificaciones: *las joyas* como nominal más cercano al prototipo, dada la presencia del artículo definido “las”, pero más alejado que *un libro*, por el significado plural colectivo de “joyas”. Seguidamente, aparece en la zona intermedia de la escala, el único nominal sin basamento: *grandes sumas de dinero*, que por tener morfema de plural, se asocia a una cuantificación colectiva imprecisa (véanse los Gráficos 3 y 4).

⁶ En cada gráfico, el eje vertical corresponde al número de alumnos, mientras que el eje horizontal muestra, mediante las letras del alfabeto, el orden en que ubicaron ese nominal. Por ejemplo, en el Gráfico 1, el nominal *un diario íntimo* fue elegido por 9 alumnos para ocupar el primer lugar en la escala.

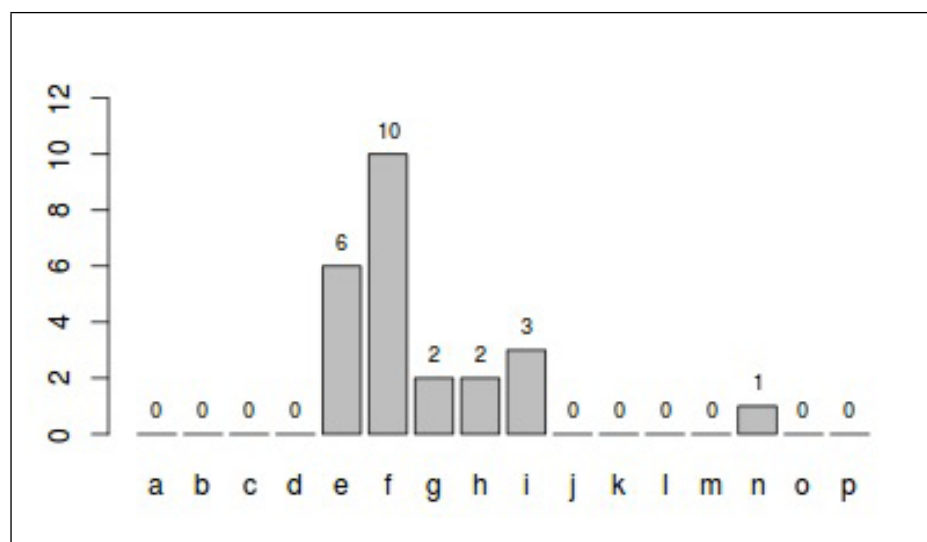
Gráfico 3: Nominal *las joyas*Gráfico 4: Nominal *grandes sumas de dinero*

Como tercera zona, los alumnos ubicaron los nombres con el atributo [+humano] y establecieron una escala donde se observa cómo se va construyendo cada actante a lo largo del discurso. Para la elaboración de estas subescalas, es interesante observar cómo los alumnos tuvieron en cuenta la coherencia textual, ya que los actantes son los protagonistas del cuento. Observaron que lo más cercano al prototipo en tanto más identificado, es el nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes*. Aquí, el mayor grado de determinación no sólo viene dado por el artículo definido “el” sino por todos los modificadores del nombre, en conjunto. Es decir que todos los elementos que rodean al nominal contribuyen a la determinación/identificación de un nominal, no solamente la presencia de un tipo específico de basamento. Además, estos elementos, que son internos al nominal,

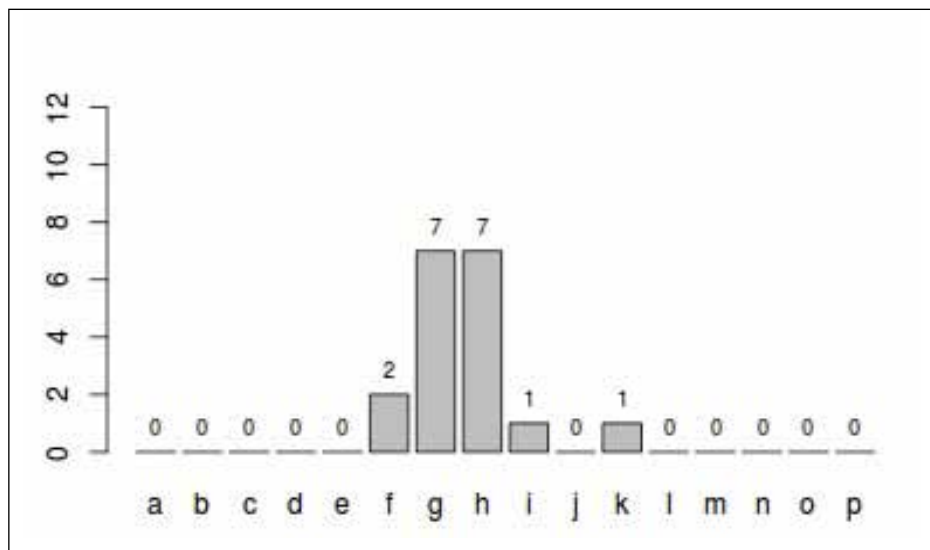
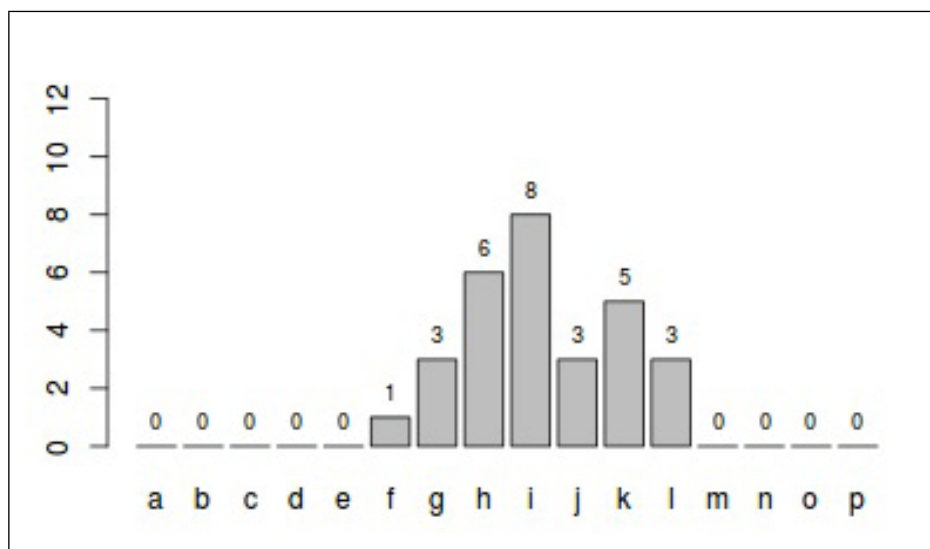
operan en relación con los factores textuales, donde está inserto ese nominal. En la línea discursiva, se va construyendo cada actante: a partir de los nominales actantes, los alumnos percibieron cuáles eran más identificados, y cuáles son menos identificados (*un joven, una mujer bellísima*).

En esta zona media del continuum, entonces, se ubican los nominales con el atributo [+humano], que son los actantes del cuento, como hemos mencionado. Lidera esta zona el nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes* (véase el Gráfico 5) por dos cuestiones fundamentales: la primera es que, en comparación con los otros nominales que tienen el rasgo [+humano], este es el que más información comporta por el tipo de especificación que lo acompaña en el texto: dos especificadores atributos y dos complementos preposicionales. Por otra parte, si atendemos al desarrollo de la historia, este nominal aparece en el momento de identificación del asesino. Por lo tanto, tiene que ser un nominal con mucha carga informativa, toda la necesaria para identificar correctamente al designado.⁷ Luego le sigue el nominal *el joven* (mismo designado, sin especificadores, con artículo definido) (véase el Gráfico 6) y seguidamente, *una mujer bellísima* (véase el Gráfico 7), que tiene basamento indefinido, pero posee un especificador atributo, que hace al núcleo más identificable.

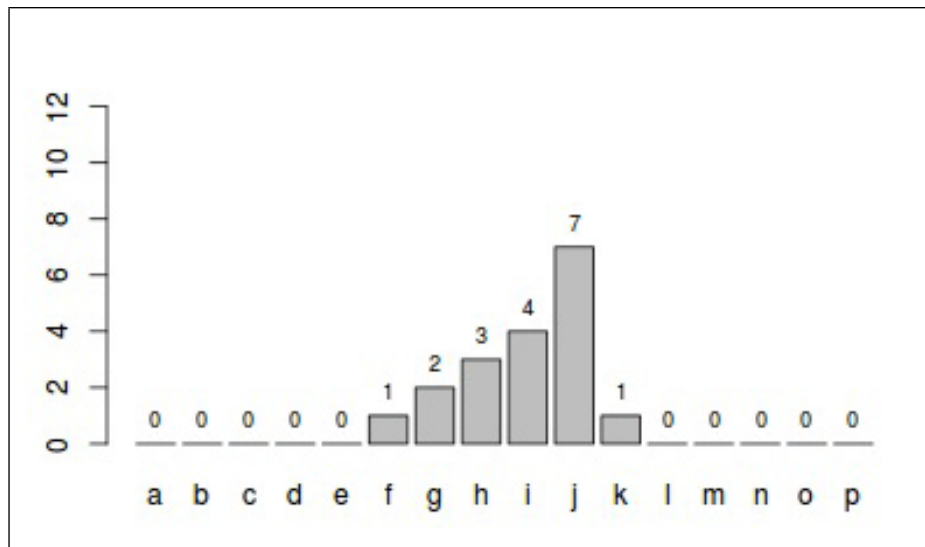
Gráfico 5: . Nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes*



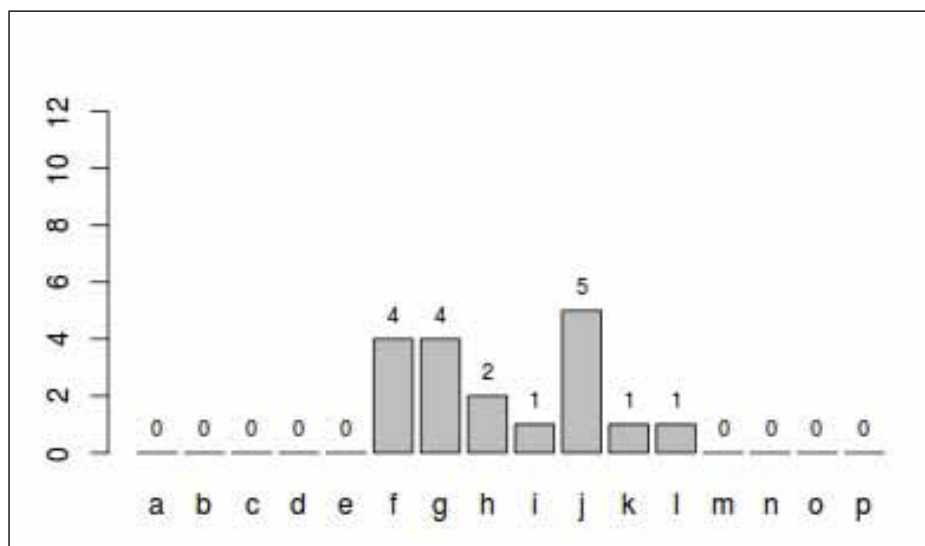
⁷ La Semántica tradicional utiliza la denominación “referente” para indicar el objeto del que se habla, porque es una semántica referencial que presupone que el objeto preexiste, que es el mismo para todos y que significa lo mismo para todos los hablantes. En contraposición, desde la Gramática Cognitiva se considera que el significado se construye a partir de la percepción de la sociedad, es por esto que se prefiere el término “designado” al de “referente”.

Gráfico 6: Nominal *el joven*Gráfico 7: Nominal *una mujer bellísima*

A continuación, se encuentra el nominal *un joven*, que tiene los mismos atributos que el nominal anterior, pero no presenta especificador atributo (véase el Gráfico 8).

Gráfico 8: Nominal *un joven*

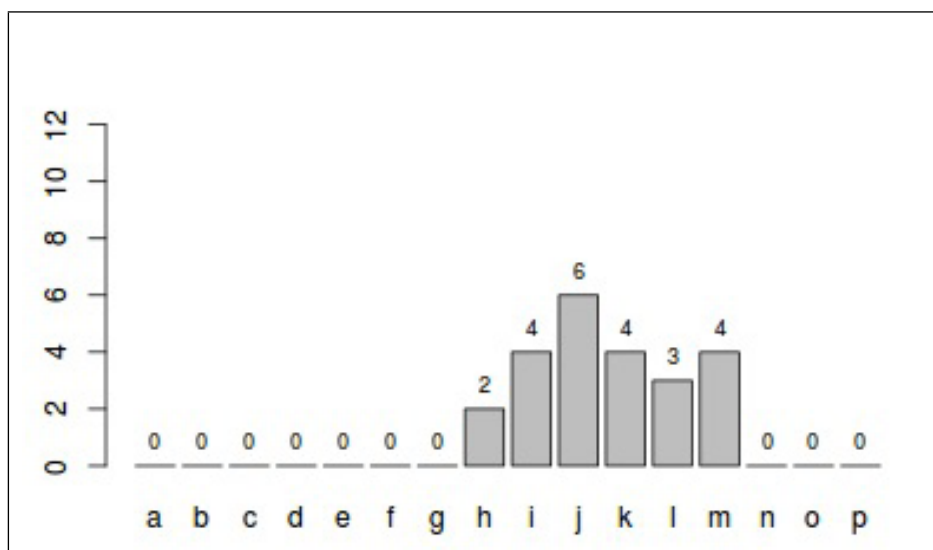
En la escala, el nominal *la mujer* presentó una distribución poco concentrada (véase el Gráfico 9). Esta dispersión puede deberse a que los alumnos no se dieron cuenta de que debería haber estado en la misma posición que *el joven*. Al compartir atributos *el joven* y *la mujer*, uno de los dos nominales quedó distribuido de manera más caótica.

Gráfico 9: Nominal *la mujer*

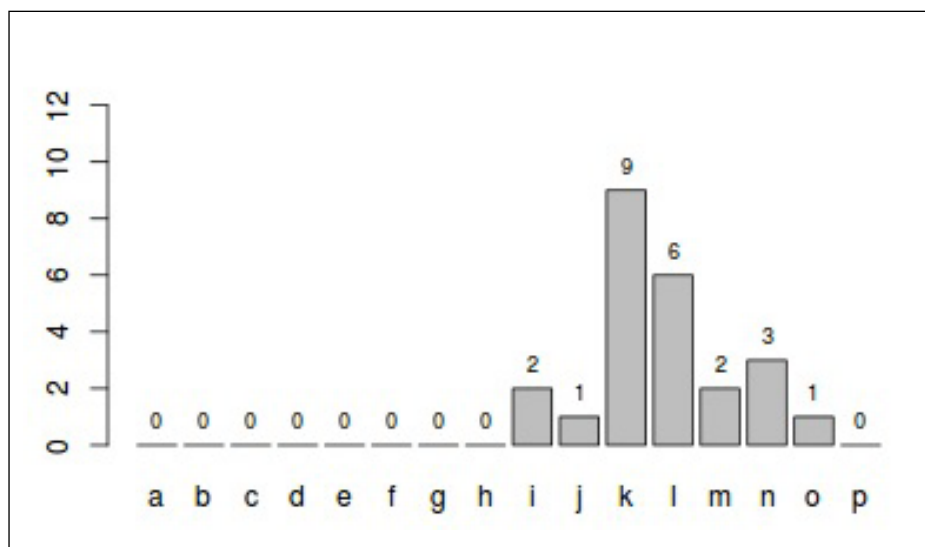
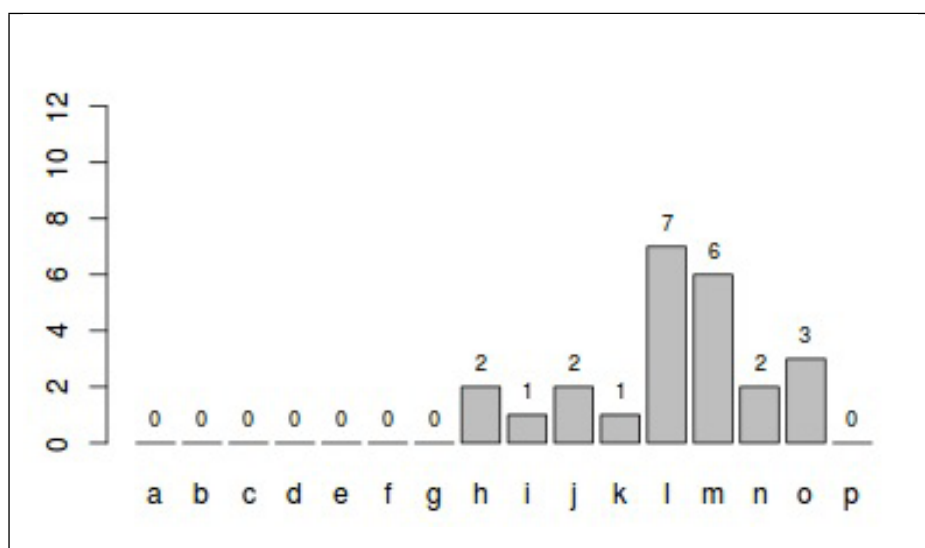
El nominal *aquella mujer* ocupa el siguiente lugar en la escala (véase el Gráfico 10). A diferencia de los basamentos que venimos analizando en la mayoría de los

ejemplos, aquí encontramos un deíctico. En este sentido, si miramos la progresión temática del texto trabajado, el uso del deíctico no sólo tiene una función anafórica (retoma información ya introducida en el texto), sino que aparece cuando se cambia el escenario: la presentación de la mujer se hace en el balcón de su casa. Luego, dos clientes hablan de ella en el negocio, frente al joven que la veía en el balcón. “Aque-lla” parece estar señalando esa situación.

Gráfico 10: Nominal *aquella mujer*



En un cuarto grupo, se encuentran los nominales más humanos que cuentan con el atributo de [+cantidad], a saber: *dos clientes* y *la policía*, ordenados de ese modo, coherentemente con el grado de determinación: son más reconocibles dos clientes que la policía como entidad, institución sin límites precisos.

Gráfico 11: Nominal *dos clientes*Gráfico 12: Nominal *la policía*

En primer lugar, entonces, aparece *dos clientes* (véase el Gráfico 11) con un cuantificador en posición de basamento. Este cuantificador no identifica a clientes particulares o específicos, sino que tiene una dimensión de indefinido (dos clientes cualesquiera). El último puesto dentro del grupo de [+humano] lo ocupa *la policía* (véase el Gráfico 12). Aquí observamos una relación metonímica del todo por la parte: el nombre de la institución es usado para referirse a las personas que efectivamente fueron al negocio a detener al joven. En este sentido, la policía tiene también un matiz semántico colectivo.

En el quinto y último grupo, aparecen los nominales asociados al MCI de bola de billar. En primer lugar, aparecen los nominales que tienen estructura de actantes e

interacción, aunque percepción estática: *la casa de la mujer* y *su casa* (véanse los Gráficos 13 y 14). Dichos nominales gramaticalizan una relación de posesión, donde hay dos entidades relacionadas: el poseedor [+humano] y el poseído. En el primer caso, la posesión se manifiesta por la presencia de la preposición *de*, y en el segundo, por el pronombre posesivo *su*. Los dos nominales mostraron el mismo comportamiento, creemos que debido a dos posibilidades: los alumnos que entendieron la relación, ubicaron los nominales más cerca del polo derecho del continuum; mientras que los que se concentraron en la identificación del núcleo sin atender a la relación de posesión, los ubicaron más a la izquierda. Finalmente, aparece el nominal *una mirada*, más cercano al extremo del MCI de bola de billar, en el sentido de que no hay una relación estática, sino un agente implícito que mira y un paciente que es mirado. “Mirada” es el núcleo más abstracto de todos los nombres que debían clasificar, que cosifica una acción, y está acompañado de un artículo indefinido (véase el Gráfico 15).

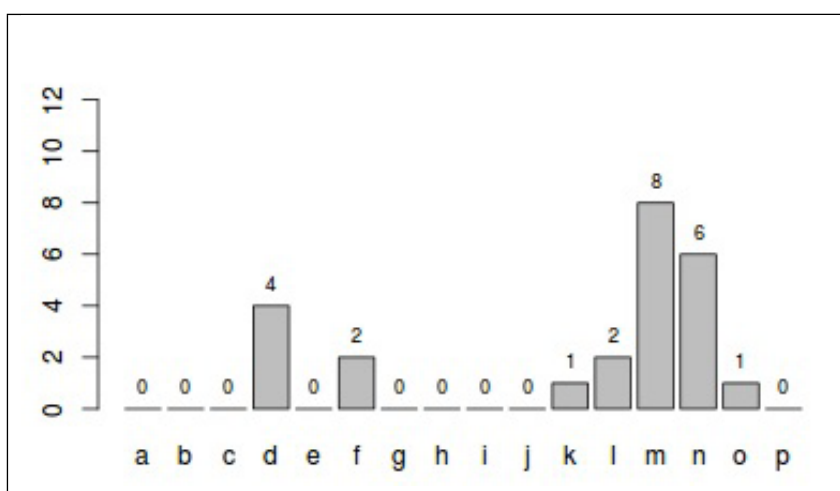
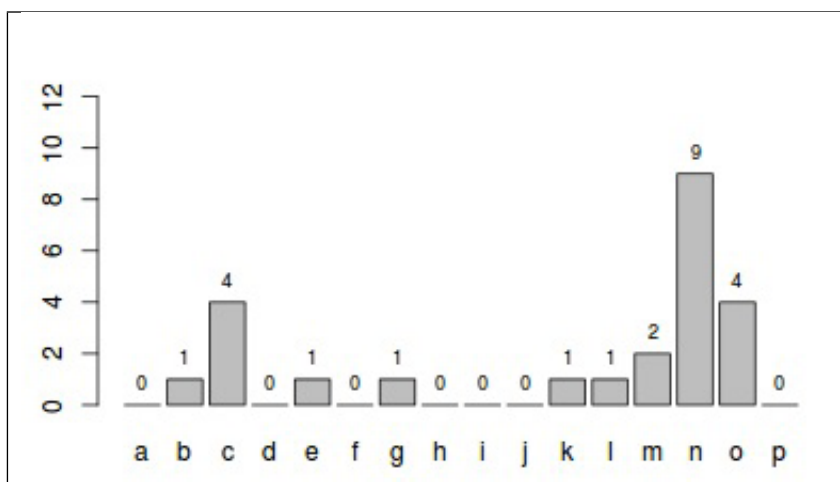
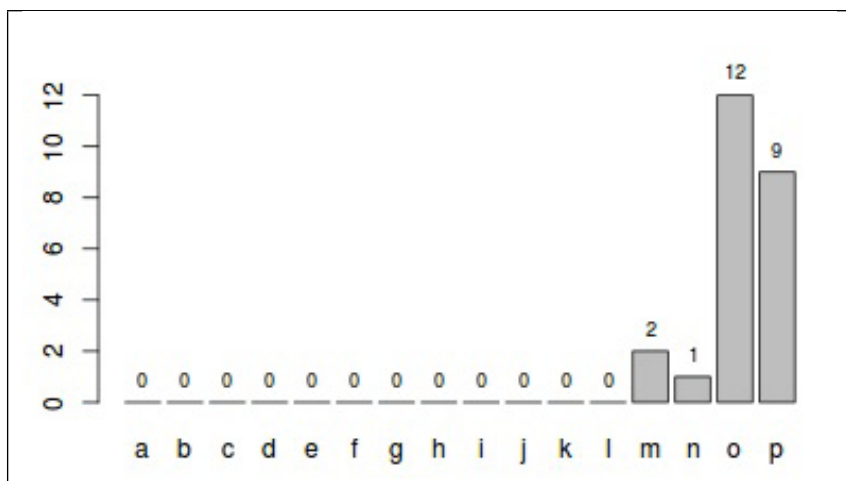
Gráfico 13: Nominal *la casa de la mujer*Gráfico 14: Nominal *su casa*

Gráfico 15: Nominal *una mirada*

Conclusiones

A partir de los resultados observados, concluimos que el fenómeno de determinación opera en contexto, no de forma aislada, por lo tanto, el tipo de basamento no es el único factor involucrado en la identificación de un nombre. Constatamos que los alumnos perciben la construcción de los designados a lo largo del texto, y esto se ve reflejado en las escalas que elaboraron. De este modo, se confirma que la determinación es un fenómeno relacionado con el contexto discursivo. Aquí se observa el papel de la coherencia textual en la categorización de los nombres. De acuerdo con la escala promedio que realizaron los alumnos, concluimos, finalmente, que en la zona prototípica de los nombres concretos, la unicidad del objeto pesa más que la definición/indefinición del artículo (*un libro* versus *las joyas*), en tanto, en la zona intermedia del continuum, aparecen los nominales sin basamento, tal como habíamos hipotetizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Martínez, M. A. (1986). El artículo como entidad funcional en el español de hoy. Madrid: Gredos.
- Borzi, C. & Lieberman, D. (2008). "Aproximación al Estudio del Uso del Nominal y del Artículo Determinado en Producciones Escritas de Estudiantes de Español L2". III Jornadas de ELE y I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, Córdoba, 21 al 23 de mayo 2008, pp.1-8.
- Borzi, C. (2012). Teórico Nº 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Bosque, I. (ed.) (1996). El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española. Madrid: Visor.
- Contreras, H. (1996). "Sobre la distribución de los sintagmas nominales no predicativos sin determinantes." En Bosque, I. (ed.). El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española (pp. 141-168). Madrid: Visor.
- Fauconnier, G. (1985). Mental Spaces. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fillmore, Ch. (1982). "Frame Semantics". En: Linguistic Society of Korea (ed.). Linguistics in the Morning Calm. Seúl: Hanshin, 111-138.
- Fuentes Rodríguez, C. (1990). "La complejidad del artículo". Anuario de estudios filológicos, (13), 85-102.
- Funes, M. S. & Poggio, A. (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", Revista Lenguas en contexto, 12, 100-114.
- Garachana Camarero, M. (2008). "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español." MarcoELE: Revista de didáctica, (7), 5.
- Garrido, J. (1996). "Sintagmas nominales escuetos". En Bosque (ed.). El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española (pp. 269-338). Madrid: Visor.
- Hopper, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate". En: Tannen, D. (ed.) Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding (pp. 117-134). Ablex: Norwood N° 5.
- Laca, B. (1996). "Acerca de la semántica de los 'plurales escuetos' del español". En Bosque (ed.). El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española (pp. 241-268). Madrid: Visor.
- Laca, B. (1999). "Presencia y ausencia de determinante". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. I. (pp. 891-928). Madrid: Espasa-Calpe.
- Lakoff, G. (1987). Women, fire and dangerous things. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications, vol 2. Stanford: Stanford University Press.

Leonetti, M. (1999). Los determinantes. Madrid: Arco / Libros.

Prado Ibán, M. E. (1999). "Gramática y conversación: la actualización del sustantivo", *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramatical*, 114, 673-680.

Prado Ibán, M. E. (2000). "El artículo: contraste el/un/ausencia de artículo". *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 559-577.

Rosch, E. (1973). "On the internal structure of perceptual and semantic categories". En T. E. Moore (ed), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 114-144). New York: Academic Press.

LA INACUSATIVIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA ELE: EL CASO DEL VERBO “FLORECER”

Sofía Gutiérrez Böhmer
Universidad de Buenos Aires
sofia.bohmer@filo.uba.ar

Resumen

El presente trabajo revisa la categoría de la inacusatividad e inevitablemente la de los roles argumentales a partir de la experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. He optado por el estudio del verbo *floreecer* motivada por la unanimidad con que la literatura considera a este verbo miembro de una categoría que no admite el clítico *se*. Las razones argüidas son del orden de la estructura eventiva, la estructura argumental, las relaciones meronímicas, entre otras. Sin embargo, en el corpus analizado se relevan ocurrencias de dicho verbo en su forma pronominal. Ya que desde el Enfoque Cognitivo Prototípico se considera que el hablante siempre dice lo que quiere y que a un significado le corresponde una forma por claridad, me he preguntado qué motiva la diferencia entre los miembros del par *floreecer/florecerse*. Para ello, he trabajado con un corpus constituido por 48 ocurrencias de *florecerse* y 68 de *floreecer* distribuidas entre 48 hablantes cada uno de los cuales utiliza ambas variantes. Se ha analizado la presencia en un contexto próximo al verbo de: (a) el motivo del florecimiento y (b) la expectativa del hablante respecto del florecimiento. El análisis de los datos me ha permitido concluir que ante estas frases de sujeto semejante e idéntico verbo el hablante conceptualiza de modos diferentes al actante, correspondiendo solo a la forma pronominal el papel temático Paciente.

Palabras clave: lingüística cognitiva, enseñanza ELE, inacusatividad, florecer.

INTRODUCCIÓN

El interés por una adecuada descripción del fenómeno de la inacusatividad surge, en mi caso tanto como en el de muchos otros profesores, de la experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y, en especial, del contacto prolongado con un grupo de extranjeros norteamericanos e ingleses que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde hace al menos 4 años en un estado de profunda inmersión y que presentan un nivel muy elevado de comprensión oral y escrita y gran fluidez en el habla.

Estas personas han iniciado las clases ELE, entre otras cosas, por tener dificultad en la comprensión y en el uso cotidiano del pronombre clítico *se* y en particular, en contextos inacusativos, como ya ha notado Escutia López (2010).

Como es de sospechar, nunca he sido específicamente consultada por el par *florece*/*florece* (lo he seleccionado por razones que mencionaré en breve) pero sí he recibido algunas consultas sobre verbos de similar comportamiento y de un uso mucho más frecuente, como lo son el verbo *hervir* o *vencer*, y que aparecen también en el habla cotidiana acompañados por el pronombre clítico *se* o sin él.

Al momento de buscar respuestas, la literatura consultada desconoce la problemática sosteniendo, en esencia, que tales verbos nunca vienen acompañados por dicho pronombre. Me referiré a esto en el Estado de la Cuestión.

Una situación semejante pone al docente ELE en una falsa encrucijada que lo empuja a (1) incurrir en la prescripción y sostener que tal uso es incorrecto y (2) dejar al estudiante a su suerte esperando que en un contacto más prolongado con un input comprensible adquiriera finalmente las sutilezas del fenómeno.

Una tercera opción, que no se está contemplando, es la de posicionarse exactamente en el medio: reestructurando la teoría desde y para la enseñanza ELE, que es diferente de proponer una adaptación didáctica a partir de una teoría incuestionada. Estoy convencida de que existe una grieta poco explorada en la que una adecuada descripción de un fenómeno lingüístico puede ser corroborada en una clase de español. Sobre esto volveré al final de este trabajo.

La razón que me ha impulsado a estudiar el verbo *florece* en detrimento de los ya referidos *hervir* y *vencer* es la llamativa falta de disenso que se encuentra a la hora de determinar la naturaleza de este verbo. Este consenso parece poner de manifiesto que *florece* se constituye como el mejor ejemplo de una categoría de verbos que ha sido llamada de diversas maneras y explicada bajo enfoques variados acordando, pese a todo, que pertenece sin dudas a un grupo de verbos que jamás viene acompañado de *se*.

A partir de un análisis de corpus, este trabajo demuestra que *florece* no sólo viene acompañado de *se*, sino que su remoción como mejor ejemplo de esta categoría obligará a una reestructuración de la categoría misma.

Con este propósito, recorreré la literatura consultada hasta la fecha, a continuación analizaré la problemática tal y como se me ha planteado en situación de clase y que ha motivado la presente hipótesis, luego detallaré las características del corpus y de los atributos que pretendo analizar para, en último lugar, exponer los resultados de este análisis y proponer algunas conclusiones.

1. Estado de la cuestión

Mendikoetxea (1999a) incluye el verbo *florece* en la categoría de verbos intransitivos inacusativos de cambio de estado y ubicación y, dentro de estos, en los de causa interna como puede observarse a continuación en la Figura 1.

Figura 1: Clasificación de los verbos intransitivos según Amaya Mendikoetxea



Los verbos intransitivos inergativos son aquellos que “denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente” mientras que los inacusativos “denotan bien estados o bien eventos no agentivos” (Mendikoetxea, 1999a:1579). A su vez, los verbos inacusativos son divididos en dos grandes grupos semánticos: verbos de cambio de estado y ubicación (ya mencionados y a los que me referiré en adelante) y verbos de existencia y aparición tales como *aparecer*, *existir*, *vivir*, *morir*, etc. Los primeros se clasifican nuevamente en dos categorías: eventos de causa externa y finalmente eventos de causa interna, categoría que me ocupa.

Los verbos inacusativos CEU de eventualidad de causa interna son “aquellos que presentan una propiedad inherente al único argumento del verbo que es responsable de que se realice el evento que denota el predicado” (Mendikoetxea, 1999a:1597).

Estos verbos comparten las características generales de los verbos inacusativos, lo que quiere decir, en palabras de Mendikoetxea, que el verbo denota un cambio de estado que padecerá el sujeto. El hecho de que puedan aparecer en una cláusula de participio absoluto es una de las pruebas propuestas que justifican su inclusión en este grupo (1)

(1)

Agotado el ozono de la atmósfera, el fin de la vida en la tierra es inminente.

* Trabajado Juan, se dirigió a su casa.

(1582)

Otras dos pruebas de inacusatividad propuestas son el hecho de que solo el participio de un verbo inacusativo puede funcionar como modificador de un sintagma nominal de su sujeto (2) y, en segundo lugar, que un sintagma nominal solo puede estar pospuesto sin determinante con verbos inacusativos (3)

(2)

Un tesoro recientemente aparecido.

* Un perro muy ladrado.

(3)

Siempre vienen mujeres

? Juegan niños

(1583)

Una prueba brevemente mencionada es también la imposibilidad específica de los verbos inacusativos de tomar un Objeto Cognado (*Esta tribu existe una existencia pacífica).

