2. ¿Para qué *lingüistiquearla* formalmente?*

Matías Fernández
María Mare

2.1 Introducción

Como presentó Alejandro Pérez Guarino en el Capítulo 1, la mirada prescriptiva sobre las lenguas está presente en las instituciones que dan cuenta de su uso y en la mayoría de los materiales que se producen para un público amplio. Bien sabido es que este tipo de acercamiento a las lenguas tiene consecuencias poco felices sobre la autoestima lingüística de los hablantes de variedades que se alejan de lo aceptado y recomendado. Pero también es cierto que esta perspectiva carece de cientificidad: que "vaca" se escriba con "v" no constituye exactamente lo que denominamos una hipótesis científica. Afortunadamente, hace mucho tiempo ya que las lenguas se abordan desde perspectivas científicas que intentan comprender, por ejemplo, por qué los hablantes de una variedad empleamos determinadas construcciones y no otras en ciertos contextos discursivos, qué redes conceptuales subyacen a la elección de un **marco predicativo** por sobre otro, o qué mecanismos formales están en juego cuando alteramos el orden de palabras. Cada uno de los tres aspectos mencionados (el uso discursivo, la conceptualización y la atención en lo formal) se vinculan directamente con los tres grandes enfoques teóricos más conocidos en la actualidad: la Lingüística Sistémico Funcional; la Lingüística Cognitiva y la Gramática Generativa, respectivamente. Si bien estos enfoques tienen objetivos diferentes, los tres procuran alcanzar científicamente un mayor conocimiento sobre el lenguaje, ya sea que lo conciban de manera independiente o como parte indisociable de otros sistemas.

Como imaginarán por el título de este capítulo, nosotros nos vamos a detener en la perspectiva formal y a lo largo de estas páginas buscaremos dar respuesta a la pregunta sobre el "para qué" de estudiar las lenguas desde este enfoque o, mejor aún, para qué "lingüistiquearla" formalmente. ¿Qué quiere decir lingüistiquearla formalmente? Cuando hablamos de lingüística formal nos referimos a un enfoque que procura establecer formalizaciones sobre las lenguas para reconocer las propiedades de lo que se denomina *facultad del lenguaje*. Es decir, buscamos saber qué características tiene este objeto de estudio, qué aspectos están estrechamente vinculados con él —pero no son

* Va nuestro agradecimiento a José Silva Garcés, a Sol Dibo y a Javier Valdivia, por sus agudos comentarios y por el toque de humor que les imprimieron. Las torpezas que puedan haber quedado son de nuestra exclusiva responsabilidad.

estrictamente parte del mismo sistema, sino que involucran otras facultades o habilidades[1]—, cuáles son las reglas combinatorias involucradas y en qué lugares ocurren los fenómenos de variación. Así, por ejemplo, ante una construcción como *a lingüistiquearla*, un enfoque formal procurará determinar los segmentos que la componen, cómo se vinculan entre sí, qué rasgos presentan, por qué esos y no otros, qué reglas subyacen a la combinación de esos segmentos, si esa regla es productiva, etc., etc. (remitimos al Capítulo 1 de *¡A lingüistiquearla!* para encontrar algunas respuestas). Como intentaremos mostrar, esta manera de acercarse a las lenguas nos permite desarticular mitos y prejuicios y, al mismo tiempo, nos brinda herramientas para revisar y mejorar nuestras prácticas de investigación y de docencia.

Antes de seguir, un aviso para los lectores. Nuestros "para qué" no surgirán de un recorrido que intente mostrar que este enfoque es mejor que los otros dos que mencionamos en el primer párrafo, en absoluto. Si temen eso, tranquilos... No sucederá. Nuestro propósito es, en realidad, considerar los objetivos de un enfoque formal y los aportes que ha hecho y puede hacer por el tipo de metodología que sigue. Nuestras energías no están puestas en argumentar en contra de otros recorridos teóricos, sino que van dirigidas a argumentar en contra de los abordajes acientíficos, es decir, aquellos que surgen de prejuicios o mitos y que conducen directamente a la discriminación lingüística, con todas sus consecuencias. Ahora sí, después de esta aclaración necesaria, vamos al punto.

Nuestro objetivo en este capítulo es introducir algunos de los grandes problemas que han estructurado las indagaciones y las discusiones de la lingüística formal a lo largo de muchos años. Concretamente, nos gustaría concentrarnos en algunas cuestiones relacionadas a la adquisición y la variación, para luego adentrarnos en la relación entre la estructura argumental y el orden de palabras/constituyentes, todos aspectos que serán retomados de manera más o menos directa en los próximos capítulos. ¡Empecemos!

2.2 ¿Para qué preguntarse por la adquisición?

En el apartado anterior mencionamos la facultad del lenguaje como un concepto central para la Gramática Generativa. Es tan central que, de hecho, descubrir sus propiedades es el fin último de este enfoque teórico. Para alcanzar este objetivo, resulta

[1] Esta es una discusión clásica en torno al significado.

necesario avanzar en la descripción de las lenguas y de las variedades lingüísticas, a fin de reconocer qué tienen en común, es decir, cuáles son las características que las hacen humanas, a todas por igual. Por esta razón, además de las descripciones de distintas lenguas y variedades lingüísticas, los lingüistas generativistas nos hacemos preguntas con respecto a la manera en la que se adquiere una lengua. Básicamente, cuando logramos advertir la complejidad que subyace a todos los sistemas lingüísticos, no podemos dejar de preguntarnos cómo es posible que una persona de cuatro años, que no es capaz aún de realizar operaciones matemáticas elementales, maneje tan bien ese sistema[2].

2.2.1 Adquiriendo la lengua materna

En el marco del enfoque generativo, la pregunta por la adquisición del lenguaje dio lugar a lo que se ha definido como el *problema lógico de la adquisición* o el *problema de Platón*. Que este proceso se aborde apelando a la idea de problema tiene sentido en tanto resulta llamativo que un niño adquiera el complejo sistema gramatical de lo que será su lengua materna (L1) en un período de tiempo relativamente breve y sin que nadie le enseñe ese sistema de manera explícita. ¿Qué significa que no haya una enseñanza explícita? Primero, que los *datos lingüísticos primarios*, que son las muestras de la(s) lengua(s) a la(s) que cada persona está expuesta desde su nacimiento, son importantes, pero no suficientes para que la adquisición de la L1 suceda, como veremos a continuación. Segundo, que no hace falta ser lingüista y haber reflexionado sobre la estructura de las lenguas para que las nuevas generaciones adquieran su L1. Si esto fuera así, no solo identificaríamos diferencias notables en el proceso de adquisición (quien no tenga a mano un lingüista estaría complicado), sino que esto supondría que los adultos poseemos un conocimiento completo y acabado sobre los sistemas lingüísticos... algo de lo que todavía estamos lejos.

