

¡A LINGÜÍSTICARLA!





¡A LINGÜÍSTICARLA!

María Mare & María Fernanda Casares  
(editoras)

Editorial EDUCO  
Universidad Nacional del Comahue  
Neuquén - 2018

Mare, María

A lingüístiquearla / María Mare ; María Fernanda Casares. - 1a ed. -

Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2018.

203 p. ; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-604-503-2

1. Lingüística. 2. Investigación. 3. Transferencia de la Innovación. I. Casares, María Fernanda II. Título

CDD 410

## **Educo**

Responsable Editor: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

© 2018 – EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de EDUCO.



**REUN**  
Red de Editoriales  
de Universidades Nacionales  
de la Argentina

# Índice

Presentación	11
Los integrantes del J022	15
I. Aproximaciones al estudio del lenguaje	21
1. ESTUDIAR LAS LENGUAS	23
1.1. Introducción	23
1.2. Distintas formas de abordar el lenguaje	25
1.3. Nociones relevantes para lingüistiquerla bien	29
1.4. Más allá (o más acá) de la comunicación	33
1.4.1. Construcciones de reduplicación léxica	34
1.4.2. El orden de constituyentes y la tematización	38
1.5. La productividad	41
1.6. Consideraciones finales	43
Referencias	44
Sugerencias de lecturas	44
2. ADQUIRIR LA LENGUA MATERNA	45
2.1. Introducción	45
2.2. Las condiciones empíricas del proceso de adquisición de la lengua materna: sus ingredientes básicos y sus características	47
2.3. El problema lógico de la adquisición del lenguaje	50
2.4. Propuestas sobre la adquisición de una lengua: su alcance explicativo y descriptivo	53
2.5. ¿Explicar la adquisición fue siempre el principal objetivo de la GG? Un breve recorrido por sus modelos y objetivos	56
2.6. Algunas interpretaciones del lenguaje infantil en la Gramática Generativa	58

2.7. Consideraciones finales	62
Referencias	63
Sugerencias de lecturas	64
3. SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (L2)	65
3.1. Introducción	65
3.2. Características generales de la adquisición de una lengua	66
3.3. Relación entre la adquisición de una L1 y una L2	67
3.4. Algunas cuestiones teóricas	69
3.5. Consideraciones finales	73
Referencias	74
Sugerencias de lecturas	75
4. SOBRE EL CAMBIO LINGÜÍSTICO	77
4.1. Introducción	77
4.2. El español no siempre fue así...	78
4.3. Un poco de teoría	82
4.4. Entonces... ¿se dice “presidenta”?	86
4.4.1. El lenguaje inclusivo	89
4.4.2 El lenguaje inclusivo en la designación de un conjunto	91
4.4.3. El lenguaje inclusivo y el cambio lingüístico	92
4.5. Consideraciones finales	94
Referencias	95
Sugerencias de lecturas	96
II. Aspectos pedagógicos y sociales	99
5. EXPERIENCIAS DE TRANSFERENCIA	101
5.1. Introducción	101

5.2. Talleres destinados a docentes	103
5.3. Charlas/debate	108
5.4. La lengua en la radio. Por prepotencia	109
5.5. Reflexiones finales	111
Referencias	112
ANEXO	113
6. ¿QUÉ ENSEÑAR CUANDO PRACTICAMOS TIPOS VERBALES?	119
6.1. Introducción	119
6.2. Dos tipos de verbos intransitivos: sus propiedades semánticas y sintácticas	121
6.3. Errores de inacusatividad en L2	123
6.4. ¿De qué manera el conocimiento de la lengua meta informa la práctica?	125
6.5. Análisis metalingüístico de la lengua meta: su importancia	127
6.6. Actividades sugeridas	128
6.7. Durante la visualización: actividades	130
6.8. Luego de la visualización	133
6.8.1. Corrección de Errores	133
6.8.2. Integración	135
6.9. Consideraciones finales	137
Referencias	137
Sugerencias de lecturas	138
7. CONTRASTANDO CONSTRUCCIONES RESULTATIVAS	139
7.1. Introducción	139
7.2. Algunas características generales	142
7.3. Construcciones resultativas transitivas del inglés y del español	144

7.4. Resultativas intransitivas del inglés y del español	147
7.5. El estado resultante	150
7.6. Comentarios finales	152
Referencias	153
Sugerencias de lecturas	154
III. La investigación en lingüística	157
8. SOBRE LA ARGUMENTACIÓN Y LA JUSTIFICACIÓN EN GRAMÁTICA	159
8.1. Breve introducción a la gramática como ciencia	159
8.2. Las manos en el barro	161
8.3. Sobre la naturaleza de las explicaciones	162
8.3.1. Inducción y deducción: dos caras de la misma moneda	163
8.3.2. Las explicaciones deben ser explícitas y sistemáticas	164
8.3.3. Las explicaciones deben ser simples y económicas	165
8.4. Un ejemplo de explicación inadecuada y de explicación mejorada	167
8.5. Consideraciones finales	170
Referencias	170
Sugerencias de lecturas	171
9. PONIENDO PRIMERA	173
9.1. Introducción	173
9.2. ¿Por qué?	173
9.3. Hacer lingüística	176
9.4. Un poco de contexto	177
9.5. El squib o trabajo de investigación corto	179
9.5.1. La escritura	182
9.5.2. Evaluación	182

9.5.3. Comentarios de estudiantes	184
9.6. Conclusiones	186
Referencias	186
10. SE HACE CAMINO AL ANDAR	189
10.1. Introducción	189
10.2. Breve introducción al análisis contrastivo y la adquisición del inglés como L2	190
10.3. Un primer acercamiento a la investigación	192
10.4. Contexto y objetivos de la materia	193
10.5. Pasos a seguir en la investigación	195
10.6. Evaluación	201
10.7. Consideraciones finales	202
Referencias	203
Sugerencias de lecturas	203



## Presentación

En algún lugar de los vastos arenales de Marte hay un cristal muy pequeño y muy extraño. Si alzas el cristal y miras a través de él, verás el hueso detrás de tu ojo, y más adentro luces que se encienden y se apagan, luces enfermas que no consiguen arder. Son tus pensamientos. Si oprimes entonces el cristal en el sentido del eje medio, tus pensamientos adquirirán claridad y justeza deslumbrante, descubrirás de un golpe la clave del Universo todo, sabrás por fin contestar hasta el último por qué. En algún lugar de Marte se halla ese cristal. Para encontrarlo hay que examinar grano por grano los inacabables arenales. Sabemos, también, que, cuando lo encontremos y tratemos de recogerlo, el cristal se disgregará. Sólo nos quedará un poco de polvo entre los dedos. Sabemos todo eso, pero lo buscamos lo mismo.

*Ciencia*, Héctor Germán Osterheld (1919-1977)

¿Por qué surge este libro? *¿A lingüistiquearla!* es un libro que surge de las inquietudes de un grupo de docentes investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, reunidos en el proyecto de investigación “Las categorías funcionales: un abordaje en términos de adquisición y variación”, de la Facultad de Lenguas. Este proyecto, conocido como el J022, se desarrolló entre el año 2014 y el año 2017 y se centró en diferentes aspectos relacionados con la adquisición de lenguas y la variación lingüística desde una perspectiva formal. A lo largo de estas páginas nos detendremos en revisar qué significa abordar las lenguas y el lenguaje desde una perspectiva formal y también en definir las diferentes discusiones que se desprenden de esto.

¿Por qué mostrar nuestra investigación de esta manera? Este libro es la oportunidad de salir de “nuestra cueva”, de mostrarles a nuestros lectores que se pueden “sumergir” en el estudio de la lingüística y salir airosos. El intento de plasmar temas complejos de forma clara y sencilla tiene la finalidad de lograr que el lector no abandone la

lectura –valga la redundancia–, en cuanto se “tope” con terminología demasiado específica, técnica o difícil de entender. Es como disfrazar el brócoli. Seguramente a un niño no le gusta ese tipo de verdura, pero si lo mezclás con otros sabores la irá comiendo de a poco. Parte de esto es compartir “nuestro gusto por el brócoli”.

¿Por qué los temas que se desarrollan en estas páginas? Las inquietudes de los miembros de este grupo son variadas y abarcan cuestiones teóricas (¿qué modelo explica mejor estos fenómenos?, ¿es pertinente postular este rasgo?, ¿qué sucede con tal estructura?), preocupaciones pedagógicas (¿cómo enseñar ciertos aspectos de una segunda lengua?, ¿qué enseñar en la clase de gramática española?) y aspectos relativos a la formación de investigadores (¿cómo investigar en lingüística?, ¿cómo transmitir el interés por la investigación?). Todos estos puntos, que parecen un tanto dispersos, coinciden en un mismo objetivo: realizar un aporte al estudio del lenguaje. Pero, además, el hecho de que las inquietudes sean estas nos lleva nuevamente a una mirada común a todos los integrantes del J022: la universidad pública como espacio de investigación, transferencia y formación de recursos.

¿Por qué esta estructura? Este libro se divide, de acuerdo con los puntos mencionados, en tres secciones. Como podrá descubrir el lector, cada sección y cada capítulo dialoga con el resto del libro. La división que proponemos no implica que concibamos que cada aspecto es independiente de los demás, sino que intenta visibilizar que estas tres líneas, muchas veces concebidas como independientes, pueden y deben convivir. Hermanar nuestras investigaciones y los desarrollos teóricos con nuestra práctica docente es una tarea imprescindible y la formación de recursos a partir de estos dos aspectos es nuestra responsabilidad como docentes de la universidad pública.

¿Por qué este estilo? Generalmente, investigamos, escribimos, presentamos y publicamos para un lector especialista (e imaginario). Acá tomamos un camino diferente: pensamos en lectores que conocemos y a los que queremos invitar a un recorrido por nuestro campo de investigación. Desde el primer momento, todos los integrantes de este proyecto tuvimos esa meta clara cuando escribíamos cada uno de los capítulos, que no es ni más ni menos que lo que venimos haciendo hace años, pero con otro lenguaje y ahora con otro lector en mente. La lingüística –como ciencia que estudia el lenguaje– ofrece un campo muy amplio de investigación, pero se la suele considerar una ciencia

exclusivamente teórica. Que el lenguaje de este libro sea sencillo tiene un fin: sacar esas barreras y dar a conocer en forma clara y amena algunos conceptos fundamentales, que luego se podrán profundizar.