No me detendré en estas pruebas puesto que no he dado con contraejemplos que involucren al verbo *florecer* y, por otro lado, ya se ha comprobado que ninguna de las características dadas como pruebas de inacusatividad es decisoria (Cifuentes Honrubia, 1999:44-52).

Para Mendikoetxea (1999a), los verbos CEU de eventualidad interna presentan, además de los rasgos compartidos con otros verbos inacusativos, rasgos propios que los diferencian de los CEU de eventualidad externa (eventos típicamente transitivos que pueden construirse con una gran variedad de sujetos).

Las dos pruebas propuestas para demostrar la pertenencia de un determinado verbo al primer grupo y no al segundo es el hecho de que el primero no aparece con adjuntos como “por sí mismo/por sí solo” y que no forma construcciones con clítico *se*, mientras que el segundo sí lo hace:

(4)

?? Juan empeoró por sí solo.

?? La leche hirvió por sí sola.

(Mendikoetxea, 1999:1598)

(5)

Se hundió el barco {*él solo/por sí solo*}

(Íbid:1587)

Sin embargo, en mi corpus he observado que un verbo como *florecer*, considerado tradicionalmente como de causa interna, también puede manifestar este comportamiento:

(6)

A mí de vez en cuando me sale alguna variedad que se florece sola¹ (E28)Una fue macho hermafrodita y la otra, es trola, porque se florece sola a 18hs (E51)

Escandell Vidal, Leonetti y Sánchez López (2011) se proponen explicar fenómenos tales como (7c) en el que el dativo, no seleccionado argumentalmente, es interpretado como “causante accidental”:

(7)

Juan rompió el móvil.

El móvil se rompió.

A Juan se le rompió el móvil.

(Íbid:132)

Con verbos como *floreecer*, por el contrario, el mismo dativo solo puede tener la interpretación de afectación y no la de causante accidental.

(8)

Al jardinero le floreció el rosál.

A mi padre le crecieron los tomates.

(Íbid:135)

La explicación del fenómeno vuelve a la idea de Mendikoetxea de que los verbos del tipo de *floreecer* carecen de un predicado causativo como parte de su significado léxico. Es por esto que los dativos no seleccionados, con estos verbos, solo pueden tener la interpretación recién mencionada.

En mi corpus nuevamente he encontrado ejemplos que rechazan esta postura:

(9)

SE ME FLORECIO LA MAMITA????!!!! Miren las fotos porfaaaa y me cuentan! Hay algo que pueda hacer para pararlo? Que tristeza!!! AYUDA!!! (E60)

Aquí puede observarse que el hablante, al pedir consejos con la intención de parar el florecimiento, se posiciona en el lugar de responsable del florecimiento y no meramente como un afectado.

Fernández Lagunilla y de Miguel (2000) se enfocan en el denominado *se aspectual* (María se leyó el libro) y la posibilidad de que este aparezca con ciertos verbos pero no con otros, o bien con un mismo verbo en ciertos contextos sintácticos y no en otros.

1 En adelante, todo subrayado presente en los ejemplos me pertenece.

Entre aquellos verbos que no admiten el clítico, se menciona el verbo *florecer*. En este caso, la postura de las autoras no coincide con Mendikoetxea (1999b) puesto que esta última atribuye la posibilidad del *se* aspectual a la perfectividad del evento, mientras que Fernández Lagunilla y de Miguel entienden que la noción de perfectividad no es suficiente. La explicación dada es que hay verbos que constituyen predicados perfectivos y que no obstante no admiten la presencia del clítico.

Estas autoras parten de la hipótesis de que los predicados verbales “pueden descomponerse en diferentes fases o no descomponerse” (Fernández Lagunilla y de Miguel, 2000:14) y proponen ocho clases de eventos tomando como referencia cuatro tipos de eventos primitivos propuestos por Pustejovsky en 1991: (1) un estado (E) es un evento simple, con duración y sin fases (*tener, detestar*); (2) un proceso (P1) es una secuencia de eventos idénticos, con duración y fases pero no delimitado (*estudiar, nadar*); (3) una transición (T1) es un proceso o actividad que desemboca en un punto seguido de un cambio de estado y un evento delimitado con acción que culmina en la fase final (*leer un libro, ver la película*); (4) un logro simple (L1) es un evento delimitado que ocurre en un punto (*explotar, llegar, nacer*); (5) un logro compuesto (L2) es un evento delimitado que culmina en un punto (la fase inicial) y va seguido de un estado (*marearse, ocultarse, sentarse*); (6) un logro compuesto (L3) es un evento delimitado que culmina en un punto (la fase final) y va seguido de un proceso (*hervir, florecer, ver la costa*); (7) una transición (T2) es un evento delimitado que implica una transición entre dos puntos de culminación, en el que ambos subeventos pueden descomponerse en dos fases (*aparecerse, bajarse, caerse*); (8) un proceso (P2) son eventos de acabamiento gradual (*adelgazar, engordar*).

La clase a la que pertenece el verbo que me propongo estudiar es, como puede observarse, L3. Según estas autoras, el grupo L3 inhabilita el uso de *se* dado que el pronombre requiere que la estructura eventiva contenga un logro seguido de un estado, lo que quiere decir en sus propios términos que el verbo debe pertenecer a la categoría L2.

García Fernández (2011) critica esta postura de que la estructura interna de fases pueda explicar el funcionamiento de *se* aspectual y da como contraejemplos los verbos *fallecer* y *morir(se)* que no solo tienen una estructura subeventiva similar sino un significado casi idéntico y que, aún así, uno de ellos admite *se* y el otro, no.

Lo mismo he concluido a partir de los datos recabados. Si bien considero que la gran mayoría de las ocurrencias del clítico *se* en mi corpus se entiende como una marca de inacusatividad y no como un operador aspectual, también he relevado casos en los que el comportamiento se aleja de la inacusatividad y se acerca más a este último.

(10)

Este verano la lechuga se florecio toda, no importaba la variedad que plantanase seguía ocurriendo. Veré si ahora con menos calor resulta mejor².

Hidalgo Alfageme (2013) se enfoca en el comportamiento de *se* en verbos de movimiento y de cambio de estado (equivalente a los verbos CEU de Mendikoetxea, 1999a).

Según este autor, tanto la explicación de Mendikoetxea (1999a) como la de Fernández Lagunilla y de Miguel (2000) son insuficientes. La propuesta de este autor también se basa en Pustejovsky (1995), quien propone cuatro niveles de análisis: la estructura eventiva (analizada por de Miguel y Fernández Lagunilla, 2000), la causalidad (analizada por Mendikoetxea, 1999a) y la estructura argumental.

El cuarto nivel, sin embargo, no fue desarrollado por Pustejovsky por considerar que, para dar cuenta del comportamiento sintáctico de los verbos inacusativos del inglés, bastan los tres niveles ya mencionados. Este nivel es el de las relaciones meonómicas.

Hidalgo Alfageme entiende que, si se pretende explicar la distribución del clítico *se* en español, se hace necesario analizar la relación entre el todo y sus partes. A estos efectos, analiza los verbos de movimiento y los de cambio de estado por separado. Me centraré en los de cambio de estado a los que pertenece *floreecer*.

Algunos ejemplos propuestos por este autor son:

(11)

Una pieza se rompe y la máquina deja de funcionar.

La nariz le crece a Pinocho.

(Hidalgo Alfageme, 2013:2)

El caballero se arrodilla.

La niña grita.

(Íbid:3)

Observando estas oraciones, entre otras, el autor desarrolla los cuatro grupos indicados en la Tabla 1:

² Ejemplo tomado de <http://dosmilbarbas.blogspot.com.ar/2011/03/ahora-que-el-frio-arrecia-las-matas-de.html>

Figura 2: Cuatro relaciones meronímicas propuestas por Hidalgo Alfageme.

	CUALQUIER PARTE SUFRE EL CAMBIO	UNA PARTE DETERMINADA SUFRE EL CAMBIO
VERBOS CON SE	(a) El todo hereda el cambio de cualquiera de sus partes ya que si la pieza se rompe, la máquina se rompe también.	(c) El todo hereda el cambio de una parte determinada que, paradójicamente, no sufre el cambio: si se arrodilla el caballero, no se puede decir que la parte involucrada en el evento, sus rodillas, participen en él: *Sus rodillas se arrodillan
VERBOS SIN SE	(b) El todo no hereda el cambio de algunas de sus partes ya que si la nariz crece no significa que Pinocho también lo haga.	(d) El todo hereda el cambio de una parte determinada, que participa en el cambio. El verbo no es inacusativo: se puede decir tanto que la niña grita como que su garganta grita.

El verbo *florece* queda contenido sin explicación en el grupo (b). Esto quiere decir, siguiendo esta línea de razonamiento, que si *los pimpollos de un árbol florecen*, no se puede predicar de ello que el árbol haya florecido, lo cual es manifiestamente incorrecto. Más adecuado sería proponer que *florece* pertenece al grupo (a).

Por otro lado, a la luz de los casos relevados en el corpus, tampoco podría afirmarse, como se propone para el grupo (a), que el todo hereda el cambio de su parte en el caso del verbo *florece* pero no en el caso de *florece*.

Teomiro García (2009, 2013) adhiere a la perspectiva generativista, “la principal motivadora del desarrollo de la inacusatividad” según Cifuentes Honrubia (1999:49), y estudia desde el generativismo minimalista “la pseudo-opcionalidad de los verbos pronominales” para el español y el neerlandés. Con esto se refiere a un tipo de verbos como *morir(se)* o *caer(se)* que “permite (pero no requiere ni prohíbe) la presencia de la partícula pronominal sin cambiar el significado básico del predicado” (Teomiro García, 2013:147).

En 2009 este autor empieza por no rechazar de lleno la posibilidad de la presencia de *se* con el verbo *florece*, como se puede observar en (12), pero en adelante (2009, 2013) ya da por hecha la imposibilidad de este fenómeno.

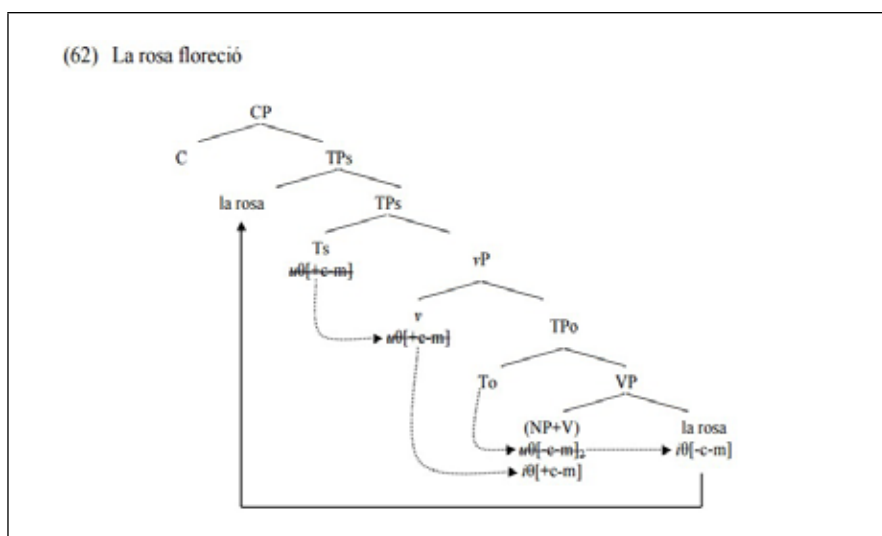
(12) Verbos Inacusativos de Causa Interna (VICIs):

El árbol (??/**se*) floreció

(Teomiro García, 2009:2)

Esta postura puede observarse también en las estructuras asignadas en 2009 (Figura 3):

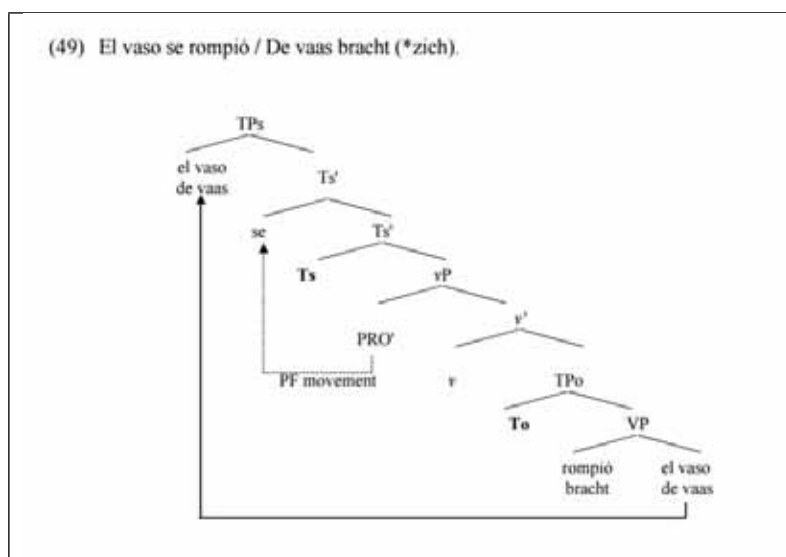
Figura 3: Estructura propuesta por Teomiro García para la oración “La rosa floreció”.



Para esta oración, Teomiro García postula una frase verbal dividida en varias proyecciones funcionales, representadas en el esquema por los no terminales CP, TP, vP, VP, etc. VP representa, *grosso modo*, el componente semántico. En un análisis muy elemental, lo que se propone aquí es que *la rosa* surge en el componente semántico como Objeto de un verbo que, en este mismo nivel, carece de agente (cuyos rasgos- θ serían [+c+m]³). Por el principio de proyección, que sostiene que toda oración tiene que tener un sujeto en la proyección sintáctica, *la rosa* se mueve a la posición de especificador de la flexión (TPs).

Obsérvese, por otro lado, lo que ocurre con *El vaso se rompió* (Figura 4):

Figura 4: Estructura asignada por Teomiro García (2009) para la oración “El vaso se rompió”.



3 Para Reinhart, citado por Teomiro García (2009), el rasgos- θ [c] está asociado con un argumento percibido como condición necesaria para la acción descrita por el verbo y [m], asociado con un estado mental del participante, aunque no es suficiente para determinar el estatus causal del argumento.

Aquí, *el vaso* también surge como Objeto de un verbo en el componente semántico que a su vez posee un verbo liviano en vP. vP (*light verb phrase*) es, por así decirlo, una proyección intermedia entre el nivel semántico y el nivel propiamente sintáctico que contiene un verbo liviano, similar de alguna manera a un verbo auxiliar, pero de naturaleza abstracta. En este caso, el verbo liviano sería equivalente a “hacer” en “hacer romper” y toma un pronombre nulo como especificador: PRO. PRO se postula en la posición sujeto de cláusulas no finitas, pero no posee naturaleza fónica ni caso asignado. Es por esto que puede moverse y adquirir una forma fonética (*Phonetic Form (PF) movement*). Ocupada ya la posición de especificador de la flexión por *el vaso*, el pronombre *se* da cuenta en el nivel sintáctico de este sujeto subyacente en un nivel más profundo, cosa que no sucede con *floreecer*.

Esta descripción tampoco logra explicar la presencia de *se* en *floreecerse* pues no se podría proponer la existencia de un verbo liviano y un sujeto profundo (*X hace florecer* o *X hace florecer a Y*). Al menos no en esta línea de pensamiento.

2. El problema y el origen de la hipótesis

El problema entonces radica en cómo interpretar las nuevas evidencias que prueban que el verbo *floreecer* puede ocurrir tanto sin pronombre como con él. No basta, como hemos visto en el Estado de la Cuestión, con sostener las categorías tal y como son entendidas y desplazar al verbo de una de ellas a la otra.

La hipótesis que propongo surgió de la increíble facilidad con que los estudiantes a los que me he referido anteriormente comenzaron a producir enunciados gramaticales bajo la siguiente reflexión: si un sujeto gramatical inanimado posee las características inherentes para “hacer una acción”, esta no requerirá *se*. Puestos a reflexionar sobre ello, los alumnos encuentran sin sorpresa la semejanza que existe entre una construcción en la que un sujeto humano ejecuta una acción inergativa, digamos *Juan entrena en el parque* y otra en la que un sujeto inanimado “realiza” una acción que sus propias características intrínsecas le permiten realizar, como puede ser *el vino debe respirar después de ser abierto*.

Consecuentemente, los alumnos logran comprender la diferencia entre los casos recién mencionados y aquellos como *el vaso se rompió* en los que un sujeto inanimado no puede llevar a cabo la acción por sus propios medios y que, por tanto, deben llevar *se*, sea este inacusativo o pasivo. Así, llegan a discernir sin dificultad entre la capacidad transitiva de romper que tiene un celular en movimiento y la incapacidad de uno estático, o la posibilidad inherente que tiene un celular de sonar, pero no de perder. En otras palabras, logran formar correctamente enunciados como los siguientes, lo cual no es poco decir:

(13)

El celular atravesó la ventana y rompió el vidrio.

El celular se rompió y lo tuve que cambiar.

El celular sonó pero no lo escuché.

El celular se perdió.

Es esta experiencia la que me hizo dudar de la tan indudable naturaleza pacientiva del sujeto de un verbo como *florecer*.

Obsérvense los siguientes ejemplos:

(14)

esta así porq tiene una materia muy pekeña y no podrá florecer como ella quiere

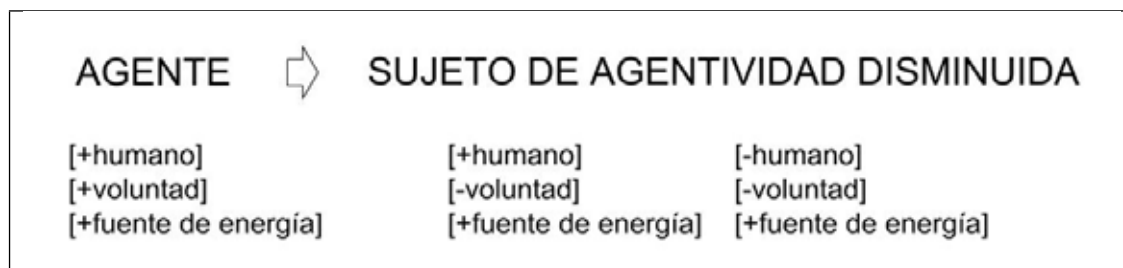
(E7)

un amigo me ha dicho que eso no es así, que maduran igual que todas que allí las siembran en secano y así se florecen tempranamente por estrés. (E8)

Puede observarse en los ejemplos que el grado de agentividad/pacientividad atribuido a la planta no es el mismo. En (14a) aparece un verbo volitivo concordando con el sujeto [+vegetal] que le concede a este una pseudovoluntad. En (14b), en cambio, se deposita afuera de la planta la causa del florecimiento, el cual aparece causado por la agricultura de secano⁴ y el consecuente estrés. Asimismo, el adverbio *tempranamente* pone de manifiesto que el florecimiento ha roto con la expectativa del hablante/cultivador, asignándole a este una mayor agentividad y, junto con la causa externa del florecimiento, a la planta una mayor pacientividad. Y, no menor: en (14b) el verbo *florecer* se encuentra en su forma pronominal.

Voy a sostener, pues, que el sujeto se comporta como un Paciente solo en (14b), mientras que en (14a) se trata de lo que he dado en llamar, a falta de un término más distinguido, un *sujeto de agentividad disminuida*. Por este concepto entenderé, en adelante, al actante que ha perdido a derecha del Agente el rasgo [+humano], [+voluntad] o ambos, manteniendo aún el rasgo [+fuente de energía] (ver Figura 5):

Figura 5: Esquema de pérdida de atributos de Agente a sujeto de agentividad disminuida.



Según esta concepción, un Experimentante será un tipo de *Agente Disminuido*. Concédaseme por el momento el término. Pasaré en breve a dar cuenta de su relevancia.

4 La agricultura de secano es aquella que no utiliza irrigación artificial en los campos.

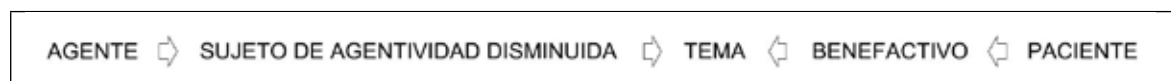
Ahora bien, lo que intento proponer, en principio, no parece novedoso más allá de una cuestión terminológica. Cifuentes Honrubia (1999) ya ha sugerido al referirse a los verbos de movimiento que “hay una escala tal de agentividad” que a veces el Agente “se funde con el paciente” (46). Borzi y Lieberman (2009) también han sostenido la noción de relatividad de los actantes al estudiar el comportamiento desigual del sujeto *petróleo* en “Se va a acabar el petróleo” y “No va a quedar más petróleo”.

Sin embargo, como pudo observarse en los ejemplos anteriores, esta relatividad no está sujeta exclusivamente a construcciones en las que un mismo actante concurre con diferentes verbos o en las que, como analiza Cifuentes Honrubia, un mismo verbo presenta actantes diferentes como sujeto. De hecho, sostener, como lo hace este autor, que las frases de verbos de movimiento tendrán un claro sujeto paciente con sujetos inanimados, mientras que con sujetos animados serán claramente agentivas (1999:46) es sostener, de alguna manera, que la propiedad Agente/Paciente está ya dada en el mundo.

Es aquí que se vuelve relevante el concepto de *agentividad disminuida*: ante dos expresiones con sujetos gramaticales de naturaleza semántica semejante ([+vegetal]) e idéntico verbo (*floreecer*), si no se proponen roles temáticos diferentes, hay que hablar de sinonimia de las construcciones pronominales y no pronominales. Siendo una de las premisas del Enfoque Cognitivo Prototípico la correspondencia de una forma y un significado por claridad, se vuelve menester plantear la no coincidencia de ciertos roles argumentales. El problema reside en que, dado el argumento Experimentante, de rasgo [+humano], y Paciente, de rasgo [-humano], un sujeto de característica [+vegetal] solo puede caer dentro esta última categoría impidiendo una correcta distinción entre (14a) y (14b). Este límite, en el caso de *floreecer*, será señalado por la presencia de *se*.

Para reconciliar entonces este postulado con la noción de *continuum* entre papeles temáticos entenderé que tal *continuum* no es lineal sino de convergencia. La Figura 6 ilustra de manera muy sintética cómo es que Agente y Paciente podrían ocupar polos opuestos en un *continuum*, pero no corresponderse el uno con el otro.

Figura 6: *Continuum* de convergencia entre los diferentes actantes.



En esta propuesta, los rasgos no vendrán ya dados en el mundo, sino que el hablante, en un proceso conceptualizador, elegirá evocar unos y no otros, de la misma manera que en el relato se evoca una escena preexistente de fondo dependiendo de la relevancia de esta para el narrador o la narración.

El polo Agente tendrá activados, por así decirlo, los rasgos [+fuente de energía], [+voluntad], [+humano] mientras que el rasgo [+cambio de estado], aunque quizás

presente, permanecerá “desactivado”. Hacia la derecha se perderán uno o más rasgos, pero se mantendrá siempre [+fuente de energía], que podrá ser, por qué no, energía cinética, lumínica, química, sonora, etc. Una planta, volviendo al verbo *floreecer*, puede ser conceptualizada como fuente de energía química con la capacidad de llevar a cabo determinadas acciones, mientras que el cambio de estado que padece será ignorado.

El polo Paciente, por otro lado, reúne los rasgos [+cambio de estado], [-voluntad], [-humano], [-fuente de energía]. El rasgo [+fuente de energía], si bien posible en muchos casos, estará anulado. Hacia la izquierda, luego, se podrá perder el rasgo [+cambio de estado] o [-humano] pero permanecerá [-fuente de energía]. Una planta conceptualizada como Paciente padecerá el cambio de estado causado por agentes como el sol, el calor, etc.

En la siguiente sección, se presentará el corpus y se desplegarán los atributos propuestos que revelan la conceptualización del actante sujeto.

3. Metodología

3.1. El corpus

El presente trabajo se llevó a cabo sobre un corpus escrito constituido en su gran mayoría por intervenciones de usuarios en foros de cultivos y en menor medida por publicaciones en blogs y otro tipo de participaciones en internet. Se han relevado 2 variantes del verbo *floreecer*: una pronominal y una no pronominal. No se han considerado aquellos casos en los que el verbo *floreecer* posee otro significado que “echar flores”. Dado que mi foco está en la inacusatividad, tampoco han sido contemplados otros usos pronominales, a saber, la construcción impersonal y la pasiva con *se*.

El corpus se constituye de 48 hablantes que utilizan ambas variantes cada uno, reuniendo un total de 68 ocurrencias de *floreecer* y 48 ocurrencias de *floreecerse*.

3.2. Análisis de los atributos

A los efectos de determinar, como es mi interés, el grado de agentividad y pacientividad del actante sujeto, no ya de forma apriorística sino a partir de elementos identificables en el texto, propongo dos atributos a analizar: en primer lugar, la mención explícita del motivo del florecimiento y, en segundo lugar, la presencia de elementos que revelen que la floración no ha ocurrido de acuerdo a la expectativa del cultivador. La presencia del primer atributo dará cuenta de una fuente de energía ajena a la planta, mientras que el segundo atributo concede al cultivador mayor agentividad, contribuyendo ambos a una conceptualización de la planta como Paciente.

Inicialmente he considerado solo aquellos casos de contigüidad en los que el atributo se ubica en la cláusula inmediatamente anterior o posterior al verbo *florecer*, pertenezca esta a la misma oración o no. Sin embargo, además de estos contextos, he dado con casos que también merecen ser contemplados y que analizaré en el apartado siguiente.

3.2.1. Motivo del florecimiento

Galán Rodríguez (1999) refiere a cinco relaciones que abarca la causalidad: causales, finales, condicionales, concesivas y consecutivas. No obstante, en algunas de ellas el ámbito de la causalidad es más difuso: en las condicionales, por ejemplo, la causa originaria “se somete a hipótesis” (3599) de modo que la relación causa-efecto ya no es un hecho real; en las concesivas, por su parte, se niega la implicación causa-efecto. Es por esto que no consideraré dichas relaciones.

Causales. Marín (1979), citado por Galán Rodríguez, ha llamado “causales del enunciado” a aquellas que expresan la relación entre una causa y un efecto subsecuente (Galán Rodríguez, 1999:3601)⁵. No consideraré por el momento distinciones más profundas entre causales tales como el hecho de que la causa sea o no consabida por los interlocutores o que la cláusula causal sea subordinada o coordinada. Baste con que se mencione aquel motivo real o efectivo que hace que esta florezca (la presencia o ausencia de calor o sol, el exceso o falta de agua, algún producto utilizado, la edad de la planta, etc.).

De acuerdo con esto serán considerados ejemplos como (15b) pero no como (15a):

(15)

subiles las horas de luz porq se te va a florecer a los 20 o 30 días (E22)

Mario, ah! si es que tdo se florece pronto por aca tb con el calor (E44)

Aunque se podría interpretar en (15a) que la luz es la causante del florecimiento, nos encontramos en realidad ante un ejemplo de “causalidad de la enunciación”, es decir, en el que la cláusula B explica el acto enunciativo, “recomendar” en este caso, presente en la cláusula A.

Los conectores que he encontrado en mi corpus y que son mencionados por Galán Rodríguez son *ya que*, *por* y *con*.

Pese a esto, he observado otras maneras de introducir la causa que no responden a esta noción de causalidad más típica. Obsérvese el siguiente ejemplo:

(16)

Que se te florezca en seguida, tiene que ver con sembrar fuera de época (E71)

⁵ Marín (1979) entiende por “causales del enunciado” aquellas que expresan la causa de lo que se dice y no la causa de decirlo. Dentro de esta categoría distingue la causa real necesaria y la causa real efectiva que no es única ni necesaria.

La frase verbal “tener que ver con” en este caso podría ser reemplazada por “es por causa de”.

En el siguiente caso, la cláusula que contiene el verbo *florecer* y la cláusula siguiente están separadas por una pausa prosódica, la cual puede ser explicitada mediante *ya que*, *dado que*, etc.

(17)

pero yo quiero que crezcan mucho nico, imagínate que si las saco ahora en unos meses capaz se me florecen / *ya que* / *dado que* / se va a venir el frío. y los días se acortan. (E24)

Finales. En el caso de las finales, esta autora sostiene que “se desconoce si el efecto buscado se cumple o no” (1999:3599). Así, en una oración como “Abrió la ventana para respirar mejor” el término B, “respirar mejor” es posterior al término A, “abrir la ventana”. Esto no aplica a las oraciones finales que son complementarias de un sustantivo. Uno de los ejemplos que se da es “He comprado las píldoras para adelgazar que anuncian en TV” (Galán Rodríguez, 1999:3626). Aquí, la oración final tiene un comportamiento similar al de un adjetivo (píldoras adelgazantes). En estos casos, “el término B no siempre es posterior al término A” (1999:3622-3623) puesto que designa instrumento o medio, lo cual se hace evidente si se parafrasea con una oración de relativo de tipo “He comprado las píldoras con las que puedo adelgazar”.

Así pues, consideraré las frases finales modificadoras de un sustantivo tales como la siguiente:

(18)

¿Hay algo específico para que se florezcan abundantemente? (E34)

Consecutivas. Álvarez define las construcciones consecutivas, siguiendo al Esbozo (RAE, 1973), como “la consecuencia de una acción, circunstancia o cualidad indicada en la oración principal” (Álvarez, 1999:3741). Así como en el caso de las causales, no profundizaré por ahora en distinciones más complejas.

Los nexos mencionados en este texto y que he encontrado en mi corpus son “y así”, “así que” y el coordinante “y”. Como es sabido, este último posee otras funciones sintácticas. Por lo tanto, he considerado de función consecutiva solo aquellos casos en los que el coordinante “y” podría ser reemplazado por “así que” o por “y así”. Obsérvese los siguientes ejemplos:

(19)

también se puede dar por que en el lugar en donde estés, tengas menor cantidad de horas de luz y / *y así* / *así que* también se florecen las plantas. (E16)

A mí de vez en cuando me sale alguna variedad que se florece sola, y tiene un aspecto parecido a la que muestras, crece y * / *y así* / *así que* / florece y crece y florece (E28)

Otros. Como mencioné antes, hay casos que, a pesar de no responder al contexto inmediato propuesto, merecen también ser considerados:

(20)

por esta zona tambien el agua nos a perjudicado bastante, [...] la espinaca se florecio, las lechugas por suerte estan hermosas [...] (E27)

Y, al menos aquí, a veces se venden plantas a las que les han puesto sustancias para que su flor cambie de color, o florezca cuando no corresponde (E70)

la boca de riego la tienen al lado, no así la salvia y el oregano que estan mas lejos de la boca y esos andan bien, de hecho el oregano se florecio (E30)

En (20a), hay una coma equivalente a una pausa prosódica que presenta los elementos a la derecha como ejemplificaciones del perjuicio causado por el agua. No hay contigüidad entre aquello que ha motivado el florecimiento, el agua, pero lo que se enuncia a continuación de la pausa es una lista:

(21)

los manzanos casi no tienen frutitas [...] los tomates se los llevo el mildiu [...] Iso pimientos ... del mismo tamaño que cuando los planté [...] idem berejenas [...] la espinaca se florecio, las lechugas por suerte estan hermosas, sino creo que lloraria (E27)

Es decir que, a pesar de la falta de proximidad, todos los ejemplos de la lista yuxtapuestos se vinculan con la oración principal en el mismo nivel sintáctico, razón por la cual considero que puede ser incluido.

En (20b) los verbos *cambiar* y *florecer* se encuentran en relación de coordinación y por tanto, al mismo nivel sintáctico, similar a lo que ocurre en (20a).

En (20c), la distancia entre el causante y el verbo *florecer* es mayor y más compleja: La causa del florecimiento es el hecho de que la salvia y el orégano estén más lejos de la boca de agua. La primera cláusula a la derecha es una consecutiva (“y esos andan bien”). La segunda cláusula a derecha está encabezada por un marcador discursivo que Martín Zorraquino y Portolés (1999) han definido como “Operadores de refuerzo argumentativo”, y cuya función es reforzar el argumento ya expresado especificándolo. En este caso, el hecho de que el orégano se haya florecido es una especificación de “andar bien”. Por esta razón, he decidido considerarlo.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados correspondientes al atributo aquí analizado:

Tabla 1: Atributo “Motivo del florecimiento”

	A +se	B -se	
1 + motivo	17 65,38% 35,41%	9 34,62% 13,23%	26 100%
2 - motivo	31 34,44% 64,59%	59 65,56% 86,77%	90 100%
	100% 48	100% 68	116

La lectura vertical muestra que el contexto [+ motivo] no favorece la aparición de la forma pronominal (35,41% con presencia de *se* en A1). Esto en principio no es de sorprender dado que el fenómeno pronominal *se* es multicausal. Sin embargo, la lectura horizontal muestra una tendencia de la forma pronominal a aparecer en aquellos casos en los que se menciona el motivo de florecimiento (65,38% con presencia de *se* en A1 contra 34,62% sin presencia de *se* en B1).

3.2.2. Expectativa del hablante respecto del florecimiento

En lo que refiere al cultivo, uno de los modos en los que se manifiesta la voluntad del cultivador es la referencia a un proceso de florecimiento prematuro en relación a lo planeado.

Obsérvese los siguientes ejemplos:

(22)

Eso misma pregunta me hice yo como florecio ya, no tengo una explicacion los últimos narcisos con unas florcitas de unos pak choi que se florecieron en la huerta antes de que pudiera cosecharlos... (E35)

La expectativa también aparece de forma directa a través de verbos volitivos como *esperar* (estar expectante) o *querer*:

(23)

Esperaba que se florecieran ahora pero parece que llegué tarde (E41)

La zanahoria tarda 3 meses en ser cosechada y se deja en la tierra las que quieras que florezcan. (E72)

Por último, el adjunto “él solo”, “por sí mismo”, “por sí solo” se ha propuesto para identificar causa accidental. Como pudo observarse en los ejemplos (6a) y (6b) referido a la acción de *floreecer*, dicho adjunto indica que la planta lo ha hecho independientemente de los planes del cultivador.