Por ejemplo, sabemos que la concordancia que se establece entre el sujeto y el verbo —una relación sintáctica central en muchas lenguas— no es adquirida como resultado de una instrucción expresa del tipo “Y ahora, el verbo tiene que presentar los mismos rasgos de número y persona que el sujeto”. De hecho, las nociones de sujeto, verbo, rasgos, número, persona y concordancia, entre muchas otras, forman parte de la

[2] Este “desfasaje” ha dado lugar a numerosos estudios sobre el proceso de adquisición de una lengua materna. Remitimos al Capítulo 2 de *¡A lingüistiquearla!* y a las referencias citadas allí, para quien quiera recuperar esas discusiones.

terminología que usamos para guiar la **reflexión metalingüística**, o sea, para la reflexión explícita sobre la lengua. Entonces, si no adquirimos nuestra L1 por medio de la instrucción explícita, tiene sentido pensar que hay algo más, propio de la especie humana, que hace posible este desarrollo. Por eso se habla de facultad del lenguaje, en tanto facultad genéticamente heredada.

Llegados a este punto, es necesario preguntarnos cuál es la evidencia empírica disponible que muestra que el lenguaje es una facultad innata. Veamos a un ejemplo del español:

(1) a. La nena juega en el patio.
b. ¿Juega la nena _____ en el patio?

Imaginemos que, para describir cómo los niños adquieren la regla para la formación de preguntas, nos embarcamos en la tarea de extraer la información disponible en su entorno lingüístico. Supongamos, en nuestra línea imaginativa, que escuchamos (1a) y (1b): ambas oraciones son gramaticales y están formadas por los mismos elementos, con la diferencia de que la primera es una oración declarativa y la segunda es una oración interrogativa total (se responde "sí", "no", "juega" o "no juega"). Sin mayores datos, solo a juzgar la información recabada, podemos proponer que

(2) *para formar una pregunta en español, debemos buscar el verbo en la oración y moverlo al inicio de la estructura.*

Aparentemente, nuestra hipótesis funciona bien para explicar lo que sucede en (1). Pero ahora debemos probarla en otras secuencias. Veamos qué sucede:

(3) a. La nena que tiene un moño rojo juega en el patio.
b. *¿Tiene la nena que un moño rojo juega en el patio?

Los casos de (3) dan cuenta de que el mecanismo que opera en la formación de oraciones interrogativas en español no es tan simple, y nuestra hipótesis se tambalea cuando observamos que (3b) es agramatical. Si cumplimos con mover un verbo al inicio tal como nos indica (2), ¿qué está fallando? Observar en detalle (3a) nos permite ver que

estamos ante una oración compleja, o sea, ante una oración que contiene a otra oración.[3] El caso es, entonces, que en (3) no hay un único verbo para mover, sino que hay dos: *tener* y *jugar*. Y el único que podemos mover es *jugar*.

(4) ¿Juega la nena que tiene un moño rojo en el patio?

Como ya habrán notado, la regla que propusimos en (2) no está completamente errada, porque nos permite formar (4) y también (1b), pero peca de incompleta. La agramaticalidad de (3b) nos demuestra que no se puede mover cualquier verbo: hay que mover el verbo principal. El problema es que para llegar a una conclusión que nos permita completar la regla de (2), necesitamos contar con un dato creado adrede, pero imposible en la gramática del español. Es decir, necesitamos un dato que no se encuentra en el entorno lingüístico del niño. Pero, además, esa regla debe incluir nociones como la de ser un "verbo principal", ergo, la noción de estructura jerárquica, y esto, claramente, no surge de explicaciones explícitas presentes en el entorno lingüístico de la persona en edad pre-escolar. Con todo, la regla para formar interrogativas totales con la que contaría una criatura debería ser algo como (5).

(5) *para formar oraciones interrogativas totales a partir de oraciones declarativas debemos mover el <u>verbo principal</u> a la izquierda.*

Es evidente que nadie nos enseña una regla como la de (5) y que, además, quien intentara hacerlo debería explicarnos previamente los conceptos involucrados. Para entender este tipo de reglas, formuladas así de explícitas, deberíamos haber desarrollado la reflexión metalingüística de manera guiada y metódica, propiedad que es común en las aulas de lengua, pero atípica en la edad de adquisición de una L1.

Este recorrido, con ensayos, pruebas y errores, en busca de reglas que subyacen a la formación de interrogativas totales en español permite mostrar que la información presente en los datos lingüísticos primarios no es lo suficientemente clara o explícita para que un niño pueda derivar tales abstracciones "gramaticales". Este tipo de evidencia ha llevado a los lingüistas a considerar que los estímulos lingüísticos son *pobres* y en sí mismos no parecerían ser suficientes para la adquisición de la compleja

[3] Esta relación de contención, que es propia de las lenguas naturales, puede extenderse infinitamente y el único límite es la capacidad humana para procesar información.

gramática de una lengua materna, que tiene reglas como las de (5) ¡y peores!. Si solo consideramos el input tampoco es posible explicar por qué, si en el entorno lingüístico aparecen formas irregulares como *roto*, los niños pasan por un período en el que producen la conjugación regular *rompido* (*-do* es la terminación regular de los participios de pasado en español), como veíamos en el Capítulo 1.

Con todo esto, llegamos a dos conclusiones. La primera es que las lenguas naturales poseen una **estructura jerárquica** particular en la cual todos los elementos presentes se ensamblan y se mueven de acuerdo con reglas específicas. Esto nos permite reconocer, entre otras propiedades, que haya un verbo principal: si los elementos en una oración solo estuvieran dispuestos linealmente sin relaciones subyacentes, no tendrían lugar las restricciones que comentamos arriba. La segunda conclusión es que las reglas que subyacen a la gramática de una lengua no se enseñan, pero de alguna manera las adquirimos. Esta línea de pensamiento da origen a lo que se conoce como **hipótesis innatista**: existe en los seres humanos una propensión innata a adquirir una lengua y esa propensión estaría conformada por reglas, que son comunes a todas las lenguas. Por eso se habla de Gramática Universal (GU).

Sin embargo, esto no significa que el proceso de adquisición de una L1 presente una fase inicial y una fase final bien delimitadas. De hecho, no existe consenso aún con respecto a qué sucede en los estadios iniciales de la adquisición cuando el niño comete "errores". Lo interesante de ese proceso es que los "errores" en la producción (esto de *rompido* en lugar de *roto*, por ejemplo) son un indicador de que el niño no sistematiza hábitos a través de la repetición, sino que construye, hipotetiza, establece generalizaciones y trabaja sobre ellas de manera inconsciente conforme se desarrolla y sigue expuesto a la lengua hablada en su contexto de crianza.

Ahora bien, hasta el momento hemos hablado de adquisición de L1 en niños. Pero... ¿Funciona todo de la misma manera cuando somos adultos y queremos aprender una lengua "nueva"? ¿Sirve de algo haber pasado por el proceso de adquisición inconsciente de nuestra lengua materna? ¿Es lo mismo *adquirir* que *aprender*? ¿Está a mano la Gramática Universal para ayudarnos cuando aprendemos otra lengua? Y si lo está, ¿de qué manera "dialoga" con la instrucción formal que nos brindan en una institución educativa? Estas preguntas no son nada triviales y, además, cruzan de una u otra manera los próximos capítulos de este librito.

2.2.2 Aprendiendo una nueva lengua

Como vimos en la sección anterior, en lo que concierne a la adquisición de una L1, un estudio formal como el que propone la Gramática Generativa tiene sentido porque nos permite un acercamiento a la descripción del sistema subyacente en las lenguas naturales y, además, nos proporciona una ventana a los procesos de adquisición que se desencadenan. Ahora cabe pensar por qué tiene sentido también preguntarse por el "cómo" en el aprendizaje de lenguas, y el "para qué" de abordar este estudio desde una perspectiva formal.