¿Por qué la importancia de nuestros lectores? Los capítulos de este volumen están dirigidos fundamentalmente a nuestros estudiantes de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, lo que no excluye en absoluto a otros posibles lectores. Dado que quisimos escribir un libro para nuestros estudiantes, una parte importante de la evaluación y revisión estuvo a cargo de ellos. Definitivamente, sus observaciones, preguntas y comentarios han ayudado a mejorar en gran medida las primeras versiones de cada capítulo. Como suele decirse en estos casos, las faltas y omisiones son exclusiva responsabilidad nuestra.

¿Por qué ese título? El título busca dar cuenta de varias cosas. En primer lugar, intenta reflejar lo que hicimos durante estos cuatro años dentro del J022: lingüística. En segundo lugar, refleja una construcción muy característica de nuestra variedad del español: la formación de verbos en *-ear* (*lingüística- lingüistiquear*) y la presencia de ese elemento *la*, que también aparece en *remarla*, por ejemplo. En perfecto argentino podríamos decir que *la lingüistiqueamos de lo lindo* o *la re lingüistiqueamos*. Finalmente, el título obedece a dos aspectos fundamentales de los estudios en lingüística formal, que son centrales en el desarrollo de este volumen: la creatividad y la productividad. La creatividad para inventar una construcción que tal vez lean por primera vez y la productividad referida a que esa invención no surgió de la nada, sino de la aplicación de las mismas reglas que están involucradas en la formación de *rockearla*, *flasbearla* y muchas formas más. Así es que como podrán ver, si llegan al final del libro, este título dice mucho... de hecho, lo dice casi todo.

¿Por qué tantos *porque*? La tarea del investigador, del docente investigador, es preguntar y buscar respuestas. La pregunta del por qué, al menos en lingüística, es una de las más difíciles de responder, pero es la que ha permitido grandes avances. Preguntar por qué no solo supone querer saber, sino que implica, principalmente, dudar. Y la duda, estimados lectores, es la que permite que el conocimiento científico se reinvente continuamente. Esperamos, entonces, que estas páginas sirvan para dar algunas respuestas, pero fundamentalmente para motivar nuevas preguntas.



## Los integrantes del J022

**Rocío Albornoz** se recibió de Profesora de Inglés en la Facultad de Lenguas (FadEL), Universidad Nacional del Comahue en el 2012. Desde el 2013, trabaja en esta institución como Ayudante de Primera en el área de Lingüística en las materias Adquisición del Lenguaje, Análisis Contrastivo e Introducción a la Lengua Inglesa de las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés. Es alumna de la Maestría en Lingüística Aplicada de la FadEL y trabaja como docente en otras instituciones escolares de distintos niveles en Cipolletti, Río Negro. En el 2017 fue becada para desempeñarse como Asistente de Idioma Español en EE.UU por la Comisión Fulbright y el Ministerio Nacional de Educación y Deportes.

**María Teresa Araya** se recibió de profesora de inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, lugar donde trabaja desde el año 2004. En el 2008 comenzó a incursionar en el área de enseñanza de Español para Extranjeros (ELE) y este año obtuvo su título de Especialista en la Enseñanza de Español para Extranjeros de la Universidad del Salvador. Actualmente es docente en las cátedras de Gramática Inglesa I, II y III, Taller de Gramática Española y Gramática Española II.

**María Fernanda Casares** es Profesora Adjunta Regular de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo.) desde 1981. Es docente de las asignaturas Gramática Inglesa I, II y III. Además es Magíster en Lingüística, título obtenido en 1999. Ha presentado al Comité de Doctorado en Educación (Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.) su tesis doctoral *La adquisición del sujeto explícito en estudiantes de inglés como segunda lengua y su enseñanza*. Es investigadora categoría III, integrante y co-directora de proyectos de investigación desde 1995. Se especializa en adquisición y enseñanza de segundas lenguas.

**María Sol Dibo** cursa la carrera de Traductorado Público Nacional de Idioma Inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Ha formado y forma parte de proyectos de extensión del área de traductorado de la Facultad de Lenguas. En el 2016 recibió la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN). Participó como expositora en las *III Jornadas Patagónicas de Lingüística Formal* y en las *Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Fadel*. Le interesan los participios del español cuyo estudio aborda desde dos ejes: la concordancia y la información de aspecto.

**Silvia Iummato** es egresada del Profesorado de inglés e inglés técnico, INSPT. En la actualidad se encuentra realizando el Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora investigadora de la Universidad Nacional del Comahue donde dicta las asignaturas Introducción a la Lingüística, Semántica y Análisis del Discurso. También dicta Gramática Inglesa I y II en el IES en Lenguas Vivas (Buenos Aires) y Gramática Inglesa I y Estructuras Comparadas en el traductorado de la Universidad de Belgrano. En la Universidad de Buenos Aires comparte el dictado de la cátedra Gramática Específica del Inglés, que corresponde a la Maestría en Traducción. Su área de interés es la interfaz léxico- sintáctica.

**María Mare** es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Córdoba y magíster en Lingüística por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Realizó sus estudios de posgrado mediante la beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y actualmente es investigadora asistente en esta institución. Está a cargo de tres asignaturas de Gramática Española de la Facultad de Lenguas (UNCo.) y es la directora de la Maestría en Lingüística (UNCo.), desde el año 2015. Investiga la variación y el cambio lingüístico en lenguas romances desde una perspectiva formal.

**Anabel Monteserin** se recibió de profesora de inglés en la Facultad de Lenguas (Fadel) de la Universidad Nacional del Comahue, lugar donde trabaja desde el año 2006. Desde ese mismo año comenzó a incursionar en la adquisición de primeras lenguas. Actualmente es docente en las cátedras de Gramática Inglesa IV y Adquisición del

Lenguaje. Es coordinadora del módulo de Gramática Inglesa en primer año del Profesorado y Traductorado de Inglés. Es investigadora categoría V y se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Formal (FadEL).

**Alejandro Pérez Guarino** es estudiante del Traductorado de Inglés, Facultad de Lenguas, UNCo. Su proyecto individual es sobre el cambio lingüístico desde la Gramática Generativa. Ha realizado y aprobado cursos de transferencia sobre la investigación en lingüística y ha participado como expositor en el IV Congreso nacional. *El conocimiento como espacio de encuentro* (2016) y en las *III Jornadas Patagónicas de Lingüística Formal* (2017). Además, formó parte del equipo de redacción del programa radial *Por prepotencia*, dedicado al abordaje de distintos aspectos del lenguaje (2015-2016).

**Andrea Saade** es profesora de Inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.) donde trabaja desde el año 1986. Está a cargo de las asignaturas Análisis Contrastivo y Gramática Inglesa IV. Es investigadora categoría V. Comenzará a investigar las construcciones ergativas y pasivas en relación a la adquisición del inglés como segunda lengua. Se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Aplicada (UNCo.).

**José Silva Garcés** estudió la carrera de Letras en la Universidad Nacional del Comahue. Es docente del área de Gramática Española en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, y en el Instituto de Formación Docente de General Roca – Anexo Los Menucos (Orientación Lengua). Actualmente es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su interés profesional se centra en la descripción gramatical del español en contacto con el mapuchezungun.

**Javier Fernando Valdivia** es profesor de inglés, graduado de la Escuela Superior de Idiomas de la Universidad Nacional del Comahue en 2004. Desde ese año se desempeña como asistente en las cátedras de Semántica, Análisis del Discurso e Introducción a la Lingüística. También es encargado de las cátedras de Lingüística

General y Sociolingüística I y II, en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina y en el anexo Río Colorado, respectivamente. Es investigador categoría V y se encuentra cursando la Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad de Jaén.

## SECCIÓN I



## I. Aproximaciones al estudio del lenguaje

Una primera aproximación al estudio de una lengua permite observar que el lenguaje está constituido por aspectos muy diversos: los sonidos –o los gestos, si se trata de una lengua de señas–, la formación de palabras, la construcción de oraciones, la interpretación y el uso de estas construcciones, entre otros. Todos estos aspectos pueden ser, además, abordados desde diferentes perspectivas, de acuerdo con las preguntas que intenten responder los investigadores. En el caso de los diferentes autores que participamos en la escritura de este libro, los interrogantes comunes refieren a la manera en la que se adquiere una lengua y a la forma en la que varían las lenguas a través del espacio (variación sincrónica) y del tiempo (variación diacrónica).

Los cuatro capítulos que conforman esta sección procuran describir el panorama general de este tipo de abordajes. El primer capítulo, “Estudiar las lenguas”, presenta los posibles puntos de partida para el estudio del lenguaje y refiere a las preguntas que intenta responder un enfoque como la Gramática Generativa, teniendo en cuenta dos hechos fundamentales: la productividad y la creatividad. En el segundo capítulo, “Adquirir la lengua materna”, las autoras ponen de relieve la importancia de los estudios sobre la manera en la que adquieren su lengua materna los niños y el rol central que tienen las preguntas sobre la adquisición para la Gramática Generativa. El tercer capítulo, “Sobre la adquisición de segundas lenguas (L2)”, se detiene en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas y las implicancias de estos abordajes para la enseñanza en contextos de instrucción formal y para la traducción. Finalmente, el cuarto capítulo, “Sobre el cambio lingüístico”, desarrolla los principales aspectos a considerar cuando se investiga la forma en la que cambia una lengua a través del tiempo (variación diacrónica), como los componentes de la gramática que cambian, los factores que pueden influir en el cambio y la relación entre los cambios y la adquisición.

Cada uno de estos capítulos recupera ejemplos que son parte de los temas de investigación de los autores, a fin de acompañar la discusión

teórica con reflexiones sobre fenómenos concretos. La selección de contenidos de esta primera sección tiene como objetivo, entonces, ofrecer una introducción general sobre algunas aproximaciones al estudio del lenguaje, para que quienes deseen continuar indagando en la investigación sobre algún fenómeno lingüístico conozcan qué tipo de preguntas se intenta responder desde cada una de estas perspectivas.

## 1. ESTUDIAR LAS LENGUAS\*

María Mare  
José Silva Garcés

### 1.1. Introducción

El lenguaje humano es, sin duda, un fenómeno altamente complejo. Como ya señalaba Ferdinand de Saussure,<sup>1</sup> padre de la lingüística moderna:

Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad. (de Saussure 2007: 57)

O la versión que propone nuestro amigo y colega Fernando Carranza:



---

\* Queremos agradecer a los revisores de este capítulo, Rocío Albornoz, Elisa Closs, Maia Chapochnikoff y Andrea Saade, cuyos comentarios y sugerencias lo han enriquecido en gran medida.