Tabla 2: Atributo “Expectativa del hablante respecto del florecimiento”

	A +se	B -se	
1 + expectativa	83,33% 20 41,66%	16,67% 4 5,88%	2 4 100%
2 - expectativa	30,43% 28 58,34%	69,57% 64 95,12%	9 2 100%
	100% 48	100% 68	116

La lectura vertical muestra que el rasgo analizado tampoco favorece la aparición de la forma pronominal. Los índices ahora se encuentran casi al nivel del azar (41,66% en A1 y 58,34% en B1). La lectura horizontal muestra que en contextos de presencia de la expectativa del hablante prevalece fuertemente, al menos en este corpus, la forma pronominal (83,33% en A1 y 16,67% en B1).

3.2.3. Presencia de alguno de los atributos o ambos

Ya que en la selección del corpus han sido de entrada eliminados algunos usos pronominales que no corresponden a un contexto inacusativo, y dado también que ambos atributos analizados contribuyen en conjunto a determinar el grado de pacientividad del sujeto [+vegetal], mi intención, por último, es observar en qué porcentaje la presencia de *se* viene determinada por el grado de pacientividad del sujeto, independientemente del atributo que así lo establezca. He aquí la tabla 3:

Tabla 3: Presencia de alguno de los atributos o de ambos

	A +se	B -se	
1 + rasgo	33 73,33% 68,75%	12 26,63% 17,64%	4 5 100%
2 - rasgo	15 21,12% 31,25%	56 78,88% 82,36%	7 1 100%
	100% 48	100% 68	116

La lectura horizontal muestra la misma tendencia que ya presentaban las tablas 1 y 2: la forma pronominal tiende a ocurrir en contextos en los que alguno de los rasgos se manifiesta. En cambio, en la lectura vertical puede observarse un cambio: la presencia del conjunto de los rasgos sí motiva la aparición del clítico *se* (68,75% en A1 y 31,35% en A2).

Será interesante en el futuro analizar las celdas A2 y B1: Mediante el estudio de los casos agrupados en A2, se podrá determinar qué otros contextos motivan la aparición de la forma pronominal; por otra parte, los casos en la celda B1 podrían presentar contraejemplos a mi hipótesis, pues se podría estar hablando de construcciones inacusativas de sujeto Paciente sin marca sintáctica.

Al presente, he esbozado algunas explicaciones posibles, aunque se requerirá de un estudio ulterior.

3.2.4. Posibles explicaciones de los casos en A2

i. La distancia propuesta entre el atributo y el verbo es demasiado estricta. Podría ocurrir que se mencionen los posibles motivos del florecimiento pero que el grado de proximidad no sea el propuesto en este trabajo, como ocurre en el siguiente ejemplo:

(24)

el chico del growshop me dice q puede q viniese una semilla de otra variedad mezclada que puede ser fallo de la casa de semillas pero la verdad que ni idea, la foto que se ven 3 pues la de la derecha fue la que se florecio. y la quite ya (E1)

ii. El pronombre corresponde al llamado *se* aspectual. Como pudo observarse en el ejemplo (10), hay casos de la forma pronominal del verbo *floreecer* que se acercan a este tipo de construcciones.

iii. La frase responde a algo anteriormente dicho. Este ejemplo ya citado en (9) muestra que la respuesta al comentario repite la forma usada por el primer hablante:

(25)

SE ME FLORECIO LA MAMITA????!!!! Miren las fotos porfaaaa y me cuentan! Hay algo que pueda hacer para pararlo? Que tristeza!!! AYUDA!!!
parcero si se le florecio la planta ahí se le alcanzan a ver los pistilos (E60)

iv. Aunque improbable, puede ser el caso que el significado se sostenga por sí solo. En el siguiente ejemplo puede percibirse, en la idea de la “superproducción”, una cierta sensación de que algo no salió exactamente como se había planeado, pero no hay pruebas de ello en el texto.

(26)

Veo que tenemos los mismos gustos por las verduras orientales, voy a tener super-producción de semillas de Keilan (brócul chino) de una planta que se me floreció, te voy a mandar unas cuantas, a ver qué tal te van. Me podrías dar los datos de la página esa inglesa para golifiar? (E58)

3.2.5. Posibles explicaciones de los casos en B1

i. Hay otros elementos en la frase que dan cuenta de la mayor agentividad del sujeto. Esto lo hemos visto en (14a), en donde la cláusula adverbial de modo “como ella quiere” le atribuye cierta voluntad a la planta.

ii. Se expresa que el florecimiento prematuro o aquello que motiva el florecimiento es una situación normal y por lo tanto, es aquello que la planta lleva a cabo por su propio comportamiento natural:

(27)

Uno, puede acompañar estos procesos pero no cambiar...
Uno de los ejemplos mas visibles es el brócoli que en este fin de temporada duran poco y florecen rápidamente. (E2)

iii. La frase se encuentra en un tiempo futuro, con lo cual, o bien aquello que motiva el florecimiento todavía no ha ocurrido o bien no ha sido contravenida aún la expectativa del hablante:

(28)

Las plantas que tengan el tamaño adecuado serán puestas a florecer con la luna llena. (E52)

iv. Hay motivos o bien estéticos o bien aspectuales. Es interesante notar que, de las ocurrencias pronominales, solo el 10% se encuentran en construcciones verboi-
dales, mientras que en las formas no pronominales este número asciende al 37%. De
entre las primeras, se observa también en el corpus un ejemplo entre comillas, que
marca rareza o distancia respecto de la forma:

(29)
si bien es cierto que el calor las hace “florecerse” hay que tener en cuenta la espe-
cie (E50)

CONCLUSIONES

Se ha demostrado para este corpus, que un organismo, más específicamente un
organismo vegetal, puede presentar de suyo propiedades contradictorias ([+fuente
de energía] y [-fuente de energía]). El hablante, en un proceso conceptualizador,
evocará a su tiempo una de ellas y utilizará marcas sintácticas que indicarán al inter-
locutor qué lectura está realizando.

Para sostener esta hipótesis es necesario plantear un *continuum* de actantes no
lineal sino convergente, en el que Agente y Paciente son dos extremos opuestos no
coincidentes. Estos roles no estarán definidos ya por rasgos dados en el mundo sino
por aquellos evocados por el hablante. Habrá, pues, roles argumentales a izquierda
y a derecha del *continuum* que se corresponderán con determinadas marcas mor-
fosintácticas. Un sujeto [+vegetal] de *agentividad disminuida* formará una construc-
ción no pronominal de similares características a las de un verbo inergativo, mien-
tras que un sujeto [+vegetal] Paciente formará una construcción pronominal.

Será un trabajo para el futuro repensar la categoría de los inacusativos en vistas
de estas nuevas evidencias.

Para finalizar, volveré sobre la enseñanza ELE.

En los años que llevo en este campo, he observado que la clase ELE es con fre-
cuencia utilizada en el estudio de la adquisición y de la didáctica de lenguas segun-
das. Sin embargo, el trabajo prolongado con niveles avanzados es también un campo
privilegiado para el desarrollo y perfeccionamiento de descripciones lingüísticas: el
interés, el conocimiento y la vigilancia que muestran estos alumnos, que se vuelcan
en preguntas acertadas y contraejemplos planteados desde una mirada no natu-
ralizada, hacen de la clase un espacio perfecto no solo para poner a prueba una
descripción sino también para recibir críticas y comentarios altamente competentes
sobre ella.

En *Las reglas del método sociológico*, Durkheim plantea la necesidad de penetrar
en el mundo social con la conciencia de quien se aventura en lo desconocido, en el
mismo estado de espíritu que los físicos, químicos y fisiólogos cuando se introducen

en una región aún inexplorada de su dominio científico. Observar la propia lengua desde la mirada de un hablante no nativo es también esa aventura hacia lo desconocido y cada uno de los aportes recibidos es un dato invaluable. Un estudiante ELE tiene tanto para ofrecer a un lingüista como la situación inversa, razón por la cual sería mutuamente provechoso comenzar a establecer lazos entre la lingüística aplicada y una lingüística de la aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (1999). Las constructions consecutivas. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3739-3804). Madrid: Espasa-Calpe.

Borzi, C. & Lieberman, D. (2009). "Se va a acabar el petróleo" pero "No va a quedar más petróleo". ¿Expresiones sinónimas?. *Revista Signos Universitarios Virtual*. Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/borziborzi.pdf>

Cifuentes Honrubia, J. L. (1999). Bases sintácticas y bases semánticas de la inacusatividad en verbos de movimiento. *Revista de investigación lingüística*, 2(2), 37-72.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Escandell Vidal, M. V., Sánchez López, C. & Leonetti, M. (eds.) (2011). *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque*. Madrid: Akal.

Escutia López, M. (2010). El uso de «se» con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y restructuración. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 129-152.

Fernández Lagunilla, M. & de Miguel, E. (2000). El operador aspectual *se*. *Revista Española de Lingüística*, 30(1), 13-43.

Galan Rodríguez, C. (1999). La subordinación causal y final. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3597-3639). Madrid: Espasa-Calpe.

García Fernández, L. (2011). Algunas observaciones sobre el *se* aspectual. En: Cuarteto, García Fernández, L. y Sinner, C. (eds.) *Estudios sobre perífrasis y aspecto* (pp. 43-71). Munich: Peniopo.

Hidalgo Alfageme, C. A. (2013). *El se de los verbos inacusativos de movimiento y de cambio de estado. Una aproximación meronímica* [en línea]. Disponible en: https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/alonso_meronimica.pdf

Marín, M. (1979). A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas. *Cuadernos de Filología*, II, 163-171.

Martín Zorraquino, M.A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.

Mendikoetxea, A. (1999a). Construcciones inacusativas y pasivas. En: Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1575-1629). Madrid: Espasa-Calpe.

Mendikoetxea, A. (1999b). Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En: Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1631-1722). Madrid: Espasa-Calpe.

Pustejovsky, J. (1991). The syntax of event structure. En: Levin, B. y Pinker, S. (eds.) *Lexical and Conceptual Structure* (pp. 47-81). Cambridge MA y Oxford: Blackwell.

Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press.

Teomiro García, I. (2009). *Léxico activo y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés* [en línea]. Disponible en: <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es/lycc/files/teomiro2.pdf>

Teomiro García, I. (2013). Variación y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés. *Revista Onomázein*, 27, 144-157.

UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA GRAMÁTICA EN DISTINTOS DOCUMENTOS OFICIALES

María Cecilia Romero
Universidad de Buenos Aires
romeromace@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre el lugar que ocupa la gramática en la materia “Lengua y Literatura” en distintos documentos educativos. Los documentos a analizar son los siguientes: el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires (2015), el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires (2006) y los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2011).

Los Diseños Curriculares son documentos emitidos por cada provincia y plasman una visión global de la realidad educativa de una zona en particular.

Asimismo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) son un conjunto de publicaciones que compila acuerdos establecidos para la enseñanza en los distintos estratos de la escolaridad a nivel nacional.

La reflexión sobre estos documentos dependerá de distintos parámetros observados. Ellos son: cómo se concibe la gramática, qué relación tiene la gramática con los conceptos de lengua y lenguaje.

En estos formatos educativos, la lengua es concebida como un sistema permeable cuyo motor es el uso y, como tal, es aprendida-enseñada a partir de sus prácticas sociales. Bajo esta perspectiva, la gramática funciona como una herramienta de dichas prácticas y pierde su protagonismo.

Para pensar en una gramática que tenga sentido como contenido curricular es necesario repensar la concepción de la misma no sólo como objeto de enseñanza sino también como objeto de conocimiento. Es por ello que considero que el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff: 1987 y Langacker: 2000) es la teoría que mejor responderá a las cuestiones enunciadas.

Palabras Clave: diseños curriculares, núcleos de aprendizaje prioritarios, gramática.

INTRODUCCIÓN

En la Argentina los contenidos que los docentes deben enseñar en cada nivel del sistema educativo se encuentran disponibles en dos documentos oficiales. El primer documento se conoce bajo el nombre de *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)* y el segundo documento se conoce como *Diseño Curricular (DC)*.

Por un lado, los *NAP* (2006) fueron diseñados con el fin de garantizar la enseñanza de los mismos contenidos en todo el territorio de nuestra nación. Estos documentos fueron presentados como un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, tuvieron y tienen como objetivo contribuir a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los alumnos. En este sentido, intentan instaurarse como organizadores de los contenidos de enseñanza a nivel nacional.

Por otro lado, los *Diseños Curriculares* fueron confeccionados en relación con una realidad educativa específica de una región de nuestro país. Y, a partir de esa realidad puntual fueron elaborados diversos contenidos para un área determinada de conocimiento. Dichas áreas se denominan áreas curriculares. En estos documentos, además, se encuentran breves orientaciones a los docentes sobre distintas formas de abordar los contenidos.

Tanto los *NAP* como los *DC* se organizan por nivel y por área curricular. Estos documentos deberían, en principio complementarse. Sin embargo, en determinadas áreas curriculares presentan diferencias en cuanto a la organización y diagramación de los contenidos. Asimismo, los *DC* presentan diferencias entre cada región. Por ejemplo, en el área de “Lengua”, los *DC de la provincia de Buenos Aires* (2006) y *de La Ciudad Autónoma* (2015) se organizan de forma distinta a los *NAP*. Y, a su vez, los *DC* de estas regiones nombradas presentan notables diferencias.

Estas diferencias que serán destacadas en los párrafos siguientes transgreden los principios postulados por los *NAP* sobre la igualdad de contenidos.

1. Objetivos

En este trabajo, analizaré cuál es el rol que ocupa la gramática dentro del área de “Lengua y Literatura” (de los tres primeros años de la escuela secundaria) en los siguientes documentos educativos: *el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires* (2015), *el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires* (2006) y *los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2011).

A partir de este análisis se esbozarán algunos criterios básicos para la formulación de futuras propuestas pedagógicas sobre la enseñanza de la gramática en los primeros años de la escuela secundaria. Dichos criterios se fundan en la concepción de una gramática pensada desde el Enfoque Cognitivo Prototípico.

2 El problema

En estos formatos educativos, la lengua es concebida como un sistema permeable cuyo motor es el uso y, como tal, es aprendida-enseñada a partir de sus prácticas sociales. Se espera que el alumno logre reflexionar sobre el uso mismo del lenguaje a partir de las prácticas sociales.

Bajo esta perspectiva, la gramática no logra articularse con dichas prácticas. Los contenidos gramaticales son presentados como herramientas para trabajar con diferentes tipos de textos. Y, además, aparecen fragmentados y/o desorganizados.

3. Metodología

Para lograr demostrar el problema brevemente descripto, analicé los siguientes conceptos de los tres documentos de enseñanza mencionados: lengua, lenguaje y gramática. Además, advertí sobre la forma en que estos conceptos son puestos en relación. Finalmente, di cuenta de la forma en que están organizados los contenidos gramaticales.

4. Análisis de los documentos

4.1. Los conceptos de lengua y lenguaje en el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires , el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires y los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

En estos documentos prescriptivos los conceptos de lengua y lenguaje se mencionan en repetidas oportunidades. Sin embargo, no en todos ellos aparecen definidos con claridad.

En los *NAP* no se encuentra una definición explícita del concepto de lengua, así como tampoco del concepto de lenguaje. No obstante, la organización de los contenidos por ejes que presentan los *NAP* permite pensar en el lugar que ocupan los mismos.

Los ejes se despliegan en: “Comprensión y Producción oral”; “La Lectura y la Producción escrita”; “La Literatura” y, por último; el eje llamado “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”

La mención de este último eje es una muestra del lugar destacado que se le pretende dar a la lengua y al lenguaje.

Los contenidos consignados en este eje permiten pensar también que la lengua es vista desde lo sistemático y lo normativo. Esto puede observarse, por ejemplo, en la descripción de contenidos tales como: el conocimiento de las reglas ortográficas, el uso correcto de los signos de puntuación o, la construcción sustantiva y verbal (núcleo y modificadores).

Por otro lado, el concepto de lenguaje parecería estar ligado al plano de la identidad cultural. De hecho, se observa un contenido como:

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones dialectales o desprestigio de los dialectos (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio y las lenguas (Ciclo Básico de Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación, 2011: 24)

En el *DC de la Ciudad Autónoma*, también puede observarse un eje destinado a estos contenidos bajo el nombre “Herramientas de la lengua: uso y reflexión”. El concepto de “herramienta” implica que la lengua ocupe un lugar fragmentario en la organización de los contenidos. Poggio (2016) explica que esta metáfora hace que la lengua sea entendida como algo aislado, como un espacio al cual ocurrir cuando sea necesario.

Esta explicación se refuerza también en la descripción de sugerencias para la enseñanza de contenidos correspondientes a este eje en primer año:

Los alumnos pueden apropiarse de los recursos lingüísticos durante el ejercicio mismo de las prácticas de lenguaje, de este modo se evita caer en definiciones gramaticales que no contribuyen a mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014: 441)

En esta sugerencia de enseñanza se entiende a la lengua como una construcción establecida de la cual el alumno se sirve cuando crea pertinente.

En cuanto a la concepción de lenguaje, el *DC de la Ciudad Autónoma*, presenta un eje que incluye al mismo bajo la denominación “Prácticas del Lenguaje en contextos de estudios de la Literatura y del Lenguaje”. Se plantea en este eje la reflexión metalingüística por parte del alumno. De esta forma la concepción del lenguaje es enfocada desde el quehacer del alumno.

En cambio, en el *DC de la provincia de Buenos Aires* los conceptos de lengua y lenguaje se hacen explícitos y operan de manera casi inseparable:

El lenguaje opera con el sistema de la lengua, pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro (sic): participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio (Dirección General de Cultura y Educación-DGCyE, Prov. de Buenos Aires, 2006: 201).

Riestra Dora y Tapia (2014: 179) afirman que el concepto de lenguaje en todo el *DC de la provincia de Buenos Aires* resulta transversal a diferentes saberes. Estos saberes se diversifican en lenguajes varios como el artístico, el filosófico, el científico, etc; y son los que deben ser enseñados en la escuela. Es decir, se comprende al lenguaje desde el punto de vista semiótico y comunicacional.

En este sentido, las autoras mencionan que la escuela traza una frontera entre el lenguaje que se aprende en ella y el que no. Además, entienden que el concepto de lenguaje aparece delimitado en el apartado propio de la materia “Prácticas del Lenguaje” en donde los conceptos de lenguaje, uso y actividad, se encuentran muy próximos. Es decir, el lenguaje es abordado desde el quehacer del alumno, desde la práctica permanente en el aula y en la hora destinada a dicha materia.

En síntesis, el *DC de la provincia de Buenos Aires* es el único documento de los tres nombrados en el que se deja claramente establecido las definiciones de lengua y lenguaje. En estas definiciones hay una intención explícita de presentar las bases teóricas sobre las que subyacen las orientaciones de enseñanza. Además, la organización de la materia se sustenta sobre la estrecha relación de los conceptos de lengua, lenguaje y prácticas.

4.2. Breve reseña sobre la organización de los contenidos de la materia conocida tradicionalmente como “Lengua y Literatura” en los NAP y en los DC de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Los NAP se dividen en dos ciclos llamados: Ciclo Básico de la Educación Secundaria y Ciclo Superior. Cada ciclo resume los contenidos de acuerdo a saberes específicos.

En “Lengua”, los contenidos se organizan en los siguientes ejes: “Comprensión y Producción oral”, “Lectura y Producción escrita”, “Literatura y Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”.

En esta organización se tiene en cuenta dos procesos cognitivos importantes: la comprensión y la producción. Así como también las diferencias entre el texto oral y el escrito.

En cambio, en el *DC de CABA*, la materia se llama “Lengua y Literatura” y los contenidos se organizan bajo cuatro ejes: “Prácticas del Lenguaje en relación con la Literatura”; “Prácticas del Lenguaje y Participación Ciudadana”; “Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio de la Literatura y del Lenguaje”; “Herramientas de la lengua. Uso y reflexión”.

En esta organización se pone foco en las llamadas prácticas que son modos de interacción lingüística y social en el espacio áulico. Esta organización evidencia el propósito de que ya no se enseña lengua como algo despojado de la vida del individuo. Es por ello que se enseñan “Las Prácticas del Lenguaje”. Si bien la materia se denomina bajo el mismo nombre que años anteriores, se intenta cambiar el foco de enseñanza.

Sin embargo, el concepto de prácticas del lenguaje tiene sus contradicciones porque implica cierto artificio que no es atribuible a “las prácticas sociales” por sí mismas. Poggio (2014) al respecto dice:

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se producen en el ámbito escolar son artificiales en la medida en que ni los participantes, ni las circunstancias ni muchas veces las formas lingüísticas que se usan se dan naturalmente en la esfera de la vida cotidiana [ponencia leída]

En este sentido, la autora sostiene que en realidad la concepción de enseñanza de la lengua no ha cambiado, sino que “simplemente, hay un corrimiento: se deja en manos de los alumnos el hacer las inferencias necesarias o el reconocer sus necesidades a la hora de producir o comprender un texto” (Poggio: 2016)

En el *DC de la provincia de Buenos Aires*, la materia se llama “Prácticas del Lenguaje” para los tres primeros años y los contenidos (tareas) se organizan en tres ejes: “Prácticas del Lenguaje a enseñar en el ámbito de la Literatura”, “Prácticas del Lenguaje a enseñar en el ámbito de Estudio” y “Prácticas del Lenguaje a enseñar en el ámbito de la Formación Ciudadana”.

Cada eje implica ámbitos de uso y; a su vez, las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura se ven desplegadas en esos ámbitos.

Así por ejemplo en el eje “Prácticas del Lenguaje a enseñar en el ámbito de Literatura” se detalla una práctica de escritura como “escribir reseñas” que implica entre otros muchos aspectos “usar conectores”, “revisar la ortografía”, etc.

A modo de cierre, la organización presentada en cada documento refleja el foco en el que se pretende instaurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los *NAP*, el foco parece estar puesto en los procesos cognitivos de comprensión y producción; y en el *DC de CABA* y de *la provincia de Buenos Aires* el foco parece estar puesto en las tareas que realiza el alumno con el lenguaje.

4.3. La Gramática y los contenidos gramaticales en los NAP y en los DC de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma

En los *NAP*, los contenidos gramaticales se despliegan en el último eje: “Reflexión sobre la lengua”. Sin embargo, también se abordan algunos de ellos en el eje sobre “Lectura y Producción escrita”. Como por ejemplo:

Inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda-por ejemplo, campo semántico, familia de palabras, etimología y la consulta de diccionarios, determinando la acepción (2006: 19).

Si bien en los *NAP* la lengua es presentada como un sistema compacto que debe ser abordado explícitamente a través de contenidos puntuales y secuenciados, hay también un intento de acercar ciertos contenidos gramaticales a otros ámbitos tal

como se expone en el ejemplo anterior. En este la noción de campo semántico aparece como un contenido a tener en cuenta en el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora.

Algo similar ocurre en el *DC* de *CABA*. Los contenidos gramaticales son presentados en un eje particular. Sin embargo, en la postulación de algunos de los objetivos troncales se especifican ciertos contenidos gramaticales. Estos últimos se insertan dentro de objetivos destinados a las prácticas de escritura. Por ejemplo: “Usar estrategias, procedimientos y recursos lingüísticos adecuados al texto, a los efectos que se quiere producir y a los conocimientos que se presuponen en el destinatario” (2014: 430).

Es decir que hay un intento de aproximar los contenidos gramaticales a otro ámbito: el uso.

Pese a esta intención, Funes y Poggio señalan que “la gramática sigue siendo concebida como una herramienta. Por eso aparece desligada de los otros ejes del programa, incluso de las denominadas prácticas del lenguaje” (2015:102).

Por otro lado, en el *DC de la provincia de Buenos Aires* la gramática es presentada dentro de un marco que se instaura como novedoso, despojado de las influencias de corrientes de enseñanza anteriores a la confección del diseño actual. De ella, se dice que: “debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje” (2006: 210)

Sin embargo, la disposición de los contenidos gramaticales en este *DC* presenta ciertos problemas ya que los mismos aparecen en forma aleatoria, desarticulados de secuencias lógicas en los distintos ejes de la enseñanza. Así, por ejemplo, se enuncia un contenido como “el uso de oraciones unimembres en la elaboración de cuadros” en el eje de estudio sin haberse formulado antes un contenido sobre el uso de la oración simple.

Además de la fragmentación de contenidos dispuesta se suman otros problemas: de qué manera el docente va a presentar los contenidos gramaticales en estos ejes sin haberlos abordado previamente, cómo los va a evaluar si no se encuentran circunscriptos en un marco formal de enseñanza.

Riestra y Tapia cuestionan también esta disposición de los contenidos gramaticales en este *DC*:

Cabe preguntarse en qué medida la reflexión y la sistematización sobre relaciones sintácticas y semánticas y sobre categorías gramaticales puede desarrollarse en el trabajo efectivo del docente en la clase, y posteriormente evaluarse a partir de los usos y las prácticas, si no existe una explicitación de las relaciones y las categorías gramaticales entre los contenidos específicos y de su graduación para los distintos años de la Escuela Secundaria. ¿Cómo se garantiza sistematización y progresión de los contenidos morfosintácticos cuando los mismos no son enunciados sino en forma de “cortes” a partir de distintos usos? (2014: 187).

En síntesis, la organización y el despliegue de los contenidos gramaticales en los tres documentos presentan serias dificultades en cuanto al ser vistos bajo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La gramática se presenta o como una herramienta o como una serie de contenidos fragmentarios que en algunos momentos pueden ser sujetos a reflexión por parte del alumno.

CONCLUSIONES

Para lograr conciliar la gramática con los contenidos curriculares es necesario que la misma sea pensada desde otro lugar. La gramática debe instaurarse como una disciplina que otorga un saber específico y articulado con los usos. Para tal fin, la gramática necesita ser redefinida.

En este sentido, el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 2000) nos proporciona una definición de la gramática sustentable. Esta teoría sostiene que la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Es decir que, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper, 1988). La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque el hablante usa la lengua en pos de un objetivo comunicativo puntual.

La concepción de Gramática Emergente repercute de forma inevitable en distintos aspectos de las prácticas de enseñanza. No sólo en la concepción de los contenidos gramaticales per se sino también en el cómo enseñar.

A partir de esta concepción, será posible pensar en nuevas formas metodológicas para enseñar la gramática. Una propuesta es partir de ejemplos más prototípicos para describir las formas. Dichos ejemplos, a su vez, se insertan dentro de contextos que permitan construir el significado en su forma más amplia. Es decir, se busca que el alumno reflexione a partir de ejemplos reales de la lengua y que (en principio junto al docente) logre construir y adecuarse a las formas más convenientes para su propósito comunicativo.

Esta gramática es discursiva y como tal permite que las futuras prácticas de enseñanza partan de realidades textuales y no de teorías desconectadas de la realidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Hopper, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.
- Funes, M. S. & Poggio, A. (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", *Revista Lenguas en contexto*, 12, 100-114.
- Poggio, A. (2016). "La lengua como 'herramienta' en el diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES)". Ponencia presentada en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL), 11 al 14 de mayo de 2016. Universidad Nacional del Sur: Bahía Blanca.
- Riestra, D. & Tappia, S. M. (2014): El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación azarosa o sistematización de contenidos específicos?. *Saga. Revista de Letras*. Año 1, N° 1, primer semestre de 2014, pp. 178-206.
- V.V.A.A Diseños curriculares de prácticas del lenguaje. Escuela secundaria. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. 2006.
- V.V.A.A Diseño Curricular de Lengua y Literatura. Nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. 2015
- V.V.A.A Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. 2011.

DIÁLOGO ENTRE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y EL INTERACCIONISMO BRASILEÑO: el caso del error¹ en la adquisición de una segunda lengua²

Jackeline N. Miazzo;
Universidad Nacional de San Luis
miazzojackeline@gmail.com;
Lidia del C. Unger
Universidad Nacional de San Luis
lidiaunger@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar el fenómeno del *error* en la adquisición de segundas lenguas, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva (LC) y del interaccionismo brasileño (IB). El abordaje del *error* ha sido y sigue siendo una problemática de interés al interior de los distintos enfoques de segundas lenguas. El IB plantea que el sujeto constituido en el lenguaje muestra en su discurso las relaciones cambiantes con la lengua y, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento, ocupa una u otra de las tres posiciones propuestas por Lemos (1995, 2000). Este enfoque posibilita una mirada que refleja las marcas de inscripción de cada sujeto en la lengua; es decir, se considera al *error* como un fenómeno singular y único, dado que no siempre responde al desconocimiento de aspectos gramaticales o textuales (Desinano, 2009:9). Por otro lado, la LC considera que la forma y el significado son inseparables. Derivado de esta unidad y de que el uso prevalece sobre la norma, el *error* se ubicaría en la comunicación, o sea que, cuando implique un fracaso comunicativo, el hablante decidirá por la opción más adecuada al contexto (Ruiz Campillo, 2007:14). Finalmente, consideramos que es importante que el docente asuma una postura acerca del *error*, a fin de implementar una didáctica coherente con el modelo teórico adoptado.

Palabras clave: lingüística cognitiva, interaccionismo brasileño, segunda lengua

1 El uso de la cursiva indica la problematización que nos planteamos acerca de la designación del fenómeno. A fin de unificar criterios en este trabajo, optaremos por *error*.

2 Agradecemos muy especialmente la contribución de la Dra Borzi a una versión preliminar del presente trabajo.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es plantear la temática del *error* en la adquisición de segundas lenguas desde dos posturas teóricas: la Lingüística Cognitiva (LC) y el Interaccionismo Brasileño (IB). Desde las distintas perspectivas de segundas lenguas, el abordaje del *error* ha sido y sigue siendo una problemática de interés, no solamente en el aspecto teórico, sino también en cuanto a su tratamiento en el aula. En la bibliografía consultada, los autores coinciden en definir al *error* como una desviación, transgresión o inadecuación con respecto a la norma. Sin embargo, difieren en la causa que lo produce; por lo tanto, el posicionamiento teórico que adopte el docente de una L2 frente al *error* impactará, de una u otra manera, en su metodología de enseñanza.

En un rápido recorrido cronológico, mencionaremos los principales enfoques que tratan este tema, para luego ocuparnos específicamente del diálogo entre la LC y el IB.

En la década del 60, en el Análisis Contrastivo (Lado, 1957), entendido como un modelo de investigación que se fundamenta principalmente en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, entre la lengua materna (L1) y la lengua meta, se asume que el alumno que está aprendiendo una segunda lengua (L2) tiende a transferir elementos de su L1 a la L2. Así, se pueden plantear, entre una L1/L2, similitudes (factores de facilitación), y diferencias (factores de dificultad). En otros términos, el error es entonces producto de la transferencia: traspaso automático de elementos de la L1 a la L2. La eficacia de este enfoque parece incuestionable hasta que se somete a pruebas empíricas que demuestran que, si bien se predican algunos errores, no se pueden anticipar otros.

En la década del 70, surge el Análisis de Errores (Corder, 1967) como reacción al Análisis Contrastivo. El error es uno de los principales ejes sobre los que gira la investigación de este posicionamiento que determinará, a lo largo de la producción lingüística del estudiante, qué es lo que ha interiorizado y qué no de la L2. Desde esta concepción, el error pasa a ser una estrategia cognitiva, herramienta para explicar el aprendizaje de una lengua. Desde esta visión, se amplía el número de las posibles causas del error, ya que se lo interpreta como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. A partir de esta postura, se derivan los estudios de adquisición de segundas lenguas y de *interlengua*, entendida como un sistema de transición, formado por reglas propias, creada por el aprendiente para obtener sus objetivos comunicativos en una lengua extranjera (Selinker, 1972).

En este contexto, y desde un punto de vista estrictamente lingüístico-pedagógico, el error es una manifestación de la situación de interlengua de cada alumno que impacta particularmente a nivel discursivo, y que resulta significativo cuando provoca una mala interpretación, o una confusión en la interacción comunicativa. Desde la perspectiva del IB, para referirnos al *error*, adoptamos lo señalado por Desinano:

[...] todo texto, aunque superficialmente presente una estructura homogénea, lleva en sí mismo las marcas de los avatares del funcionamiento del sujeto enunciativo en el discurso. Los fallos y los errores son lugares de excepción para explicar la relación sujeto/discurso, pero sin olvidar que esa relación, se hace tangible tanto en la transgresión como en el respeto de la regla [...] (Desinano, 2009:56)

Es decir, el *error* es la manifestación discursiva de los cambios que se producen en las relaciones únicas y singulares que cada sujeto establece con la lengua; en otros términos, el cambio refleja las huellas que aparecen en el discurso de un hablante.

ENFOQUE TEÓRICO

En consonancia con el objetivo propuesto en el presente trabajo, desarrollaremos lineamientos generales de la Lingüística Cognitiva (LC) y del Interaccionismo Brasileño (IB).

1. Lingüística cognitiva

Si bien surge con anterioridad (década de 1950), la LC resurge en los 80 como reacción al generativismo, con dos referentes principales: G. Lakoff (1987) y R. Langacker (1987). Se trata de un encuentro interdisciplinar en el que el lenguaje se relaciona con aspectos perceptivos y cognitivos; en otras palabras, propone una concepción unitaria de la mente, una estructura cognitiva común para todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Esto implica que la adquisición de la lengua sigue los mismos patrones de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas. Además de los aspectos relacionados con la adquisición, la LC se ocupa de la explicación de fenómenos lingüísticos en sí mismos, particularmente, los problemas relativos a la categorización conceptual y a la forma en que el conocimiento lingüístico se relaciona con el del mundo. Incluye prototipos, categorizaciones gramaticales, significado léxico (semántica cognitiva) y el estudio de la metáfora y la metonimia. Cabe destacar que la LC posee un modelo funcional que está basado en el uso, ya que su fuente principal de datos son las producciones discursivas reales. Este enfoque asume que la función y el significado condicionan la forma.