Pero antes de avanzar, dejemos en claro por qué diferenciamos adquisición de aprendizaje. En la sección anterior insistimos en que la L1 es parte del entorno lingüístico y nos "crece" de manera natural, sin ningún tipo de instrucción. Puede suceder también que una persona que ya adquirió su L1 adquiera una nueva lengua también de manera natural -es decir, inserto en un contexto lingüístico diferente- y en esos casos, se habla de adquisición de lenguas segundas (terceras, cuartas, etc.). En cambio, cuando una persona está inserta en la comunidad donde se habla su lengua materna, y solo recibe instrucción sobre otra lengua en contextos formales con propósitos diversos, se emplea el término "aprendizaje".

En ese último caso, se puede hablar de "aprendizaje de una lengua extranjera". Sin embargo, el adjetivo *extranjera* da lugar a discrepancias porque se lo define en relación a los países y, como vimos en el Capítulo 1 y seguiremos viendo en los Capítulos 9 y 10, las lenguas ignoran las fronteras. Para ser fieles a las lenguas –y un poquito infieles a la etimología de la palabra *extranjero*[4]- hablaremos de "aprendizaje de lenguas adicionales" (LA) y ustedes sabrán que nos referimos a las lenguas que se adicionan, es decir, que se suman a la(s) que ya tenemos. Eso sí, tengan en cuenta que en la literatura sobre el tema van a encontrar muchas veces *aprendizaje de una lengua extranjera* como un combo. El punto es que hay quienes *aprendemos* lenguas que se hablan dentro de las fronteras de lo que llamamos Argentina, pero esto no implica que los procesos involucrados sean diferentes a los que se activan al estudiar lenguas europeas, por ejemplo. La principal diferencia entre estos casos tiene que ver con el prestigio social

[4] No los dejaremos con la intriga. *Extranjero* viene del francés antiguo *estranger* 'extraño' más el sufijo -*ier* (*estrang-ier*). Su origen es latino (*extraneous* 'extraño'), pero al español llega después de afrancesarse. O sea, refiere a algo extraño, que nos resulta ajeno, lo que no implica la presencia de fronteras políticas en el medio. Ese es un sentido que adquiere muchos siglos después.

del que gozan estas últimas frente a la situación de opresión a la que fueron y son sometidas las comunidades que hablan las primeras.[5]

Hechas las aclaraciones, vamos al punto. Comparar la adquisición de una L1 y el aprendizaje de una LA muestra que estamos ante procesos cualitativa y cuantitativamente diferentes. Uno de los aspectos centrales a indagar es si es posible para un adulto que estudia una lengua en un contexto formal como un instituto o la universidad alcanzar un nivel de competencia alto, casi experto, en el uso de la lengua. En principio, parecería que la respuesta es negativa. Entonces, ¿por qué no viene la Gramática Universal a ayudarnos ya que decimos que está ahí? No desesperemos y veamos un ejemplo. Un error muy frecuente en estudiantes de inglés de distintos niveles es el de (6).

(6) *It happened an accident. (debería ser *An accident happened*)
Lit. Esto ocurrió un accidente (traducción palabra por palabra)
'Ocurrió un accidente'

Explicar cuál es el error en (6) es relativamente simple: el verbo *happen* (que puede traducirse como *ocurrir, suceder, pasar*) se considera un verbo intransitivo de tipo inacusativo. Esto quiere decir que selecciona un único argumento y ese argumento no tiene una interpretación agentiva (digamos que las cosas le pasan sin que haga nada). Ese argumento, que en este caso es *an accident* 'un accidente', será el sujeto de la oración. El error surge cuando se agrega *it* al principio, un pronombre que también cumple la función de sujeto, pero que no tiene significado, o sea, un pronombre expletivo. Por esa razón, errores de este tipo suelen etiquetarse como *double subject* 'doble sujeto', porque hay dos elementos que funcionan como sujeto (*it* y *an accident*), cuando solo debería haber uno (*an accident*, en este caso). La traducción literal que ofrecemos muestra ese problema: *esto* y *un accidente* no deberían funcionar como sujeto al mismo tiempo[6].

Ahora, explicar *por qué* se produce el error (6) en la producción de los aprendientes de inglés, cuya L1 es el español, nos lleva a considerar algunas otras cosas,

[5] Pueden revisar los aspectos que se desprenden de esta afirmación en el Capítulo 9 y un poco también en el 10.
[6] El Capítulo 6 discute, entre otras cosas, errores derivados de la posición inicial de los argumentos de verbos inacusativos y las estrategias empleadas por los aprendientes para analizar y producir este tipo de construcciones.

incluso más profundas que las que podemos ver directamente en la oración (y de eso se trata este libro). Ambas lenguas poseen verbos intransitivos inacusativos que seleccionan un argumento, pero difieren en que una, el inglés, no permite que ese argumento, que funciona como sujeto, se ubique luego del verbo (**happened an accident*), pero esto sí es posible en español (*ocurrió un accidente*). Luego, el inglés requiere que la posición de sujeto siempre esté ocupada por un elemento pronunciable, aun si ese elemento no es un argumento seleccionado por el verbo, como en *it rains* 'llueve' o *it's cold* 'está frío'; algo que no pasa en español[7]. Visto así, el error en *it happened an accident* no parece caprichoso, pero al mismo tiempo, es muy poco probable que la decisión de utilizar un sujeto posverbal, porque así se hace en español, haya sido una decisión consciente y planificada. De hecho, incluso después de la corrección, este error puede seguir apareciendo, a veces en construcciones más complejas, pero que muestran el mismo fenómeno. Con este panorama, parece lógico pensar que existe cierta "tensión" entre las "reglas" gramaticales que el aprendiente está poniendo en funcionamiento. Pero, ¿de dónde provienen esas "reglas"? ¿de su L1, de su LA, o hay algo más?

El proceso mediante el cual pasamos de no hablar una lengua adicional a hablarla ha permitido reconocer básicamente tres estadios: el estadio inicial, que es nuestro conocimiento de la L1, el estadio de **interlengua** (ya volvemos a esto) y el estadio final, que representa un ideal: como dijimos, que nuestra competencia en el uso de la LA sea tal que nos permita desenvolvernos con soltura en la amplísima variedad de contextos y situaciones que se listan, por ejemplo, en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. El concepto de interlengua, acuñado por Larry Selinker en 1972, puso en palabras lo que ya muchos investigadores habían observado en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua adicional: existe una fase que se entiende como dinámica, sujeta a cambios, donde se puede reconocer una gramática en construcción que no tiene exactamente las mismas características que la gramática de la LA y tampoco copia fielmente la gramática de la L1[8]. Esta fase es central en las discusiones contenidas en este libro, puesto que el aprendizaje de una LA se produce en esta "zona"

[7] Como sabemos, en español hay construcciones que no expresan un sujeto, como *llueve, nevó* y otras en las que el sujeto puede omitirse y ser recuperado gracias a la morfología verbal (*llegó = llegó Pablo,* pero no **llegó ellos*). Pueden ver los Capítulos 1 y 3 de *¡A lingüistiquearla!* para mayor descripción de estos casos.