<sup>1</sup> En realidad, el *Curso de lingüística general* fue escrito por dos estudiantes, Charles Bally y Albert Sechéhaye, quienes compilaron en un libro los apuntes tomados durante los cursos que Ferdinand de Saussure dictó en 1906-1907, 1908-1909 y 1910-1911. Fue publicado por primera vez en 1916

Ante un fenómeno de estas características, podemos preguntarnos: ¿cómo se encara el estudio de algo tan complejo y *heteróclito*? ¿Cómo deberíamos proceder para *desembrollar su unidad*?<sup>2</sup> A lo largo de este libro intentaremos responder estas dos preguntas. Sin embargo, en este capítulo en particular, nos centraremos en la primera.

Para comenzar, podríamos hacer la siguiente observación: si este libro llegara a manos de un hablante de español peninsular, es muy probable que no comprenda del todo el significado del título. “¿Qué significa *lingüístiquearla*? ¿Existe el verbo *lingüístiquear*? ¿Qué hace ese *la* ahí si no hace referencia a nada?”. Y sí, sus dudas y su desconcierto estarían completamente justificados porque en su variedad dialectal no es posible (o mejor, no es natural) formar verbos como *lingüístiquearla*.

Ahora, ustedes, ¿qué le responderían a este hablante? ¿Cómo podrían explicar el significado de *lingüístiquearla*? Algo que podrían hacer, seguramente, es comentarle que el verbo *lingüístiquearla* viene del sustantivo *lingüística*. Así, dirían ustedes, *lingüístiquearla* es una palabra que se puede descomponer en tres partes: *lingüístic-car-la*. “Vale –les podría responder nuestro persistente hablante de español peninsular–, pero qué es lo que significa, pues que yo no lo he escuchado nunca”. Lo curioso es que ustedes, que hablan o tienen un contacto frecuente con el español rioplatense, probablemente tampoco hayan escuchado *lingüístiquearla* antes de leer el título de este libro. Pero sí estamos seguros de que alguna vez escucharon expresiones como *rockearla*, *hipiarla* o *caretearla*. Que existan estos y tantos otros verbos de la misma forma es una prueba de que se trata de una estructura productiva.

Nuestro objetivo en este capítulo es discutir algunos de los posibles puntos de partida para el estudio del lenguaje (§1.2) y detenernos en algunas de las características del enfoque teórico que se describió en la introducción al libro y que reúne “a las distintas personalidades e inquietudes que constituyen este grupo de investigación”. Desde esta perspectiva, nos enfocamos en la presentación de algunos aspectos formales que permitirían explicar dos propiedades centrales de las lenguas humanas: la creatividad y la productividad (§1.3, §1.4 y, fundamentalmente, §1.5).

---

2 En el capítulo 8 del presente libro, vamos a desarrollar algunas ideas que intentan responder esta última pregunta.

¡Ah, nos olvidábamos! Nuestro ficticio amigo peninsular, desconcertado ante el título del libro, también nos preguntaba: “¿Por qué aparece ese *la* en *lingüístiquearla* si no hace referencia a nada?”. La mala noticia es que no sabemos por qué ese *la* aparece ahí (y la bibliografía sobre el tema, al parecer, tampoco). La buena es que si siguen un método de razonamiento apropiado, si aplican los conceptos pertinentes y si se arriesgan a proponer una posibilidad de análisis original, en fin, si *la lingüístiquean toda*, seguramente sean ustedes los que nos puedan dar la respuesta.

## 1.2. Distintas formas de abordar el lenguaje

“En la vida de los individuos y de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje [...], pero –consecuencia paradójica del interés que se le presta– no hay terreno donde hayan germinado más ideas absurdas, prejuicios, espejismos y ficciones” (de Saussure 2007: 53). Las palabras de Saussure, nuevamente, resultan orientadoras. Ante las preguntas “¿qué es el lenguaje humano?” y “¿qué es una lengua?” las respuestas que se han dado desde distintas disciplinas ponen en evidencia no solo una pluralidad de enfoques sobre un mismo objeto (que, como dijimos, es complejo y *heteróclito*), sino que además manifiestan los prejuicios, ficciones y mitos que se construyen alrededor de estos conceptos. En este apartado, nuestro objetivo es revisar algunos de estos enfoques sobre el lenguaje (sin pretender ser exhaustivos) y, a partir de allí, presentar una definición de lenguaje como objeto biológico.

En las experiencias de transferencia que se narran en la Sección II de este libro, preguntamos a docentes que se desempeñan en distintos niveles educativos acerca de qué es el lenguaje y qué es una lengua. Las respuestas que escuchamos con mayor frecuencia son las siguientes:

- ✓ las lenguas son instrumentos para la comunicación en tanto códigos compartidos por los hablantes de una misma comunidad.
- ✓ una lengua es la expresión más acabada de una cultura y de una comunidad.
- ✓ el lenguaje es una actividad que nos permite socializar y participar en distintas esferas sociales.

Todas estas definiciones tienen, según nuestro punto de vista, un costado que es acertado; de hecho, todas estas maneras de concebir el lenguaje y las lenguas tienen un sustento teórico claramente identificable. Sin embargo, también es cierto que todas ellas pueden dar lugar a ideas desacertadas sobre el lenguaje y las lenguas y, como vamos a mostrar más adelante, incluso algunas de ellas han servido para justificar actos de discriminación lingüística.

La idea de que la lengua es un instrumento y un código compartido que posibilita la comunicación entre los miembros de una comunidad se formuló de manera explícita en el marco de una corriente teórica del siglo XX conocida como Estructuralismo, cuyos referentes destacados fueron Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Louis Hjelmslev, Antoine Meillet, entre otros. Este enfoque lingüístico proponía que los hablantes aprenden un código (*i.e.*, una lengua) y lo utilizan para comunicarse con otros individuos que comparten el mismo código. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿existe un código, único y homogéneo, entre los miembros de una comunidad? ¿Es suficiente utilizar el mismo código para asegurar la comunicación entre las personas? Por otro lado, si el código es algo que se aprende, entonces se trata de algo externo al sujeto. ¿No le daría esto un rol pasivo al hablante, el de un mero usuario de ese código? Y por último, al definir al lenguaje como un instrumento para la comunicación y la transmisión de mensajes, ¿cuál sería la diferencia entre el lenguaje humano y las formas de comunicación animal? En §4, nos vamos a detener en dos fenómenos que muestran que hay aspectos que exceden lo estrictamente comunicativo.

Otra de las definiciones apuntadas más arriba propone que el lenguaje es la manifestación más acabada de una cultura y una comunidad. Detengámonos en ella por un momento. Algunos autores, por ejemplo, han visto en esta forma de concebir el lenguaje un modo de contrarrestar la pérdida de vitalidad de las lenguas originarias. Incluso, esta idea ha sido plasmada en el artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos: “Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad” (DUDL 1998: 21). Estas afirmaciones están debidamente justificadas: los grupos sociales construyen y afianzan su identidad étnica y cultural en torno a distintos símbolos (una bandera, un color, ciertas características geográficas del lugar que habitan) y la lengua

no es ajena a este tipo de representaciones. Sin embargo, es necesario que seamos cuidadosos: argumentos de esta naturaleza –según los cuales una lengua es la expresión identitaria y cultural por excelencia de un pueblo– han llevado a exaltar las cualidades de la lengua de una comunidad por sobre la de otros grupos sociales, alimentando el mito de que existen lenguas más complejas y más evolucionadas que otras y justificando el avasallamiento sobre lenguas (y pueblos) considerados inferiores.<sup>3</sup>

Por su parte, la afirmación de que el lenguaje es una actividad que nos permite socializar y participar en distintas esferas de la vida social, como señalábamos, es otra de las definiciones usuales en la bibliografía especializada y entre los docentes. En Río Negro, por ejemplo, el nuevo Diseño Curricular del Profesorado en Primaria sostiene que:

[l]as lenguas, [...] diversas y heterogéneas, son productos culturales de la actividad del lenguaje. Las lenguas mediante signos mediatizan los saberes sociales, históricos y culturales. Los signos se organizan en textos como las producciones de los hablantes que constituyen las unidades lingüísticas de las que partimos en la enseñanza. Los textos se producen en contextos determinados socialmente y de acuerdo con géneros o modelos reconocidos por los hablantes para determinados fines. (Diseño Curricular del Profesorado en Primaria de Río Negro 2015: 50)

Algunos autores (Maturana 1995, Riestra 2010) han llegado a proponer un término específico para referir esta concepción de lenguaje como actividad sociodiscursiva: *lenguajear* (quizás *lenguajearla* sea más apropiado). En este sentido, una lengua se define como el resultado de actividades sociales concretas. Con el fin de comprobar los alcances de esta definición, comparemos dos lenguas habladas en Argentina, el español y el mapuchezungun. En la región norpatagónica, estas lenguas se encuentran en una clara situación de diglosia: el español se ha impuesto como la lengua oficial y de instrucción, mientras que el mapuchezungun ha quedado relegado a ámbitos domésticos y

---

3 En la primera temporada del programa radial Por prepotencia (ver capítulo del presente libro), nos detuvimos bastante en la relación entre las lenguas y los factores políticos. Pueden escuchar los programas 1 y 2 de la primera temporada, para tener un panorama general de estas cuestiones.

folclóricos. Este panorama (simplificado al extremo solo a los fines ilustrativos) nos permite ver que, *en los hechos*, existe una jerarquía entre estas lenguas, en tanto que el español, por el carácter expansionista de sus hablantes y gobiernos, puede participar en un número mayor de esferas de la vida pública y social. Ahora bien, *en potencia* (es decir, si tenemos en cuenta las características naturales de estas lenguas en tanto que lenguas humanas), esta jerarquía se diluye por completo: ambas lenguas son exactamente iguales en complejidad y desarrollo.

Mediante esta comparación, queremos mostrar que, si consideramos que el lenguaje es una actividad que se plasma en distintos formatos discursivos según el contexto en que se utilice, podemos caer en la idea (errónea) de que existen lenguas más adecuadas que otras para el desenvolvimiento de los hablantes en la vida social, lo cual es completamente falso. Cualquier lengua es capaz de adaptarse (reinterpretando los rasgos de pronunciación, creando términos nuevos, utilizando estructuras morfosintácticas distintas, etc.) a cualquier contexto en que se desenvuelvan sus hablantes. Las lenguas parecen no ser el resultado de la actividad sociodiscursiva, sino que son objetos de una naturaleza diferente, capaces de adaptarse a cualquier esfera de la vida social gracias a la plasticidad que le otorga una de sus propiedades esenciales: **la productividad**.<sup>4</sup>

Los problemas y las ideas injustificadas mencionadas a propósito de ciertas concepciones de lenguaje se disipan si nos enfocamos en los rasgos naturales de una lengua humana y si adoptamos una concepción biológica del lenguaje. En el marco de la Gramática Generativa, muchos lingüistas han propuesto que las lenguas naturales son, en algún sentido, la manifestación concreta de una capacidad o una *facultad innata*, heredada genéticamente (la **facultad del lenguaje**) y común a todos los miembros de la especie *homo sapiens sapiens*.<sup>5</sup> Todas las lenguas humanas, además, son igualmente productivas. Como mencionamos en el apartado anterior, esto supone que no se adquieren *todas* las palabras y *todas* las frases y oraciones posibles de la

---

4 Algunas personas afirman, de manera inversa, que el español no es una lengua “adecuada” para expresar los términos y las ideas de los pueblos originarios. Sin embargo, como vimos, este es un razonamiento falaz: todas las lenguas son igualmente productivas y tienen la capacidad de adaptarse a los contextos en que sus hablantes se desenvuelven.