Siguiendo a Ruiz Campillo (2004), las características principales del enfoque, se pueden sintetizar en:

- a) Se prioriza el uso: el lingüista utiliza las manifestaciones reales de los hablantes para realizar sus estudios (teoría de la metáfora).
- b) Delimitación difusa entre las categorías (teoría de prototipos).
- c) No se separa el componente gramatical del semántico y establece una correspondencia entre forma y significado que incluye cualquier tipo de estructura gramatical (gramática de construcciones).

d) Posee una visión enciclopédica del significado, frente a una concepción *diccional* (semántica cognitiva).

e) Se considera al lenguaje en evolución continua, la interacción permanente de todos los niveles y la imposibilidad de dividir diacronía de sincronía (teoría de la gramaticalización).

2. Interaccionismo brasileño

Desde este posicionamiento teórico (Lemos, 1995, 2000), se considera a la lengua como un factor decisivo en la constitución del sujeto, ya que las relaciones que se establecen entre el sujeto y la lengua, primeramente mediadas por el habla de los otros y luego en forma directa, permiten al sujeto constituirse en el lenguaje. Es decir, que en el proceso formal de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el funcionamiento de la lengua solicitará la subjetividad del aprendiente y lo llevará a circular por diferentes posiciones. En otros términos, el sujeto constituido en el lenguaje mostrará su discurso en el que se podrán diferenciar de manera constante las relaciones cambiantes con la lengua, y, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento, el sujeto ocupará una u otra de las posiciones. El aprendiente, para hacerse sujeto de esa lengua, deberá sujetarse a ella; podríamos decir que: “*ser sujeito da língua implicará estar sujeito à língua*” (Celada, 2004:38-52).

Este proceso, que hace posible el pasaje de aprendiente a hablante idóneo de una L2, se plantea como una estructura de tres posiciones recurrentes que se diferencian por ciertas características claves. En la primera posición, el aprendiente recupera fragmentos de la L2 y los incorpora en nuevas situaciones de intercambio; sin embargo, no hay relación directa entre el aprendiente y la lengua que estructura esos enunciados. En la segunda posición, se plantea la captura del hablante por la lengua, en la medida en que los enunciados se caracterizan por el cambio, es decir modificaciones que muestran de qué manera los enunciados del aprendiente se separan del habla del otro. La tercera posición se manifiesta a través de la escucha del propio decir, por medio de modificaciones y reformulaciones de lo dicho, en función de un acercamiento a la convencionalidad de la lengua. El sujeto vuelve sobre su propio enunciado y lo modifica creando efectos de paralelismo. Por lo tanto, cuando un alumno que está aprendiendo una lengua comete un *error*, y está en la segunda posición, resulta inútil apelar a la corrección o el señalamiento del profesor, dado que no producirá modificaciones en sus enunciados porque no advierte las diferencias que hacen que su enunciado se aparte de las formas convencionales del sistema. Al entrar a la tercera posición, reformulará sus enunciados y se autocorregirá; porque tiene dudas y/o reconoce las inadecuaciones que produce.

DESARROLLO

La aplicación de la LC en la enseñanza de una segunda lengua es de desarrollo reciente. Desde esta perspectiva, aprender una lengua no es solo estudiar una serie de palabras y reglas gramaticales, sino saber en qué se fundamentan esas reglas. Es decir, para llegar a dominar una L2, el alumno debe ser capaz de comprender y construir enunciados nuevos. Su proceso cognitivo dependerá principalmente de cómo perciba el mundo y de cómo resuelva las dudas que se generan a través de esa percepción. Para este objetivo, dispone de redes cognitivas que sirven de base para recibir información nueva y transformarla en conocimientos, los que se utilizarán posteriormente para resolver las dudas, mediante un proceso de creación y comprobación de hipótesis.

En síntesis, todo individuo crea una estructura de conceptos y cuanto más numerosas sean las redes cognitivas que posea, mayor capacidad tendrá el aprendiente para comprender la nueva información e incorporarla en el complejo de nodos conceptuales. A medida que el aprendiente vaya adquiriendo un mayor conocimiento de la L2, creará nuevos conceptos, pero sólo cuando la domine, esa L2 formará parte de la estructura cognitiva del individuo.

La LC se replantea la noción de error, incorrección, desviación, agramaticalidad, a la luz de las cualidades comunicativas del instrumento lingüístico. Según Ruiz Campillo (2004), las desviaciones de la norma no solo merecen la atención del lingüista, sino que se muestran en ocasiones mucho más reveladoras que la propia norma, en tanto permiten trazar los límites reales de la significatividad del elemento analizado. Lo que la norma nos ofrece es simplemente el *mejor* ejemplo, el más *centrado* o *compartido*, ocultando gran parte de su valor auténtico en la generación dinámica de significados, ese valor que lo ha llevado a estar donde está y que posibilitará su evolución en el futuro. Desde la LC, y en términos descriptivos, ciertos tipos de incorrecciones o desviaciones de la norma no solo no constituyen inadecuaciones de las leyes del sistema, sino que, muy por el contrario, obedecen a las posibilidades que ese sistema ofrece de generar significado, y, en términos metodológicos, estas desviaciones están en las mismas condiciones de falsar cualquier hipótesis que las correspondientes manifestaciones producidas en el marco de la norma; es decir, todo tipo de desviación constituye una fuente valiosa de datos. En efecto, la inmensa mayoría de lo que se suele considerar *incorrecto* o *inadecuado*, ya sea por falta de conocimiento de la norma, o por respeto a situaciones de comunicación familiares o coloquiales, no es en realidad, desde un punto de vista descriptivo, más que el simple aprovechamiento de sus posibilidades en la generación de significados lingüísticos convenientemente revestidos de significado social. En consecuencia, no nos debería interesar tanto si el hablante *se equivoca* o no, con respecto a la norma, sino en la elección que hace, en su esfuerzo por significar.

Para el IB, los *errores* son *deslizamientos* o *solapamientos* que reflejan el dinamismo en la relación del sujeto con la lengua, en la que el sujeto se constituye si y solo si entra a funcionar con la lengua.

El *error* o equívoco es la manifestación de la subjetividad de cada hablante, y pone en evidencia “la incompletud, el no-todo y la posibilidad de inconsistencia del sujeto en relación con la lengua” (Desinano, 2009:28). Este fenómeno puede ser entendido a partir de la lengua constituida, y no, desde la concepción de lengua como sistema en la que subyace un ideal de homogeneidad. Por su parte, la lengua constituida reconoce la semejanza y la diferencia en la heterogeneidad. Coincidimos con Desinano en que la presencia del *error* rompe la línea de la semejanza, y la heterogeneidad demuestra la presencia de un sujeto diferente en el discurso; se trata de la subjetivación discursiva. “El equívoco que puede tener o no una interpretación lingüística, no es explicativo en relación con el sujeto, solamente indica presencia del sujeto en la lengua” (Desinano, 2009:29). De este modo, el IB tiene en cuenta muy especialmente la subjetividad de cada aprendiente que hace que la captura o progresión en su aprendizaje, sea particular, único e irrepetible.

A continuación, presentamos dos casos que intentan dar cuenta sostienen la postura del IB, frente al *error*, es decir, la posibilidad de entenderlo al interior de cada subjetividad, en el caso por caso:

Caso 1

Producción escrita de una alumna brasileña en un Curso de Español L2, a partir de la consigna del docente de escribir una carta familiar:

Querida amiga...,

¿Cómo estás? Cómo sigue tu familia, bien? Te extraño muchísimo y tenía que **te escribir** después de lo que **me contaste**... estoy muy feliz que estás embarazada, pero sabés que no va ser nada fácil tener un nene ya que no tenés un trabajo y ya no está tu mamá para **ayudarte**. Quería **te decir** que voy a estar en Brasil el mes de Julio y quiero mucho verte y ayudarte con lo que sea. ¿Y cómo está tu papá con la noticia? Sé que tu novio no es un hombre muy confiable, pero tenés que aceptar su ayuda, ya que no tenés una opción mejor... siento que estás mejor de la depresión, te sentís mas segura y fuerte ahora que tiene un bebé creciendo adentro de ti, pero hay que acordarse de que este bebé va depender de ti en todo y que ahora toda tu vida va cambiar mucho. Es bueno que termines el cuatrimestre en la Universidad y deje todo listo para volver después que tenga el bebé, ya que **pagaste** las mensualidades y vas muy bien en la carrera. Espero que tus hermanas te puedan ayudar y **te hacer compañía** estos meses y que tu novio cambie de actitudes y se vuelva más responsable. ¿Te vas a cambiar para la casa de él? ¿Él ya te paga una obra social buena? Bueno, me cuentas todo cuando me contestes...

De mí te cuento que todo va bien, despues de la operación sigo con algunos dolores, pero ya hice análisis y todo está normal. Despues de seis meses ya voy a poder tener mis hijos pero no sé todavía cuando todo va a estar listo para **tenerlos** de manera confortable. El doctorado tambien va bien, tengo que hacer todavía un montón de cursos para completar los catorze creditos de postgrado y los experimentos sí que me toman más tiempo, pero me encanta trabajar con investigación, ya sabés, como cuando trabajábamos en el laboratorio juntas y era muy divertido. Y aquí en San Luis ahora empezó a hacer frío y el clima está más agradable, porque antes el calor era insoportable! El 26 de Junio llegamos a Brasil para preparar la fiesta de matrimonio y el más pronto posible voy a verte en tu casa.

Cuidáte mucho y **me contestés** cuando pueda.

Te quiero mucho, mi amiga!

Besos!

Tal como lo plantea Desinano (2009), para los estudiantes universitarios, en cada caso se evidencia que los errores no son sistemáticos, sino que pueden presentarse “dentro de distintos trabajos o aún dentro de un mismo trabajo del mismo sujeto [...] y no responden siempre al mismo patrón o no afectan al mismo nivel del sistema” (9). A nivel lingüístico, y en términos del IB, la alumna utiliza los pronombres objetivos en algunos casos adecuadamente (ayudarte, pagaste) y en otros, en forma inadecuada, es decir parecería entonces que alterna de la segunda a la tercera posición a lo largo del texto.

Caso 2

Alumna brasileña con nivel A1, adulta joven doctorando en la UNSL, asistente al curso de español.

En una clase de consulta, dice oralmente:

A: -Tengo una *dúvida*.

Prof.: ¿Tenés una *duda*?

A: Ah sí una *duda*.

Por unas semanas la alumna siguió diciendo la palabra en portugués hasta que en un determinado momento dijo *dúvida*, se escuchó, lo repitió en voz baja, y se autocorrigió diciendo *duda*.

Una explicación posible del fenómeno que se presenta en este caso es que la estudiante pasó de la 2ª posición en la que no registraba la corrección del profesor a la 3ª en la que logró autocorregirse, a partir de su propia escucha.

Este equívoco se repite en otros ítems léxicos en su discurso en forma recurrente lo que podría ser analizado desde distintas miradas. Por ejemplo, desde el análisis contrastivo podría tratarse de una interferencia de la LM. Sin embargo, la posibilidad que nos da el IB es entender al fenómeno más allá del equívoco lingüístico. Es la marca de inscripción de ese sujeto en su propio discurso.

CONCLUSIONES

El enfoque comunicativo utilizado en el aprendizaje de segundas lenguas deriva de la LC. Este método considera a la lengua como un sistema de comunicación; es decir, destaca la importancia de aprender una lengua con un fin estrictamente comunicativo, con un claro propósito funcional. Consecuentemente, el material didáctico incluirá actividades con textos auténticos que simulen situaciones de interacción de la vida real. Asimismo, la LC considera que la forma y el significado son inseparables. Derivado de esta unidad y de que el uso prevalece sobre la norma, el error se ubicaría en la comunicación, es decir que, cuando implique un fracaso comunicativo, el hablante decidirá por la opción más adecuada al contexto (Ruiz Campillo, 2007).

Un aspecto que resulta valioso desde la LC con respecto al abordaje del error es que prioriza la condición de que un enunciado sea interpretable, por sobre su expresividad. Es lo que sucede en manifestaciones fuera de una determinada norma como “María es (por está) triste porque (le) robaron el celular”, o *errores* del tipo “(Yo) ya ha (por he) rendido el examen”.

Con respecto al marco teórico del IB, se enfoca en la adquisición de la lengua materna, y considera al *error* como un fenómeno singular y único del sujeto, dado que no siempre responde al desconocimiento de aspectos gramaticales o textuales (Desinano, 2009). La producción de marcas o *errores* son indicios de que la lengua extranjera está teniendo lugar en cada subjetividad, de que en ese proceso de aprendizaje se dan una serie de acontecimientos.

Entendemos que el IB puede constituirse en una explicación posible del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, y por lo tanto, una explicación de la imprevisible aparición de errores, fallas, ambigüedades, lapsus y la sordera frente al propio decir, que singularizan el discurso de todo hablante.

Finalmente, con relación a la noción de *error*, consideramos que la LC, a partir del enfoque comunicativo, ha impactado en la enseñanza de segundas lenguas y ha sido muy productiva en el abordaje del error y en la superación de abordajes tradicionales; mientras que el IB se vislumbra como un marco teórico valioso e interesante en lo que se refiere a reconocer las particularidades de cada sujeto en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y a su utilidad para dar cuenta del caso por caso. Desde el IB, ni los *errores* ni los aciertos indican valoraciones positivas o negativas con respecto al dominio de la lengua por parte del hablante. Por lo tanto, asumir esta posición exige otra mirada acerca de la enseñanza de una L2 (Desinano, 2009). Sin embargo, en cuanto al abordaje de segundas lenguas, ha tenido poco desarrollo, por lo que sería necesario profundizar las investigaciones a fin de consolidar este enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's "error"s. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Lado, R. (1957 [1973]). *Lingüística Contrastiva: Lenguas y Culturas*. Trad. Joseph A. Fernández. Madrid: Alcalá.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: *Theoretical Pre-requisites*. Londres: Longman.
- Lemos, C. (2000). Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao. *Revista Interacoes*, 10 (10), 53–72.
- Lemos, C. (1995). Lingua e discurso na teorizacao sobre aquisicao da linguagem. *Revista Letras Hoje*, 30 (4), 9–28.
- Ruiz Campillo, J.P. (2004). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-virtual/2004/memoriaMaster/1Semestre/RUIZ-C.html>
- Ruiz Campillo, J.P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, N° 5. Disponible en: <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(3).

SECCIÓN III

ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA

ALTERNANCIA DEL PRONOMBRE DATIVO (LE/LÉS) EN ESQUEMAS VERBALES DITRANSITIVOS

Vanina Barbeito
Universidad de Buenos Aires
vanibarbeito@gmail.com

Resumen

El presente trabajo establece como tema de estudio la descripción de la relación de concordancia entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural sobre un corpus escrito del español. Nos ocuparemos en particular del análisis de casos como (1) *Les dio una noticia a los alumnos*, en los que se manifiesta concordancia en número entre el objeto y el pronombre, y los compararemos con (2) *Le dio una noticia a los alumnos*, en los que se evidencia ausencia de concordancia.

En virtud de los principios del Enfoque en el que nos enmarcamos, entendemos la gramática como una colección abierta de estructuras o regularidades que provienen del discurso y toman forma a partir de él en un proceso permanente de reestructuración y resemantización en el uso (Hopper 1998). Desde este marco teórico, y teniendo en cuenta la tendencia en el español a la duplicación de los referentes dativos con *le/s*, analizaremos la tendencia hacia la duplicación de una forma plural con el pronombre átono singular *le*.

Estudios recientes sobre diferentes dialectos del español (Company 2006, Torres Cacoullos 2005) sugieren que el pronombre de objeto indirecto ha sufrido desgaste semántico y que esto provocaría la ausencia de concordancia de número entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural. El objetivo del presente trabajo es establecer relaciones entre la falta de concordancia de *le* con el sintagma nominal objeto indirecto doblado y el debilitamiento del estatus de pronombre anafórico de *le* y de su lectura referencial. Con este objetivo, analizaremos la falta de concordancia como un fenómeno condicionado por factores lingüísticos como la inanimación y posposición del OI con respecto del verbo, y el número gramatical del objeto directo.

Palabras clave: concordancia, pronombre dativo, referencia

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo establece como tema de estudio la descripción de la relación de concordancia entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural sobre un corpus escrito del español, y propone como marco teórico para su tratamiento el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff 1987, Langacker 1987).

Nos ocuparemos en particular del análisis de casos como (1) *Les dio una noticia a los alumnos*, en los que se manifiesta concordancia en número entre el objeto y el pronombre, y los compararemos con (2) *Le dio una noticia a los alumnos*, en los que se evidencia ausencia de concordancia.

En virtud de los principios del Enfoque en el que nos enmarcamos, entendemos la gramática como una colección abierta de estructuras o regularidades que provienen del discurso y toman forma a partir de él en un proceso permanente de reestructuración y resemantización en el uso (Hopper 1998). Desde este marco teórico, y teniendo en cuenta la tendencia en el español a la duplicación de los referentes dativos con *le/s*, analizaremos la tendencia hacia la duplicación de una forma plural con el pronombre átono singular *le*. El objetivo principal es aportar evidencia que permita indagar en un posible proceso de desgaste semántico y debilitamiento anafórico del pronombre dativo.

1. Estado de la cuestión

1.1. El prototipo transitivo

La teoría de prototipos se aplicó originalmente a la descripción de las posibilidades referenciales de los elementos léxicos¹. El interés del modelo se extendió también a la descripción de las categorías lingüísticas estructurales, y en particular a la descripción semántica de la construcción transitiva. Al comparar las diferentes caracterizaciones, se observa un amplio consenso entre los autores en cuanto a las propiedades de la transitividad prototípica (Lakoff, 1977:244; Langacker, 1991:301-302)

Así, Taylor (1995:206-207) ofrece un listado de rasgos semánticos de la construcción transitiva canónica que se enumeran sintéticamente a continuación: se describen eventos con dos participantes, codificados como sujeto y objeto directo; los dos participantes están claramente individualizados, son entidades contrapuestas y hay contacto físico entre ellos; el agente (sujeto) es humano, inicia el evento, actúa con conciencia y volición, y controla el evento; el paciente recibe los efectos de la acción realizada por el agente, y sufre un cambio de estado perceptible como consecuencia del evento; el evento es real, puntual y causativo. Las propiedades enumeradas por Taylor describen la semántica de un cierto tipo de construcciones transitivas, aquellas que se consideran prototípicas.

La caracterización de la transitividad canónica parece estar basada, al menos inicialmente, en la definición tradicional de las cláusulas transitivas como aquellas en

1 (Cfr. Rosch, 1975)

las que la acción pasa de un agente a un paciente, definición a la que responden los ejemplos aducidos habitualmente en las descripciones del prototipo transitivo. Según la Gramática Cognitiva, la construcción transitiva serviría a la expresión simbólica de la noción de causación. De ahí que las propiedades atribuidas a los casos paradigmáticos de causación directa (control, volición y responsabilidad del agente; cambio de estado físico perceptible en el paciente; contacto físico entre agente y paciente, etc.²) coincidan a la perfección con los contenidos manifestados por las cláusulas transitivas prototípicas (Lakoff, 1977:244).

Para representar el evento causal codificado a través de la construcción transitiva, se han elaborado diversos modelos compatibles entre sí dentro del marco de la gramática cognitiva. Langacker (1999:24) se refiere al modelo de bola de billar como uno de los componentes del arquetipo conceptual correspondiente al modelo de evento canónico. Según este modelo conceptual idealizado, los objetos móviles que integran el mundo interactúan con otros y les transfieren su energía.

Por su parte, Hopper y Thompson (1980: 259-260) señalan que los objetos indirectos tienden a ser animados y definidos. A partir del estudio de lenguas como Bantu, sostienen que cuando dos sustantivos siguen a un verbo, uno de los cuales es humano y el otro es no humano, el humano debe seguir al verbo directamente, es decir, que el sintagma dativo tiene precedencia sobre el paciente.

1.2. El pronombre y la categoría del caso

En el sistema de pronombres personales del español rioplatense, los clíticos responden a la categorización del caso³. Trabajos como los de García y Otheguy (1983), García (1990) y Martínez (2000) han demostrado que este hecho es común a todas las variedades de español americano estudiadas, contrariamente de lo que ha ocurrido en Castilla, donde el sistema etimológico se recategorizó en un nuevo sistema basado en el género⁴.

Sin embargo, tal como señala Martínez (2015:190), los sesgos de frecuencia de uso de las formas que se observan en distintas variedades de español americano, si bien superficialmente parecieran replicar pautas del español peninsular, configuran, por el contrario, sistemas propios. Por ejemplo, los desplazamientos de la forma *le* al campo de los acusativos, observado en distintas regiones, fueron alguna vez considerados *focos de leísmo* en América o bien aludidos como “neutralización de caso”. Según Martínez, los análisis muestran que esta característica no responde al fenómeno del leísmo castellano y que, a pesar de las distinciones intra-paradigmáticas que se observan, en América se respeta el sistema de base caso, es decir, el paradigma etimológico.

2 (Lakoff y Johnson, 1980:70)

3 (Cfr. García 1975; Mauder 2008)

4 (Cfr. Klein-Andreu, 1993)

A partir de los significados básicos de las formas en cuestión que se emplean para categorizar el sistema de caso: *—le*: menos activo sin marca de género y *lo/la*: lo menos activo con marca de género—, cuando el emisor privilegia la forma *le* asigna al referente mayor actividad relativa, mientras que, cuando selecciona la forma *lo*, el referente es lo menos activo del evento y, por lo tanto, más afectado por la acción verbal.

Estudios recientes sobre diferentes dialectos del español⁵ sostienen que la ausencia de concordancia en número entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural estaría basado en un desgaste semántico del pronombre objeto indirecto y que esto provocaría la ausencia de concordancia de número entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural. Acuerdan con la teoría de que en el español de América la concordancia del clítico dativo con el OI tiende a desaparecer y, ante el debilitamiento anafórico del clítico, sostienen que *le* sirve como una especie de legitimador de un objeto oblicuo. Company (2002b:53) afirma que este sintagma nominal es un OI, pero Mojedano Batel (2014:84) afirma que tal objeto oblicuo no puede ser más que un adjunto, precisamente porque no está en plena concordancia con *le*.

Algunos autores sugieren que en casos de doblado, el clítico es una marca morfológica de concordancia⁶. Sin embargo, autores como Navarro (2005:6) han rechazado que *le* esté en concordancia con el SN oblicuo con el que puede co-aparecer en el enunciado. Por último, algunos autores como Company (2004: 60) hablan de ‘incorporación pronominal’ en aquellos casos en los que un pronombre clítico se afija al verbo convirtiéndose en un marcador morfológico de concordancia y posteriormente entra en un proceso de formación léxica.

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente trabajo es establecer relaciones entre la falta de concordancia de *le* con el sintagma nominal objeto indirecto doblado y el debilitamiento del estatus de pronombre anafórico de *le* y de su lectura referencial. Con este objetivo, analizaremos la falta de concordancia como un fenómeno condicionado por factores lingüísticos como la inanimación y posposición del OI con respecto del verbo, y el hecho de que el OD de la frase sea singular.

Las hipótesis del presente trabajo son las siguientes:

-Los objetos antepuestos al verbo (vs. los objetos pospuestos al verbo), generalmente más cercanos al pronombre dativo que los pospuestos, favorecen más la concordancia.

-El número gramatical del objeto directo puede afectar la falta de concordancia entre el pronombre y el nominal dativo: se espera mayor falta de concordancia cuando el OD sea singular.

5 (Cfr., entre otros, Company 2006, Torres Cacoulllos 2005)

6 (Cfr. Wanner 1987, Bresnan 1998)

3. Metodología y corpus

Los presupuestos y criterios de descripción del enfoque adoptado, que postulan una gramática emergente del discurso, permiten hipotetizar que la descripción que nos proponemos llevar a cabo puede ser original al incorporar otros principios teóricos y al intentar contemplar todos los usos registrados efectivamente en la lengua. En este sentido, creemos fundamental realizar los trabajos de medición sobre un corpus auténtico del español.

La opción metodológica que se propone tiene como objetivo cosechar el mayor número posible de datos, y medir la significación estadística y representatividad de los datos a partir de pruebas objetivas y no a partir de la subjetividad del investigador. A la medición cuantitativa también debe sumarse la identificación de los elementos cualitativamente, dado que de esta forma se ingresa en un terreno que, si no pertenece exclusivamente al ámbito de la teoría, permite un comentario más extenso a propósito de la interpretación.

El corpus está constituido por artículos periodísticos extraídos de la prensa escrita argentina. Se trata de artículos publicados en páginas de internet de diarios nacionales, como Clarín y La Nación, y de sitios de noticias de distintos géneros como espectáculos o deportes.

Si bien se espera que el pronombre dativo concuerde en número con su referente nominal plural, se observó que la falta de concordancia es un fenómeno frecuente aun en el discurso escrito. De los parámetros trabajados por otros autores, tomaremos en esta oportunidad los de inanimación y posposición del objeto indirecto con respecto del verbo, y el número de la frase objeto directo.

Con el objetivo de responder a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo, nos interesa evaluar en un corpus auténtico, y como una primera aproximación al problema, cuál es el contexto lingüístico en el que se produce el fenómeno de la ausencia de concordancia entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural sobre un corpus escrito del español.

4. Atributos salientes y resultados

Sobre el total del corpus, seleccionamos de forma aleatoria 80 construcciones ditransitivas, 40 ejemplos con concordancia y 40 sin concordancia entre el pronombre dativo y su referente nominal. Esta selección no responde a la frecuencia real de aparición de ambas estrategias. Es decir, dentro de estas duplicaciones, no se ha medido en esta oportunidad el cambio hacia el uso de una forma plural con el pronombre átono singular *le*, sino el contexto de aparición de una y otra estrategia.

4.1. OI +/- pospuesto al verbo

Se midió la posición del objeto indirecto: pospuesto al verbo o antepuesto al verbo, es decir, más cercano al pronombre dativo. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1: Posición del OI

	A	A'	
	+ OI pospuesto	+ OI antepuesto	Totales
+concordancia	70%	30%	100%
B	28	12	40
	41,80%	92,30%	
-concordancia	97,5	2,5%	100%
B'	39	1	40
	58,20%	7,70%	
	67	13	80
	100%	100%	

Una lectura horizontal de la tabla muestra que el atributo [+] OI pospuesto favorece más la falta de concordancia: el 97, 5 % de los casos de no concordancia se dan con OI pospuesto, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

(3.) Almeyda **le** dio el crédito total a sus jugadores.

(4.) **Alonso Cueto**, Daniel Alarcón y Santiago Roncagliolo **le** otorgaron un nuevo oxígeno a las letras peruanas, revolviendo justamente un pasado incómodo que no había sido revisado.

A su vez, una lectura vertical de la tabla muestra que el atributo [+] objeto antepuesto es determinante para la manifestación de concordancia. Es decir que la posición prepuesta del objeto, más cercana al pronombre dativo, favorece la concordancia entre el pronombre y su referente nominal: el 92, 30% de los casos con objeto antepuesto manifiestan concordancia:

(5.) A los referentes **les** dieron la espalda

(6.) A 266 trabajadores se **les** otorgaron chequeos gratuitos y se produjeron cerca de 2500 visitas de inspectores concernientes a los temas de exposición y protección contra los rayos UV en los ámbitos de trabajo al aire libre.

4.2. OD +/- singular

Se hipotetiza que el número gramatical del OD puede afectar la falta de concordancia entre el pronombre y el nominal dativo: cuando el OD sea singular, se espera mayor falta de concordancia entre ellos que cuando sea plural. Los resultados obtenidos se observan en la tabla 2⁷.

Tabla 2: Número del OD

	A	A'	
	+ OD singular	+ OD plural	Totales
+concordancia	82,5%	17,5%	100%
B	33	7	40
	49, 25%	43,75%	
-concordancia	85%	15%	100%
B'	34	6	40
	50,75%	56,25%	
	67	13	80
	100%	100%	

El número gramatical del objeto directo no parece afectar la manifestación de concordancia entre el pronombre y el nominal dativo. Esto se verifica en la lectura vertical de la tabla, dado que las construcciones con OD singular manifiestan de manera equilibrada concordancia (49,25%) y ausencia de ella (50,75%), como se observa en los siguientes ejemplos:

(7.) A Bondarenko y Zhang les dieron la medalla equivocada.

(8.) Le dieron el registro de conducir a 21 colombianos.

El contexto lingüístico de uso muestra que el número del objeto directo no es un atributo determinante para favorecer la ausencia de concordancia. Es decir, que no se comporta como un factor significativo condicionante de la variación del pronombre dativo en la duplicación de un objeto indirecto con un pronombre dativo correlacional dentro de la misma oración.

⁷ Incluimos dentro de los OD singular a las cláusulas sustantivas encabezadas por *que* o *icónicas* y a los pronombres interrogativos que cumplen dicha función.

4.3. +/- OI Animado

La teoría de la transitividad (Hopper y Thompson 1980) indicaría que los referentes nominales inanimados darían lugar a menos casos de concordancia que los animados. Por tal motivo, medimos la frecuencia de aparición de OI animados frente a OI inanimados en relación con la presencia/ausencia de concordancia. Los resultados de la medición se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3: Animación del OI

	A	A'	
	+ OI animado	- OI animado	Totales
+concordancia	97,5%	2,5%	100%
B	39	1	40
	54,16%	12,5%	
-concordancia	82,5%	17,5%	100%
B'	33	7	40
	45,84%	87,5%	
	72	8	80
	100%	100%	

Una lectura horizontal de la tabla muestra una alta frecuencia de aparición de OI [+] animado en esquemas ditransitivos, ya que 72 de los casos (90%) mostraron la presencia de un objeto indirecto animado, por sobre 8 casos que presentaron objeto indirecto inanimado.

El atributo no parece ser determinante para la presencia o ausencia de concordancia, dado que tanto en los casos de concordancia como en los de ausencia de ella, la mayoría de las construcciones presentó OI [+]animado, tal como se observa en (9) y (10):

(9.) Angie les contó a sus compañeros de Gran Hermano 2015 el resultado del último Boca-River.

(10.) Por mail, Buzzi le pidió a sus funcionarios que violen la ley electoral.

Sin embargo, la lectura vertical de la tabla muestra que del total de casos con OI inanimado, el 87,5% muestra ausencia de concordancia, como se observa en el siguiente ejemplo:

(11.) Mariano Martínez le hizo frente a los dichos de su madre y habló de sus fotos 'mimoso' con Lali: Soy un tipo cariñoso.

CONCLUSIONES

El contexto lingüístico de uso muestra que hay una alta frecuencia de aparición de objetos indirectos animados en esquemas ditransitivos y que el número del OD no es un atributo determinante para favorecer la ausencia de concordancia. Asimismo, del análisis de los atributos medidos se concluye que la posición del objeto indirecto, prepuesto o pospuesto al verbo es determinante para la presencia o ausencia de concordancia entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural.

El hecho de que el OI pospuesto favorezca más la falta de concordancia entre el objeto y su referente nominal, nos conduce a sostener la idea de que mientras mayor sea la distancia entre el objeto indirecto y el pronombre mayor será la tendencia a duplicar el objeto plural con un pronombre dativo singular. En general, cuando se presenta una anteposición del OI nominal, hay menor distancia léxica entre éste y su referente pronominal, mientras que cuando se pospone, hay mayor distancia entre ambos y crece la posibilidad de usar un pronombre singular para un referente dativo plural.

A su vez, los datos mostraron que en la mayoría de situaciones de doblado clítico, cuando el objeto dativo plural es inanimado, su referente pronominal es singular. Por el contrario, la animación mostró un peso relativo para la falta de concordancia entre ambos referentes: sólo el 45% de los dativos animados apareció con el referente pronominal *le*, y la tendencia fue mayor hacia la concordancia (54%).

La teoría de la transitividad (Hopper y Thompson, 1980) se ve respaldada por estos resultados, los cuales muestran que los OI animados tienden a concordar con su referente pronominal en la gran mayoría de los casos ya que parece que los hablantes los entienden como parte de una oración más altamente transitiva que aquella donde los objetos dativos son inanimados.

A partir de estos resultados, en próximos trabajos se analizará si el término duplicación es acertado en los casos de falta de concordancia. En casos de duplicación, la presencia del pronombre *le* indicaría que en ese predicado existe un objeto indirecto, pero la falta de concordancia con su referente nominal plural sería evidencia de que pierde su capacidad correferencial. La duplicación y la falta de concordancia podrán ser considerados claves en un proceso de despronominalización que puede estar llevando al pronombre dativo a gramaticalizarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bresnan, J. (1998). Markedness and Morphosyntactic Variation in Pronominal Systems. Handout for the Workshop Is Syntax Different? Common cognitive structures for syntax and phonology in Optimality Theory.

Company Company, C. (2002b). Reanálisis en cadena y gramaticalización. Dativos problemáticos en la historia del español. *Verba. Anuario Galego de filoloxía*, 29, 31-69.

Company Company (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y Subjetivación de verbos como marcadores discursivos en la historia del español, *RFE LXXXIV*, 1º, 29-66.

Company Company, C. (2006). El objeto indirecto. En: C. Company Company (Ed.) *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal* (Vol. I, pp. 479-574). México: Fondo de Cultura Económica.

García, E. (1990). Bilingüismo e interferencia sintáctica. *Lexis*, XIV, 2, 159-195.

García, E. y Otheguy, R. (1983). Being polite in Ecuador. *Lingua*, 61, 103-132.

Hopper, J. P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, New Jersey: LEA, 155- 175.