[8] Más aun, en contextos de lenguas en contacto, la existencia de un período como este explicaría que surjan nuevas variedades, con su propia gramática, como se discute en los Capítulos 9 y 10 en este volumen.

de continuo cambio. Allí se manipula, ordena, jerarquiza y compara la información proveniente del input –que, en contextos de LA, incluye la instrucción formal, la exposición a muestras de la lengua meta, la retroalimentación y la corrección, entre otras– y los conocimientos que el aprendiente ya posee a partir de haber adquirido la gramática de su L1. Con todo esto, se realizan complejas inferencias que permiten construir conocimientos. En este período es común que una misma persona cometa un error particular en un tipo de tarea, pero no en otra, incluso cuando se trata de la misma regla subyacente. Parece claro, por tanto, que la idea de que las personas se comportan como meros receptores de información que luego reproducen no funciona ni para la adquisición, ni para el aprendizaje. De manera análoga a lo que explicamos en relación a la adquisición de la lengua materna, también existe una propensión al *aprendizaje* de lenguas que, si lo pensamos, va de la mano con lo que ya definimos como Gramática Universal.

Con esto en mente, vayamos ahora al punto en el que *lingüistiquearla* formalmente puede ser interesante y, para eso, vale la pena recuperar un poco de contexto. Los interrogantes que motivan varios de los capítulos de este volumen provienen de docentes e investigadores de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional del Comahue, en las carreras de Profesorado en Inglés y Traductorado Público en Idioma Inglés. Es decir, partimos de un contexto de *aprendizaje de una lengua adicional*, en el que los estudiantes están expuestos al idioma, en primera instancia, en un ámbito institucional formal y reciben instrucción y corrección sistemática sobre los usos y sobre el sistema gramatical del inglés en su variedad estándar durante el lapso en el que cursan sus estudios. El punto es que quienes realizan esas carreras no lo hacen para aprender inglés (exclusivamente), sino para incorporar una serie de conocimientos y habilidades que les permitirán ya sea enseñar inglés como LA o realizar traducciones. Ambas actividades implican necesariamente poner en funcionamiento distintos niveles de reflexión metalingüística (y metapedagógica), que son diferentes a los requeridos para únicamente aprender una nueva lengua.

Esta particularidad nos lleva a tratar de formular hipótesis sobre cómo se organizan los datos lingüísticos de la LA en la mente de quienes están realizando estas carreras. Los docentes podemos sacar provecho de esta información para mejorar nuestras prácticas, por eso vale la pena preguntarnos cuál es el rol de la instrucción formal, si la L1 participa de alguna manera en el proceso, y si hay “áreas grises” que deben ser analizadas. El ejemplo de (6) dejó a las claras que pasan cosas. Lo interesante

es que en el ámbito en el que estamos pensando, es decir, enseñanza/aprendizaje de una LA en carreras vinculadas a la reflexión metalingüística, la mirada atenta sobre el estadio de la interlengua resulta ser la ventana a los procesos que mencionamos al inicio de este apartado, pero esta vez en términos de aprendizaje. Trabajar en la interlengua nos proporciona una guía para planificar la instrucción formal en pos de acercar esa gramática en construcción a la de la lengua meta.

Por supuesto, no creemos que enseñar/aprender lenguas adicionales es imposible sin conocimientos profundos de lingüística formal, pero, sin dudas, estos podrían ayudar, tanto a docentes como a aprendientes, a comprender el origen de los "errores", como mostramos en relación a (6), y a propiciar actividades para corregirlos, dado que ya no estamos ante un niño de dos o tres años, sino ante adultos escolarizados a los que estamos invitando a adquirir estrategias para comenzar a reflexionar de manera sistemática sobre la forma y los usos del lenguaje. A esto nos referimos cuando hablamos de reflexión metalingüística. Y, evidentemente, se trata de un trabajo conjunto. Los Capítulos que siguen, especialmente 3, 4, 5 y 6, se detienen en algunos fenómenos específicos relacionados a la interlengua y al lugar de los "errores" en la enseñanza, para enfocarse en las particularidades y ventajas que puede ofrecer una reflexión metalingüística desde una perspectiva formal, que toma en consideración la complejidad de la L1 y la LA.

2.2.3 Resumiendo

En estas primeras páginas nos sumergimos en el mundo de la adquisición y el aprendizaje de una lengua y las conclusiones que fuimos explicitando refieren, fundamentalmente, a aquellos aspectos que las lenguas tienen en común. Concretamente, algo (no sabemos bien qué) debe haber en común para que un entorno lingüístico posibilite que una criatura adquiera la gramática de la(s) lengua(s) de ese entorno en el mismo lapso de tiempo que otra criatura en un entorno lingüístico diferente. Estas observaciones nos llevan a desarrollar un recorrido científico que apunta a descubrir lo universal, es decir, a intentar descifrar qué es eso que denominamos facultad del lenguaje y cuáles son sus características. Un aspecto universal, por ejemplo, es que todas las lenguas tienen mecanismos para formar unidades lingüísticas mayores a partir de la combinación de unidades lingüísticas menores, y que esas combinaciones no responden a secuencias lineales, sino jerárquicas, como mostramos en relación a la formación de oraciones interrogativas. Con todo esto en mente, lo que sigue es

preguntarnos por el rol de la **variación lingüística**, la protagonista de las próximas dos secciones.

2.3 ¿Para qué considerar la variación lingüística?

Es claro que la búsqueda de lo universal, de la que hablamos anteriormente, debemos realizarla en el océano de la variación. Ya vimos en el Capítulo 1 que ni siquiera podemos decir que todo lo que etiquetamos como *español* presenta las mismas características y que resulta más acertado hablar de *variedades del español* si queremos expresar de alguna manera la heterogeneidad que nos muestran los datos, como se detalla en el Capítulo 9 en relación al contacto de lenguas. Veamos dos ejemplos sencillos. La oración de (7) tiene diferentes interpretaciones según la variedad. Para algunas variedades, solo puede interpretarse que quienes fueron al cine son el hablante, Emilia y alguien más (nosotros y Emilia), mientras que para otras variedades es también posible (y hasta podríamos decir que es la primera interpretación) entender que solo participan en ese evento el hablante y Emilia (Emilia y yo). Por su parte, la oración de (8) no forma parte de la gramática de muchas variedades, si bien los hablantes pueden comprenderla, pero es la secuencia más natural en otras.

(7) Con Emilia fuimos al cine.
(8) ¡Apurensen, chicas!

Los estudios formales centrados en la variación lingüística intentan comprender cuáles son los factores involucrados en cada caso y cuál es el punto en el que dos variedades no coinciden. Y aquí surgen algunas nociones que involucran los términos griegos *macro* ‘grande’ y *micro* ‘pequeño’, en combinación con las palabras ***parámetro*** y *variación*: *macro-* y *microparámetros*; *macro-* y *microvariación*. Lo relativo a la variación es bastante sencillo de comprender: cuando estemos ante dos gramáticas muy diferentes, por ejemplo, la del eusquera y la del ruso o la del español y el inglés, hablaremos de macrovariación, mientras que cuando contrastemos los datos de (7) y (8) con, por ejemplo, las formas correspondientes en español estándar o en el catalán (otra lengua romance), estaremos enfocados en fenómenos de microvariación. La cuestión de los parámetros, en cambio, resulta menos intuitiva.