5 En el apartado 1.3, hablaremos un poco más de este aspecto. Ver también el capítulo 2.

lengua. Lo que un niño adquiere cuando adquiere su lengua materna, además de un vocabulario o léxico limitado, *finito*, es un conjunto de patrones, generalizaciones y reglas de combinación que le permiten crear un número infinito de palabras y oraciones. Hablar una lengua es, entonces, haber desarrollado de manera natural una gramática de esa lengua, y esto, por un lado, es completamente independiente de los ámbitos y de los fines con los que se la utilice y, por el otro, es ajeno a las representaciones que sus propios hablantes construyan sobre ella.

### 1.3. Nociones relevantes para *lingüistificarla bien*

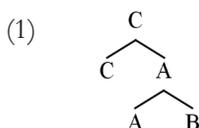
Cuando empezamos a mirar las lenguas desde otra perspectiva y, principalmente, cuando consideramos que el lenguaje es un fenómeno biológico, surgen unas cuantas preguntas, en muchas de las cuales se detienen los demás capítulos de esta sección. La primera pregunta tiene que ver con lo que resulta más evidente: ¿cómo es posible que las lenguas varíen? O sea, ¿cómo es posible que el español sea tan diferente del inglés, si las dos son “lenguas humanas”? Y la pregunta que sigue es la que más desvelos ha generado, ya que supone una gran paradoja: ¿cómo es posible que existan lenguas tan diferentes y que, a pesar de eso, todas puedan ser aprendidas por las personas?<sup>6</sup>

Además de estas preguntas y como consecuencia de ellas, se proponen distinciones que intentan contribuir al conocimiento lingüístico. Una de ellas es la diferenciación entre **lengua** y **lenguaje**. Este último se concibe, desde la Gramática Generativa, como una facultad biológica de la especie humana, mientras que el término *lengua* se emplea para referir a las diferentes maneras en las que esta facultad se manifiesta, es decir, como español, ruso, mapuchezungun o toba. Si pensamos esta distinción en relación a las preguntas que formulamos antes, los desafíos de la lingüística surgen solos: ¿qué características tiene eso que denominamos lenguaje? Una posibilidad es pensar que hay algo en esa facultad biológica que debería ser común a todas las lenguas, pero que al mismo tiempo tiene que ser lo suficientemente amplio como para permitir generar las gramáticas de todas las lenguas que se hablan. Es decir, habría aspectos universales y aspectos particulares y el gran desafío es descubrir cuáles son esos aspectos.

---

<sup>6</sup> Con las salvedades que se comentan en los próximos capítulos.

Lo interesante es que, como no tenemos acceso directo al lenguaje (no es posible observar en vivo y en directo esta facultad lingüística innata), podemos conocer sus características de manera indirecta, a través de las lenguas. La observación detenida y pormenorizada de un gran número de lenguas ha llevado a concluir, por ejemplo, que las unidades lingüísticas no se relacionan de manera lineal, sino de manera estructural (y de estructura binaria). Y también se ha podido concluir que el mecanismo básico que parece operar en el lenguaje es el **ensamble** (*merge*): se toman dos unidades y se colocan juntas, luego se ensamblan con otras unidades, siguiendo una estructura binaria y así se conforma una estructura compleja.



Si nos comprometemos con este enfoque, el objetivo es buscar cuáles son las propiedades de los sistemas lingüísticos particulares (de las lenguas), a fin de entender cuáles son las propiedades de la facultad del lenguaje (ver capítulo 8). Evidentemente, ese tipo de exploración nos lleva a hacer nuevas distinciones. Veamos los siguientes enunciados:

- (2)
- a. Esa idea es copada mal.
  - b. Mal idea son copado ese.
  - c. ¡A lingüístiquearla!
  - d. ¡lingüislatiquear A!
  - e. Habían muchas personas en el bar.
  - f. Habían una persona en el bar.

Si asumimos una postura normativista, todos los enunciados que aparecen en (2) están mal y la justificación variará entre “el error es este” y el “nadie lo dice”. Desde este punto de vista, no hay mucho más lugar para discutir y nada lleva a intentar comprender el funcionamiento del sistema lingüístico. Sin embargo, cuando nuestro objetivo es buscar explicaciones, es relevante hacer distinciones más sutiles. Por ejemplo, (2a) es un enunciado que se escucha muchísimo y lo “raro” que tiene, no resulta tan raro si lo ubicamos en el contexto pertinente. Es verdad que hay sinónimos más “cultos” para *copado mal*, pero eso no significa

que el uso de *copado mal* sea equivocado. Para analizar este ejemplo, es importante apelar a la noción de **registro**. El registro es el conjunto de variables contextuales y sociales que determinan la selección de las palabras y las construcciones que un hablante utiliza. Por ejemplo, junto a *copado mal* tenemos *bueno*, *genial*, *divertido*, *estupendo* y otros atributos positivos. El enunciado de (2a) podría no resultar **adecuado** en un ámbito académico, en el que se espera un registro formal, pero es totalmente adecuado en un grupo de amigos. Sin embargo, el hecho de que una expresión sea adecuada o inadecuada es tangencial al lenguaje, es decir, no nos da información sobre las propiedades del lenguaje, tal como lo entendemos en este libro.

Lo más interesante es que si no hacemos distinciones, (2a) y (2b) formarían parte del mismo conjunto y, claramente, no podemos decir eso. (2a) es una construcción que produce un hablante del español de la Argentina –adecuadamente o no, pero la produce–, mientras que (2b) es imposible. Este dato negativo –negativo, porque los hablantes no lo producen– nos ayuda a entender mejor los datos positivos y, en consecuencia, el funcionamiento del sistema lingüístico. Aquí se pone en juego lo relativo a la formación de constituyentes y al orden de palabras. Los lingüistas decimos entonces que (2a) es **gramatical** y como tal podría evaluarse luego como adecuado o no, mientras que (2b) es **agramatical**.

Y aquí tenemos una nueva noción: **gramaticalidad**. Los lingüistas investigamos un sistema lingüístico particular (el español, por ejemplo) y determinamos qué construcciones son posibles en esa lengua. Las construcciones posibles en un sistema lingüístico determinado son gramaticales, mientras que las construcciones que no son posibles en ese sistema lingüístico, son agramaticales. Esta noción refiere a los aspectos constitutivos de las lenguas, es decir, los aspectos que inciden en la configuración de ese sistema lingüístico. Pensemos nuevamente en el título de este libro (2c). Como mencionamos en la introducción, puede ser que jamás hayan escuchado esta expresión, pero seguramente, la reconocen como un enunciado posible del español. Tal vez les recuerde a frases como *¡A rockearla!* Sea como sea, pareciera que los mecanismos que se emplearon para construir *¡A rockearla!* son los mismos que entraron en juego para constituir *¡A lingüistiquearla!* Es decir, podríamos señalar que nunca antes habíamos escuchado algo como (2c) y, si nos ponemos en normativistas, podríamos decir que es una construcción

incorrecta, porque las academias de la lengua no la reconocen. Sin embargo, como lingüistas diremos que es una construcción gramatical, porque es un enunciado que responde a los mecanismos que permiten la formación de palabras/frases en el sistema lingüístico del español.

Miremos ahora (2d). Definitivamente, no podemos evaluar de la misma manera (2c) y (2d), aunque tal vez nunca hayamos escuchado antes ninguna de las dos. Como dijimos, (2c) parece formarse por mecanismos que reconocemos en la gramática del español. (2d), sin embargo, presenta un orden de palabras extraño para esta lengua – complemento + preposición, en lugar de preposición + complemento– y, además, una configuración de palabras que tampoco responde al sistema. Es decir, (2d) es agramatical porque no se corresponde con los mecanismos que subyacen al sistema lingüístico del español.

Vayamos ahora a (2e), porque en este caso entran en juego dos nociones más: **corrección** y **variación**. Todos reconocemos que muchos hablantes producen oraciones como (2e) y al comenzar nuestra vida escolar, aprendimos que ese enunciado está mal. La explicación surge a partir de que este uso del verbo *haber* es impersonal, que el verbo, por lo tanto, siempre aparece como tercera persona del singular y que el constituyente [*muchas personas*] no es el sujeto, sino el objeto directo (*las hay*). Como [*muchas personas*] no es el sujeto, no se espera que concuerde con el verbo. Las academias de la lengua española sancionan estos usos como **incorrectos**. Las oraciones y frases incorrectas son aquellas que, aunque son posibles, no son recomendadas por las academias de la lengua.

Sin embargo, si hay hablantes que formulan enunciados como (2e) es porque su sistema lingüístico se lo permite. Es decir, es una oración gramatical. Más allá de las sanciones de las academias, nuestra labor como lingüistas es revisar cuáles son los mecanismos de ese sistema que permiten formar esta construcción, pero que a su vez no permiten formar algo como (2f), que es agramatical.

Ahora bien, una vez que descubramos esos mecanismos, debemos ser cuidadosos, ya que tenemos que reconocer que no todos los hablantes del español producen oraciones como (2e). Y no las producen porque su sistema no lo permite, no porque una entidad externa se los prohíba. Esto nos permite ver que dentro de ese universo que denominamos español existen variedades. Y como ponerle un determinado nombre a una lengua es algo bastante arbitrario, hablamos de **variación**

**lingüística** cada vez que reconocemos sistemas lingüísticos diferentes, sean estas diferencias más o menos notorias.

Así, hablamos de variación al comparar el inglés con el español, pero también cuando hablamos de los distintos **dialectos** del español. Lamentablemente, la palabra dialecto tiene connotación negativa, porque se la utilizó durante mucho tiempo como opuesta a lengua. Sin embargo, desde el enfoque teórico que asumimos en este libro, la distinción lengua vs. dialecto no tiene ningún fundamento. Todas son lenguas y todos son dialectos o variedades, independientemente de cuál de esas formas se haya postulado como la **estándar**. Y la razón de asumir esta postura es que los motivos que llevan a definir que un dialecto es mejor que los otros y que, por eso, merece llamarse lengua, no responden a criterios lingüísticos.