Klein-Andreu, Flora (1993). Distintos sistemas de empleo de *le*, *la*, *lo*. Perspectiva sincrónica, diacrónica y sociolingüística. En: O. Fernández Soriano (ed.). *Los pronombres átonos* (pp. 337-353). Madrid: Taurus.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.

Langacker, R.(1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

Martínez, A. (2000). *Lenguaje y Cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Leiden: Universidad de Leiden.

Martínez, A. (2015) ¿Cómo afecta la cultura a la gramática? El caso de los clíticos en el español americano. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 186-210.

Mauder, E. (2008) *Pronoun variation in Latin American Spanish. A data engineer's view on le and lo*. Netherlands: LOT.

Mojedano, Andrea (2014) Variación de *le/les* en diferentes zonas hispanoparlantes: México, Colombia y España, *IULC Working Papers*, Vol.14: 2, Indiana University.

Navarro, I. (2005). *Valores de le en español mexicano: un caso de incorporación pronominal*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Torres Cacoullos, R. (2005). La perspectiva diacrónica en variación sincrónica: el dativo de intensificación. En: G. Knauer, & V. Bellosta von Colbe (Eds.), *Variación sintáctica en español: un reto para las teorías de la sintaxis* (191-210). Tübingen: Niemeyer.

Wanner, D. (1987). Clitics Pronouns in Italian: al linguistic guide. *Italica* 64- 3, 410-442.

“DESDE CUÁNDO TE IMPORTA LO QUE DIGA LA GENTE.”
LA PRAGMATICALIZACIÓN DE LA SECUENCIA INTERROGATIVA
“DESDE CUÁNDO”

Patricia C. Hernández
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires
Laboratorio LLL, Universidad de Orleáns
Laboratorio DySoLa, Universidad de Ruán
patrindez@yahoo.fr

Resumen

El presente trabajo estudia la *pragmaticalización* de *desde cuándo*, expresión que, indicando inicio de intervalo temporal en su uso denotativo, puede expresar la subjetividad del hablante y comportarse como marcador discursivo (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999; Traugott y Dasher 2004; Dostie y Putsch 2007, entre otros). La identificación de tales empleos permite trazar un *continuum* entre un polo interrogativo con valor pragmático de pedido de información y un polo asertivo (Kerbrat-Orecchioni 1991; Borzi 1999) con una diversidad de valores discursivos reforzados, en algunos casos, por marcas de puntuación. Sustentan este estudio los conceptos de gramática emergente (Hopper 1987), *subjetivización* (Traugott 2010), *pragmaticalización* (Dostie 2004). Se analizan cualitativamente 272 empleos en español peninsular e hispanoamericano (Corpus CREA). Como primer resultado de este análisis, se identifican, además de secuencias interrogativas con valor transaccional (Escandell Vidal 1999), secuencias con valor interaccional e implicación creciente del hablante con tendencia a indicar: (i) apreciación con respecto a la extensión del intervalo temporal; (ii) asombro ante un discurso o situación considerado inhabitual por el hablante; (iii) reprobación y (iv) juicio de incongruencia. Resulta particularmente interesante el empleo de *desde cuándo* en preguntas retóricas y en enunciados irónicos en los que el hablante se posiciona como falso ingenuo (Berrendonner 2002) y parece desafiar a su alocutario preguntándole por el inicio de un proceso o estado cuya existencia o legitimidad se apresta a poner en duda o incluso a refutar.

Palabras clave: pragmaticalización, subjetivización, marcador discursivo.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación toma como objeto de estudio la secuencia *desde cuándo* que, en su empleo usual, por ejemplo *¿Desde cuándo estás en la ciudad?*, permite interrogar sobre el inicio de una extensión temporal. Coexisten con tales empleos otros usos en los que *desde cuándo* no parece requerir una datación: así enunciados como *Desde cuándo te interesa lo que diga la gente. Ya te pareces a tu mamá* –como puede observarse, sin puntuación interrogativa– no parecen solicitar una información temporal. Son estos empleos, sin descripción en los estudios de especialidad, los que concentrarán nuestra atención en las siguientes páginas. En ellas nos proponemos caracterizar el comportamiento semántico-pragmático de estas formulaciones y ofrecer una primera tipología de sus empleos no referenciales según un análisis cualitativo de enunciados efectivos extraídos del corpus CREA.

Enmarcada en el enfoque cognitivo-prototípico, nuestra investigación se sustenta en los conceptos de gramática emergente (Hopper 1987), *subjetivización* (Traugott 2010) y *pragmaticalización* (Dostie 2004), es decir el empleo de una unidad lingüística según una función pragmática no referencial. En tal sentido, postulamos que, en su empleo pragmaticalizado, la secuencia interrogativa *desde cuándo* puede comportarse como marcador discursivo y, con valor asertivo, indicar la implicación del hablante en el discurso.

Tras la presentación del marco teórico que orienta nuestro análisis (apartado 1), propondremos nuestra hipótesis de investigación (apartado 2) y presentaremos el corpus analizado (apartado 3). En los siguientes apartados, se observará el comportamiento semántico pragmático de *desde cuándo* partiendo de su empleo transaccional (4.1.) para luego examinar en detalle su valor interaccional de marcador discursivo (4.2.). En el último apartado, se hará referencia a la puntuación como indicio de cambio prosódico y, al término de este recorrido, esbozaremos nuestras primeras conclusiones.

1. Marco teórico del presente estudio

Enmarcada en el enfoque cognitivo-prototípico, la presente investigación se sustenta en el concepto de *gramaticalización* (Hopper y Traugott 1993 [2003], Traugott y Dasher 2004) sobre la base de una *gramática* que se concibe como *emergente* del discurso (Hopper 1987), en continua evolución, y no como una entidad autónoma y estática (Hopper y Traugott 1993 [2003]: 35).

No se propone aquí una observación diacrónica sino que nuestro estudio aborda la diversidad de empleos de *desde cuándo* dentro de un corpus sincrónico en el que se despliega un *continuum* de usos que se alejan del valor referencial para aproxi-

marse a empleos netamente conversacionales, es decir, *pragmaticalizados*, según define Dostie (2004:27).¹

En general, este fenómeno se caracteriza por la adquisición, por parte de las unidades lingüísticas involucradas, de un valor más abstracto, con un marcado aumento de la expresión de la perspectiva del hablante, es decir de su subjetividad. Como resultado de este proceso de *subjetivización* (Traugott 2010), los *marcadores del discurso* o *marcadores discursivos* (MD) (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, Traugott y Dasher 2004, Dostie y Putsch 2007, Rodríguez Somolinos 2011, entre otros), particularmente comunes en el registro oral, suponen, frecuentemente, una situación de interlocución (Dostie y Pusch 2007:5) en la que, con valor procedimental, indican la postura del hablante hacia el discurso en desarrollo (Traugott y Dasher 2004:155).

A este respecto, cabe señalar el valor particular de la interrogación y sus implicancias a nivel discursivo. En tal sentido, puede distinguirse entre interrogaciones *neutras* (con *valor transaccional* de búsqueda de información) e interrogaciones *marcadas* (Escandell Vidal 1999: 3978) con *valor interaccional*, es decir, interrogaciones orientadoras a nivel interpretativo que proveen indicios sobre la posición discursiva del hablante y su actitud hacia el contenido proposicional del enunciado. En efecto, lejos de limitarse al pedido de información, la interrogación puede suscitar múltiples interpretaciones pragmáticas identificadas por, entre otros, Jacques (1981), Escandell Vidal (1999), Coveney (2011). Así, *¿Podría cerrar la ventana?* suele significar pragmáticamente ‘Le ruego que cierre la ventana’ en lugar de una simple pregunta sobre las posibilidades o disposición del alocutario.

La aparición de tales valores en discurso pone de manifiesto la existencia de un *continuum* entre interrogación y aserción (Kerbrat-Orecchioni 1991, Borzi 1999). Sobre este punto, lejos de considerar estas dos formas como dos categorías dicotómicas, estimamos que se organizan de modo escalar: algunos enunciados formalmente interrogativos se sitúan cerca del polo de la pregunta mientras que otros se aproximan al polo de la aserción, tal el caso de la interrogación orientada, especialmente, la interrogación retórica (Kerbrat-Orecchioni 1991: 102, 103). Se dan así las condiciones para que una secuencia formalmente interrogativa como *desde cuándo* adquiera, por subjetivización, un valor pragmático de marcador discursivo. Tal es la hipótesis de investigación que guía el presente estudio.

¹ Según Dostie, una unidad léxica o gramatical puede desarrollar empleos en los que no cumple un rol en el plano referencial sino en el plano conversacional, como resultado de un proceso de ‘*pragmaticalización*’. Al término de ese proceso, tal unidad puede funcionar como marcador discursivo: “Une unité lexicale ou grammaticale peut développer des emplois où elle ne joue pas un rôle sur le plan référentiel, mais bien, sur le plan conversationnel: elle sera alors le résultat d’un processus de « pragmaticalisation ». Cette unité peut, en fin de parcours, jouer le rôle d’un marqueur discursif”. (Dostie 2004:27)

2. Nuestra hipótesis

Postulamos que la secuencia interrogativa es objeto de *pragmaticalización* i.e. aparece en empleos que no responden a un uso estrictamente referencial (es decir, búsqueda de información sobre el punto de inicio de un estado de cosas coincidente con una extensión temporal) sino a un uso *interaccional* (Escandell Vidal 1999), *expresivo* según Traugott (2010), que, en el plano conversacional, pone de manifiesto la subjetividad del hablante. Tal fenómeno da lugar a un *continuum* de empleos que se despliegan a partir de una interrogación transaccional con referencia temporal hacia una implicación progresiva del hablante en su discurso en enunciados en los que la secuencia interrogativa, con función interaccional, adquiere valor de aserción y se comporta como marcador discursivo.²

Es objetivo de este trabajo caracterizar los valores pragmáticos identificables en tal extensión de empleos según las tendencias que se registran, a nivel discursivo, en el corpus bajo análisis.

3. Corpus y metodología

Nuestro cuerpo de datos se compone de 272 ocurrencias tomadas del corpus CREA (31-03-2014) que recogen empleos del español peninsular e hispanoamericano en 195 documentos de una gran variedad genérica: ficción, escritos periodísticos sobre política, economía, ciencias sociales, expresión oral, etc.

Nuestro análisis se basó en un corpus escrito. Se dejó, por lo tanto, para futuros desarrollos el estudio de la entonación, particularmente en el caso de la interrogación retórica y la ironía. En todos los casos, se examinaron exclusivamente usos en posición inicial.³

Se observó el contexto de aparición de las ocurrencias atendiendo especialmente a los siguientes aspectos: la inserción de respuesta posterior al empleo de la secuencia, la aparición de *desde cuándo* en oraciones o en fragmentos y la puntuación como reflejo de variación prosódica.

Nuestro estudio semántico-pragmático se centró en los efectos de sentido suscitados por los diferentes empleos de la secuencia según las tendencias que surgieron del análisis cualitativo de los datos disponibles.

2 Estos empleos *pragmaticalizados*, que surgen del contexto y se sedimentan en el flujo del discurso, coexisten con usos más cercanos al valor referencial. Tal coexistencia o superposición (*layering*) es característica de estos procesos: la emergencia de nuevos valores no conlleva necesariamente la desaparición de los anteriores que persisten e interactúan con los más innovadores. (Hopper 1991:22; Hopper y Traugott 1993 [2003]:125, Dostie 2004:36)

3 Se trata exclusivamente de empleos en posición inicial del tipo *¿Desde cuándo te interesa el psicoanálisis?* En próximos desarrollos se observarán usos en posición intermedia (*¿Se puede saber desde cuándo te interesa el psicoanálisis?*) e incluso eventuales coocurrencias del tipo *pero* o *y + desde cuándo* (*Pero ¿desde cuándo te interesa el psicoanálisis?*).

4. Comportamiento semántico pragmático de *Desde cuándo*

Según los diccionarios de María Moliner y de la RAE (en línea, consultado el 15-07-2014), la preposición *desde* denota el tiempo o lugar en el que comienza a contarse una cosa o realizarse una acción (*Desde Madrid hemos venido en coche; no lo he visto desde el mes pasado*). Ligado, entonces, a la noción de procedencia física u origen en el tiempo, este relacionante suele caracterizarse por su sentido dinámico de alejamiento de un límite con un énfasis particular en la extensión (espacial o temporal).⁴

En combinación con el adverbio *cuándo*, *desde* construye una mirada retrospectiva con referencia al punto inicial de un intervalo temporal que precede a un punto de referencia dado explícita o implícitamente. Tal punto de referencia constituye el borde derecho que permite el cálculo de una duración (Choi-Jonin y Lagae 2011:47). Es esta información temporal la que, en los empleos ordinarios del tipo *¿Desde cuándo está usted en la ciudad?*, se tematiza en interrogaciones parciales.⁵

Ahora bien, este valor semántico de temporalidad coexiste, en el uso, con otros valores pragmáticos que se despliegan en un *continuum* orientado hacia el polo notional con una progresiva subjetivización. En efecto, el análisis contextual de los observables permite trazar un continuo de empleos de *desde cuándo* que se despliega desde un extremo interrogativo, 'externo', es decir con valor referencial, y se amplifica hacia un polo 'interno', más asertivo y de creciente subjetividad. En el inicio de esta extensión de usos, se identifican empleos de la fórmula interrogativa en preguntas con valor transaccional de búsqueda de información (Escandell Vidal 1999: 3972).

4.1. Interrogaciones con valor transaccional

Situados habitualmente en contextos dialogales, los enunciados interrogativos con valor transaccional suelen encontrarse seguidos de una respuesta informativa sobre la extensión del segmento temporal considerado,⁶ por ejemplo en:

4 Compárese con el semantismo más puntual de la preposición *de* (Morera Pérez 1988:216, De Bruyne 1999:668). Así, la formulación *desde las cuatro hasta las seis de la tarde*, supone mayor énfasis en la extensión que el empleo, más puntual, de la expresión *de (las) cuatro a (las) seis de la tarde*.

5 Usualmente se distinguen dos tipos de interrogación según el alcance de la incógnita planteada: (i) la *interrogación total* o *cerrada* (NGLE 2010: 804), cuyo alcance cubre todo el contenido proposicional. En ella, la incógnita corresponde al carácter afirmativo o negativo de la predicación (Escandell Vidal 1999: 3932) y suscita respuesta por sí o por no, por ejemplo *¿Te gusta el café?*; (ii) la *interrogación parcial* o *abierta*, llamada también *pronominal* (NGLE 2010: 806). Esta forma contiene un término interrogativo que indica la incógnita que debe ser resuelta en la respuesta, por ejemplo, *¿Dónde se guardan las tazas de café?* o, en el caso que nos ocupa, *¿Desde cuándo estás en la ciudad?*

6 La secuencia interrogativa *desde cuándo* se encuentra seguida de respuesta en el 56% los casos: 151 de un total de 272. Estos casos corresponden, en su mayoría aunque no exclusivamente, a empleos transaccionales, es decir de búsqueda de información sobre el inicio del intervalo temporal.

- (1) –¿Desde cuándo tuvo claro que lo suyo era el baloncesto?
–Desde pequeñita sabía que iba a ser deportista.
(España, *La Razón digital*, 21/06/2004)

Es interesante notar que, en ocasiones, la respuesta evoca una circunstancia presentada como motivo del proceso que ocupa el intervalo temporal, tal el caso del siguiente ejemplo:

- (2) Le recordé que sólo era mi tía política y ella me contó que en el radioteatro de las tres, un muchacho de San Isidro, buenmosísimo y gran corredor de tabla hawaiana, tenía relaciones nada menos que con su hermana, a la que, horror de horrores, había dejado embarazada.
–¿Desde cuándo oyes radioteatros? –le pregunté. –*Me he contagiado de mi hermana* –me repuso–. *La verdad es que esos de Radio Central son fantásticos, unos dramones que parten el alma.*
Y me confesó que, a veces, a ella y a la tía Olga se les llenaban los ojos de lágrimas. Fue el primer indicio que tuve del impacto que causaba en los hogares limeños la pluma de Pedro Camacho.
(Perú, 1977, Vargas Llosa, Mario, *La tía Julia y el escribidor*, ed. 1996, Barcelona: Seix Barral)

En (2), la respuesta no brinda una información temporal particular sino que ofrece explicación sobre el origen de la afición (*me he contagiado de mi hermana*) y su justificación (*esos de Radio Central son fantásticos, unos dramones que parten el alma*). La pertinencia de estas respuestas en el intercambio dialogal permite vislumbrar para *desde cuándo* el solapamiento entre tiempo y noción: en efecto, la secuencia interrogativa habilita interpretaciones en las que la temporalidad cede terreno ante la expresión de la subjetividad del hablante y su actitud hacia el discurso en construcción.

Tal coexistencia entre tiempo y noción se vuelve más manifiesta en empleos con mayor peso subjetivo en los cuales las respuestas adquieren una notable dimensión justificativa que revela las inferencias activadas por *desde cuándo*. Se trata de *interrogaciones marcadas* (Escandell Vidal 1999: 3982) que dejan traslucir consideraciones personales: el valor temporal se vuelve evanescente y permite la expresión de la actitud del hablante, acercándose al polo nocional. En tales casos, la interrogación adquiere pragmáticamente un valor interaccional.

4.2. Interrogaciones con valor interaccional

En los empleos analizados, la secuencia interrogativa se impregna de subjetividad expresando progresivamente la percepción ‘interna’ del hablante sobre el discurso o sobre un estado de cosas compartido intersubjetivamente. Se identifican empleos con apreciación subjetiva de la duración del intervalo temporal y, progresivamente la expresión de emociones tales como el asombro, la reprobación y la incongruencia.

4.2.1. Presunción de un intervalo temporal prolongado

La interrogación introducida por *desde cuándo* dirige la atención hacia el inicio del intervalo temporal tal como se presenta internamente para el hablante según su propia percepción de la duración. En general, esta suele construirse, subjetivamente, como una extensión prolongada con énfasis en el tiempo transcurrido. Por tal motivo, estos empleos suponen la presunción de un intervalo temporal prolongado, como puede apreciarse en (3):

(3) – Michael es que andas crudo y estás espiritualmente decaído. Y te apuesto que te peleaste con Cody. Te conozco demasiado bien. Piensa en ella y en los dos niños. *¿Desde cuándo no los has llevado al parque? Una cosa tan simple como eso*, llevarlos a un paseo. Este lugar, si no te cuidas te va a comer, a consumir y va arruinar tu matrimonio y si tú le ayudas lo hará más fácil.
(Estados Unidos, 1979, Morales, Alejandro, *La verdad sin voz*, ed. 1979, México: Joaquín Mortiz)

Cabe resaltar, tanto en (3) como en empleos usuales, la aparición de la forma negativa *no los has llevado al parque* que abre una extensión de no realización (*no llevar* a los niños al parque). En este ejemplo, aparece claramente la presunción de un intervalo temporal prolongado; en efecto, el hablante sugiere a su interlocutor que el período de no realización es considerable: desde hace ya largo tiempo está descuidando a su familia y arriesgando su matrimonio a causa de su trabajo. Es interesante observar la fuerza ilocutiva de esta interrogación: *desde cuándo no los has llevado al parque* tiende a interpretarse no sólo como *hace tiempo que no los llevas al parque* sino, además, como sugestión, *deberías llevarlos (alguna vez, más seguido) al parque*.

Si bien estos empleos permanecen cercanos al polo de la temporalidad y pueden suscitar una simple respuesta informativa, se insinúa una evaluación personal del intervalo temporal. Así, como se verá a continuación, *desde cuándo* se presta, pragmáticamente, a la expresión de apreciaciones subjetivas: no sólo la extensión del intervalo temporal, como en el caso analizado *ut supra*, sino también en otros empleos que manifiestan diferentes estados cognitivos, por ejemplo, el asombro.

4.2.2. Escenificación de asombro y/o incredulidad

La interrogación encabezada por *desde cuándo* puede indicar asombro, desconcierto y/o incredulidad ante estados de cosas o discursos que el hablante estima insólitos a la luz de su experiencia. Así, se escenifica el desconocimiento: interrogando sobre el inicio del proceso, el hablante parece hacerse de nuevas. Juega aquí un rol crucial la orientación retrospectiva denotada por *desde*. Observemos dos ejemplos (se resaltan en cursiva los elementos isotópicos):

(4) Cuenta Elisabeth Roudinesco en su biografía de Jacques Lacan (Anagrama, 1995) que, de paso por París, donde tenía intención Victoria Ocampo de probarse un traje sastre gris azul, seis sombreros y charlar con sus amistades de ambos sexos que, de pronto pidió a unos amigos –Alicia Borinsky, por supuesto, entre ellos– que le organizaran un encuentro con Lacan. “¡Pero por Dios, Victoria, –*exclamó asombrada* la Borinsky– *cómo sois vos de estrafalaria! ¿Desde cuándo te interesas por el análisis freudiano?*”. He aquí la soberbia contestación de Victoria Ocampo: “Era el amante de la mujer de Drieu”.
(España, *El Mundo*, 30/09/1995, Álvaro Pombo: El amante de la mujer de Drieu)

(5) Ya no pude comerme el pescado ni el pastel. Pedí un coñac y me lo bebí en dos tragos.
– *¿Y a ti qué te pasa?* –dijo Andrés–. *¿Desde cuándo bebes fuerte?*
–Creo que me va a dar gripa –contesté.
(México, 1990, Mastretta, Ángeles, *Arráncame la vida*, ed. 1995, Barcelona: Seix Barral)

En (4), el asombro de Alicia Borinsky (*exclamó asombrada*), se expresa doblemente, por el comentario personal (*cómo sois vos de estrafalaria*) y la interrogación *¿Desde cuándo te interesas por el análisis freudiano?* En (5) se advierte también la sorpresa y la extrañeza (*¿Y a ti qué te pasa?*) que acompañan la interrogación *¿Desde cuándo bebes fuerte?*

Vale la pena detenerse en el ejemplo que presentamos a continuación.

(6) Llego a la casa tarde, toda vestida de lamé. Andrés está en el escritorio. Entro en puntillas. Escucha música, es una cassette de Whitney Houston. *Me da risa, ¿qué hace Andrés escuchando a la una de la madrugada algo que no sea Brahms?*
– Me la compré hoy día –me responde.
– *¿Desde cuándo compras cassettes?* *Es la primera vez desde que te conozco.*
– No sé, me dieron ganas.
– *¿Y desde cuándo te gusta la Whitney Houston?*
– Oí un recital de ella en la radio cuando venía en auto la semana pasada, y decidí que me encantaba.
Algo me huele mal. Las cassettes –no los compacts: éstos se escuchan en casa, las cassettes en los autos– son un típico regalo clandestino.
(Chile, 1995, Serrano, Marcela, *Antigua vida mía*, ed. 1995, Madrid: Alfaguara)

En (6), la extrañeza ante la situación inhabitual surge desde el principio (*Me da risa, ¿qué hace Andrés escuchando a la una de la madrugada algo que no sea Brahms?*) y anticipa la reflexión de la protagonista: *Algo me huele mal. Las cassettes –no los compacts: éstos se escuchan en casa, las cassettes en los autos– son un típico regalo clandestino.* En el intercambio dialogal, la interrogación del primer locutor (L1) *¿Desde cuándo compras cassettes?* se diferencia de una simple pregunta infor-

mativa puesto que la precisión temporal que la acompaña (*Es la primera vez desde que te conozco*) desautoriza una respuesta en términos de duración: manifiestamente se trata de un comportamiento que no registra antecedente. La respuesta de L2 tampoco despeja una incógnita temporal, sino que ensaya una justificación (*No sé, me dieron ganas*).

En el siguiente turno de habla, como si se tratara de un interrogatorio, L1 formula una segunda pregunta: *¿Y desde cuándo te gusta la Whitney Houston?* Es interesante observar que la pragmaticalización de *desde cuándo* no inhibe la interpretación temporal, siempre disponible por persistencia léxica (Hopper 1991, Hopper y Traugott 1993 [2003]).⁷ Es lo que parece enfatizarse en la respuesta *Oí un recital de ella en la radio cuando venía en auto la semana pasada, y decidí que me encantaba*. L2 ignora o finge ignorar la estupefacción (y los recelos) contenidos en la pregunta brindando una información temporal y, al mismo tiempo, justificativa que no logra disipar las sospechas de L1.

Cabe resaltar que *desde cuándo* aparece no sólo en posición inicial de enunciados sino también como fragmento. A este respecto, conviene recordar que, en estrecha relación con la macro-sintaxis del discurso, los marcadores discursivos pueden, en ocasiones, constituir unidades prosódicas independientes, exteriores a la estructura de la frase (Dostie y Pusch 2007:3-5) con neto valor interaccional (Briz 2008). Es el caso del siguiente ejemplo que reproduce un intercambio oral en el que la secuencia marca el desconcierto:

(7) Estás de baja. ¿Cómo?. Estás de baja. ¿Desde cuándo? ¿De baja? Si estoy trabajando. ¿le doy el de-ene-i? ¿O no hace falta? déjame a ver. no, lo he cogido todo. Eso se lo he pasado a esto es reciente, ¿no? este número. Sí en abril fue. ¿Y fue cuando empezaste a trabajar? Exacto. ¿Anteriormente no habías trabajado? No. Lo que pasa es que al intentar comprobarlo desde ese día y al no salir ya me empecé a mosquear. ¿No tienes el original de esto?
(España, Tesorería de la Seguridad Social, conversación, Madrid, 27/05/91, formalidad baja, cara a cara)

Puede observarse que la secuencia *desde cuándo* se encuentra seguida de una interrogación ecoica que marca incredulidad (*¿De baja?*) completada por un enunciado de orientación contraria con valor refutativo que brinda pruebas de lo contrario (*Si estoy trabajando*). Se advierte aquí que *desde cuándo* contribuye no solo a expresar el desconcierto sino también a indicar la discordancia con el discurso precedente.

⁷ Puede existir persistencia de los valores originales de la expresión aunque la evolución semántico-pragmática se haya originado en épocas remotas (Hopper y Traugott 1993 [2003]: 3), en el caso que nos ocupa, la temporalidad. Los autores citan el ejemplo del futuro perifrástico y el desplazamiento espacial en el caso del verbo *ir*: "The various stages of grammaticalization of *be going (to...)* coexist in Modern English, although the change originates in the fifteenth century or perhaps even earlier."

En efecto, la secuencia interrogativa puede encabezar enunciados o aparecer como fragmento no solo para expresar asombro sino también para manifestar discrepancia o reprobación.

4.2.3. Expresión de reprobación

A la sorpresa generada por un estado de cosas o un discurso que entra en colisión con los saberes del hablante, puede sumarse la discrepancia con sus creencias o convicciones. En ese caso, la interrogación puede manifestar reprobación.

Veamos algunos ejemplos. En la relación asimétrica escenificada en (8), la interrogación encabezada por *desde cuándo* deviene reprimenda (*¡Che, che, che, che...! ¿Desde cuándo me das órdenes vos?*) y se inserta en una secuencia de reconvención y enojo: *Lo único que faltaba... ¡Mi Dios...! Increíble... que justamente éste... Abelito... el último orejón...).*

(8) Es para vos, papá.

General: (resopla y se controla) Yo estaba hablando con tu hermana, Abel. Lo voy a abrir después.

Abel: ¿Ahora, no...? Es un regalo, papá... Mi regalo... Abrilo...

General: Te dije "gracias", Abel.

Abel: (como si perdiera algo irrecuperable) Anduve pensando... Yo lo elegí. Yo... Un regalo de cumpleaños. Y los regalos de cumpleaños se abren delante del que los regala, ¿no?

General: Te dije que después, Abel.

Abel: (bruscamente) No. ¡Ahora tiene que ser!

General: ¡Che, che, che, che...! ¿Desde cuándo me das órdenes vos? Lo único que faltaba... ¡Mi Dios...! Increíble... que justamente éste... Abelito... el último orejón...

Abel: (desolado) Abelito... el último orejón del tarro... (*cabecea pesadamente*).

Pero si ella (por Beatriz) te hubiera traído un regalo bien que hubieras...

(Argentina, 1985, Viñas, David, *Maniobras*, ed. 1985, Buenos Aires: Galerna)

El mismo valor pragmático de reprobación aparece en (9), intercambio en el que la interrogación no busca información, sino que censura una curiosidad impertinente. El alocutario así lo interpreta y lo expresa gestualmente (*baja la cabeza*).

(9) Mercán: – Quiero que vigiles a mi hija Irene.

Mateo: – ¿A su hija?

Mercán: – ¿Qué pasa?

Mateo: – No, nada. Me sorprende.

Mercán: – ¿Te sorprende que la haga vigilar?

Mateo: – No. Pero creí que... que yo le servía para otras cosas.

Mercán: – Me sirves para lo que yo te mande.

Mateo: – ¿Cree que Irene... que su hija le oculta algo?

Mercán: – *¿Desde cuándo preguntas tanto?*

(Mateo baja la cabeza y, al salir, cruza su mirada con la del funcionario que entra para cerrar la celda.)

(España, 2002, Miralles, Alberto, *El último dragón del Mediterráneo*, ed. 2002, Madrid: Fundamentos)

Es también el valor pragmático de crítica o reproche el que orienta la interpretación de la interrogación en (10):

(10) Cuando le comuniqué todo el asunto a Garzón se quedó callado un momento. Reflexionaba. Por fin soltó:

– No sé a qué estamos esperando para interrogar a Rosa. Puede existir alguna relación.

– De acuerdo, pero si no existe quizá organicemos un buen escándalo. Hay que obrar con precaución.

– *¿Desde cuándo anda con tantos miramientos, inspectora?*

– *¿Le parecen excesivos?*

– ¿Me da permiso para que le hable con sinceridad?

– Se lo ruego.

– Espero que no lo tome como una falta de respeto, pero el caso es que, desde el principio, vengo observando que se ha dejado influenciar por la elevada clase social de los habitantes de “El Paradís”.

– Eso no es cierto.

(España, 2002 Giménez Bartlett, Alicia, *Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado*, ed. 2002, Barcelona: Planeta)

Así como en los casos anteriores, en este intercambio, la interrogación no representa una petición de información temporal, sino que adquiere, pragmáticamente, el valor una aserción de carácter crítico. Así lo interpreta el alocutario quien, en su respuesta (*¿Le parecen excesivos?*), no alude al inicio de un proceso (*andar con tantos miramientos*) sino que reacciona como si se tratara de una evaluación (*tantos miramientos*).

Se advierte que, en estos empleos, la interrogación introducida por *desde cuándo* se subjetiviza y se acerca al polo de la aserción con un valor pragmático de reconvencción ante una conducta que se aparta de lo esperable: así, en (8), *¿Desde cuándo me das órdenes vos?* insinúa, *Vos no podés darme órdenes a mí*, en (9) *¿Desde cuándo preguntas tanto?* supone *No estás autorizado a preguntar tanto* y *¿Desde cuándo anda con tantos miramientos, inspectora?* se interpreta como *Usted procede con excesiva cautela*.

En el apartado siguiente, examinaremos un último caso, en el que la pragmatización de *desde cuándo* orienta, aún más, algunos enunciados formalmente interrogativos hacia el polo de la aserción y de la subjetividad: la manifestación de incongruencia.

4.2.4. Manifestación de incongruencia

Aparecen, en nuestro cuerpo de datos, enunciados en los que la interrogación con *desde cuándo*, sin incógnita temporal, se encuentra completamente subjetivizada y marca la actitud del hablante hacia lo enunciado anteriormente. Así, se detectan empleos en los que el locutor marca incongruencia entre el discurso de su interlocutor y lo que él o la doxa comparten como saber extralingüístico.

En (11), el saber común con respecto a la muerte (cesación de signos vitales), impide que Isabel tome en serio la afirmación del criado según la cual el señor fallecido respira y mueve un ojo (*¡El dolor te hace decir sandeces! ¡Ya lo quisiera yo! ¿Desde cuándo los muertos respiran?*). Aquí la secuencia interrogativa equivale pragmáticamente a una aserción de signo contrario: *los muertos no respiran*.

(11) Rezan en voz baja las damas y los sacerdotes. De pronto, el anciano comienza a moverse en el interior de su propio ataúd y el criado que dio la noticia de su muerte se da cuenta y anuncia el suceso con grandes aspavientos, haciendo callar los latines.

Criado: ¡Señora! ¡Que mi señor respira y mueve un ojo!

Isabel de Bobadilla: *¡El dolor te hace decir sandeces! ¡Ya lo quisiera yo! ¿Desde cuándo los muertos respiran?*

Pedrarias: (Incorporándose.) ¿Qué pasa? ¿Dónde estoy?

Pedrarias se sienta en el ataúd, y muchos de los presentes huyen despavoridos.

(Colombia, 1992, Reyes, Carlos José, *El carnaval de la muerte alegre* (Periplo de Balboa y Pedrarias), ed. 1992, Madrid: Centro de Documentación Teatral)

Lo mismo sucede en (12), donde *desde cuándo*, empleado como fragmento, permite al hablante señalar la contradicción entre el discurso y la representación compartida con respecto al aspecto placentero de una salida de diversión: *¿Qué cosas raras estás diciendo, Pichichi? ¿Un sacrificio correrse una juerga? ¿Desde cuándo?*

(12) Loli: (Después de una pausa) Sí, has hecho bien... Ahora lo entiendo todo.

(Al otro) ¿Nos vamos, Pichichi? Nos correremos una juerga en la discoteca.

Pichichi: (Como cogido por sorpresa, pues estaba escuchando, como hipnotizado, a su prima) ¿Una juerga? ¡No, no es necesario, Loli! ¡No hace falta que te sacrifiques! Porque tengo que deciros que...

Loli: (Cortándole la frase) *¿Qué cosas raras estás diciendo, Pichichi? ¿Un sacrificio correrse una juerga? ¿Desde cuándo?*

Pichichi: No, si lo que quiero decir es... Que si estás cansada por el ajetreo de esta noche y... Bueno, que el que me ha llamado por teléfono era Manolo, mi compañero de piso, y me ha dicho que la otra... la pájara, para entendernos, ya se ha marchado. Así es que podemos hacerte una cama en el sofá y puedes dormir allí...