La definición de parámetro que encontramos en el diccionario *online* de la Real Academia Española es la siguiente: “Dato o factor que se toma como necesario para

analizar o valorar una situación". Muy bien, vamos por partes. Las palabras centrales en esta definición para llegar al uso lingüístico de parámetro son *factor*, *necesario* y *situación*. *Necesario* refiere a lo básico, a lo mínimo que constituye nuestro objeto de estudio. Siguiendo la explicación del lingüista Mark Baker en su bello libro *The atoms of language* 'Los átomos del lenguaje', los químicos pudieron describir las sustancias físicas y explicar su comportamiento a partir del átomo. En el paralelismo que establece Baker entre la lingüística y la química, el término *parámetro* sería lo básico para describir no ya las sustancias físicas, sino las lenguas. Es decir, los parámetros son a las lenguas, lo que los átomos a las sustancias. Volviendo a la definición de la RAE, la *situación* sería en nuestro caso el lenguaje, ya que es lo que queremos analizar. ¿Y el factor? Bueno, eso es lo que debemos descubrir. Si la hipótesis es que las lenguas están formadas por un número finito de elementos básicos, el trabajo será identificar cuáles son esos elementos y de qué manera pueden combinarse entre sí. Así, los parámetros, en términos lingüísticos, son las opciones de variación que encontramos en las lenguas.

Veamos un ejemplo relativamente sencillo. Como presentamos en el apartado anterior, una de las diferencias que presentan el español y el inglés es que el español permite tanto la oración de (9a) como la de (9b), con diferencias que responden a cuestiones discursivas. Es decir, en español existe la posibilidad de omitir el constituyente que concuerda con el verbo, es decir, el sujeto. En cambio, en inglés esta opción no es posible (al menos en las oraciones declarativas e interrogativas), como se indica en (10b).

(9) a. Ayer, nosotras fuimos al cine.
b. Ayer fuimos al cine.

(10) a. Yesterday, we went to the cinema.
b. *Yesterday, went to the cinema.

Este contraste no se da únicamente entre el español y el inglés, sino que se reconoce en otras lenguas: el italiano se comporta como el español en este sentido, mientras que el francés lo hace como el inglés. Esta observación dio origen a lo que se conoce como *Parámetro del sujeto nulo*, que distingue tipos de lenguas según si permiten o no la omisión de sujetos pronominales. Aquí el factor que se toma como necesario es el hecho de que todas las oraciones tienen un sujeto (principio) y la

variación refiere a la opcionalidad para materializar este sujeto, es decir, si se omite o no (parámetro). Así formulado, parecería que estamos ante un tablero en el que activamos interruptores: *ON* nos da español, *OFF* nos da inglés. Como podrán intuir, el comportamiento de las lenguas es bastante más complejo, lo que ha llevado a revisar y reformular no solo los parámetros propuestos, sino la misma noción de parámetro. Y de ahí lo de micro y macro.

Las principales críticas a postulados como el que acabamos de presentar para los sujetos es que las posibilidades son más complejas que lo que pueden mostrar los datos de (9) y (10). Al incluir otras lenguas se observa que algunas aceptan lo omisión de determinados sujetos pronominales, pero no de otros (alemán), lenguas en las que la omisión se da en relación a la marcación del verbo (chino, coreano), lenguas en las que es la información de persona lo que determina la omisión del sujeto (finés). Lo mismo sucede con otros parámetros y descripciones tipológicas. En el Capítulo 7 de este libro, se detallan las propiedades que permiten repensar la clasificación de lenguas en función de cómo aparece la información de manera y trayectoria (lenguas de marco verbal y lenguas de marco satelital) y en el Capítulo 10 se muestra cómo fue revisado el *Parámetro de la configuracionalidad*, del que hablaremos en la próxima sección. Este tipo de parámetros, que se remontan a las propuestas de los años ochenta y noventa en la Gramática Generativa, son los que hoy denominamos *macroparámetros*, es decir, postulados que expresan opciones abiertas, normalmente binarias y mutuamente excluyentes entre valores asociados a los principios de la Gramática Universal.

Las discusiones y críticas antes mencionadas dieron lugar a una mirada más microscópica sobre la variación. El espíritu general de este acercamiento es que los macroparámetros no son las unidades mínimas de la variación, sino que son el resultado de combinaciones de elementos más pequeños. Es decir, la variación en cuanto a la materialización del sujeto no es resultado de un macroparámetro con opciones *ON*/*OFF*, sino de propiedades lingüísticas al interior de la noción de sujeto, como, por ejemplo, la concordancia. Esto implica que, si tener sujetos nulos no es la unidad mínima, las posibilidades de combinación son mayores y, por tanto, la variación que encontramos en las lenguas no responde a una lógica puramente binaria. De ahí es que surge la gran pregunta: ¿cuáles son las unidades mínimas de la variación? Cuando llegamos a este punto, estamos en el mundo de los microparámetros. Un lindo ejemplo de microparámetro es el que refiere a la manera en la que son introducidos en español los complementos pronominales de ciertos adverbios.

(11) a. Cerca de nosotros (español europeo general)
b. Cerca nuestro (variedades del español americano)

La distinción que se observa entre (11a) y (11b) refleja una diferencia en la gramática de ambas variedades. Indagar en esa diferencia constituye un aporte a la pregunta sobre las unidades mínimas de la variación. Nos podemos preguntar, por ejemplo, ¿cuál es la diferencia entre *de nosotros* y *nuestro*? ¿Son ambas manifestaciones el reflejo de dos estructuras totalmente distintas o la diferencia radica en la manera en la que se materializa la información (dos palabras vs. una palabra)? Si exploramos en esta segunda hipótesis, cabría preguntarse si encontramos la distribución dos palabras vs. una palabra en otras secuencias. También podemos preguntarnos qué tienen los pronombres en español que dan lugar a esta diferencia, ya que, con los nombres plenos, la única opción es con *de* (*cerca de la escuela*). Y así podemos seguir agregando preguntas y revisando hipótesis.

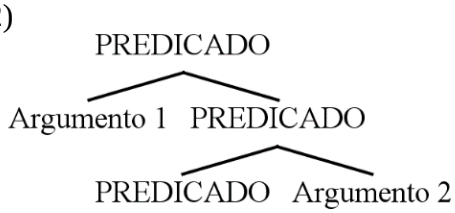
Más allá de todas las discusiones que van a derivarse a partir de distinguir lo macro de lo micro (ver las Recomendaciones de lecturas al final del capítulo), nos interesa cerrar esta sección con la respuesta a la pregunta sobre el para qué de considerar la variación lingüística. Para eso, debemos recordar el objetivo de la teoría lingüística, que es explicar su objeto de estudio. Para la Gramática Generativa, el objeto de estudio es la *facultad del lenguaje* como propiedad de la especie. Ahora bien, si es una propiedad de la especie, necesitamos saber cómo está constituida y, para ello, lo único que tenemos al alcance de la mano son las lenguas. Y las lenguas varían. Por lo tanto, el estudio minucioso de las lenguas y la variación nos permitirá llegar a los componentes mínimos: si algo varía es porque está presente. Lo que sigue es ver si ese "algo" está presente en todas las lenguas o en un conjunto de ellas y si está solo en un conjunto, necesitaremos definir ese "otro algo" más pequeño que permite diferenciar ese conjunto de otros. Así, iremos graduando el aumento de nuestro microscopio para definir qué es lo que subyace a ese aparente caos. Y la hipótesis que buscamos explorar hasta sus máximas consecuencias es que, efectivamente, hay algo que subyace y es común a la especie humana. Esto es precisamente *lingüistiquearla* formalmente.