Con estas distinciones en mente, sigamos profundizando en esto de intentar encontrar los mecanismos que subyacen a los sistemas lingüísticos y que, en última instancia, nos permitirán determinar las propiedades de la facultad del lenguaje. De esto tratan los apartados que siguen.

#### **1.4. Más allá (o más acá) de la comunicación**

En los apartados anteriores, presentamos diferentes cuestiones sobre el estudio de las lenguas e insistimos en que hay aspectos formales que merecen ser explicados. Para poder comprender las propiedades de una lengua y, en última instancia, lo que esas propiedades nos permiten saber sobre la facultad del lenguaje, es central describir los datos de manera detallada. En la búsqueda de explicaciones, los lingüistas formulamos hipótesis e intentamos identificar patrones de comportamiento. Por ejemplo, las diferentes proyecciones que se postulan en una oración son el resultado de las hipótesis y las observaciones: ¿hay un nodo para la flexión (Sintagma de Flexión)?; si es así, ¿basta solo con un Sintagma de Flexión o necesitamos dividir este nodo en persona y número? ¿Persona y número, y la flexión en general, son proyecciones o son rasgos dentro de una proyección? Si son rasgos, ¿son rasgos relevantes para la interpretación (rasgos interpretables) o son rasgos que solo hacen a la buena formación de una lengua (rasgos no interpretables)? (Ver el capítulo 3 para la relevancia de esta discusión en adquisición).

En fin, las hipótesis son muchas y todas se formulan a partir de los datos de las lenguas y del objetivo fundamental de la teoría: explicar las

propiedades de la facultad del lenguaje. En este apartado, nos vamos a detener en dos fenómenos que están íntimamente relacionados con factores discursivos/comunicativos y que, sin embargo, presentan un gran número de propiedades formalizables que exceden a estos factores.

#### 1.4.1. Construcciones de reduplicación léxica

En los usos coloquiales del español, es frecuente encontrar expresiones como las siguientes:<sup>7</sup>

- (3) a. Como mi hija empezó a hacerse pis en la cama, tuve que comprar un colchón de *plástico PLÁStico*.
- b. -¿Cuándo me lo mandaste [al mail]? *Recién reCIÉN*.
- c. Qué lindas que son esas sillas, ¿viste? Son de madera maDEra.
- d. A mi viejo le gusta el folklore fOLKLOre, como el de antes, no eso que se escucha ahora.

Este fenómeno, conocido como reduplicación léxica, es muy interesante porque nos viene bien para mostrar que los fenómenos lingüísticos propios del discurso oral también pueden ser formalizados-*i.e.*, pueden ser explicados de manera rigurosa y sistemática atendiendo a su carácter productivo.

Los casos de “reduplicación léxica” han recibido numerosas explicaciones en la bibliografía. En su libro *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, Dirven y Verspoor (2004) mencionan el caso de la reduplicación léxica del italiano. Los autores parten de la afirmación de que la gramática de una lengua es un reflejo, al menos en parte, de la cultura en la que dicha lengua se habla (una afirmación que, como vimos, trae aparejados varios problemas). Su hipótesis es que las reduplicaciones en italiano pueden explicarse en términos pragmáticos y culturales. El italiano presenta, en efecto, construcciones del tipo *adagio adagio* ‘lento lento’, *subito subito* ‘rápido rápido’, *bella bella* ‘bella bella’, *caffè caffè* ‘café café’. Estas expresiones denotan, según los autores, “insistencia” en una característica de la palabra en cuestión que se considera conocida. Así, *bella bella* quiere decir ‘verdaderamente

<sup>7</sup> Los ejemplos a continuación fueron tomados de la web y hemos respetado la ortografía empleada por los usuarios.

bella' mientras que el valor semántico de *caffè caffè* sería 'verdadero café'. Los autores sostienen que, además de esta insistencia semántica, la reduplicación léxica en italiano presenta un componente emotivo y expresivo. Las construcciones de reduplicación léxica del italiano se explicarían, entonces, como un reflejo de la teatralidad de los habitantes de Italia y de la importancia que esta cultura le da al espectáculo y a la exteriorización de las emociones.

Sin embargo, es posible reconocer al menos dos argumentos que contradicen la explicación. El primero de ellos es que las construcciones de reduplicación léxica no se dan solo en italiano: se han registrado en lenguas como el francés, inglés, persa, latín, griego y, como vimos, también en español... Esto demuestra que o bien todas las comunidades que hablan o hablaron estas lenguas presentan exactamente los mismos rasgos de teatralidad y extroversión propios de la cultura italiana, o bien una explicación en términos culturales, psicológicos o pragmáticos no es apropiada para dar cuenta de este fenómeno. Nosotros, claro, nos inclinamos por esta última opción.

El segundo argumento en contra de la explicación de estos autores es que existen restricciones para la construcción de estructuras reduplicadas de naturaleza gramatical. En otras palabras, si los hablantes produjeran construcciones reduplicadas como un reflejo de su carácter teatral y extrovertido, no se entiende por qué hay palabras y frases que no se pueden reduplicar. Consideremos, por ejemplo, los siguientes datos:

- (4) a. \*Me tomé unos Unos mates.
- b. \*Estoy esperando el EL Kokó.
- c. \*Me gustaría que QUE vengas.
- d. \*Es una construcción de DE piedra.

Estos datos, como vimos en el apartado anterior, constituyen evidencia negativa: son agramaticales. Nos están mostrando que no cualquier palabra, al menos en español, puede ser reduplicada. Concretamente, las palabras que tienen un contenido funcional no pueden reduplicarse; solo lo pueden hacer las palabras que, como en (3), tienen un contenido referencial o léxico.

A partir de estos dos argumentos, creemos que es posible e incluso necesario abordar este fenómeno, que es propio del discurso oral, desde

una perspectiva formal. Avancemos un poco más en esta dirección.

Dirven & Verspoor mencionaban la “insistencia” a la que dan lugar las construcciones reduplicadas. Esto es cierto. En los ejemplos de (3), la reduplicación focaliza las características prototípicas de los términos reduplicados. Esta idea se puede apreciar mejor cuando lo que se reduplica es un pronombre personal o un nombre propio.

- (5) a. Vamos amor ya te dije que ese no era yo YO
- b. El hijo de Menem y Bolocco es Menem MENem,  
    patilludito y todo.
- c. Entre ellos, Elisabetta es el restaurant más reciente,  
    ubicado en Palermo PaLERmo, muy bien puesto en lo que  
    fue una casa de barrio.

Ahora bien, ¿cómo captar estas nociones de prototipicidad, insistencia y focalización en términos gramaticales? Observemos los datos de (6) y (7):

- (6) a. ?? Anoche, Juan comió comida.
- b. Anoche, Juan comió comida china.
- c. Anoche, Juan comió comida coMIda.
  
- (7) a. ?? En la fiesta, Ana vistió un vestido.
- b. En la fiesta, Ana vistió un vestido nuevo.
- c. En la fiesta, Ana vistió un vestido vesTIdo.

Los signos de pregunta que aparecen en los ejemplos (6a) y (7a) muestran que los objetos cognados (*i.e.*, aquellos objetos directos que comparten la raíz con el verbo: *com-er/com-ida*; *vest-ir/vest-ido*) no pueden aparecer solos: es necesario que estén acompañados de una modificación restrictiva, que acote la referencia del objeto. Esto es lo que sucede en (6b) y (7b). Lo interesante son los datos de (6c) y (7c). En ambos casos, pueden aparecer los objetos cognados, porque, al igual que en los ejemplos (6b) y (7b), la reduplicación tiene la capacidad de acotar y restringir la referencia del objeto.

Las observaciones anteriores nos permiten afirmar que las reduplicaciones tienen un estatus sintáctico determinado: son modificadores restrictivos. Cuando estos aparecen con nombres propios

o pronombres personales, lo que ocurre es que, discursivamente, se crean otros referentes potenciales entre los cuales la reduplicación selecciona solo a uno. Lo mismo ocurre en casos como los siguientes:

- (8) a. Me escribió el Julio que conocí ayer (*i.e.*, hay otros Julios y me escribió uno en particular).  
b. Me escribió Julio JULIO (*i.e.*, hay otros Julios y me escribió uno en particular).

Existe otro argumento a favor de que estas reduplicaciones constituyen modificaciones restrictivas. En una estructura como *madera maDEra* en español, el acento tonal recae en la reduplicación propiamente dicha (por eso la sílaba tónica la escribimos con mayúsculas). En las construcciones de reduplicación léxica del inglés, en cambio, el acento tonal también recae en la reduplicación, solo que, en esta lengua, la reduplicación se antepone al término reduplicado. Esto se observa en los ejemplos siguientes:

- (9)a. A: Maybe you'd like to come in and have some coffee?  
[inglés]  
B: Yeah, I'd like that.  
A: Just a COFFEE-coffee, no double meanings.  
(Ejemplo tomado de Ghomeshi, Jackendoff, Rosen & Russell 2004).<sup>8</sup>  
b. Ya no puedo tomar café caFÉ, me acelera el corazón; sí ese que viene de malta. [español]

Creemos que este contraste entre el inglés y el español se puede explicar si consideramos que la reduplicación constituye una modificación restrictiva: el inglés presenta un orden modificador-núcleo en el ámbito del sintagma nominal, mientras que el español presenta el orden inverso, *i.e.*, núcleo-modificador. Así, la posición del acento tonal sería también una prueba de la naturaleza “modificadora” o “adjetiva” de las reduplicaciones léxicas.

En síntesis, si bien este análisis es muy rudimentario y puede ser profundizado y mejorado, nuestro objetivo fue mostrar que ciertos fenómenos aparentemente de naturaleza discursiva, pragmática e incluso cultural, pueden ser formalizados y sistematizados a partir de

<sup>8</sup> Respetamos la notación original de los autores.

considerar el carácter productivo del lenguaje humano como un eje vertebrador de los estudios lingüísticos.

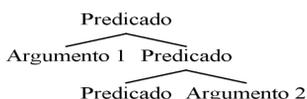
#### 1.4.2. El orden de constituyentes y la tematización

Al comparar oraciones que sí son gramaticales, encontramos diferencias que no tienen que ver con cuestiones sintácticas o morfológicas, sino más bien con los contextos discursivos en los que su uso es pertinente. Así, la diferencia entre *A Juan lo vi ayer* y *Lo vi a Juan ayer*, tiene que ver con el tema de la conversación que se viene sosteniendo. *A Juan lo vi ayer* es pertinente si estamos hablando de *Juan*, mientras que *Lo vi a Juan ayer* puede ir bien si lo mencionamos a *Juan* en nuestra conversación por primera vez. Si bien estas diferencias podrían pensarse únicamente desde una perspectiva comunicativa, en este apartado veremos que estos aspectos también son formalizables.