(España, 1990, Martínez Ballesteros, Antonio, *Pisito clandestino*, ed. 1992, Madrid: SGAE)

La intervención de Loli, interpretable como una aserción de signo contrario (*correrse una juerga no es un sacrificio*) condiciona la respuesta del interlocutor quien

de inmediato se justifica (*No, si lo que quiero decir es...*) explicando que no quiso afirmar que correrse una juerga fuera un sacrificio y que su intención era simplemente evitar una salida si su amiga estaba cansada.

Se observa pues que *desde cuándo* se comporta como un marcador discursivo de discordancia que contradice lo afirmado en el cotexto izquierdo operando una inversión de polaridad. Tal cambio de signo en la aserción subyacente caracteriza dos casos particulares, que veremos a continuación, en los que el hablante marca reprobación e incongruencia: las interrogaciones retóricas y los enunciados irónicos.

4.2.5. Desde cuándo en interrogaciones retóricas

Algunos enunciados sin respuesta, detectados en el cuerpo de datos, exhiben los atributos usuales de las interrogaciones retóricas: (i) no constituyen una petición de información y, por tanto, no esperan explícitamente una respuesta reveladora a la incógnita planteada (Fontanier 1830 [1977]; Escandell Vidal 1984: 11); (ii) movilizan- do conocimientos compartidos (Escandell Vidal 1984: 19), tienen un especial poder persuasivo (Fontanier 1977 [1830]: 368); (iii) poseen valor argumentativo intrínseco (Anscombe y Ducrot 1981: 14-15) y (iv) suelen equivaler a una aserción de polaridad invertida (Escandell Vidal 1984: 19-20).⁸

En efecto, los empleos de *desde cuándo* en interrogaciones retóricas motivan una lectura asertiva que contradice la presuposición de la interrogación parcial. Al respecto, cabe resaltar una particularidad: mientras que los empleos temporales activan una presuposición no discordante con el contenido proposicional de la pregunta, las preguntas retóricas activan una presuposición de polaridad inversa. Comparemos lo que sucede con la aserción subyacente en una interrogación transaccional con incógnita temporal en (13) y en una interrogación retórica con valor interaccional en (14):

(13) – ¿Desde cuándo está trabajando a pérdida Enafer?

–Desde hace ocho años, pero ese problema tiene dos aspectos: el relativo a la infraestructura (línea férrea) y el concerniente al servicio de transporte de pasajeros y carga.

(Perú, *Expreso*, 01/10/1991, Grave crisis de Enafer)

(14) No discutamos sobre si debe entenderse el punto de vista de las víctimas del terrorismo, al reclamar el embargo de sueldos, pero, como dijo Anasagasti “también tienen que entender que estamos ante un proceso que busca reinsertar a los presos etarras en la sociedad para que luego no delincan”.

No vienen ahora al caso estas lindezas (consúltase editorial de este diario, día 11 de agosto). El análisis que propongo a tan ilustres juristas es eso, de contenido

⁸ Cuando la interrogación es total, la pregunta retórica equivale a una aserción de polaridad invertida (¿No debemos ayudar a nuestros amigos? → Debemos ayudar a nuestros amigos). Cuando es parcial, induce el uso del cuantificador de signo contrario (¿Quién puede desear ir a la cárcel? → Nadie puede desear ir a la cárcel) (Escandell Vidal 1984).

exclusivamente jurídico.

¿Desde cuándo puede el poder público perdonar una deuda ajena? Sabido es que todo delito, si viene acompañado de daños en el patrimonio personal o material, trae consigo no sólo la pena, sino también la obligación civil de resarcir el perjuicio.
(España, *El Mundo*, 07/09/1994, Cartas)

En (13), la interrogación parcial *¿Desde cuándo está trabajando a pérdida Enafer?* no contradice la presuposición *Enafer está trabajando a pérdida*. En cambio, en (14), se invierte el signo de la aserción subyacente: *¿Desde cuándo puede el poder público perdonar una deuda ajena?* activa una inversión de polaridad: *El poder público no puede perdonar una deuda ajena*. Conviene señalar que, en este último caso, la interrogación retórica está seguida de un refuerzo de información (*Sabido es que todo delito si viene acompañado de daños en el patrimonio personal o material, trae consigo no sólo la pena, sino también la obligación civil de resarcir el perjuicio*) que explicita, por si fuera preciso, el conocimiento necesario para activar la inferencia del interpretante.

Lo mismo sucede en (15):

(15) *¿Desde cuándo, señor De la Cierva, es “desacato” combatir en sus raíces y en sus consecuencias a las leyes injustas, antidemocráticas o aberrantes? ¿Desde cuándo es “desacato” luchar porque nuestros jueces no se vean obligados por políticos y legisladores como usted a aplicar leyes que les desacreditan y de las que no son autores?*
(España, *El País*, 15/05/1980)

En este ejemplo, las interrogaciones retóricas equivalen a afirmaciones de signo opuesto: *No es “desacato” combatir las leyes injustas, antidemocráticas o aberrantes, no es “desacato” luchar porque nuestros jueces no se vean obligados a aplicar leyes que les desacreditan*. Nótese que el valor persuasivo de estas interrogaciones se ve reforzado por el empleo de la anáfora retórica y el marcado contraste entre un acto de “desacato” o resistencia a la autoridad y la lucha contra *leyes injustas, antidemocráticas o aberrantes* cuya aplicación forzada desacredita a los jueces.

Característica de la interrogación retórica, la inversión de polaridad es asimismo crucial en la formulación de enunciados irónicos.

4.2.6. Desde cuándo en enunciados irónicos

Fenómeno pragmático y altamente dependiente del contexto, la ironía, como insinceridad transparente (Escandell Vidal 1984: 18-19), explota particularmente el desajuste existente entre la formulación y el estado cognitivo del hablante quien da a entender a su interlocutor que no debe darle al enunciado una interpretación literal sino que debe trascender su lectura referencial e inferir su sentido en base a múltiples indicios: la entonación, la gestualidad, evidencias situacionales, representaciones compartidas, su propio conocimiento extra-lingüístico. En la interrogación irónica, puede observarse el doble juego enunciativo (*double jeu énonciatif*) del ha-

blante: el ironista finge ingenuidad y escenifica su fingimiento (*feintise*) combinando indicios divergentes que mantienen la ambigüedad interpretativa sobre su intención de comunicación (Berrendonner 2002).

Variados mecanismos contribuyen a la manifestación de la ironía: inversión de polaridad, enunciados ecoicos, hipérbole, inadecuación contextual, contradicción argumentativa, etc. Tales rasgos se comportan como una semejanza de familia: no todos se encuentran necesariamente presentes cada vez que, intuitivamente, un enunciado se interpreta como irónico.

Veamos algunos ejemplos en los que *desde cuándo* encabeza formulaciones irónicas:

(16) Obán: ¡Con ésta no se miente! (Atraviesa a Oscar con la espada)
 Suki: (se abalanza sobre Obán) ¡Oh, cobarde, bestia, asesino!
 Obán: (la rechaza riendo) *¿Desde cuándo las pequeñas cortesanas abren la boca delante de los guerreros?* Aunque este guerrero te ame, no abuses. *¿Desde cuándo son heroínas las prostitutas?* Está bien muerto, ¿no? ¡Ahora está bien muerto! ¡Y si no lo está, no importa! Les cuesta moverse. La resurrección es costosa, mi Suki. Que sigan arrastrándose y gimiendo. Que se junten con los tísicos y los hambrientos. Aunque griten. Te lo dije: (levanta su espada) ¡ésta dirá la última palabra! ¡Esta dirá la última palabra!
 (Argentina, 1984, Gambaro, Griselda, *Del sol naciente*, ed. 1992, Buenos Aires: Ediciones de la Flor)

En (16), la dominación del hablante por sobre su interlocutor se materializa por el enálage de la persona (se predica sobre la no persona con especial intención ofensiva para el oyente) en tono de burla (*la rechaza riendo*). En este contexto, la interrogación irónica (*¿Desde cuándo las pequeñas cortesanas abren la boca delante de los guerreros?*), acentuada por el contraste hiperbólico entre la sumisión esperable de una cortesana (nótese el diminutivo) y las prerrogativas de un guerrero, interroga sobre el inicio de un estado de cosas (hablar, expresarse, es decir ‘abrir la boca’) que el enunciado se complace en invalidar respaldado por la asimetría de roles según las representaciones estereotípicas. Lo mismo sucede con la segunda interrogación con respecto a las cualidades atribuidas a las prostitutas (*¿Desde cuándo son heroínas las prostitutas?*). En ambas interrogaciones se activa la inversión de polaridad de la aserción subyacente: así, *¿Desde cuándo las pequeñas cortesanas abren la boca delante de los guerreros?* presupone *Las pequeñas cortesanas no abren la boca delante de los guerreros* y *¿Desde cuándo son heroínas las prostitutas?* presupone *Las prostitutas no son heroínas*.

En (17), también en una relación que, según se infiere, es asimétrica, el hablante se conduce como un ‘falso ingenuo’ (Berrendonner 2002) que finge inquirir por el inicio de un proceso (consultar sus negocios) cuya existencia es refutada por la presuposición de polaridad invertida:

(17) Pero sus comentarios más o menos ácidos se volvieron mordaces cuando averiguó que había puesto el Serena a la venta.

– ¿Se puede saber qué mosca te ha picado? ¡A quién se le ocurre! ¡Vender ese barco! Además, sin consultármelo...

– ¿Desde cuándo tengo por costumbre consultarte mis negocios?

– Dijiste que el barco era mío.

– Lleva tu nombre, pero los barcos suelen pertenecer al que los mantiene. ¿Podrías tú mantenerlo, Serena?

– Si no fueras tan rematadamente tacaño, podría.

(España, 1975, Salisachs, Mercedes, *La gangrena*, ed. 1976, Barcelona: Planeta)

¿Desde cuándo tengo por costumbre consultarte mis negocios? presupone *no tengo por costumbre consultarte mis negocios*. Acentúa la ironía de la falsa pregunta el empleo de la primera persona, que hace aún más evidente la contradicción: resulta insólito que el hablante declare desconocer el inicio de su propio comportamiento.

En (18), el empleo de *¿Desde cuándo?* como enunciado independiente también ironiza, en el marco de una relación asimétrica, mediante el enunciado cuasi ecoico, el asombro fingido y el contraste entre ganar la plata y gastarla.

(18) Luisa: ¡Un vestido, simplemente! Se casa Gabriela, ¿te acordás?

Carlos: (Eso lo calma). Ah, es cierto...

Luisa: (Lo mira burlona). ¡Lo que pasa es que querés usar tu plata para controlarme!

Carlos: Perdoname. Sabés que soy conservador...

Luisa: ¡Mirá, yo no te considero conservador sino tacaño! ¡Todo lo medís por el costo!

Carlos: Es que gastar de más me hace sentir vulnerable, ¿no lo podés entender?

Luisa: (Lanzada). ¡Yo también trabajo aquí en la casa, gano mi parte!

Carlos: *¿Sabés ganar la plata?* (Estupefacto). *¿Desde cuándo?* *¡Sabés gastarla!*

Luisa: ¡Debería tener una cuenta de ahorro mía para cuando me dejes!

Carlos: ¿Quién habló de dejarte? ¡Sólo me molesta que quieras ganar el respeto de los vecinos gastando! (Levanta un juguete del suelo).

(Argentina, 1981 Daneri, Alberto, *Matar las preguntas*, ed. 1983, Buenos Aires: Santana)

Aquí *¿Desde cuándo?* adquiere un valor pragmático de marcador de discordancia que impugna el contenido proposicional proferido por el interlocutor (*Yo también trabajo aquí en la casa, gano mi parte*). En efecto, tras una interrogación cuasi ecoica (*¿Sabés ganar la plata?*), el hablante escenifica su asombro (*estupefacto*) e invalida irónicamente lo dicho con un juego antinómico entre *ganar* y *gastar*: *¿Sabés ganar la plata? ¿Desde cuándo? ¡Sabés gastarla!* Así, Carlos manifiesta brutalmente no tener constancia del estado de cosas descripto por Luisa y desautoriza su voz.

Se comprende de inmediato que, en los ejemplos analizados, *¿Desde cuándo?* no interroga sobre el inicio de un intervalo temporal sino que permite marcar la pers-

pectiva del hablante. En tal sentido, la secuencia se comporta como un marcador discursivo y se impregna de expresividad. Tal implicación personal, que modela la prosodia en los intercambios orales, puede emerger, en los textos escritos, mediante un uso particular de los signos de puntuación.

5. La puntuación como indicio de cambio prosódico

Si, en los ejemplos estudiados hasta aquí, la secuencia se encuentra usualmente encuadrada por signos de interrogación, vale señalar que se relevan, en el cuerpo de datos, algunos enunciados sin puntuación interrogativa que parecen materializar un cambio prosódico, signo distintivo de una modificación interpretativa. En efecto, en (19), el enunciado *Desde cuándo te importa lo que diga a gente.*, cerrado por un punto final, no abre un intercambio dialogal ni da lugar a respuesta sino que se inserta, como aserción, en el fluir del propio discurso: *Ya te pareces a tu mamá. Nunca le vas a dar gusto a la gente. Ni con el pelo hasta las rodillas ni calva.*

(19) –¿Y eso qué novedad es? En tu casa hay cena cada dos días. No vas a llorar por eso. Tú eres una gran cocinera, lo heredas. Mírate las manos, tienes manos de campesina, manos de mujer que sabe trabajar. Mi madre hacía todo sola, tú tienes una corte de ayudantes. Te saldrá bien. ¿Quién viene ahora?

–¿Qué más da? Unos dueños de fábricas en Atlixco, pero me van a mirar la cabeza y les voy a dar risa a sus mujeres.

–*Desde cuándo te importa lo que diga la gente. Ya te pareces a tu mamá. Nunca le vas a dar gusto a la gente. Ni con el pelo hasta las rodillas ni calva.* El chiste es que te sientas contenta.

–Es que no estoy contenta -dijo abrazándolo.

(México, 1990, Mastretta, Ángeles, *Arráncame la vida*, ed. 1995, Barcelona: Seix Barral)

La supresión de la marca interrogativa y el empleo del punto final orientan la lectura del interpretante quien percibe de inmediato que *desde cuándo* no encabeza una simple interrogación temporal.

Además de coocurrir con puntuación asertiva, *desde cuándo* aparece también encuadrado por puntuación exclamativa. A este respecto, cabe recordar la observación de Coveney (2011:112) sobre la inestabilidad en el uso de signos de exclamación e interrogación, particularmente en el caso de formas consolidadas por el uso. El autor cita el caso del empleo, en francés, de signos de exclamación en preguntas retóricas (2011:121) tal el caso de *Où allons-nous !* (≈ ¡Adonde vamos a (ir a) parar!) o *Qu'est-ce que ça peut me faire !* (≈ ¡Qué me importa!). Tales transcripciones, en las que el enunciado interrogativo coocurre con signos de admiración, afirma el autor, parecen marcar la preeminencia de la pragmática por sobre la sintaxis habitual.

En el corpus analizado, registramos un empleo de *desde cuándo*, como fragmento, con puntuación exclamativa para manifestar contrariedad y aflicción:

(20) – Luis pide su licencia para entrar en la casa como mi pretendiente. Yo ya le dije que siendo primos no hacía falta tanta ceremonia, ¿verdad, Luis, que eso te dije? –y miraba a su primo que antes de entrar en la sala se limpiaba los pies en una esterilla de zacate.

– ¡Pero qué dices! ¡En qué artes! *¡Desde cuándo!* –exclamó doña Manuela *excitada mientras caía sentada de golpe en la silla*.

– *Anoche, mamacita, en la misa de gallo nos comprometimos*, con su anuencia de usted. ¿Verdad, Luis?

– ¡Cuál anuencia! ¿No dicen que ya se comprometieron? *¡Válgame el cielo! ¡Pero qué he hecho yo para merecer esto!* Primero Carmen, luego Sole y ahora me sales tú con Luis Maldonado. *¡Desde cuándo!* ¡Luis! *Por vida de Dios. ¡Desde cuándo!*

– *Desde en antes tía, nomás queríamos que nos diera usted su licencia*. Y ora que junte yo unos cuantos tlacos...

– ¡Tlacos! Pero, si con el cántaro sudas, ¿qué será con el chocol, chato? ¿No te das cuenta de que no tienes ni en qué caerte muerto? ¿Crees que mi hija podría vivir en un rancho como Piedras Blancas?

(México, 1999, González, Eladia, *Quién como Dios*, ed. 1999, Madrid: Espasa Calpe)

Doña Manuela expresa su asombro y contrariedad ante la propuesta de matrimonio planteada por los jóvenes. Su malestar físico (*excitada mientras caía sentada de golpe en la silla*) se acompaña de un rechazo explícito marcado por una serie de tres exclamaciones: *¡Pero qué dices! ¡En qué artes! ¡Desde cuándo!* Nótese que la persistencia de la temporalidad de *desde cuándo* permite una interpretación literal por parte de la joven que no parece darse cuenta del desasosiego de su interlocutora y brinda una información temporal (*Anoche, mamacita, en la misa de gallo nos comprometimos*). Una segunda exclamación de zozobra espiritual (*¡Válgame el cielo! ¡Pero qué he hecho yo para merecer esto!* [...] *¡Desde cuándo!* ¡Luis! *Por vida de Dios. ¡Desde cuándo!*) suscita nuevamente una respuesta referencial, en clara contradicción con el estado emocional de doña Manuela. Así, dos discursos parecen construirse en paralelo: el discurso de los jóvenes orientado por el polo de la interrogación neutra sobre una incógnita temporal (*Anoche, mamacita...* y *Desde en antes tía*) que parece no percatarse de la reacción de Doña Manuela y el discurso de esta última, marcado por la expresión de su subjetividad en el que *¡Desde cuándo!* coocurre con expresiones de desazón: *¡Pero qué dices!, ¡Válgame el cielo!, ¡Pero qué he hecho yo para merecer esto!*

Se desprende del análisis de este último ejemplo que, en sus empleos pragmatizados, la secuencia *desde cuándo* se comporta como un marcador discursivo de disconformidad y que, como sucede con otras partículas discursivas, puede desplazarse hacia el exterior del enunciado como unidad prosódica independiente.

CONCLUSIONES

Al término de este primer estudio, se comprueba, sobre la base de la evidencia empírica, que *desde cuándo* registra empleos no referenciales, cuyo objetivo comunicacional no es interrogar sobre el inicio de un intervalo temporal sino expresar la subjetividad del hablante. Tales empleos se presentan tanto en oraciones formalmente interrogativas como en fragmentos. Se trata de usos pragmaticalizados en los que el valor pragmático se impone por sobre el semantismo referencial en su uso denotativo como parecen indicarlo los casos de puntuación asertiva o exclamativa, indicio de un virtual cambio prosódico.

En los casos estudiados, *desde cuándo* exhibe las características de un marcador discursivo puesto que, en su empleo pragmaticalizado, prevalece un contenido netamente procedimental. Una primera tipología, sobre la base de ocurrencias efectivas, permitió identificar las siguientes tendencias: *desde cuándo* expresa la actitud del hablante, hacia el discurso o hacia un estado de cosas intersubjetivamente compartido, y emerge como manifestación de asombro, reprobación o juicio de incongruencia. En este último caso, se observó un fenómeno de inversión de polaridad de la aserción subyacente que caracteriza, particularmente, el empleo de la secuencia en interrogaciones retóricas, con valor asertivo, e interrogaciones irónicas, con ingenuidad fingida.

Cabe resaltar que los valores pragmáticos identificados para la secuencia analizada no se organizan de manera dicotómica, sino que existen solapamientos, por ejemplo, entre asombro y reprobación, incongruencia e ironía, etc. ya que se trata de un *continuum* entre un polo interrogativo sobre una incógnita temporal y un polo expresivo como descripción del estado interno del hablante.

Queda para futuros estudios, entre otros aspectos, la observación de la secuencia en posición intermedia o final de frase, así como su combinación con otras partículas (por ejemplo, *pero desde cuándo*) así como un estudio de aspectos prosódicos como marca diferencial de pragmaticalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1981). Interrogation et argumentation. *Langue française*, 52, 5-22.
- Berrendonner, A. (2002). Portrait de l'énonciateur en faux naïf. *Semen* 15, 113-125. Disponible en: <http://semen.revues.org/2400>
- Borzi, C. (1999). Actos de habla directos e indirectos: el caso de la pregunta. *Onomazein*, 4, 11-32.

Briz, A. (2008). Presentación. En: Briz, A.; Pons, S. & Portolés, J. (coord.) *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*. En línea, <http://www.dpde.es>.

Choi-Jonin, I. & Lagae, V. (2011). Les emplois absolus de la préposition depuis. *Studii de lingvistică*, 1, 45-64.

Coveney, A. (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, 2 (63), 112-145.

De Bruyne, J. (1999): Las preposiciones. En: Bosque, I. & Demonte, V. (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 657-703). Madrid: Espasa Calpe.

Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Dostie, G. & Pusch, C. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue Française*, 154, 3-12.

Escandell Vidal, M. V. (1984). La interrogación retórica. *Dicenda, Cuadernos de filología Hispánica*, 3, 9-37.

Escandell Vidal, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En: Bosque, I. & Demonte, V. (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Madrid: Espasa Calpe.

Fontanier, P. (1830 [1977]). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.

Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 139-157.

Hopper, P. (1991). On some principles of grammaticization. En: Traugott, E. C. & Heine, B. (eds). *Approaches to Grammaticalization*. Vol 1, Focus on theoretical and methodological issues (pp. 17-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hopper, P. J. & Traugott, E. C. (1993 [2003]). *Grammaticalization* (2ª Ed.). New York: Cambridge University Press.

Jacques, F. (1981). L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale. *Langue française*, 52, 70-79.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). L'acte de question et l'acte d'assertion: opposition discrète ou continuum?. En: Kerbrat-Orecchioni, C. (ed.) *La question* (pp. 87-111). Lyon: P.U.L.

Martín Zorraquino, M. A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: Bosque, I. & Demonte, V. (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214). Madrid: Espasa Calpe.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de Uso del Español*, (en línea) Consultado el 15-07-2014. Disponible en <http://www.diclib.com>

Morera Pérez, M. (1988). La estructura semántica del sistema preposicional del es-

pañol moderno y sus campos de uso. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (en línea). Consultado el 15-07-2014. Disponible en <http://lema.rae.es>

Real Academia Española (2010). Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. Buenos Aires: Espasa Libros.

Rodríguez Somolinos, A. (2011). Présentation. Les marqueurs du discours - approches contrastives. *Langages*, 184, 3-12.

Traugott, E. C. (2010). (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment. En: Davidse, K.; Vandelanotte, L.; Cuyckens, H. (eds) *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization* (pp. 29-71). Berlin / New York: De Gruyter Mouton.

Traugott, E. C. & Dasher, R. B. (2004). *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA GRAMATICALIZACIÓN DE LAS EXPRESIONES
CONCESIVAS DE ORIGEN
METAFÓRICO A *PESAR DE*, *PESE A (QUE)*,
MAL QUE LE PESE Y SIMILARES

Daniela Soledad Gonzalez
Universidad Nacional de Cuyo y
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
gonzalezdanielasolidad@yahoo.com.ar

Resumen

La Lingüística Cognitiva considera el cambio lingüístico como el resultado de una motivación del hablante. En un principio, surgen construcciones libres como estrategias discursivas situadas; luego, su uso se hace más frecuente hasta que se fosilizan en formas fijas. Estos procesos de *fijación* son conocidos –en un sentido amplio del término– como *gramaticalización* (Company Company, 2004: 3). El objetivo de este trabajo es establecer la base metafórica existente en la gramaticalización de los subordinantes concesivos *pese a* y *a pesar de*, la locución conjuntiva concesiva *mal que le pese* y otras expresiones concesivas que aluden al *peso* como metáfora del obstáculo ineficaz (i. e., que no constituye un impedimento para que se realice el evento expresado en la cláusula principal del periodo concesivo) y al *pesar* como la experiencia de un ser humano de una sensación de pesadumbre ante este obstáculo. La organización de este trabajo es la siguiente: primero, se revisa la concepción del cambio lingüístico del enfoque cognitivo-funcional; en segundo lugar, se hace una caracterización de las construcciones concesivas; en tercer lugar, se hace un recorrido diacrónico por la formación y evolución de las expresiones concesivas *pese a que*, *mal que le pese*, *a pesar de* y similares; finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo.

Palabras clave: gramaticalización, concesividad, metáfora conceptual.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del cambio lingüístico puede observarse, fundamentalmente, desde dos posturas (Cfr. Elvira, 2009a: 67-71). Se lo puede considerar como aleatorio, fruto de una inercia que sigue parámetros externos, o como un hecho motivado, orientado hacia cierta dirección. Desde esta última postura, la funcionalista, “muchos autores sostienen que los hechos de la gramática tienen en su origen una motivación funcional, pero después se extienden, generalizan, rutinizan y pueden incluso llegar a perder su función originaria. Se hacen, en definitiva, convencionales” (Elvira, 2009a: 73).

En otras palabras, en un principio surgen construcciones libres como estrategias discursivas situadas; luego, su uso se hace más recurrente y las inferencias o los valores contextuales de la expresión en cuestión se asocian definitivamente a ella; finalmente, estas inferencias terminan haciéndose convencionales y se fosilizan en formas más fijas. Estos procesos de *fijación* son conocidos como *gramaticalización* y *lexicalización*. Esta concepción del cambio en las lenguas está presente en la Lingüística Cognitiva¹, un enfoque de los fenómenos del lenguaje que se va consolidando en la actualidad.

1. Gramaticalización y lexicalización: aclaraciones terminológicas

A través de los procesos denominados *gramaticalización* y *lexicalización*, ciertas expresiones complejas dejan de ser analizadas en función de sus componentes y terminan almacenándose como unidades globales. Según Elvira (2009b: 1), “la frecuencia de uso es uno de los principales desencadenantes de este tipo de procesos, que se caracterizan también por una pérdida acentuada de transparencia y de composicionalidad sintácticas”².

Javier Elvira (2009a, 2009b) establece una diferencia entre gramaticalización y lexicalización. Restringe la gramaticalización al proceso de pérdida de autonomía sintagmática, por el cual una pieza con significado léxico pasa a convertirse en una unidad gramatical. Su definición de gramaticalización es la siguiente: “proceso por el cual una expresión o unidad léxica adquiere valor gramatical, o bien aquel proceso que lleva a una unidad gramatical a incorporar nuevos valores gramaticales” (Elvira,

1 Se habla de Lingüística Cognitiva, con mayúsculas, siguiendo la distinción realizada por Geeraerts (2006: 3). El autor propone el uso de las mayúsculas para hacer referencia a un enfoque de estudio de la lengua que incluye varias teorías lingüísticas como la de los prototipos y la de los marcos semánticos, reunidas bajo una perspectiva común y que nació en la segunda mitad del siglo veinte. Cuando se utilizan las minúsculas, se hace una alusión más genérica a cualquier estudio de la lengua como un fenómeno mental.

2 Un ejemplo de pérdida de transparencia sintáctica señalado por el autor es el de los adverbios *en-frente* y *en-cima*, que fueron anteriormente sintagmas preposicionales, pero en la actualidad ya no son sentidos como tales. Otro ejemplo es el adjetivo *descarado*, que tiene un significado global, no predecible desde la suma de los significados de sus partes.

2009a: 154). Este es el cambio que experimentó, por ejemplo, el antiguo adverbio latino *ante* ('delante') al transformarse en una preposición.

En cuanto al término *lexicalización*, Elvira (2009a: 217) lo define como el "proceso por el cual una expresión, que previamente se obtenía por medios gramaticales, se archiva como un bloque en la memoria y se usa de manera global, sin necesidad de análisis previo". Elvira (2009a: 233), señala que no es exacto afirmar que la lexicalización es el proceso inverso a la gramaticalización. El proceso inverso a la gramaticalización sería el que convirtiera una expresión funcional en una léxica. La lexicalización hace referencia a la transformación de construcciones discursivas en lexemas, simplemente.

Para este trabajo no es necesario entrar en distinciones tan sutiles. Se prefiere tomar la posición de Company Company (2004: 3), quien afirma que "todo proceso de cambio que arroje formas o construcciones en una lengua sería una gramaticalización, independientemente del grado de rigidización sintáctica de la forma o construcción en cuestión. Una gramaticalización, a su vez, tal como la entiendo, siempre impactaría en el léxico de una lengua, en tanto que sería necesario especificar en el léxico el significado y comportamiento sintáctico de esas nuevas formas 'creadas' mediante una gramaticalización [...] Emplearé *gramaticalización* como un término de cobertura, que engloba tanto gramaticalizaciones, morfologizaciones, lexicalizaciones y pragmatizaciones". En este trabajo tampoco se diferenciarán los procesos de gramaticalización y lexicalización, sino que se aunarán mediante el término *gramaticalización*, entendido en sentido amplio³.

2. La metáfora conceptual, factor de cambios en la lengua

Una de las principales causas del cambio lingüístico según la Lingüística Cognitiva es la metáfora conceptual. Lakoff y Johnson son autores ineludibles en este tema. Su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (2001 [1980]) presentó una concepción novedosa de la metáfora, pues afirmaba que se trataba de un fenómeno del pensamiento que se reflejaba en el lenguaje, que estaba omnipresente en la vida cotidiana y que permitía la estructuración de la experiencia.

Los autores señalaron, además, que la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra. Una metáfora conceptual consiste en la proyección de un dominio fuente sobre un dominio meta. Para Lakoff (1987, 1991)⁴, un *dominio cognitivo* es un *modelo cognitivo idealizado* sobre un aspecto de la experiencia, un conjunto coherente de conocimientos de naturaleza enciclopédi-

3 El mismo Elvira (2009b: 4) afirma que "lexicalización y gramaticalización no son [...] principios o fenómenos contrapuestos o incompatibles. Por el contrario, ambos pueden estar presentes en proporción variable en muchos capítulos de la historia gramatical del español".

4 Citado por Delbecque (Rodríguez Espiñeira et. al, 2008: 31).

ca, a veces muy simplificados e incluso *equivocados*⁵. Ejemplos de dominios cognitivos generales pueden ser el espacio y el tiempo; algunos ejemplos de dominios cognitivos más particulares son los utensilios de cocina, los tratamientos médicos, etc.

A continuación, se señalarán las características básicas de las construcciones concesivas en español, para arribar al tratamiento de un grupo de subordinantes y conectores concesivos: aquellos que tienen en común el hecho de poseer en sí la noción de ‘peso’ o ‘pesar’. Algunos de estos marcadores de concesividad son *a pesar de*, *pese a* y *mal que le pese*.

3. Caracterización de las construcciones concesivas

Las marcas de concesividad pueden ser consideradas como *conectores*⁶, en el caso de actuar como locuciones adverbiales en sí mismas, sin introducir una cláusula subordinada (v. gr., *así y todo*, *mal que le pese*)—, o como encabezadores de *subordinadas adverbiales impropias* (RAE, 2010: 898)⁷, i. e., construcciones fijas concesivas introducidas por subordinantes⁸.

Las construcciones concesivas aparecen generalmente en una estructura bimembre denominada *periodo concesivo*, cuyas partes son la prótasis y la apódosis (Cfr. RAE 2010: 897). En el ejemplo *Aunque me lo habían presentado, no lo reconocí*, la primera parte, la cláusula que encabeza el subordinante *aunque*, es la prótasis y la segunda parte es la apódosis o cláusula principal.

5 En su vertiente conceptual, el significado de madre, por ejemplo, se define por hechos biológicos; en su vertiente cultural, en cambio, conlleva una serie de asociaciones relativamente complejas, como el brindar cariño y alimentar. Para más detalles sobre la noción de modelo cognitivo idealizado, cfr. Dávila Molano (2012; 2013).

6 “Se suele llamar conectores a unas palabras muy breves que enlazan dos elementos entre sí y parecen no tener vida independiente. Cuando estos elementos son dos frases nominales o un verbo o adjetivo y una frase nominal, el conector se llama preposición: *café con leche*, *harto de sus caprichos*, trabaja para su familia. Cuando los elementos enlazados son dos oraciones o un verbo y una oración hablaremos de conjunción: *vino y se quedó*, *si llueve no iré*, *dijo que prefería pescado*” (López García 2005: 219). Si bien el autor hace esta aclaración, también habla de subordinación para el caso de la concesividad. Para mayores detalles de las locuciones conjuntivas concesivas, cfr. RAE (2010: 919-921).

7 Se las llama impropias porque no son conmutables por adverbios, si bien existen algunas locuciones adverbiales concesivas o conectores discursivos adverbiales como *así y todo*, *aun así*, *con todo*, *de cualquier manera*, *de todas {formas ~ maneras}*, *de todos modos* y *en cualquier caso* (Cfr. RAE, 2010: 597).

8 Además de los nexos extraoracionales concesivos y de las cláusulas concesivas con encabezador, existen otros modos de expresar la concesividad en español. Algunos de esos modos son las proposiciones sin conector (v. gr., *Siendo joven, es calvo*) y el esquema verbo en subjuntivo + relativo + verbo en subjuntivo (v. gr., <Sea usted quien sea>, se alegrará de verlo).

Existen variados subordinantes concesivos. El más típico, menos marcado y más frecuentemente usado es *aunque*, pero hay muchos más, como *incluso* (+ gerundio / *si*), *ni siquiera*, *bien*, *aun* (+ gerundio) y *si bien*.