2.4 El orden de los factores... ¿para qué hablar de estructuras?

En la sección anterior mencionamos el *Parámetro de la configuracionalidad* y prometimos hablar de él aquí. ¿Por qué le dedicamos una sección? Bueno, van a ver que

las propiedades involucradas en este parámetro son centrales a las lenguas, más aun, cuando pasamos de lo macro a lo micro. Pero bueno, empecemos definiendo la noción de **configuracionalidad**. De acuerdo con el diccionario *online* de la RAE, al que recurrimos otra vez, hablamos de configuración para referir a la "disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades". Llevada al ámbito de la lingüística, la "cosa" sería la gramática de una lengua y "las partes" los objetos que la componen, específicamente, las funciones sintácticas (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, modificadores, etc.). A esto subyace la idea de estructura, lo que nos conduce de nuevo al principio de que todas las lenguas poseen estructura, una idea ya mencionada en los apartados previos. La configuracionalidad nos brinda un instructivo sobre esa estructura, ya que supone que las funciones gramaticales aparecen de manera consistente en posiciones estructurales particulares. En el Capítulo 1 de *¡A lingüistiquearla!*, desarrollamos varias cuestiones relacionadas con este punto, por lo que aquí iremos al grano. El término *configuracionalidad* hace referencia a que cada vez que encontremos una estructura como la de (12), el objeto sintáctico que llamamos Argumento 1 tendrá la función sintáctica de sujeto, mientras que el objeto sintáctico que llamamos Argumento 2, tendrá la función de objeto directo, y no al revés.

(12)



El *Parámetro de la configuracionalidad*, como ya podrán imaginar a partir de lo que dijimos en la sección anterior, supone que no todas las lenguas presentan esta relación de dependencia. Así, siguiendo la visión clásica de los parámetros, cuando ponemos ON estaremos ante una lengua en la que las funciones sintácticas dependen de la posición en la estructura (lenguas configuracionales), mientras que cuando el botón esté en OFF encontraremos lenguas en las que las funciones sintácticas no siguen este patrón de dependencia (lenguas no configuracionales). Quien propuso este parámetro en un artículo de 1983 fue el lingüista norteamericano Kenneth Hale (1934-2001), gran activista en la revitalización de lenguas en peligro y compañero de Noam Chomsky en el MIT (Massachusetts Institute of Technology). Hale observó que el warlpiri, una de

las lenguas habladas en el corazón de Australia, presentaba una serie de características que la hacían muy diferente a lenguas como el español y el inglés, por ejemplo. Una de esas características es el orden libre de palabras, propiedad que también se menciona para el latín (Capítulo 10). Veamos ejemplos de las posibilidades permitidas para decir en warlpiri 'El hombre está lanceando al/a un canguro', de acuerdo con lo señalado por Hale (1983:3).

(13) *Warlpiri*

a. Ngarrka-ngku ka wawirri panti-rni

b. Wawirri ka pantirni ngarrkangku

c. Pantirni ka ngarrkangku wawirri

d. Ngarrkangku ka pantirni wawirri

e. Pantirni ka wawirri ngarrkangku

f. Wawirri ka ngarrkangku pantirni

[Aclaraciones: *ngarrka* 'hombre', *ngku* es una marca de función, *ka* es un auxiliar, *wawirri* 'canguro', *panti* 'lancear', *rni* indica que el evento de lancear no sucede en el pasado]

Si comparamos todas estas posibilidades con las que nos brindan lenguas como el español o el inglés para una secuencia parecida, vemos que el warlpiri presenta mayor libertad y la única restricción es que *ka*, el auxiliar, debe aparecer en segunda posición. Ahora bien, existen al menos dos opciones para pensar en estos datos y en las lenguas mencionadas (warlpiri, español, inglés). Una es que estas lenguas son estructuralmente diferentes: mientras que en español y en inglés la operación de **ensamble**[9] se da de manera fija, en warlpiri el ensamble es libre, es decir, *pantirni* puede ensamblarse con *ngarrkangku*, pero también con *ka* y con *wawirri* para dar todas las posibilidades de (13). La segunda opción es que el punto de partida de las tres lenguas es el mismo, con una estructura como la de (12), por ejemplo, en la que cada posición de ensamble es relevante para la interpretación (siempre el hombre es el que lancea y siempre el canguro es el lanceado) y que luego, a partir de motivaciones diferentes y específicas de cada lengua, estos elementos se mueven formando una estructura más compleja y dan como resultado diferentes órdenes. Imaginarán que, si el objetivo del modelo es la

[9] Recuerden el Capítulo 1 de *¡A lingüistiquearla!*, §1.3, en el que explicamos que la operación *ensamble* toma dos unidades y las coloca juntas a fin de crear una estructura compleja.

búsqueda de las propiedades comunes a las lenguas a partir de las diferencias observadas, esta segunda opción resulta sumamente atractiva. Por supuesto que aquí no vamos a seguir hablando del warlpiri, sin embargo, antes de dejar esta lengua, sepan que hay una tesis del 2002, escrita por Julie Legate, en la que demuestra que esta libertad en el orden de palabras está regida por cuestiones relacionadas a la manera en la que se presenta la información, es decir, qué se brinda como información conocida, qué como información nueva, qué como información contrastiva, etc. En este sentido, las oraciones de (13) no son iguales, sino que cada una de ellas se utilizará en un contexto discursivo particular.

Entonces, ¿qué es eso que podríamos tomar como punto de partida y que nos indica que relaciones como *alguien hace algo* es la noción básica? Ese punto de partida es lo que se conoce como *estructura argumental*, es decir, la relación básica que encontramos entre un predicado y los argumentos con los que se combina. Como señala Di Tullio (2005, p. 103), "el predicado es como el guion de una obra: determina cuántos participantes se requieren y asigna a cada uno un papel". La discusión fundamental que se da en el marco de la Gramática Generativa con respecto a la estructura argumental es si el predicado selecciona a sus argumentos, es decir, si está especificado con una especie de instructivo sobre qué seleccionar, o si estos elementos se van combinando a través del ensamble, tarea de la que se ocupa la sintaxis, y en algún momento de esa derivación, la estructura construida se interpreta de una manera específica.

Veamos el ejemplo de *alguien hace algo*. La primera hipótesis plantearía que es el predicado *hacer* el que tiene la información que lleva a que se ensamble *alguien*, que será un agente, y *algo*, que será un tema (lo realizado). La segunda hipótesis, en cambio, planteará que la sintaxis toma objetos sintácticos, los combina y si el resultado es una estructura como la de (12), por ejemplo, la interpretación será *alguien hace algo*, porque *algo* está en la posición de complemento (Argumento 2) y *alguien* en la de especificador (Argumento 1); por lo tanto, se interpretan como tema y agente, respectivamente. En este caso, si la estructura fuera otra, por más que esté involucrado *hacer*, la interpretación será también otra. Esta segunda hipótesis permite explicar de manera simple la polisemia, es decir, cuando una palabra muestra diferentes significados. En este sentido, en las oraciones de (14) no habría diferentes significados para *hacer*, sino diferentes estructuras en las que encontramos la misma palabra. El significado no estaría en una palabra, sino en toda la estructura.