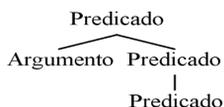
Estas diferencias se enmarcan en lo que se denomina **estructura de la información**, que, básicamente, supone que los hablantes organizamos la información en virtud de lo que creemos que sabe o no nuestro interlocutor. Así, si decimos algo como *llegaron ayer*, es porque consideramos que nuestro interlocutor sabe de qué estamos hablando. También podríamos decir *LAS CARTAS llegaron ayer*, dando a entender que llegaron las cartas y no otras cosas. Es decir, realizamos entonaciones particulares, omitimos constituyentes o los cambiamos de lugar en función de cómo pretendemos organizar la información en nuestro discurso. Pero todos los cambios que realizamos en función de nuestra comunicación van de la mano con aspectos formales, como los patrones prosódicos (algo medible físicamente, incluso) o la aparición de marcas morfosintácticas particulares.

Además, más allá de lo estrictamente comunicativo, lo que denominemos orden de constituyentes marcado o no marcado depende de un aspecto formal, que es el que determina la estructura argumental. Así, la diferencia entre predicados transitivos (10), inergativos (11) e inacusativos (12) es central para determinar cuál es el orden de constituyentes no marcado en español y poder definir si hubo alguna modificación a los fines discursivos (Ver el capítulo 6 en este volumen, para la discusión detallada de estos tipos de verbos).

#### (10) Estructura de un verbo transitivo



(11) Estructura de un verbo inergativo



(12) Estructura de un verbo inacusativo



Hay diferentes pruebas que sustentan los esquemas propuestos y que no discutiremos aquí. Sí nos interesa revisar la cuestión del orden. El orden no marcado para una estructura como la de (10) es el que respeta esa configuración: Argumento 1-Predicado-Argumento 2. Llamemos al primer argumento sujeto y al segundo, objeto y tenemos el orden S(ujeto)-V(erbo)-O(bjeto), que es el que encontramos en [*Eusebio*] [*leyó un poema*]. A los fines comunicativos, ese orden nos indica que el tema de conversación es Eusebio, o sea, es la información conocida, y *leyó un poema* introduce información nueva. Si fuera todo comunicativo, no necesitaríamos concordancia u otro tipo de información en el verbo. Si una lengua fuera simplemente un instrumento de comunicación, la oración podría ser *Ayer Eusebio leer un poema*. Pero esta oración es agramatical.

Volvamos sobre las estructuras. En (11) tenemos la configuración correspondiente a un verbo inergativo. En estos verbos el único argumento se interpreta como agentivo, por eso se lo ubica en esa posición estructural. El orden que obtenemos es Argumento-Predicado, o sea, S(ujeto)-V(erbo), que es el que encontramos en *Eusebio corre*. Finalmente, (12) representa la estructura de un verbo inacusativo, es decir, predicados cuyo único argumento es paciente/tema, de ahí la posición en la que figura en la estructura. El orden no marcado, en este caso, es Predicado-Argumento, o sea, V(erbo)-S(ujeto), como en *Llegó Eusebio*.

Vemos, por lo tanto, que incluso el punto de partida para cuestiones que parecen ser únicamente pertinentes para la comunicación supone que consideremos propiedades formales de las lenguas. La discusión en

torno a esto que se denomina estructura argumental ha sido y continúa siendo extensa y productiva. De hecho, los esquemas que presentamos arriba son simplificaciones de las estructuras que resultan de una gran discusión.

Volviendo al orden y a las posibilidades de presentar la información a los fines comunicativos, detengámonos en la oración *Juan saludó a Pedro* y veamos algunos cambios posibles, que no implican agregar nuevos datos, sino alterar el valor informativo de los que ya tenemos.

- (13) a. Juan saludó a Pedro.
- b. Saludó a Pedro
- c. Juan lo saludó.
- d. Lo saludó.
- e. Con respecto a Juan, saludó a Pedro.
- f. En cuanto a Pedro, Juan lo saludó.
- g. Hablando de saludar, Juan saludó a Pedro.
- h. A Pedro Juan lo saludó.
- i. Pedro fue saludado por Juan.

Podríamos agregar unos cuantos ejemplos más, pero con estos es suficiente. Lo que se observa a simple vista es que en algunos casos hay información que se omite. Discursivamente, se entiende que se omite, porque se asume como conocida, pero a nivel formal pasan más cosas. No hay solo omisión, sino que hay marcas de concordancia y aparecen elementos que no estaban (*lo*). Vemos, asimismo que este elemento, al que denominamos clítico, no aparece solo cuando hay omisión, sino también cuando se altera el orden del objeto en una estructura de SVO. Ese clítico presenta los mismos rasgos del objeto (persona, género y número). Pero aún hay más, porque el clítico no aparece en la última oración, en la que el mismo argumento (*Pedro*) vuelve a aparecer en una posición marcada. En este caso, tenemos una oración pasiva. Una pregunta que nos hacemos los lingüistas es por qué el cambio de posición de un argumento da resultados diferentes. Esta pregunta no es pertinente si solo miramos lo comunicativo, porque tanto en (13h) como en (13i) el tema de conversación es *Pedro*.

Por último, vale la pena recuperar algunas cuestiones al hablar de omisión. Cuestiones que son también formales. Miremos los pares de abajo:

- (14) a. Juan saludó a Pedro.  
b. Yo saludé a Pedro.

- (15) a. Saludó a Pedro  
b. Saludé a Pedro.

El esquema de las cuatro oraciones es el de (10); sin embargo, percibimos diferencias con respecto a la omisión del primer argumento –el sujeto, en estos casos. Al comparar (14a) y (15a) vemos que la pronunciación de *Juan* es relevante para saber quién realizó el evento de *saludar a Pedro*. De lo contrario, tenemos que salir a buscar la referencia en el contexto discursivo. El dato que tenemos para la búsqueda nos lo da el verbo con la concordancia ([3SG]) y la predicación por el tipo de argumento que falta ([HUMANO] o al menos [ANIMADO]). Sin embargo, (14b) y (15b) no funcionan de la misma manera. De hecho, la presencia del ítem *yo* en (14b) es marcada y se puede interpretar como contrastiva (*yo saludé a Pedro, no vos*). Esto sucede en español con los pronombres de primera y segunda persona. A diferencia de la tercera persona, la primera y la segunda se puede omitir sin problemas, ya que la información se recupera en el verbo. Así, si decimos *saludé*, se sabe que el sujeto solamente puede ser *yo*, mientras que si decimos *saludó*, no sabemos si es *Juan, Ana, el vecino* o quien sea que cumpla con los rasgos compatibles con *saludó*.

Parece claro, entonces, que incluso un fenómeno tan estrechamente ligado con cuestiones discursivas, como es el estudio de la estructura informativa, está atravesado por los principios que regulan un sistema lingüístico particular. No solo cambia el orden en el que presentamos la información o el tipo de información que decidimos omitir, sino que la gramática de una lengua manifiesta aspectos formales que llevan a indagar en los mecanismos que han tenido lugar.

## 1.5. La productividad

Volvamos sobre un hecho curioso señalado al comienzo de este capítulo: ustedes, que hablan o tienen un contacto frecuente con el español rioplatense, probablemente no hayan escuchado *lingüístiquearla* antes de leer el título de este libro y, sin embargo, intuyen o saben lo

que significa. Por otro lado, sí estamos seguros de que han escuchado expresiones como las siguientes:

- (16) a. El look de las famosas: Lali Espósito, Lucía Celasco, Zaira Nara y cómo *rockearla* en un show.
- b. Quiero hacer mi juego, salir a jugar, divertirme, *hipiarla* un poco.
- c. Lo peor que puede hacer el PRO es *kirchnerearla* y creerse ganadores.
- d. [Almagro] se consagró campeón del segundo Super 12 en medio de la polémica por *Rosariocentrlearla* toda.
- e. Che, *Icardearla* cuenta como hijaputez?

Si observamos los datos con detenimiento, palabras como *rockearla*, *hipiarla*, *kirchnerearla*, *rosariocentrlearla* e *icardearla* parecen compartir con *lingüístiquearla* el mismo patrón de formación: todos estos verbos están formados por un sustantivo, el sufijo *-ear* y el clítico *la*. Además, el significado parece ser en todos los casos algo así como “comportarse o actuar como aquello que prototípicamente caracteriza al sustantivo”. Así, para saber qué significa *hipiarla* es necesario saber qué características se asocian prototípicamente a un hippie, del mismo modo en que para saber el significado de *icardearla* primero se deben conocer cuáles son las actitudes y el comportamiento que se asocian prototípicamente al jugador de fútbol Icardi.

Las observaciones anteriores son de suma importancia para el punto que pretendemos ilustrar: esta estructura sintáctica [sustantivo-*ear-la*], de manera recurrente, se utiliza para construir verbos con un significado predecible. Esto es a lo que llamamos **productividad** y **creatividad**. Los hablantes de español rioplatense no necesitamos saber todas las palabras de la forma [sustantivo-*ear-la*], porque contamos con un mecanismo productivo que nos permite crear nuevos verbos a partir de esta estructura sintáctica, independientemente de si fueron registrados en un diccionario oficial del español.<sup>9</sup> El punto central

---

<sup>9</sup> Un maravilloso ejemplo de la naturaleza productiva y creativa del lenguaje fue el hashtag en Twitter #PoneleVerboAlFutbolista. A partir de este hashtag, se crearon infinidad de verbos mediante el sufijo verbalizador *-ear* (y en muchas ocasiones el *la*), que tomaban como base el nombre o el apellido de un jugador de fútbol. Para el deleite del lector, este es el link: <https://twitter.com/hashtag/PoneleVerboAlFutbolista> (30.06.2017).

es que los hablantes, espontáneamente y sin instrucción gramatical explícita, tenemos la capacidad de crear palabras y frases a partir de una “estructura gramatical” o “patrón” ya conocido (de hecho, algunos autores han señalado que la productividad es una de las propiedades exclusivas del lenguaje humano; véase, por ejemplo, Escandell Vidal 2011).