En cuanto a su semántica, las cláusulas concesivas señalan “un estado de cosas que no impide que se lleve a cabo el evento que la oración principal expresa”, si bien lo obstaculiza. Este obstáculo puede ser hipotético, como en (1) y (2) o uno factual, como en (3). En las primeras, el encabezador equivale a *aún en el supuesto de que* y se utilizan generalmente tiempos verbales del modo subjuntivo. En las segundas, se designan situaciones que se dan por ciertas en el momento actual o en el futuro, lo cual encuentra su correlato en el uso de tiempos verbales del modo indicativo⁹, en general¹⁰.

Aunque se lo explicaran, no lo entendería.

Aunque se lo expliquen, no lo entenderá.

Aunque se lo explicaron, no lo entendió.

Por otro lado, este obstáculo puede ser “real” o, mejor dicho, de sentido común (v. gr., *Aunque llueva torrencialmente, saldré a pasear*) o puede ser considerado como tal en el modelo cognitivo idealizado que hay en la mente del hablante (v. gr., *Aunque era su amiga, le dijo que no le había gustado su fiesta*). Es decir, el obstáculo que manifiesta la cláusula concesiva hace referencia a una *contraexpectativa*, i. e., a un factor que el hablante individual considera o no obstáculos para la realización de la cláusula principal (Cfr. RAE, 2010: 915).

Es interesante resaltar que se supone que el contratiempo que no impide que se realice el evento principal se halla en la punta de una escala de obstáculos posibles, como puede observarse si se descompone el subordinante típico *aunque* en el adverbio escalar *aún* + *que*. “Si esta posibilidad [...] no es capaz de impedir el hecho denotado por la apódosis [...], tampoco lo harán las situadas por debajo en una escala de obstáculos [...] Así, de *Aún si no me invitan formalmente asistiré*, se obtiene la inferencia ‘Asistiré en cualquier caso’” (RAE, 2010: 902)¹¹.

9 Es llamativa para este trabajo la prueba de reconocimiento de las cláusulas factuales que presenta la RAE (2010: 917). Señala que las prótesis factuales suelen admitir la paráfrasis con *a pesar de que*. Según esta consideración, el conector *a pesar de que* pareciera tener un valor preferentemente factual y no hipotético.

10 En algunas ocasiones se enuncian cláusulas factuales con modo subjuntivo (v. gr., *Aunque esté ahora borracho, mañana acudirá a la oficina*).

11 Si bien no es objeto particular de este trabajo el origen del subordinante *aunque*, es inevitable hacer referencia a un principio establecido en los estudios sobre la gramaticalización acerca de este elemento concesivo, que es la direccionalidad temporal <concesivo (no viceversa) en su gramaticalización. Traugott y Dasher (2002: 26) lo explican así: “The resulting synchronic implicational relationship is of the type “if a term is concessive it may have derived from a temporal” (e.g. *while*, *however* [note the ever here]), or, in a stronger version, “if L has temporal and concessive polysemies, then the concessive is with strong probability derived from the temporal”.

Una característica llamativa de los marcadores de concesividad es que pueden cumplir funciones adversativas, como sucede en el siguiente ejemplo: *Respondió segura a todas las preguntas, aunque (= pero) quedó la sensación de que ocultaba información*. Además, las cláusulas concesivas también tienen relación con las condicionales, pues indican una condición que tiene influencia en el hecho de que se produzca o no un evento¹².

En relación con esto, es interesante el hecho de que la posición preferencial de las concesivas en la oración es la posición temática. Esto es, aparecen generalmente en estructuras oracionales con disposición icónica, al igual que las condicionales. Aquí hay otra característica en común entre estos dos tipos de subordinantes/conectores. Cuando las concesivas aparecen en posición remática en la oración suelen adquirir un valor adversativo (v. gr., *Lo sé, aunque no lo digo* = 'lo sé pero no lo digo') (Cfr. Elvira, 2009a: 74-75).

En cuanto a la función sintáctica de las cláusulas concesivas, no cumplen una función nuclear, pues no se trata de modificadores del verbo de la cláusula principal. Se trata de modificadores de toda esa cláusula, que no están *incluidos* en ella. En otras palabras, la prótasis no está incluida en la apódosis, sino que entre ambas cláusulas hay una relación de modificador periférico + núcleo oracional (Cfr. Kovacci, 1992: 144-156)¹³. Las cláusulas concesivas pueden actuar como modificadores periféricos del núcleo oracional o *dictum* (v. gr., *Aunque está enfermo va a la oficina*) o como modificadores de modalidad o *modus*¹⁴. *Aunque él lo niegue*, [yo digo que] *irá a la oficina*).

4. Formación y evolución de las expresiones concesivas *pese a (que)*, *mal que le pese*, *a pesar de* y similares

Para este apartado, se sigue a Elvira (2009b). El autor señala como base común de las expresiones concesivas mencionadas el verbo *pesar*¹⁵:

12 En español muchas veces usamos conjunciones de un cierto tipo para expresar valores de otro tipo, con una gran variedad de matices: conjunciones condicionales con valor concesivo (*si ellos tienen dos coches, nosotros tenemos un chalet*) o causal, comparativas con valor concesivo (*por mucho que insistas, no te llevaré al cine*), causales con valor concesivo (*no se la ve más bonita porque tenga el pelo rubio*), etc.

13 Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) señalan dos clases de proposiciones: a) adjuntas del SV (son las de tiempo, lugar y modo) y adjuntas de toda la oración principal (aquí se ubican las causales, finales, condicionales, concesivas). Los autores ubican las cláusulas concesivas dentro de la función de proposiciones subordinadas adverbiales adjuntas, i. e., no seleccionadas semánticamente por el verbo de la cláusula principal.

14 La RAE (2010: 917) utiliza las denominaciones concesivas del enunciado y concesivas de la enunciación, respectivamente.

15 También Cuenca y Hilferty (1999: 155) señalan este origen. Afirman que la creación de la locución conjuntivo-prepositiva *a pesar de (que)*, por ejemplo, es el resultado de una gramaticalización a partir de una construcción libre con el sustantivo *pesar*.

El verbo *pesar* tiene su origen en el verbo latino *pensare*, que tenía en latín el mismo significado que tiene hoy ('ponderar o medir el peso de algo'). Desde ahí pasó pronto a ser usado con el significado de aflicción y pesadumbre provocados sobre un ser con sentimientos (habitualmente humano) por alguna circunstancia o situación negativa. Se trata obviamente de uno de los muchos desplazamientos metafóricos que se dan en las lenguas, que nos lleva a ver el sufrimiento como un peso que nos presiona y agobia (Elvira, 2009: 4).

Como es posible observar en la cita precedente, dentro del verbo *pesar* hay una raíz más primitiva aún, que es la del sustantivo *peso*. A partir de esto, se dilucida que detrás de las expresiones concesivas con la base *peso-pesar* está presente la noción del obstáculo como un elemento que pesa y la idea de un sujeto que se ve agobiado por ese peso. Como ya se ha analizado, ese pesar es superado, pues el obstáculo indicado en la cláusula concesiva es sorteado en la cláusula principal.

Elvira (2009b: 4) comenta que este uso del verbo *pesar* se documenta ya en la lengua medieval en construcciones del tipo *A los moros **peso** mucho esto*¹⁶. Generalmente, el argumento que expresaba la cosa que provocaba el malestar o pesar aparecía marcado con una preposición, en lugar de presentarse como el sujeto de la oración, por ejemplo (v. gr., *Orpheo quando uio la muerte de su mugier, **peso dello mas que dotro pesar***)¹⁷. También era ya frecuente en la Edad Media la construcción *pese a quien pese* o similares (v. gr., *E sy por fuerça non les prendemos, nunca en otra guisa aueremos derecho dellos, e **pese a quien quisier o plega**, nos vayamos çercar la villa*)¹⁸).

Como apunta el autor, hay ejemplos abundantes de la misma época que tienen todavía un significado literal de sentimiento y pesadumbre experimentado por una o varias personas. Sin embargo, más allá de la literalidad del significado, desde un punto de vista inferencial todos estos usos presuponen una incompatibilidad racional, volitiva, moral, etc., entre el hecho mencionado y la persona especificada: "Si yo digo que algo me produce pesar o aflicción, hay que presuponer que ese algo y yo somos contrarios, incompatibles o irreconciliables" (Cfr. Elvira, 2009b: 5).

Ya hay aquí un inicio del proceso de gramaticalización, pues la locución *pese a* va incorporando poco a poco un significado concesivo, al tiempo que desplaza su significado literal de pesadumbre anímica. De hecho, desde antiguo, este *pese* apareció en ocasiones reforzado por las expresiones explícitamente concesivas *aunque* o la más medieval *maguer*, en construcciones como *aunque (le) pese* o *maguer que le pese*¹⁹.

16 *Crónica de veinte Reyes* (Ca. 1325). Escorial Y.I.12. Citado por Elvira (2009b: 4).

17 Alfonso X (Ca. 1275). *General Estoria, Segunda parte*. Citado por Elvira (2009b: 5).

18 *HTroyana* (Ca. 1270: 230). Citado por Elvira (2009b: 5).

19 Algunos ejemplos de estos usos son los siguientes, tomados de Elvira (2009: 5): "Commo vasallo leal, non puede ser que le non fagamos saber al rey su dapño o su pro, maguer que le pese" (*Calila*, 1251: 309); "no deue dexar de se lo dar, avnque pese a su marido" (*Siete Partidas*, s. XIII: 73r).

Otro paso en la evolución de esta clase de elementos concesivos es la aparición de *pese a tal*. Esta conjunción era esencialmente imprecisa respecto al carácter animado o inanimado de su régimen (*tal*). Empieza a abundar en el siglo XV, en usos adversativos intercalados, equivalente a los del más reciente *sin embargo*, como se muestra en el ejemplo que sigue: *Dime, **pese a tal**, señora, ¿qué cosa es, o quién te enojó, o por qué son estos lloros?*²⁰. Otra expresión surgida por entonces es *pese a tal (que)*²¹.

A partir de estos usos, en los que el carácter animado o inanimado del régimen del verbo *pesar* resultaba impreciso, el significado contextual de concesividad se impuso a su significado literal de pesar anímico. Se extendió el uso de la locución *pese a* asociada a todo tipo de entidades, incluidas las de carácter inanimado. Al principio, *pese a* recurrió al apoyo de la conjunción *aunque*. Estos usos propiamente concesivos empiezan a documentarse en el siglo XVI. Un ejemplo de este uso es el que sigue: ***aunque pese a las armas**, las forzaremos a obedecer las leyes*²². El último paso en la gramaticalización de *pese a* como subordinante concesivo es la desaparición del refuerzo *aunque*, debido a que el hablante considera que la sola secuencia *pese a* tiene en sí misma un valor concesivo.

Una variante de este nuevo uso fue la locución *pese a todo*, que contenía el indefinido totalizador *todo*, usado siempre con referentes no personales. Por ejemplo: *Pero, **pese a todo**, el guión fué escrito*²³. Otra variante del nuevo *pese a* concesivo es la locución concesiva *pese a que*, documentada por Elvira (2009b: 7) en el siglo XX²⁴.

Paralelamente a *pese a*, se dio desde antiguo la formación de *a pesar de*, en la que también está implicada la idea de peso y pesadumbre (Cfr. Elvira, 2009b: 8). En esta expresión se halla el infinitivo *pesar* sustantivado, que tenía en la época medieval un uso frecuente en combinación con verbos de significado genérico y uso frecuente (*aver pesar*, *fazer pesar*, etc.). Por ejemplo: *Todos **auían pesar** de la su enfermedad*²⁵.

En un principio, las posibilidades de combinación sintáctica de este sustantivo fueron muy amplias. Se lo utilizaba con varias preposiciones como *con*, *de* y *por* (v.

20 *Corbacho* (1438: 248). Citado por Elvira (2009b: 6).

21 Como indica el que de esta locución, esta expresión era seguida por una oración subordinada, como se puede ver en el ejemplo siguiente: *ni soys fundia de azagaya / ni ropa de san francisco / soys beca de capirote / no se como soys cortada / soys embiada por mote / pese a tal que no soys nada* (J. de Valladolid [1470]. Poesía, 186-187). La locución *pese a tal (que)* es de uso muy habitual en la lengua literaria hasta el siglo XIX.

22 J. de Pineda (1589). *Diálogos*, I, 169. Citado por Elvira (2009b: 6).

23 R. Valls (1935). *Ante un nuevo film de King Vidor*. Citado por Elvira (2009b: 7).

24 Un ejemplo de este uso proporcionado por Elvira (2009b: 7) es este: *no les permitía usar mucha ropa, pese a que la madre hilaba y tejía todo lo posible* (C. Alegría [1941]. *El mundo es ancho y ajeno*).

25 Anónimo (c.a 1240). *Libro de Apolonio*. Citado por Elvira (2009b: 8).

gr., ¿Por qué lloras, padre, es por desmayamiento de la muerte o **por pesar** que dexas el mundo?²⁶ Los usos de *pesar* con la preposición *a* fueron también posibles desde antiguo, pero no abundantes²⁷.

Debido a la escasa documentación de los primeros usos de *a pesar de*, no resulta fácil determinar el valor exacto de esta preposición *a* en su combinación con *pesar*. Una posible interpretación es –como afirma Elvira (2009b: 7) siguiendo a Hanssen (1945: 689)– la interpretación modal presente en otros usos similares de la misma preposición, como *a saltos* y *a sabiendas*. Un ejemplo de este uso en el medioevo es el siguiente: “morieronse los angeles *a* muy grant ligereza”²⁸. Desde esta interpretación, el sintagma *a pesar* podría significar algo parecido a ‘con pesar’. Otra interpretación posible es la final “El *Cantar del Cid* nos proporciona uno de los más antiguos ejemplos de esta construcción, que podría recibir esta interpretación: *Ellos las han dexadas a pesar de nós (Cid)*” (Elvira 2009b: 9).

Lo cierto es que esta preposición *a*, con el valor que tuviera, fue consolidando con el tiempo su combinación con *pesar* dando paso a *a pesar de*. Al igual que ocurrió con *pese a*, la locución *a pesar de* estuvo vinculada en un principio con seres humanos. El argumento personal que la acompañaba iba introducido por *de* (v. gr., *El que bestia agena caualgare a pesar de su sennor peche X sueldos, sy prouargelo / pudieren*)²⁹. Luego, se da paulatinamente la extensión al uso no personal, desde finales del siglo XIV (v. gr., *a pesar de todas fortunas, / maguer mi persona es ya toda azares, / allá vos embío seis o siete pares*)³⁰. Un siglo después, desaparece la vinculación de *a pesar de* con el argumento personal, lo cual permite su combinación con una proposición subordinada sustantiva, como puede observarse en este ejemplo: *al considerar que allí había vivido y todavía tenía ciertos bienes, a pesar de que contribuía con los judíos de Madrigal*³¹.

Otra secuencia que incluye la noción de ‘pesar’ es *mal que le pese*. Esta construcción aparece ya con carácter concesivo, aunque una sola vez, en el *Cid*: *averlas las hedes a servir mal que vos pese a vós*³². Sin embargo, esta construcción no es frecuente en otros textos de la época ni de los siglos inmediatamente posteriores. Recién al final de la Edad Media, en el siglo XV, vuelve a aparecer. Los ejemplos son abundantes entonces y continúan en los siglos posteriores. Si bien se gramaticaliza

26 Anónimo (ca. 1250). *Bocados de oro*.

27 El ejemplo que se encuentra en Elvira (2009b: 8) es este: *El que bestia agena caualgare a pesar de su sennor peche X sueldos* (Anónimo [1251-1285]. *Fuero de Úbeda*).

28 Berceo. *Mil.* 535. Citado por Elvira (2009b: 9).

29 *Fuero de Úbeda* (1251 – 1285: 378). Citado por Elvira (2009b: 9).

30 A. de Villasandino (1379 – ca. 1425). *Poesías* [Cancionero de Baena]]. Citado por Elvira (2009b: 9).

31 *Documentación medieval abulense en el Registro General del Sello (1485 - 1488)*. Citado por Elvira (2009b: 10).

32 *Cid*, 3451. Citado por Elvira (2009b: 12).

como una locución, esta expresión tiene un carácter menos fijo que las tratadas previamente, pues permite la alternancia de todas las formas posibles de pronombre personal en dativo³³.

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha abordado el fenómeno del cambio lingüístico, en particular, la gramaticalización de expresiones concesivas con la base *peso/pesar*, desde la Lingüística Cognitiva. Este enfoque considera que el cambio lingüístico surge en un principio desde una motivación del hablante, como estrategia discursiva. Luego, su uso se hace más frecuente paulatinamente y, finalmente, la expresión novedosa deja de serlo y se fosiliza como una forma fija y menos autónoma.

Estos procesos de fijación de los cambios son conocidos –en un sentido amplio del término– como gramaticalización. En el proceso de gramaticalización de los subordinantes concesivos *pese a* y *a pesar de*, estas locuciones han dejado de tener un significado literal de pesar anímico para pasar a significar concesividad. El carácter concesivo inferido-contextual fue desplazando poco a poco al originario valor de pesadumbre experimentada por un argumento personal. La consolidación de este nuevo significado les ha permitido a estas expresiones combinarse con sustantivos abstractos (v. gr., *lo hizo a pesar de mis advertencias*) y con proposiciones subordinadas introducidas por *que* (v. gr., *lo hizo pese a que yo se lo había advertido*).

En cambio, otras locuciones antiguas no perdieron esta referencia a un argumento personal, como *pese a quien pese* o *mal que le pese*, que funcionan como conectores e incluyen en su significado concesivo la implicación de una persona a quien le pesa el obstáculo ineficaz presentado en la cláusula concesiva.

En conclusión, la característica que se puede generalizar a todas las expresiones concesivas tratadas, que contienen el elemento *pesar/peso* (*pese a que*, *mal que le pese*, *a pesar de* y otras similares): en ellas subyace una metáfora conceptual, que parece haber constituido una estrategia discursiva para activar en la mente del interlocutor un esquema de imagen claro: el de un elemento material que posee un peso y que resulta difícil de *cargar*.

33 Este trabajo no se detendrá en el origen de *mal que le pese*, debido a que hay varias hipótesis al respecto y no se lograrían aportes significativos al objetivo de este escrito. Solo se apuntará que Elvira (2009b: 15) sostiene la hipótesis de que esta construcción proviene de la influencia mutua de las construcciones por *mal que* y *que le pese*. La primera de ellas habría proporcionado la secuencia *mal que* y la segunda, el uso del verbo *pesar* en subjuntivo. Para mayor información al respecto, cfr. Elvira (2009b: 14-15).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Company Company, C. (2004). "Gramaticalización por subjetivización como la prescindibilidad de la sintaxis". En: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Tomo 52, N°1, 1-27.
- Cuenca, M. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dávila Molano, D. (2012). *Los modelos cognitivos idealizados y su incidencia en el nivel de proficiencia en sujetos bilingües*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Tesis de maestría.
- Dávila Molano, D. (2013). "Modelos cognitivos idealizados en el bilingüismo: ¿Otra forma de ver el relativismo lingüístico?". En: *Lenguas en contacto y bilingüismo*, N° 5, 1-21.
- Elvira, J. (2009a). *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Frankfurt: Lang.
- Elvira, J. (2009b). "Mal que le pese, pese a que y otros 'pesares': Gramaticalización y lexicalización en la lengua medieval. En: De Miguel Aparicio (ed.). *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 273-294. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/javel/pesares.pdf [Consulta: 30/07/2015].
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid, Síntesis, 309-350.
- Geeraerts, D. (ed.) (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical. Teoría y Práctica*. Tomo II. Madrid: Arco Libros.
- López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid, Espasa.
- Rodríguez Espiñeira, M. & Pena Seijas, J. (eds.) (2008). *Categorización lingüística y límites intercategoriales*. (Verba: Anuario Galego de Filoloxía. Anexo). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Traugott, E. & Dasher, R. (2002). "Regularity in Semantic Change". En: *Cambridge studies in linguistics*, N° 97. Cambridge: Cambridge University Press.

LAS METÁFORAS COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EN EL DISCURSO POLÉMICO

Nelly E. M. Rueda
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
nellyrueda48@gmail.com

Resumen

Esta comunicación tiene como propósito el análisis de la funcionalidad cognitivo-argumentativa de las metáforas del discurso polémico en entornos virtuales. Partimos de la siguiente consideración: “la metáfora es una construcción lingüística abstracta que tiene un uso también sobresaliente en contextos de conflicto o disputa” (Santibáñez Yáñez & Osorio Baeza 2011:14). La hipótesis de esta comunicación es la siguiente: determinadas metáforas conceptuales que emergen en las metáforas lingüísticas (Lakoff & Johnson [1980] 1998) operan en el discurso argumentativo polémico —en términos generales— como *topos* de definición de los nombres (Wodak 2001:115-119) y como *topos* de peligro o de la historia, entre otros. De esta manera, la función cognitiva de las metáforas en este tipo de discurso está al servicio de la presentación de predicaciones o argumentos para descalificar al interlocutor o a la persona o grupo de personas referenciadas en la confrontación discursiva. Para la descripción de las metáforas desde esta doble perspectiva (teoría de la metáfora conceptual y análisis crítico del discurso) se analizó un corpus de 104 comentarios de lectores que construyen un diálogo interactivo a partir de una noticia periodística. En la descripción de estos mecanismos retóricos se confirmaría la hipótesis de partida y se estarían manifestando diversas técnicas de refutación y figuras de agresión que permitirían ampliar el campo interdisciplinar de estudios sobre metáfora.

Palabras claves: teoría de la metáfora conceptual, análisis crítico del discurso, comentarios de lectores

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene el propósito de analizar de qué manera funciona la dimensión cognitivo-argumentativa de las metáforas dentro del discurso polémico en entornos virtuales.

Partimos de la siguiente consideración: “la metáfora es una construcción lingüística abstracta que tiene un uso también sobresaliente en contextos de conflicto o disputa”. (Santibáñez Yáñez & Osorio Baeza, 2011: 14). La hipótesis de esta comunicación es la siguiente: determinadas metáforas conceptuales que emergen en las metáforas lingüísticas (Lakoff & Johnson [1980] 1998) operan en el discurso argumentativo polémico —en términos generales— como *topos* de definición de los nombres (Wodak, 2001: 115-119) y como *topos* de peligro o de la historia, entre otros.

Para realizar el análisis, tendremos en consideración la perspectiva de la teoría de la metáfora conceptual (en adelante TCM) de Lakoff & Johnson (1998) y el enfoque de Wodak (2001) dentro del análisis crítico del discurso.

MARCO TEÓRICO

1 Aportes desde la Teoría de la Metáfora Conceptual

La TMC, planteada por Lakoff y Johnson hace más de treinta años, realizó un aporte sustancial a los estudios que se venían llevando a cabo acerca de este recurso discursivo, ya que implicó un cambio rotundo de perspectiva. Esta corriente surgió a partir de la obra de estos investigadores titulada *Metaphors We Live By* (1980); en ella, pusieron de manifiesto la importancia de la metáfora como mecanismo cognitivo para conceptualizar nuestra experiencia en el mundo, por ejemplo, en la interpretación de dominios abstractos —como la MENTE—, en términos de dominios experienciales menos abstractos —como una MÁQUINA.

Según esta teoría, nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica, ya que, al hablar sobre las entidades, los sucesos o los procesos que forman parte de un ámbito o dominio de nuestra experiencia utilizamos expresiones que pertenecen a otro dominio. Por ejemplo, nos referimos a las IDEAS como si fueran COMIDA: “ella se devoró el ensayo”; al AMOR como una CORRIENTE ELÉCTRICA: “entre ellos hubo *chispazos*”; a la DISCUSIÓN como una GUERRA: “lo *acribilló* a preguntas”, etc. Las metáforas, entonces, desempeñan una función cognitiva esencial al ser un mecanismo clave mediante el cual las personas conceptualizamos nuestras experiencias en el mundo.

La metáfora dejó de ser concebida como un “ornamento” del lenguaje, con un valor exclusivamente estético, y comenzó a ser interpretada desde una perspectiva cognitiva, como recurso discursivo que impregna el lenguaje de la vida cotidiana y todos los lenguajes e influye sobre la visión del mundo que tiene el hablante, sobre su pensamiento y sobre sus acciones. En este sentido, los autores ponen de manifiesto que: “La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff & Johnson, 1998: 41).

Para comprender la funcionalidad cognitiva de las metáforas, es preciso identificar una diferencia fundamental entre *metáfora conceptual* —entendida como un esquema abstracto de pensamiento que permite agrupar expresiones metafóricas— y las *metáforas lingüísticas* que son las expresiones individuales a través de las cuales se manifiestan las metáforas conceptuales. Por ejemplo, podemos advertir esta distinción en la metáfora conceptual BUENO ES ARRIBA, que puede manifestarse en diversas expresiones de uso corriente tales como: “tiene una *elevada* autoestima”, “me han *levantado* el ánimo”, “ha llegado a un *alto* nivel social”, etc.

Las metáforas conceptuales —reflejadas generalmente en expresiones del tipo “A ES B” en mayúsculas— no son habituales en el lenguaje cotidiano, solo excepcionalmente pueden aparecer formuladas de esta manera en un enunciado. Son metáforas que no se dan en el nivel lingüístico sino en el plano conceptual, el de la comprensión y producción del lenguaje.

Por ejemplo, en la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE, se realiza la proyección o mapeo (*mapping*) de determinados rasgos desde un *dominio fuente* (VIAJE) a un *dominio meta* (VIDA). De esta manera, el dominio fuente aporta su “estructura” al dominio meta. Los dominios cognitivos son ámbitos coherentes de conocimiento que sirven de marco o contexto para conceptos más específicos.¹

Por otra parte, en el marco de la TCM, se considera que, si el lenguaje metafórico actúa como plataforma de pensamiento para aprehender la realidad, es, al mismo tiempo, un marco de percepción que colabora en la construcción de la visión del mundo; por lo tanto, la metáfora no solo es un procedimiento cognitivo sino también, y fundamentalmente, ideológico. La ideología atraviesa el lenguaje de muy diversas formas y las expresiones metafóricas son, en este sentido, un potente recurso. Por ejemplo, si se define a los inmigrantes como un “maremoto o tsunami”, a las tendencias populistas como un “cáncer”, al aborto como un “asesinato”, o si se hace referencia a la seguridad ciudadana en términos de “puerta giratoria” o “gatillo fácil”, se está poniendo de manifiesto una manera de percibir la realidad y una postura ideológica. Lakoff y Johnson sostienen que las metáforas de una determinada cultura imponen un “régimen de verdad” es decir, “desempeñan un papel central en la construcción de la realidad social y política” (1998: 201). Las metáforas crean realidades en tanto nuestro sistema conceptual establece lo que es real para nosotros y, en ese sentido, afectan nuestra forma de percibir el mundo y de actuar en consecuencia.

1 Elena Semino define los dominios como “...el conocimiento sobre un área particular de la experiencia, que normalmente incluye redes ricas y complejas de elementos y relaciones, tales como nuestro conocimiento acerca de la guerra, la vida, los viajes, las enfermedades, etc. Los dominios conceptuales son un tipo de representación mental” (2008: 226). (La traducción es nuestra).

Esta consideración tiene un impacto particularmente importante en las ideologías políticas, sociales y económicas de una comunidad; en tanto las metáforas destacan u ocultan ciertos aspectos de la realidad, construyen una perspectiva de esta.

1.1 Aportes desde el Análisis Crítico del Discurso

Desde la perspectiva del ACD, específicamente en la corriente del enfoque histórico del discurso, Wodak, destaca la función de los *topos* (o *topoi* como los denomina la autora) como estrategias para la presentación positiva o negativa de uno mismo o de los demás² y los define dentro de la teoría de la argumentación como “aque-llos elementos de la argumentación que forman parte de las premisas obligatorias, ya tengan éstas un carácter explícito o precisen de inferencia” (2001: 115). Son las reglas que vinculan el argumento con la conclusión, con lo que se pretende afirmar.

La investigadora presenta una serie de *topos* (Wodak, 2001: 115-119) a los que clasifica de la siguiente manera: topos de ventaja o utilidad, de inutilidad o des-ventajas, de definición o interpretación de los nombres, de peligro y amenaza, del humanitarismo, de la justicia, de la responsabilidad, de la carga, de la economía, de la realidad, de los números, de la legalidad, de la historia, de la cultura y del abuso. Entre estos, nos interesa describir específicamente el topos de definición o interpre-tación de los nombres:

[...] si una acción, una cosa o una persona (o grupo de personas) recibe el nombre o es designado (como) X, la acción, la cosa o la persona (o grupo de personas) posee o debería poseer las cualidades, los rasgos o los atributos contenidos en el signifi-cado (literal) de X. (Wodak, 2001: 115)

Por ejemplo, los trabajadores inmigrantes en Austria o Alemania reciben el nom-bre de “invitados”, es decir, deberán regresar a los países de donde provienen.

Wodak analiza de qué manera varios de estos *topoi* argumentan a favor de la ideología xenófoba en la propuesta “Austria primero” (realizada por el Partido de la Libertad de Austria en los años 1992-1993). Para ejemplificar específicamente la funcionalidad de la metáfora y los *topoi*, podríamos inferir de este análisis que los prejuicios contra los extranjeros se reproducen en algunas metáforas como “los ex-tranjeros son parásitos sociales” (2001: 134).

Podemos advertir que, de los diferentes topos que puntualiza Wodak, las metáfo-ras conceptuales del tipo A es B se construyen como topos de definición o interpre-tación de los nombres ya que en la definición metafórica una persona, cosa o suceso recibe el nombre de otra persona, cosa o suceso, por lo tanto, tiene o debería tener las cualidades, rasgos o atributos de esta última. Es decir, si los extranjeros son deno-

2 Al hablar de estrategias discursivas nos referimos a las estrategias referenciales o de modo de nombrar, predicación, argumentación, puesta en perspectiva o enmarcado e intensificación y aten-uación.

minados parásitos, deberían tener las propiedades de este tipo de organismos como vivir a costa de otro organismo vegetal o animal, quitarle el alimento y debilitarlo.

Si bien este *topos* de definición o interpretación de los nombres se despliega en la metáfora conceptual, esta, a su vez, también activa otros *topos* de diferente naturaleza. La expresión “los extranjeros son parásitos sociales” también estaría sustentada en algunos *topos* como el del peligro o amenaza el cual considera que si una acción o decisión política implican consecuencias peligrosas no hay que realizarlas sino emprender acciones que las contrarresten. En este sentido, si los extranjeros son parásitos, su presencia en un país implica un riesgo ya que estos consumen energías y producen enfermedades. Siguiendo este argumento, para evitar esas consecuencias negativas, el gobierno debería llevar a cabo acciones que impidan que los extranjeros permanezcan en el país.

2 Corpus

La aplicación de este cruce disciplinar se llevó a cabo en un corpus de 104 comentarios virtuales que surgieron en respuesta a una polémica noticia periodística. Para enmarcar el análisis nos detenemos brevemente en la caracterización del “comentario digital” como un tipo de texto específico.

2.1 El comentario digital

Teniendo en consideración el estudio que realiza Sal Paz (2013) respecto del “comentario digital” como una nueva clase textual, como un género interactivo prototípico que agrupa distintas manifestaciones discursivas (diarios virtuales, *weblogs*, redes sociales, entre otros) y que pertenece al “discurso digital” —considerando como característica común el soporte de circulación— podemos puntualizar algunos rasgos lingüísticos específicos. El autor lo define del siguiente modo:

[...] el comentario de lector (o comentario digital) es un género dialógico —en el sentido de que los roles de emisor y de receptor resultan en su interior perfectamente intercambiables y de que remite a discursos previos—, producido en el ámbito de los nuevos medios. Su naturaleza es eminentemente interactiva, puesto que constituye un género construido a medio camino entre lo social y lo individual. Este dialogismo se evidencia, entonces, en la relación que establece con los discursos precedentes y en el carácter direccional de sus enunciados, que se orientan a una comunidad concreta y que procuran tener una respuesta comprensiva por parte de sus miembros. (Sal Paz, 2013: 157).

Sal Paz enfatiza la dimensión social e interaccional del “ciberespacio” —“Ámbito artificial creado por medios informáticos” (DRAE)— y lo conceptualiza como un entorno o escenario sin cuerpo y sin geografía, delimitado solo por las prácticas y las presencias.

Este género se sitúa en un *continuum* que comprende diversas formas de interacción que pueden variar entre la conversación, la discusión y el debate; además, se diferencia de la conversación informal porque tiene como objetivo la manifestación explícita de las opiniones que presentan los cibernautas más allá de la simple relación social. Continuando con las precisiones realizadas por el investigador, se puede afirmar que el comentario es la respuesta a una noticia a partir de una actitud y un posicionamiento crítico del usuario respecto de lo narrado en un artículo periodístico. Si bien la noticia es el estímulo y el comentario, la réplica; las opiniones presentadas no solo argumentan a favor o en contra del contenido informativo de la noticia sino también en relación con lo que, respecto de esta o de alguna intervención de los pares, afirman otros participantes del intercambio virtual.

La organización informativa tiene los rasgos de un discurso conversacional; no pueden delimitarse los turnos de habla, ya que las intervenciones pueden ser simultáneas —si bien el usuario las visualiza de manera secuencial y organizada en la pantalla—; la recepción del mensaje es mediata ya que el coenunciador está ausente durante la producción discursiva; el registro utilizado puede considerarse una hibridación entre la oralidad y la escritura (ortografía al servicio de la expresividad, la palabra como unidad más flexible y difusa, alteraciones morfológicas y sintácticas, metaforizaciones, etc.); lenguaje emotivo, cargado de subjetividades e innovador; en general, se aborda un único tema. Según especifica Sal Paz, el internauta recurre a diferentes estrategias retóricas para hacer más efectiva su intervención y, retomando la *Retórica* de Aristóteles, se refiere a las tres dimensiones de todo discurso persuasivo: *pathos*, *ethos* y *logos*. En los comentarios de lectores, respecto al *logos*,

[...] podemos afirmar que es la estrategia retórico-persuasiva de menor incidencia en los géneros digitales dialógicos. En efecto, se encuentra asiduamente supeditada al *pathos* y el *ethos*, puesto que el objetivo de los enunciadore, en el espacio de estas prácticas discursivas interactivas, no es primordialmente el de transmitir información, sino el de entablar una relación fáctico-emotiva y el de expresar sensaciones, de ahí que el tópico de los discursos sea un elemento de gravitación secundaria para la persuasión. (2013: 164)

En términos generales, puede decirse que este género es esencialmente evaluativo ya que proyecta gran variedad de juicios y valores sobre determinadas personas, situaciones, hechos, etc. Al difundir opiniones, ese tipo de textos está atravesado por ideologías que pueden defender o atacar el poder establecido a partir de las expresiones en las que emerge “el eco de la voz colectiva de los sujetos que se expresan mediante el enunciado particular de un hablante que se pronuncia y construye como un ciudadano que se dirige a sus pares” (Sal Paz, 2013: 166).