(14) a. Juan hizo una torta.

b. Hizo calor.

c. El gobierno hizo oídos sordos.

d. Juan se hizo el vivo.

e. Ese peinado te hace más joven.

f. Ana hizo de tripas corazón.

g. Te hacía más responsable.

h. Ana hace que estudia.

i. Hace un siglo que no nos vemos.

j. No hagas el ridículo.

k. Hizo de niñera.

l. Se hizo comunista.

m. El banco se hizo con los ahorros de la gente.

Esta idea de que podemos encontrar diferentes estructuras se ha estudiado extensamente, no solo en relación a la polisemia, sino también en aquellos casos en los que podríamos decir que el predicado mantiene un mismo significado, pero los argumentos se presentan de diferente forma, según la manera en la que se combinen. Este fenómeno se conoce como **alternancia argumental**. Los ejemplos que siguen muestran los casos más conocidos de alternancia argumental: la alternancia causativa (15) y la alternancia dativa (16).

(15) Alternancia causativa

a. El alimento balanceado engordó a las gallinas.

b. Las gallinas engordaron.

(16) Alternancia dativa

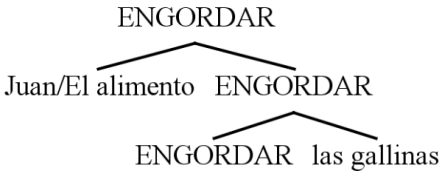
a. Ann gave Peter a book ‘Ana le dio un libro a Pedro’

b. Ann gave a book to Peter ‘Ana le dio un libro a Pedro’

Si bien cada una de estas alternancias es tratada en este libro —en los Capítulos 6 y 5, respectivamente—, aquí mostraremos brevemente su relevancia no solo para revisar cuestiones relativas a la estructura de las lenguas, sino también a los aspectos pertinentes para pensar la variación.

Empecemos por la **alternancia causativa**. En los ejemplos de (15) se observa que estamos ante el mismo verbo (*engordar*) y que el resultado del evento es el mismo: las gallinas están más gordas. La diferencia es que en (15a) se expresa la causa que llevó a ese resultado (*el alimento balanceado*), mientras que en (15b) no se explicita ninguna causa. Si quisiéramos agregar en (15b) lo que provocó que las gallinas engordaran, deberíamos hacerlo ensamblando un constituyente más complejo sintácticamente, como puede ser *a causa del alimento balanceado*. La alternancia se da, entonces, entre una estructura transitiva (17a) (como la que representa el esquema de (12)) y una intransitiva (17b), en la que el único argumento que encontramos es el interno (Argumento 2 en el esquema de (17a)).

(17) a.



b.

Como puede observarse, no estamos ante estructuras totalmente diferentes, sino que lo único que parece cambiar es si se ensambló algo más por encima de la primera predicación (la que se da entre *engordar* y *las gallinas*) o no. Fíjense que esta idea de que en ambos casos el resultado es que las gallinas sufren un cambio y pasan a estar más gordas tiene un correlato en la estructura (es la parte idéntica). Si el constituyente *las gallinas* estuviera en una posición en un caso y en otra posición diferente en el otro, no habría manera de explicar que tanto en (15a) como en (15b) las gallinas son las afectadas. Esta es la manera en la que los esquemas arbóreos buscan captar esos aspectos del significado que son esperables. La alternancia causativa es muy frecuente en inglés, pero en español, la mayoría de las veces en las que no aparece la causa, encontramos un elemento pronominal: *Juan rompió la copa* > *La copa SE rompió*. Nuevamente, en ambos casos, el resultado es la copa rota (sí, como el bolero de Benito de Jesús), sin embargo, a diferencia del contraste de (15), aparece el elemento pronominal *se* junto al verbo *romper*. Estamos, por tanto, ante un interesante caso de variación que podría presentar dificultades cuando abordamos la enseñanza-aprendizaje de español o inglés como lenguas adicionales. Y de hecho las presenta, como muestra Andrea en el Capítulo 6.

La segunda alternancia, la de (16), es la **alternancia dativa** y, como muestran las traducciones, no es tan simple encontrarla en español. Se denominan dativos a aquellos constituyentes que en inglés aparecen encabezados por la preposición *to* y en general refieren a entidades animadas/humanas y se interpretan como metas: el libro llegó a una meta y esa meta es Pedro. En español, los dativos siempre aparecen encabezados por la preposición *a*[10] y en el español general encontramos una forma pronominal junto al verbo, que, en el caso de la tercera persona es *le* o *les*: *Ana LE dio un libro [a Pedro]*. Muy bien, con este panorama, veamos de qué se trata dicha alternancia, ya que a diferencia de los casos de (15), no es que haya algún argumento que no aparezca. Si miramos los datos de (16) y los que agregamos a continuación, vemos que la diferencia radica en la función sintáctica que cumplen los argumentos en cada caso y el lugar en el que se pronuncian.

(18) a. Ann$_{[AGENTE]}$ gave a book$_{[TEMA]}$ to Peter$_{[META]}$
b. Ann$_{[AGENTE]}$ gave Peter$_{[META]}$ a book$_{[TEMA]}$

En (18a) la meta es un dativo y aparece después del tema, mientras que en (18b) la meta no tiene ninguna marca en particular y puede ser sustituida por la forma correspondiente al objeto directo en inglés (*him*): *Ann gave him*/**he a book* 'Ann le dio un libro a él'. Además, se pronuncia antes del tema. Nuevamente, el significado del verbo no cambia, pero nos encontramos ante dos maneras diferentes de presentar los argumentos y esto nos va a conducir a buscar explicaciones para esta alternancia. Pero como el objetivo de la teoría es también buscar generalizaciones, necesitaremos indagar en las propiedades que llevan a que esta alternancia sea posible, a preguntarnos qué verbos la admiten y explorar alternancias similares en otras lenguas. Y, por supuesto, si estamos enseñando o aprendiendo inglés como LA, será fundamental comprender su funcionamiento para poder utilizarlas, como plantea Rosi en el Capítulo 5.

Entonces bien, volvamos a la noción de configuracionalidad. Los avances en el programa de investigación generativista han conducido a revisar la idea de que existen lenguas no configuracionales, ya que no resulta adecuada ni descriptiva, ni explicativamente. Descriptivamente falla porque clasifica unas lenguas en función de

[10] Decir que los dativos están encabezados por *to* y *a* en inglés y español, respectivamente, no significa que todo lo que esté encabezado por *to* y por *a* sea considerado un dativo, por eso agregamos otras especificaciones relevantes para cada lengua.

las propiedades de otras: no podemos pensar el warlpiri o el latín a partir de la descripción del inglés o el español. Las investigaciones muestran que la noción de estructura es central y constitutiva de todas las lenguas, pero que las opciones que admiten esas estructuras pueden variar. Así, por ejemplo, muchas de las lenguas clasificadas como no configuraciones hoy son presentadas como lenguas de configuración discursiva (*discourse-configurational languages*), ya que en ellas los factores discursivos tienen un rol determinante, por ejemplo, en el orden lineal. En español y en inglés, si bien se observan alteraciones en el orden de los constituyentes por cuestiones discursivas, el peso más fuerte en el ordenamiento lineal y en las relaciones entre constituyentes lo tendrían las funciones sintácticas. Esto nos lleva a la cuestión de la adecuación explicativa, ya que la idea de estructura jerárquica constituiría un aspecto universal.