## 1.6. Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo, hemos desarrollado los aspectos que consideramos centrales para abordar el estudio del lenguaje desde un enfoque como la Gramática Generativa. Recuperamos algunos puntos de partida y vimos que los fenómenos que se observan en las lenguas exceden lo que puede decirse al entender el lenguaje como una “herramienta para la comunicación”. Definitivamente, la comunicación es central cuando de usos lingüísticos se trata, y sin duda, parece ser el motor que impulsa la creatividad de los hablantes. En el caso de los investigadores que escribimos este libro, la combinación de comunicación y creatividad dio lugar a un título como “¡A lingüístiquearla!”. Comunicación, porque algo estamos intentando transmitir al usar estas palabras y creatividad porque, bueno, estamos de acuerdo en que ninguno de nosotros había escuchado antes esta palabra.

La otra idea que desarrollamos aquí es complementaria con la creatividad y es la que refiere a la productividad. Como se intentó mostrar en varias partes de este capítulo, pero fundamentalmente en el apartado 1.5, la creatividad no es arbitraria, sino que parece seguir reglas gramaticales que son productivas: cada regla de la gramática de una lengua entró en juego para formar construcciones que ya habíamos escuchado (*rockearla*, *caretearla*) y también para crear expresiones nuevas (*lingüístiquearla*). Parece claro, entonces, que explorar los aspectos formales de las lenguas y tratar de identificar las reglas que subyacen a los fenómenos que caracterizan este objeto “heteróclito” es, por lo menos, una perspectiva interesante de investigación. Los próximos capítulos se centran en algunas de las maneras de abordar este tipo de investigación.

## Referencias

- De Saussure, Ferdinand (1916 [2007]) *Curso de Lingüística General*. Madrid: Planeta.
- Dirven, René & Marjolijn Verspoor (2004) *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DUDL (1998) *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Escandell Vidal, María Victoria (coord.) (2011) *Invitación a la lingüística*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ghomeshi, Jila, Ray Jackendoff, Nicole Rosen & Kevin Russell (2004) Contrastive focus reduplication (the SALAD-salad paper). *Natural Language & Linguistic Theory*, 22, (2): 307-357.
- Maturana, Humberto (1995) Lenguaje y realidad. El origen de lo humano. En Luzaro, J. (comp.). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. 2015. *Diseño Curricular de Profesorado en Primaria*. Río Negro, Argentina.
- Riestra, Dora (2010) Enseñar a razonar en Lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. En *Actas del II Encuentro Internacional de Interaccionismo Socio Discursivo in Linguistics Studies*. Lisboa: Portugal.

## Sugerencias de lecturas

- Bosque, Ignacio & Javier Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal
- Gallego, Ángel (ed.) (2016) *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2011) «Unifica, Limpia y Fija». LA RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Senz, S. & Alberte, A. (eds.) *El Dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Barcelona: Melusina. Vol. I.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016) *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

## 2. ADQUIRIR LA LENGUA MATERNA \*

Anabel Monteserin

Rocío Albornoz

### 2.1. Introducción

Luego de analizar diferentes concepciones del lenguaje, el capítulo 1 de este volumen concluye que este es un objeto natural y que se trata de la manifestación concreta de una facultad innata heredada genéticamente. Así concebido, el lenguaje no es el resultado de la actividad sociodiscursiva de sus hablantes. Por el contrario, como señala Chomsky (1996), la capacidad de usar el lenguaje de manera ilimitada en una variedad de formatos discursivos en la esfera social y privada responde a nuestro conocimiento tácito del lenguaje y a una de sus propiedades esenciales: la productividad.

La facultad del lenguaje entra crucialmente en cada aspecto de la vida humana, pensamiento e interacción. Ella es definitivamente responsable del hecho de que solo los seres humanos, en todo el mundo biológico, tengamos historia, desarrollo cultural y una diversidad extraordinariamente compleja y rica. (Chomsky 1996: 1)

Por lo tanto, la relación aquí planteada entre la facultad del lenguaje y las manifestaciones de esta en cada lengua particular se atribuye a las propiedades de nuestro cerebro y es completamente independiente de los contextos y de los fines con los que se la utilice. Es más, tengamos

---

\* Queremos agradecer de manera muy especial a los evaluadores de este capítulo, José Silva Garcés, María Mare y Alejandro Pérez Guarino por sus valiosos comentarios, aportes y sugerencias. Cada uno contribuyó de manera sumamente valiosa en el proceso de revisión y organización, que resultó ser un camino lleno de aprendizaje.

en cuenta que para el momento en que un ser humano logra tener competencia comunicativa en su lengua materna, es decir, saber cómo usarla de manera adecuada en diferentes escenarios, los aspectos formales de dicha lengua fueron adquiridos hace ya algún tiempo. Y, aunque esto no significa que la adquisición de la lengua materna es automática, resulta increíble que aspectos como las reglas morfológicas, la formación de preguntas o la concordancia se adquirieran sin ningún esfuerzo aparente. Es decir, mientras adquirir los medios lingüísticos vinculados a la adecuación en una gran variedad de contextos lleva un largo tiempo, y muchas veces se aprende sobre la base de alguna que otra explicación, para ciertas propiedades formales de la lengua materna este no parece ser el caso.

En este sentido, si nadie le enseña a hablar al niño, y ciertas propiedades de la lengua materna parecen adquirirse naturalmente, es interesante develar las propiedades de la facultad del lenguaje que hacen posible que así sea. Por este motivo, preguntarse acerca de la manera en la que este conocimiento se adquiere nos interesa particularmente ya que del análisis de las características de este proceso se pueden evaluar las propiedades que pueden atribuirse a dicha facultad.

Los interrogantes que surgen entonces, en relación a este planteo son: ¿cuáles son las propiedades que caracterizan a la facultad del lenguaje?, ¿qué aspectos de esta facultad permiten que sea posible adquirir la lengua particular del medio lingüístico al que uno está expuesto desde el nacimiento? y, por último, ¿qué aspectos del curso de su adquisición sustentan una concepción biológica innata del lenguaje? En este capítulo intentaremos avanzar en las respuestas a estas preguntas.

El recorrido comienza con el análisis de la contribución de los componentes presentes en el proceso de adquisición de la lengua materna desde el nacimiento. Esta caracterización, nos revela de manera evidente “el problema lógico de la adquisición del lenguaje” al que hace referencia la bibliografía. Como veremos posteriormente, este concepto surge de comparar el *input* al que el niño está expuesto en contraposición con las propiedades del sistema que se adquiere. En el apartado siguiente, haremos un breve repaso de algunas de las propuestas que han intentado explicar el curso de adquisición y las someteremos a revisión explicitando y contrastando sus implicancias para el proceso en sí. Esto nos va a permitir considerar brevemente,

en el apartado 2.4, el programa generativo en relación a los diferentes análisis sobre el funcionamiento de la facultad del lenguaje. Allí se intentará mostrar cómo cada fase y reformulación teórica estuvieron necesariamente sometidas a evaluación a la luz de las características inherentes a la concepción del lenguaje y al proceso de adquisición. Luego de este recorrido, estaríamos en condiciones de analizar cómo son explicados los datos del lenguaje infantil desde diferentes propuestas y también de evaluar qué no es posible decir de ellos para explicar sus divergencias respecto del lenguaje adulto. Finalmente, presentamos las consideraciones finales.

## **2.2. Las condiciones empíricas del proceso de adquisición de la lengua materna: sus ingredientes básicos y sus características**

Para comenzar a reflexionar sobre la adquisición y comprender la argumentación que intentamos presentar sobre el lenguaje, la facultad lingüística y la adquisición de la lengua materna, el punto de partida es analizar los ingredientes básicos en el proceso su adquisición. Si nos centramos brevemente en el mismo, indefectiblemente se nos viene a la mente la imagen de un niño recién nacido que, indefenso, se enfrenta a su medio por primera vez. Es preciso tener presente que esta criatura es totalmente dependiente para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, en condiciones normales y en un corto tiempo, este niño, al igual que todos los niños, ha adquirido ciertos conocimientos que le permiten desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad. Y, a diferencia de otras especies, el niño habla y comprende lo que otras personas en su medio lingüístico dicen. En unos pocos años, aunque nadie le enseñe a hablar, el niño aprende la lengua a la que está expuesto. Para ser exactos, en el curso de este proceso, cualquier observador puede determinar que no hay mucho más que el niño, su medio lingüístico y la lengua materna como producto final materializado en una capacidad compleja, abstracta y especializada. Sorprendentemente, esto es así para todos los niños del mundo en condiciones normales y en la comunidad donde se encuentren. Independientemente de su lugar de origen, de su etnia y de su condición socioeconómica, todos los niños del mundo adquieren su lengua materna, y lo hacen más o menos a la misma edad, de forma natural y sin ningún esfuerzo aparente. Veamos los siguientes ejemplos del habla infantil:

(1) *Niño*: Yo sabo hablar en inglés.

*Padre*: Yo sé, se dice.

*Niño*: No, vos no sabés nada, yo sabo. (Victor 2;5)

(2) *Niña*: Uy mamá, papá ponío a (=la) tele.

*Madre*: Ay sí, papá puso la tele, ¿por qué pusiste la tele, papá?

*Niña*: Sí, papá, ¿por qué poniste? (Isabella 1;9)

(3) *Madre*: Isabella, dame la mano.

*Isabella*: ¿Mano?, ¿mana? (Isabella 1;7)

Cada uno de estos ejemplos muestra una de las características del proceso de adquisición: la creatividad. Si tomamos cada uno de ellos podemos ver cómo el habla infantil no se corresponde uno a uno con lo que el niño ha escuchado. Por el contrario, todos los niños no solo producen oraciones nuevas sino que son capaces de “jugar” con las reglas de su lengua para crear formas no presentes en el *input*. En el diálogo (1), vemos que el niño sobregeneraliza un verbo irregular en pasado en un intento por mantener los patrones regulares. En (2), ocurre algo similar: en lugar de *puso* la niña usa dos formas que muestran la regularización sistemática de la morfología asociada al pasado: *poní* y *poniste* y se mantiene consistente en su aplicación de reglas. El ejemplo de (3), aunque de naturaleza algo diferente, muestra el hecho de que sus producciones siguen reglas pertenecientes a la lengua que está adquiriendo como es, en este caso, la repetición de información de género en el determinante y en el sustantivo en un contexto donde no se aplica. Todos estos ejemplos son evidencia de que el tipo de información que los niños tienen a su disposición durante la adquisición parece ser específicamente de naturaleza lingüística.

Además, estos enunciados nos permiten ver algunas de las características del *input* o del tipo de interacción presente durante el proceso. Si nos detenemos en (1) y (2) vemos que aunque ambas parecen instancias de **evidencia negativa** –instancias donde se explicita que la oración es agramatical en la lengua meta– solo (1) lo es ya que en este diálogo se corrige explícitamente al niño. En (2) por el contrario, el adulto solo expande el enunciado brindando lo que se conoce como **evidencia positiva**, ejemplos de lo que es posible en la lengua. Y, aunque podríamos esperar algo similar en (3), nadie le aclara a la niña que en este caso la regla no se aplica.