De acuerdo con el autor citado anteriormente, esta última es la base epistemológica sobre la que se construyen los procesos comunicativos en este género.

En esta clase textual se emplean sistemáticamente metáforas, ironías, eufemismos, paralelismos, humor, preguntas retóricas, hipérboles, etc.

3 Análisis

En este trabajo, abordaremos específicamente el empleo de metáforas en comentarios de lectores³ referidos a una noticia aparecida en el diario *LA NACIÓN* el 26/07/15 (“Mirtha Legrand, tras llamar...”, 2015) en la cual se hace referencia a una expresión de la conductora televisiva Mirtha Legrand quien había calificado de “dictadora” a la Presidenta Cristina F. de Kirchner y había ratificado su crítica. Como en todo discurso polémico, a partir de la noticia, se proyectaron dos posiciones notablemente enfrentadas, con discursos que apuntaban apasionadamente a defender o refutar la actitud de la conductora televisiva. Los enunciadores se construyen como polemizadores en tanto apelan a procedimientos discursivos para impugnar y descalificar la postura de los otros y para argüir la validez de las opiniones propias. En los 104 comentarios analizados se pone claramente de manifiesto la etimología del término *polémico* que proviene del griego “polemikós”, es decir “relativo a la guerra” ya que en esta práctica discursiva se evidencia una “guerra verbal” de carácter eminentemente dialógico y confrontativo (Reale & Vitale, 1995: 67).

Para comenzar con algunos ejemplos tomados del corpus, es necesario partir de la metáfora que inauguró el largo debate: LA PRESIDENTA ES UNA DICTADORA. Esta metáfora conceptual A es B se construye como un topos de definición que, a lo largo de varios intercambios discursivos, avalan los defensores de la postura de la Sra. Legrand presentando diferentes correspondencias entre las entidades identificadas: ambición desmedida, falta de escrúpulos, imposición sobre los otros poderes del Estado, apropiación de la razón y de la verdad absoluta, actitud intolerante ante la crítica. En el mismo sentido, un cibernauta apoya esta metáfora con la alusión a Hitler, es decir, empleando el topos de la historia, justifica esta apreciación haciendo referencia a la falta de estado de derecho, imperio de la ley, instituciones fuertes, separación de poderes, cultura cívica, libertad de expresión, etc. Cuando se apela a este tipo de topos se quiere destacar que, como la historia nos enseña las acciones concretas que tienen determinadas consecuencias, deberemos remitirnos a situaciones históricas para realizar o no ciertas acciones.

Otro enunciador lleva al extremo esta postura al afirmar que el proyecto para coartar la libertad de expresión en los foros de Internet “confirma que el autoritarismo ya superó los niveles de dictadura”.

Para responder la metáfora que operó como disparador, un interlocutor refuta con otra metáfora referida a la conductora televisiva: “La madama de los dictadores habla de dictadura!!!!, jajaja qué país generoso!!!!”. En esta metáfora, el topos de definición de los nombres opera con una contundencia evidente ya que se proyectan a la Sra. Legrand los rasgos de una mujer que regentea un prostíbulo⁴ y se intensifica el sentido retórico de la expresión con el modificador “madama de los dictadores”

3 En todos los casos de las citas obtenidas de los comentarios se respetaron la ortografía y la tipografía original. No se incluye información sobre los autores.

4 Madama: mujer que regentea un prostíbulo. (DRAE, 2016)

que, a su vez, apela al topos de la historia y del peligro en tanto evoca las trágicas épocas de las dictaduras militares en Argentina. La metáfora realiza una asociación directa entre la conductora y los militares que ejercieron los gobiernos de facto. En la misma expresión, este tropo está reforzado por la repetición de la raíz de la palabra que ha originado la polémica: “la madama de los dictadores habla de dictadura!!!”.

La polémica continúa con enunciadores que refutan estos calificativos apelando a todo tipo de atribuciones elogiosas sobre la conductora en enumeraciones que intensifican la caracterización positiva (ídola, hermosa, inteligente, señora elegante y de buen gusto).

Para demoler el posicionamiento anterior, un cibernauta responde con una metáfora contundente que, a su vez, incorpora un nuevo tópico a la discusión: el Juez de la Corte Suprema Fayt. La expresión metafórica es más compleja que las anteriores ya que requiere de mayor procesamiento inferencial: “Jurassic Park tiene las puertas abiertas para recibir como héroes a la señora Legrand y al juez Samuel Fayt, verdaderos abanderados de la IRRESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL”. Luego de hacer referencia a la impunidad acusando al juez de impedir el funcionamiento de la Corte Suprema y a la conductora televisiva por recibir favores de la dictadura, el enunciador reitera: “(Ambos) Al Jurassic Park”. En este caso, vemos de qué manera se apela al argumento *ad hominem*⁵ para deslegitimar a las personas en lugar de refutar argumentos o de evaluar hechos. La metáfora conceptual que sustenta la argumentación de todo el enunciado es la siguiente: LEGRAND Y FAIT SON DINOSAURIOS. A este presupuesto se llega por inferencia —ya que no aparece explícitamente la metáfora lingüística— a partir de la mención del Parque Jurásico⁶. Además, la hipérbole acompaña el efecto ridiculizador de la metáfora que destaca como rasgo negativo la edad avanzada de las dos personas aludidas. También por inferencia se podría llegar a entender que las personas de determinada edad no estarían en condiciones psico-físicas de desarrollar actividades destacadas en la esfera pública.

Para refutar esta postura, otro comentarista apela también al argumento *ad hominem* e intensifica la descalificación del adversario con otra metáfora más potente. Al referirse a la senadora del Frente para la Victoria Sigrig Kunath, quien había repudiado los dichos de la conductora, el polemizador dice: “casualmente nombre alemán... bien nazi, no?” A partir de esta afirmación y de la serie de nombres y actitudes asociados a la persona, se refuerza la metáfora conceptual: LA SENADORA ES UNA NAZI (en intervenciones posteriores se repetirá explícitamente: “Sigrig Kunath una NAZI”

5 De acuerdo con lo que sostiene Amossy: (2000: 4) “una parte de las falacias, entre ellas las de ad (ad populum, ad misericordiam, ad hominem, ad baculum...) derivan de la apelación a las emociones”. En la primera, se apela al asentimiento popular despertando pasiones y entusiasmo en las multitudes, en la segunda se moviliza la piedad, en la tercera se ataca al enunciador en lugar de discutir los argumentos de lo que afirma y en la cuarta, se recurre a la amenaza de la fuerza.

6 Famosa película de ciencia ficción dirigida por Steven Spielberg cuyo tópico central son los dinosaurios.

y también: “Voté a la Sigrid.. la nazi de Uribarri”). Este procedimiento discursivo que implica prejuicio y discriminación parte de dos premisas falsas: el apellido define a la persona y todos los alemanes son nazis. Además, se basa en el topos de la historia y del peligro en tanto la amenaza larvada se relaciona con la posibilidad de volver a tener un gobierno dictatorial o autoritario. Este último procedimiento metafórico activa la polémica y traslada el foco de discusión al tipo de argumentos que están empleando los cibernautas. Uno de ellos afirma al respecto: “Es feo discriminar por el origen étnico o racial de una persona. Además de ser crimen”. Esta nueva metáfora que caracteriza al acto de habla anterior como “crimen” genera la intervención de otro comentarista que afirma: “Sí, es feo... pero no es un crimen” y otro que responde: “Si no es crimen, espero que algún día lo sea”. En relación con la metáfora del nazismo, puede advertirse, en términos de Wodak (2001: 115-119), que se estarían activando simultáneamente el topos de la historia y el topos del peligro o amenaza; este último reforzado por expresiones literales como “el que nos perseguía en las redes sociales”, o “para que no opinemos más en la web... porque la integridad y la sinceridad para la corrupción y falsedad kirchnerista es peligroso...”

Cuando se retoma el tópico que originó la polémica, un cibernauta, entre otras expresiones descalificadoras, dice para referirse a la Sra. Legrand: “...esta señora no encuentra la caja de pastillas”. En este caso, el recurso metafórico apela a una proyección más compleja que el topos de definición en tanto activa una imagen que, por la acción descrita, lleva a inferir que la persona aludida presenta algún tipo de desequilibrio psíquico. Nuevamente la metáfora está al servicio de la falacia *ad hominem* que vuelve a resignificarse metafóricamente en la respuesta de un adversario: “Esta señora está más lúcida que todos los cerebro-cepillados por los K-Ks juntos”. En esta última metáfora, la creatividad discursiva implica la formación de una palabra compuesta que, partiendo del mismo dominio cognitivo (EL ESTADO PSÍQUICO) refuta la deslegitimación previa descalificando la capacidad mental de aquellas personas que atacan a la protagonista del programa televisivo.

También la metáfora que se manifiesta como un topos de definición se emplea en determinados enunciados para formar pares semánticos antitéticos que refuerzan la predicación de atributos positivos y negativos de las personas. En una intervención referida a la senadora Kunath se despliega la metáfora conceptual LA SENADORA ES UN PERRO: “... un perro que hace lo que le dicen y necesita hacerse notar usando al congreso para repudiar los dichos de una ciudadana...”. Puede advertirse que la metáfora zoosémica que animaliza a Kunath destacando rasgos como el servilismo y la obediencia canina se ve reforzada por extrapolación con la caracterización de la Sra. Legrand como “ciudadana”, término que subraya su condición de persona, de miembro activo de un Estado. En el caso de las metáforas “dinosaurio” y “perro”, la metáfora conceptual LA PERSONA ES UN ANIMAL está al servicio de la deslegitimación de los enunciadores y no de sus afirmaciones.

Después de varias intervenciones, se abandonan las agresiones personales y las deslegitimaciones *ad hominem* y se retoma la metáfora original que provocó la polémica: LA PRESIDENTA ES UNA DICTADORA. Uno de los comentaristas realiza un desglose de las cualidades o rasgos que justificarían, según su punto de vista, la definición metafórica y cierra la argumentación con una pregunta retórica que activa con mayor potencia la disputa verbal sobre el tema: “El dictador entabla relaciones diplomáticas preferentemente con dictaduras. El dictador se atornilla al poder y por lo menos gobierna 8 años o más. El dictador tiene la idea fija de nombrar a su sucesor. El dictador maneja los tres poderes en uno y cuando un poder no le conviene, elimina a los miembros que amenacen su impunidad. El dictador abusa de los medios de comunicación hablando más de 10 horas por mes en cadena nacional. El dictador usa los recursos del estado para pagar mercenarios, tanto en el periodismo como en los círculos de opinión. ¿Qué te parece? ¿Quién cumple *todos* los requisitos del dictador? ¿Cristina o Videla?” A esta serie de atribuciones anafóricas, un comentarista responde “Videla” y otro, con una metáfora: “Cristina la contra cara de la misma moneda”.

Después de varias intervenciones que apasionadamente enfrentan posturas contrarias, vuelve a emplearse una metáfora que activa el topos del peligro o amenaza: “Salió el terrorismo en pleno a postear... parece que necesitan mostrar fidelidad... hoy es sábado y cobran el doble...”. La metáfora LOS MILITANTES KIRCHNERISTAS SON TERRORISTAS apela al *pathos* a partir del temor que la sombra del fanatismo violento provoca en las sociedades democráticas y, además, anula la validez de las intervenciones de aquellos que opinan diferente al afirmar que no están motivados ideológicamente sino por el dinero que reciben para realizar las intervenciones discursivas en los foros de Internet.

La necesidad de apartarse de los argumentos *ad hominem* aparece también como tópico de debate cuando un enunciador lo califica a su adversario metafóricamente: “Sos un chiste”, “delirás”, “tenés un mambo” y el otro le responde: “Por ahora, cero argumento de tu parte, ¿tenés?”. Sin entender que debe salir de la pura descalificación personal, el polemista responde con otra metáfora que refuerza la deslegitimación del otro para opinar: “Para las ideas políticas que tenés no es necesario demasiado, la piedra es piedra.” La metáfora conceptual UNA PERSONA ES UNA PIEDRA profundiza las descalificaciones anteriores agregando rasgos como la rigidez intelectual o la imposibilidad de razonar que estarían inhabilitando al comentarista para opinar.

En otros casos, si bien la descalificación apunta a la persona y no a sus afirmaciones, los procedimientos metafóricos alcanzan un notable nivel de creatividad y proyectan una multiplicidad compleja de inferencias que parecieran operar con contundencia argumentativa. Por ejemplo, al referirse a la conductora, un enunciador afirma:

Mirti, es un milagro de la ciencia! El ADN de Mirta lo consiguieron de una piedra de ámbar de hace millones de años. La implantaron en una cría del mayor de los simios, y hoy ya aprendió a comer en público. Solo le falta pensar...

Y otro responde: “deben ser los mismos científicos que hicieron cruza con una foca y salió Aníbal, no creo que logre pensar, tiene el cerebro quemado por la droga que trafica...”.

Respecto del enunciado referido a Legrand, puede afirmarse que se van entrelazando diferentes metáforas que parten del sarcasmo inicial intensificado por el diminutivo: “Mirti, es un milagro de la ciencia!”. En este caso, coincide la metáfora conceptual con la metáfora lingüística (A es B) lo que posibilita el despliegue de argumentos que se da a continuación. “El ADN extraído de una piedra de ámbar de hace millones de años” estaría ironizando hiperbólicamente respecto de la edad de la señora en tanto activaría el dominio cognitivo de los FÓSILES. Aquí se inicia la secuencia narrativa. La acción siguiente, metaforizada en la implantación del ADN en el mayor de los simios, evoca por asociación sinonímica el dominio cognitivo de los PRIMATES ANTROPOIDES y, dentro de este grupo, más específicamente el de los gorilas. En Argentina, la metáfora conceptual ESA PERSONA ES UN GORILA tiene una larga tradición en el discurso político para hacer referencia a quienes evidencian posturas críticas opositoras al peronismo o bien ideologías conservadoras o de extrema derecha. Las dos atribuciones posteriores se relacionan directamente con la metáfora anterior ya que, como podría ocurrir con un gorila, si bien puede “comer en público”, “no puede pensar”. La potencia deslegitimadora de la metáfora “comer en público” se entiende irónicamente al referirse a una conductora televisiva que desde el año 1968 (más de cuatro décadas) tiene programas en los que almuerza con referentes del ámbito social. La segunda caracterización referida a la condición de “simio” es la irracionalidad, ya que no “puede pensar”. De ello se infiere que, si la conductora no tiene capacidad de razonamiento, sus palabras referidas a la Presidenta no admiten ningún tipo de juicio de valor lógico. Es interesante advertir de qué manera la metaforización se presenta en una secuencia narrativa que incluye situación inicial, complicación-acción y resolución.

Con el mismo tono de sarcasmo le responde el enunciador que hace referencia explícita a “Aníbal” (aludiendo al entonces Jefe de Gabinete Aníbal Fernández) utilizando la misma metáfora conceptual LA PERSONA ES UN ANIMAL —en un nivel más específico: EL FUNCIONARIO ES UNA FOCA⁷—; pero la incapacidad para el razonamiento no se lo atribuye a la condición animal sino al supuesto consumo de drogas. En este encadenamiento de refutaciones, se manifiesta una creatividad discursiva en la que las intervenciones de los interlocutores retroalimentan sus opiniones compartiendo

⁷ Es preciso aclarar respecto de esta metáfora que, en los medios de comunicación, se ha difundido como apodo del Jefe de Gabinete el término “morsa”; el cual, en este caso, estaría reemplazado por el nombre de un mamífero similar: la “foca”.

los mismos dominios cognitivos: EXPERIMENTO – CIENCIA – ANIMALES. Es decir, cada uno parte de la metáfora presentada por el otro y la reelabora a partir de un giro discursivo que provoca sucesivos procesos inferenciales.

Frente al intercambio anterior, otro enunciador participa haciendo referencia a las palabras de aquel que hizo comentarios negativos en relación con el Jefe de Gabinete y advierte respecto del reemplazo del argumento por la descalificación: “Su ‘comentario’ no refleja un pensamiento muy profundo. Ni siquiera refleja un pensamiento, solo una agresión”.

En las sucesivas intervenciones, continúan las descalificaciones a través de diferentes recursos literales y no literales y siguen emergiendo metáforas zoosémicas que hacen referencia tanto a los polemistas como a las personas referidas en la contienda verbal.

CONCLUSIONES

En este breve análisis, hemos podido reconocer en las prácticas discursivas del periodismo digital de qué manera funcionan las metáforas al servicio de la argumentación, especialmente como topoi de definición o interpretación de los nombres, topoi del peligro o amenaza y topoi de la historia.

También pudimos advertir que la potencia condensadora de las metáforas está operando, predominantemente, como argumentos *ad hominem* que descalifican al enunciador y no hacen foco en los argumentos para sostener o refutar una idea. Al mismo tiempo, se puede reconocer que diferentes cibernautas registran el empleo de esta falacia y apelan a los otros enunciadores para retomar el hilo argumentativo de la polémica.

A lo largo de los más de cien comentarios, pudimos corroborar la hipótesis de partida respecto del rol destacado que desempeñan las metáforas en los discursos polémicos para intensificar las predicaciones negativas tanto en la refutación de argumentos cuanto en la deslegitimación de los enunciadores. También en este intercambio dialógico pudimos comprobar la validez de la afirmación de Sal Paz (2013: 164) en tanto las estrategias retórico-persuasivas de la apelación al *pathos* y el *ethos* son predominantes mientras que la intervención del *logos* queda minimizada. Esto respondería a las intencionalidades que movilizan a los cibernautas: la pasión por defender una opinión, la necesidad de impactar emocionalmente en los receptores, el deseo de expresar con potencia las propias sensaciones y sentimientos.

En el mismo sentido, hemos podido confirmar la aseveración de Sal Paz (2013) quien hace hincapié en el carácter evaluativo del género “comentario digital” ya que la mayoría de las intervenciones tienen por finalidad sancionar o destacar positivamente a personas, acciones o situaciones diversas.

Este breve trabajo también propone la proyección de los estudios metafóricos en un cruce disciplinar con las teorías de la argumentación en tanto, a lo largo de la dinámica discursiva de los comentarios analizados, hemos podido observar el funcionamiento de las metáforas como recursos argumentativos (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989) y como técnicas de refutación y figuras de agresión (Angenot 1982).

En síntesis, hemos podido advertir la potencia argumentativa que las metáforas despliegan en los discursos polémicos. Esta característica estaría relacionada con la funcionalidad cognitiva que desempeñan estos tropos al facilitar la interpretación de realidades distantes y complejas a partir de dominios cognitivos más cercanos y asequibles, al condensar heurísticamente multiplicidad de implícitos, al evocar la memoria colectiva y al construir modelos para interpretar la realidad. Además, las funcionalidades argumentativa e ideológica de las metáforas están indisolublemente vinculadas ya que estas, al construir discursivamente la realidad a la que se refieren, evalúan positiva o negativamente a las personas, hechos o situaciones mediante la intensificación de algunos rasgos y el ocultamiento de otros; operan como apoyos argumentativos en el proceso de razonamiento; apelan al *pathos* del oyente para producir impacto emotivo y reproducen significados culturales que dan cuenta de determinadas ideologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amossy, R. (2000). El pathos o el rol de las emociones en la argumentación. [Cap. 6 de *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan. Trad. Andrea Cohen. Disponible online en <https://colorysemiotica.files.wordpress.com/2014/08/amossy2000a.pdf>

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. París: Payot

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980 [1998]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.

Mirtha Legrand, tras llamar “dictadora” a Cristina Kirchner: “No me arrepiento de lo que he dicho” (26 de julio de 2015). *La Nación*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1813698-mirtha-legrand-tras-tildar-a-cristina-kirchner-de-dictadora-no-me-arrepiento-de-lo-que-he-dicho>

Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <http://dle.rae.es>

Reale, A. & Vitale, A. (1995). *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires: Ars.

Sal Paz, J. (2013). El comentario digital: género medular de las prácticas discursivas de la cibercultura. *Caracteres, Estudios culturales y críticos de la esfera digital* 2(2), 152-245.

Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.

Santibáñez Yáñez, C. & Osorio Baeza, J. (2011). Introducción: Lo metafórico. En: Santibáñez Yáñez, C. & Osorio Baeza, J. (Eds.). *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo* (pp.11-29). Concepción, Chile: Cosmigonon ediciones.

Wodak, R. (2001). El enfoque histórico del discurso. En: Wodak, R. & Meyer, M. (Comp) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

Biodata de los Autores

Ubiratã Kickhöfel Alves

Profesor Asociado del Programa de Posgrado en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil), además de coordinador adjunto del Laboratorio de Bilingüismo y Cognición (LABICO) en la misma Universidad. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq-Brasil). Fue coordinador del Grupo de Trabajo de Fonética y Fonología de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Letras y Linguística (ANPOLL-Brasil) durante el bienio 2016-2018. Sus temas de investigación versan sobre el proceso de desarrollo del componente fonético-fonológico y la didáctica de la fonética de las lenguas extranjeras. Ha dirigido tesis de maestría y doctorado y es autor de diversas publicaciones en su especialidad, entre las que se destacan las obras “Aquisição Fonético-Fonológica de Línguas Estrangeiras: Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão” (2016) e “Curtindo os Sons do Brasil: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes” (2017).

Vanina Andrea Barbeito

Es Licenciada en Letras (UBA), Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA) y Periodista (TEA). Es actualmente doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su tema de tesis es el análisis pragmático-semántico, sintáctico y prosódico de la construcción apositiva, problemática que aborda desde el Enfoque Cognitivo – Prototípico.

Es Profesora Adjunta Regular de la cátedra Gramática en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y directora de un proyecto de investigación PRIG. Es también investigadora en proyectos UBACyT y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Como especialista en Lengua y Literatura del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ha coordinado el diseño de la Orientación en Literatura de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Es autora, editora y evaluadora de libros sobre didáctica de la Lengua, Lingüística y Gramática, y de numerosos artículos sobre gramática del español publicados en libros, revistas y actas de congresos.

Roxana Basso

Es Magister en ‘ELT and Applied Linguistics’ (Enseñanza de Inglés y Lingüística Aplicada), King’s College, Universidad de Londres (2002). En 1977-78 fue ayudante de español en una escuela secundaria de Londres. Enseñó inglés en el Colegio Nacional de Buenos Aires desde 1985 hasta 2013. Dictó Fonética y Fonología Inglesa, Entonación, Dicción, Práctica de Laboratorio en profesorados nacionales de CABA y en

la provincia de BS. As. Desde 2007 enseña Pedagogía de la Fonética inglesa y desde 2010 Pedagogía de la Entonación Inglesa en el CePEL (Centro para la enseñanza de Lenguas) en la UNSAM. A partir de 2010, ha co- diseñado y ha sido coordinadora de la Diplomatura Superior Universitaria de Pedagogía de la Fonética con Orientación en inglés en la UNSAM. Ha participado de varios congresos en la Argentina y en el exterior y tiene varias publicaciones en el exterior y en la Argentina.

María Soledad Funes

Universidad de Buenos Aires – Conicet / solefunes@gmail.com

María Soledad Funes es Doctora en Lingüística y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi. Asimismo, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la UBA. Es autora de Estudio del uso de la preposición de en el español de Buenos Aires. Un acercamiento desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. Ha participado como expositora en varios congresos internacionales y ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, así como varios capítulos de libros. Su tema de investigación es la gramática española, en particular el uso de las preposiciones, y actualmente dirige proyectos de investigación dedicados a la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria.

María Amalia García Jurado

Como Profesora, Licenciada y Doctora en Letras, se ha interesado por distintos niveles de descripción lingüística pero se ha detenido casi con exclusividad en el mundo de los sonidos del español. Sus tesis “Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español”, y “La señal de habla y el acceso al léxico español” reflejan su itinerario de investigación en el marco del CONICET, y en dos ámbitos especializados: el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales (LIS), y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Durante más de 30 años, ha compartido su formación con distintos grupos de investigación- tanto argentinos como extranjeros- transfiriendo su conocimiento del código de habla a la docencia universitaria en el grado y posgrado de distintas universidades nacionales y privadas. En forma correlativa se ha desempeñado como directora de tesis de maestrías y de doctorado y como Miembro de Comité evaluador de Tesis, Concursos docentes, y Referatos. Continúa presentando los resultados de sus investigaciones interdisciplinarias en congresos nacionales e internacionales, en publicaciones periódicas y en libros.

Daniela Soledad Gonzalez

es Profesora de grado universitario en Lengua y Literatura y Licenciada en Letras y Doctora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, donde se desempeña como Profesora Adjunta. Es becaria de investigación doctoral del CONICET. Ha realizado diversas publicaciones de nivel internacional sobre variados temas lingüísticos, entre los que se encuentran los adverbios periféricos, la metáfora conceptual, el embodiment, el lunfardo, los eufemismos y disfemismos, la nominalización y la escritura científica. Ha participado en numerosos proyectos de investigación. Es miembro del Instituto de Lingüística Joan Corominas, del Centro de Estudios de Filosofía Clásica, del Instituto de Filosofía (UNCuyo) y de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. Forma parte del Comité Editorial de la revista *Anales de Lingüística* y es evaluadora para las revistas *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, *La Colmena*, *Co-herencia* y *Lengua y migración*.

Sofía Gutiérrez Böhmer

Es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, integrante del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y miembro del Proyecto UBACyT a cargo de la Dra. Borzi. Desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, estudia el comportamiento del pronombre clítico se en construcciones intransitivas de sujeto inanimado con un abordaje ELSE; asimismo, investiga sobre las creencias y actitudes de los hablantes rioplatenses hacia las variedades cultas del español en el marco del proyecto PRECAVES-XXI dependiente de la Universidad de Alcalá.

Patricia C. Hernández

Miembro del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Patricia C. Hernández es investigadora extranjera asociada a los laboratorios franceses LLL (Universidad de Orleáns) y DyLis (Universidad de Ruán). Ha dictado seminarios de posgrado en las universidades francesas mencionadas y en las universidades argentinas de Buenos Aires, La Plata y Cuyo. Autora de artículos y capítulos de libros publicados en Argentina y en el exterior, es coeditora de los volúmenes *Desarrollos de la Gramática Cognitiva en Argentina* y *Cognición, metáfora y discurso* publicados en 2015. Ha integrado comités de lectura de encuentros científicos y publicaciones locales y extranjeras. Asimismo ha realizado numerosas presentaciones y ponencias en encuentros nacionales e internacionales. Sus principales ejes de investigación son la semántica preposicional en francés y en español, la expresión de la espacialidad, los procesos metafóricos, metonímicos y la integración conceptual, el estudio

de la nominación y de los marcadores discursivos.

Pedro Luis Luchini

Es Doctor en Letras, UNMDP. MA in ELT & Applied Linguistics, King's College, Univ. London, UK. Prof. Inglés, UNMDP. Sus tesis: "Monitoring the implementation of a new methodology for teaching English pronunciation: An evaluative case study." (MA), e "Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto" (Doctorado) dan cuenta de su recorrido por el área de la pronunciación en L2. Actualmente, es Profesor Titular Exclusivo y director del Grupo de Investigación: "Cuestiones del Lenguaje", UNMDP. Experiencias académicas: College of DuPage, Illinois, EE.UU. (1997/1998); Shanghai Normal University, China (2003/2004); Concordia University, Montreal, Canadá (2007 & 2010), Universidad Federal Rio Grande Do Sul, Puerto Alegre, Brasil (2017). Áreas de investigación: Fonética y Fonología Aplicadas, El Inglés como Lengua Franca, Adquisición de Lenguas.

Carlos Machado

Es Profesor de Inglés (UNMdP), posee un posgrado en Critical Thinking Skills (Univ. de Oregon, Estados Unidos), es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés (UEA, España) y candidato al Doctorado en Lingüística, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Profesor de escritura académica en inglés a nivel terciario y universitario, becario de investigación (UNMdP) y miembro del grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje", Facultad de Humanidades, UNMdP. Principales áreas de interés: adquisición de lenguas, cognición y enseñanza y aprendizaje de escritura.

Jackeline Noemí Miazso

Es Fonoaudióloga, Intérprete de Lengua de Señas Argentina, docente-investigadora CEI 2. Desde hace casi 30 años se ocupa de la adquisición de la lengua en el marco de distintos proyectos de investigación de la Universidad Nacional de San Luis. Asimismo, en el contexto del Consorcio Interuniversitario Español Lengua Segunda y Extranjera, es Evaluadora del Examen de español CELU. A partir de un encuentro académico con la Dra. Norma Desinano, comienza a interesarse y a profundizar en el interaccionismo brasileño y en 2012, abre un nuevo proyecto sobre adquisición del español como primera y segunda lengua, sustentado en ese marco teórico. Ha participado en innumerables eventos científicos y publicado libros, capítulos y tra-

bajos en revistas, todos relacionados con adquisición. En toda su carrera académica se destaca el abordaje interdisciplinario de sus estudios y el interés en impactar en las prácticas discursivas, tanto a nivel clínico como pedagógico.

Anabella L. Poggio

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente en la escuela media y en el nivel terciario. Actualmente, es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso y trabaja como ayudante de primera en Gramática, materia del inicio de la carrera de Letras. También participa del dictado de cursos vinculados a la temática de la escritura académica, tanto en el ámbito de la extensión universitaria como en posgrado. Su ámbito de investigación es la gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua materna. Participó como expositora en varios congresos nacionales e internacionales y tiene algunas publicaciones en revistas, actas de congresos y capítulos de libros.

María Cecilia Romero

UBA / romeromace@gmail.com

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es doctoranda por la misma universidad. Su tesis en elaboración se titula: “La enseñanza de la Gramática y las prácticas de escritura: el problema de la falta de concordancia en textos de estudiantes secundarios”. Ejerce como profesora de Prácticas del Lenguaje en el nivel medio y como profesora de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura en nivel superior. Además es ayudante de primera en la Cátedra de Gramática (Cátedra Borzi) de la UBA.

Nelly E. M. Rueda

Es Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura Castellanas. Doctora en Ciencias del Lenguaje. Profesora titular por concurso en la cátedra Lengua Castellana I en la Facultad de Lenguas de la UNC.

Es investigadora (categoría II) en el programa de incentivos de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Directora del equipo de investigación en el proyecto “Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad”. Libros publicados o dirigidos en coautoría: Análisis contrastivo aspectual de las

perífrasis verbales del italiano y del castellano, Los procesos de pensamiento en la lectura comprensiva y la resolución de problemas, Claves para el estudio del texto, Introducción a la morfosintaxis del castellano, Las metáforas: estrategias ideológicas y mecanismos de comprensión. También es autora de numerosos artículos científicos referidos a gramática, análisis del discurso y lingüística cognitiva.

Diana Martínez Salatín

Profesora en Inglés (I.E.S. Nº 28 Olga Cossettini). Profesora titular de Dicción (Interpretariado en Inglés - I.E.S. Nº 28), Fonología y Dicción I y II (Profesorado y Traductorado en Inglés - I.S.P.I. Nº 9123). Profesora Suplente en Psicolingüística. Realizó suplencias en Fonología y Lengua Inglesa, y en el cargo de JTP de Laboratorio de Idiomas (I.E.S. Nº 28). Se desempeña como profesora de inglés en el nivel secundario (EESOPI Nº 3133 - Esc. Superior Normal I Nº 34 - Escuela Superior de Comercio). Profesora certificada en IGCSE. Realizó la adscripción a Fonología Inglesa I y su trabajo final obtuvo la calificación Sobresaliente. Se capacitó en Pronunciation Studio y en University College London (Londres). Fue convocada para el diseño y tutoría de las clínicas Polishing your pronunciation skills (e-duTraining). Es profesora y directora de VICTORIA - Accent Reduction Services que ofrece servicios de entrenamiento en pronunciación y dicción del idioma inglés.

Susana Tuero

Es Profesora de Inglés (título otorgado por la Universidad Católica de Mar del Plata), y posee una Maestría en TESOL (MA in TESOL) y un Doctorado en Lingüística Aplicada –Inglés (PhD in Applied Linguistics –English) de Michigan State University, USA. Es integrante (investigador asesor) del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje en la Universidad Nacional de Mar del Plata, y del Proyecto de Innovación Educativa “La escritura académica en el Grado en Estudios Ingleses (II): seguimiento e implantación de estrategias para el progreso y el perfeccionamiento de writing skills en el alumnado del Grado” (PIE17-146) del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga, España. Es presidente de ArTESOL, filial de TESOL International en Argentina (2017-2021). Sus intereses en investigación se centralizan en las siguientes áreas: cognición, el desarrollo de escritura académica, y la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera.

Lidia del Carmen Unger

Es Traductora Pública en Inglés y Especialista en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de La Plata). Desde esa formación, ha participado en varios proyectos de investigación relativos a temas lingüísticos del idioma español, dentro del marco del Interaccionismo Brasileño, con producciones escritas publicadas e inéditas. Como antecedente, se pueden mencionar sus aportes al campo disciplinar del discurso académico-científico en inglés desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-funcional.