Parece, por tanto, que esto que denominamos estructura argumental, con todas las discusiones teóricas que desencadena, sería un buen inicio para empezar a construir una estructura sintáctica en todas las lenguas, más allá de las propiedades particulares de cada una. Y, además, parece un buen punto de partida, o al menos un buen mojón de referencia, para pensar en la importancia que tiene la reflexión metalingüística por parte de quienes trabajan con las lenguas.

2.5 Consideraciones finales

El primer capítulo de este libro se detuvo en el rol de las academias de la lengua y en la percepción general que se tiene sobre las lenguas. Desde esa perspectiva, que Alejandro Pérez Guarino recuperó de manera sistemática, hay poco lugar para la variación lingüística, y menos lugar para un abordaje científico del lenguaje. Sin embargo, como hemos procurado mostrar en este capítulo, la mirada científica es central para avanzar en nuestro conocimiento sobre este objeto de estudio tan complejo y, en ese recorrido, no podemos dejar al margen ninguna de sus partes constitutivas. Y la variación lingüística, sin dudas, es una de ellas. De hecho, hasta la normativa, reacia a introducir cambios, ha ido incorporando los resultados de la variación diacrónica, es decir, de la variación que resulta del paso del tiempo[11] y, como se muestra en el Capítulo 1, ha llegado a proponer reglas opuestas de una época a la otra, porque este

[11] Ver Capítulo 4 de *¡A lingüistiquearla!*

tipo de obras también debe dar cuenta de las expresiones que efectivamente emplean los hablantes en un momento particular.

Lo que procuramos plasmar en estas páginas son algunas de las preguntas y discusiones centrales que surgen a partir de un abordaje científico del lenguaje. Buscamos compartir y ejemplificar una de las maneras posibles de *lingüistiquearla* formalmente y, al mismo tiempo, mostramos cómo los capítulos de este libro hacen propia esta perspectiva. El capítulo de Alejandro nos brinda argumentos para defender las razones de *lingüistiquearla* formalmente (el *por qué*) y con estas razones en las manos nos zambullimos en el pozón del *para qué*, es decir, de los objetivos. Volviendo a la introducción, entonces, ¿para qué *lingüistiquearla* formalmente? Bueno, en principio, para desarticular los mitos y prejuicios que nacen a partir de la mirada normativista y de una tradición muy arraigada que considera las lenguas en términos de desigualdad y no de diferencia. Los fenómenos de variación discutidos o las alternancias presentadas no pueden conducirnos a pensar en superioridad o inferioridad, sino en diferencias que necesitamos entender, explicar e incluso formalizar. Hay preguntas fundamentales, como las relacionadas con la adquisición, que solo se pueden intentar responder desde una perspectiva científica.

Además de todo esto, está el *para qué* relacionado con la aplicación de estos conocimientos, ese *para qué* más concreto, más del día a día. Ese *para qué* cruza estas páginas cuando hablamos de enseñanza, de traducción, de investigación, etc. Ese *para qué* atraviesa el corazón de los capítulos que siguen.

REFERENCIAS

Baker, Mark (2001). *The atoms of language*. Basic Books.

Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de Gramática del Español*. La Isla de la Luna.

Hale, Kenneth (1983). “Warlpiri and the grammar of non-configurational languages”. *Natural Language and Linguistic Theory* 1.1:5-47.

Legate, Julie (2002). *Warlpiri. Theoretical Implications*. Tesis de doctorado. Massachusetts Institute of Technology.

Mare, María & Casares, Fernanda (eds.) (2018). *¡A lingüistiquearla!*. EDUCO.

Selinker, Larry (1972). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10, 209-231.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre adquisición de L1 en el enfoque generativo

Además del Capítulo 2 de *¡A lingüistiquearla!* ya mencionado, sugerimos la lectura del capítulo de Lucía Brandani de 2016 sobre el proceso de adquisición de una lengua materna y el rol central que tienen las categorías funcionales en el proceso de adquisición, según se puede constatar en el habla infantil.

Brandani, Lucía (2016). La adquisición de las categorías funcionales. En Ciapuscio, Guiomar (Ed.) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. EUDEBA.

Sobre enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales

Para una mirada un poco más reciente al concepto de interlengua, la discusión de sus postulados sobre los sistemas lingüísticos nativos y no-nativos y su aplicabilidad en la investigación sobre la enseñanza, sugerimos Liceras (2013).

Liceras, Juana (2013). La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o… cómo abordar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI. En J. de S. Guervós & Y. G. Plasencia (Eds.) *Actas de El Español Global*. *III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Salamanca.

Sugerimos, además, seguir los aportes del Conversatorio de la Red de Lingüistas en Formación (RELIF) y, particularmente, compartimos la presentación de Gonzalo Espinosa, profesor e investigador de esta misma facultad, sobre la adquisición del ritmo de habla en inglés como lengua adicional por hispanohablantes.

Red de Lingüistas en Formación. (29 de julio de 2020). *Conversatorio RELIF - Gonzalo Espinosa* [Video]. YouTube.

Sobre variación lingüística

Hay muchísimo material sobre variación lingüística, afortunadamente. Para un panorama general, recomendamos el capítulo 8 del libro coordinado por Victoria Escandell- Vidal, *El lenguaje humano* (2009). Allí encontrarán distintas sugerencias para seguir explorando en el tema.

También puede resultar sumamente interesante el libro *Multilingüismo y lenguas en contacto*, de nuestro admirado Juan Carlos Moreno Cabrera (2016, Ed. Síntesis).

Finalmente, en el canal de YouTube de ABRALIN encontrarán charlas de especialistas sobre este tema (y muchos otros)

Por supuesto, recomendamos enfáticamente la lectura del libro de Marc Baker que figura en las *Referencias*.

Sobre configuracionalidad y estructura argumental

En el blog de José Luis Mendívil-Giró de la Universidad de Zaragoza van a encontrar mucho material. En lo que refiere a cuestiones de estructura y configuracionalidad, recomendamos las dos partes de la entrada "¡Es la estructura, insensatos!" (parte 1 y parte 2). Zaragoza lingüística. (18 de enero de 2016).

El capítulo de Jaume Mateu sobre estructura argumental en el libro editado por Ángel Gallego, *Perspectivas de sintaxis formal* (2015) brinda un panorama sobre las discusiones clásicas en torno a la noción de estructura argumental, las alternancias argumentales y las distintas propuestas que se han realizado en el marco de la gramática generativa.

Finalmente, en lo referido estrictamente a la configuracionalidad, pueden leer el artículo, El programa antisimétrico y su vigencia, escrito por María Mare con motivo de los 25 años del libro *The antisymmetry of Syntax* de Richard Kayne. Allí encontrarán referencias para seguir con la discusión y profundizar en el tema.