De esto se desprenden dos características universales de la experiencia lingüística que el niño recibe. Por un lado, esta no siempre

resulta altamente relevante para deducir las propiedades que subyacen a la formación de oraciones en la lengua materna. El ejemplo de (3) nos muestra que para esta niña es evidente que su lengua posee sustantivos y su pregunta refleja que conoce las propiedades gramaticales atribuibles a estos, sin que lo pueda deducir del *input* de manera categórica. Por otro lado, la contribución que las personas que rodean al niño realizan tampoco es uniforme. En otras palabras, no todos los niños son corregidos ni reciben el mismo tipo de interacción que podría decirse determina de alguna manera la forma que el producto final va adoptando en diferentes etapas del desarrollo lingüístico infantil. En este sentido, esta variabilidad en las condiciones dadas por la experiencia lingüística junto a factores como si las personas que lo rodean tienen más o menos estudio, si está todo el día interactuando con su madre o permanece mucho tiempo en la guardería, no parece ser decisiva con respecto al producto final. Es decir, no obstante esto, a los cinco años, los niños han adquirido el sistema de reglas de su lengua y, lo que es más sorprendente, este proceso se da de manera uniforme en secuencias de adquisición en lo que refiere al desarrollo sintáctico. Esto significa que, por ejemplo, a los cuatro años aproximadamente, todos los niños poseen los mecanismos que les permiten formar preguntas gramaticales en su lengua.

Evidentemente, estas observaciones de las características del proceso nos llevarán, en la sección siguiente, a determinar la naturaleza del conocimiento que interviene en el proceso tal cual lo describimos. Dado que el proceso de adquisición se presenta rápido, creativo, cualitativamente uniforme y carente de enseñanza explícita por parte de los adultos que rodean al niño, las páginas que siguen intentarán responder preguntas tales como: ¿cómo es que los niños llegan, dadas las limitaciones impuestas por la experiencia y sus condicionamientos cognitivos y físicos iniciales, a adquirir la lengua materna e incorporan un sistema abstracto de reglas gramaticales para comprender y producir oraciones que nunca escucharon? y ¿qué tipo de naturaleza debemos atribuir a dicho conocimiento?

Como vimos, aunque la adquisición de una lengua particular resulta de la interacción del niño con el entorno al que está expuesto, existe una brecha evidente entre los datos lingüísticos disponibles y el conocimiento que, en muy poco tiempo, el niño desarrolla respecto de su lengua. Estos por sí mismos no permiten explicar la complejidad del

sistema que el niño adquiere: he aquí nuestro problema no solo para explicar la adquisición, sino para hacerlo respetando las condiciones impuestas por el curso de la adquisición.

### 2.3. El problema lógico de la adquisición del lenguaje

Como notábamos en el apartado anterior, el desarrollo del lenguaje resulta de la interacción de factores internos y externos. Específicamente, de la relación entre el conocimiento lingüístico proveniente de la facultad del lenguaje y la experiencia lingüística que el niño recibe. Esto da como resultado que el niño adquiere la lengua que se habla en su medio: si su comunidad habla ruso, adquiere el ruso, y lo mismo ocurre con el español. En todos los casos, esa lengua, su lengua materna, es la que le permitirá comprender y producir un número infinito de oraciones. Sin embargo, a partir de la evidencia dada por el medio lingüístico, el niño genera un *output* que se manifiesta mucho más complejo que la colección de oraciones a la cual estuvo expuesto. Este sería el resultado de un sistema de reglas internalizado que da cuenta de la productividad que observábamos.

Así, este desfase entre el *input* y el *output* revela de manera evidente lo que se denomina el problema lógico de la adquisición del lenguaje –o *el problema de Platón*– que intenta dar respuesta a lo que adelantábamos en el apartado anterior: ¿cómo logra el niño internalizar la gramática de la lengua a la que se encuentra expuesto dada la escasez presente en el *input*?

Un examen cuidadoso de dicho *input* nos deja ver que no siempre es transparente respecto de las propiedades gramaticales<sup>1</sup> que resultaría relevante decodificar para la adquisición de la lengua: propiedades categoriales, de estructura jerárquica y propiedades subyacentes como la infinitud discreta (4). Para la primera ya mencionamos el ejemplo (3) y la duda acertada entre “mano” y “mana” que revela parte del tipo de conocimiento que empieza a formar parte de la lengua del niño que no es para nada deducible del *input*. Observemos ejemplos como los de (4) a continuación para ver claramente en qué sentido afirmamos que los niños poseen conocimiento lingüístico en ausencia de algún tipo de evidencia extraíble de los datos lingüísticos primarios (DLP).

---

1 Ver O’Grady (1997) y Boeckx & Hornstein (2010) para un análisis detallado de las propiedades esenciales del lenguaje no inferibles del *input*.

- (4) a. Los maestros planifican sus clases.  
b. ¿Planifican los maestros sus clases?  
c. Los maestros que asistieron al curso planifican sus clases.  
d. \*¿Asistieron los maestros que al curso planifican sus clases?  
e. ¿Planifican los maestros que asistieron al curso sus clases?

Los ejemplos de (4) ilustran el tipo de conocimiento que supone la formación de preguntas en español. Si observamos el ejemplo de (4b), podemos pensarlo como el resultado de una regla que podría formularse así: *mover el primer verbo de la oración a la primera posición de la oración*. Aunque esta regla puede ser suficiente para generar algunos ejemplos, resulta poco satisfactoria para garantizar la formación de una pregunta a partir de (4c) ya que generaríamos la oración de (4d). Todo hablante del español sabe que esta no forma parte de su lengua y que por el contrario la de (4e) sí. Así, aunque nuestra regla inicial resulte más simple en términos de computación, genera oraciones agramaticales. La operación correcta para la formación de preguntas implica analizar y separar la oración en frases organizadas estructuralmente. Entonces, pensar en una regla que refleje de manera jerárquica las dependencias entre frases y nos permita mover el verbo correcto, en este caso el principal o más interior, como lo es *planifican*, resulta más conveniente. Esta permite reconocer que lo que antecede al verbo es una frase nominal extensa que presenta como modificador una oración de relativo en su interior.

De esta manera, hay dos cuestiones con respecto a la formación de preguntas que resultan interesantes en relación a la caracterización del *input* que venimos planteando. Por un lado, con respecto a la información que los DLP aportan, es evidente que estar expuestos a este tipo de construcciones para nada permite deducir la operación que subyace a la producción de todas las preguntas posibles. Por el otro, aunque quisiéramos pensar en el niño como un aprendiente que crea oraciones a partir de algún tipo de mecanismo de inducción, deberíamos aceptar que este tipo de errores no se encuentra en el lenguaje infantil. Esto nos demuestra que el niño sigue la regla que mantiene la **dependencia de la estructura** y no analiza el *input* de manera lineal. Si los niños actúan lingüísticamente como si conocieran esta propiedad, y si esta no se presenta en la experiencia, entonces debe ser innata. Es en este sentido que se afirma que el *input* “subdetermina” al *output*.

Otra propiedad que no es claramente deducible de los DLP y para la cual la evidencia disponible resulta poco informativa tiene que ver con la propiedad de **infinitud discreta** que mencionábamos y que ilustran los ejemplos de (5) a continuación. Ningún niño necesita aprender que hay oraciones de tres o seis palabras y no de cuatro palabras y un poquito más y ningún niño debe aprender el motivo por el cual (5a) es posible, mientras (5b) no.

- (5) a. Fui a la casa de Juan.  
b. \*Fui a la casa de.

De esto se desprende que los DLP resultan, por un lado, insuficientes, ya que de ellos no se deducen ciertas propiedades esenciales del lenguaje y, por el otro, limitados, ya que solo comprenden un subconjunto de todas las posibles oraciones que el sistema adquirido permite generar y comprender. A esto se suma, como mencionábamos, que el niño completa la tarea de adquisición de manera rápida y eficaz a partir de lo que se denomina la Lengua-Externa, es decir, la lengua que escucha en su entorno lingüístico. Por consiguiente, resulta evidente que no existe una relación causal entre la experiencia lingüística y la capacidad que subyace a las producciones del niño. Esto significaría que las propiedades presentes en la experiencia lingüística del niño no determinan el producto final y que el estadio final alcanzado no es únicamente la recapitulación exacta de las expresiones producidas por los adultos. Por lo tanto, las propiedades atribuidas al estadio inicial y la caracterización que se brinde del sistema cognitivo que asiste la tarea de adquisición deberían permitir la adquisición en los términos planteados. La observación del curso de adquisición lleva a Chomsky a sostener que la respuesta óptima al problema lógico de la adquisición del lenguaje es pensar este sistema como un módulo de la mente-cerebro que contiene información lingüística dada (previa a la experiencia). Dicho de otra manera, tanto por las características del curso de adquisición –la creatividad, por ejemplo –como por el estadio final alcanzado, la gramática de una lengua particular, la Gramática Generativa (GG) sostiene que lo que caracteriza el estadio inicial es una facultad del lenguaje provista de especificaciones lingüísticas, como las mencionadas anteriormente. Estas especificaciones son las responsables de la forma que el lenguaje va tomando durante el proceso de adquisición.

## 2.4. Propuestas sobre la adquisición de una lengua: su alcance explicativo y descriptivo

Las distintas propuestas que han intentado explicar la adquisición de la lengua materna consideran de manera diferente el aporte de los ingredientes presentes en el curso de la adquisición. Es decir, el rol atribuido a cada uno de estos ingredientes y la interacción asumida entre estos durante el proceso: (1) el *input*, (2) el estadio inicial (interpretable además como el rol del sujeto que adquiere la lengua) y (3) el producto final determinan de manera radical la respuesta a dicho problema. De ahí que las respuestas que los diferentes marcos teóricos brindan sean mutuamente excluyentes. Y, aunque es cierto que los niños no van a adquirir este conocimiento tan específico si no están inmersos en una comunidad lingüística que interactúa con ellos, ¿podemos decir que el tipo de interacción juega un papel determinante? Es sumamente necesario tener esto en cuenta al momento de evaluar el alcance de cada propuesta. A los fines expositivos, evaluaremos las diferentes propuestas comenzando con aquellas que atribuyen todo el peso a elementos externos como el *input*, el tipo de DLP o incluso al tipo de interacción a la que el niño está expuesto.

Por un lado, de manera intuitiva, si nuestra explicación está basada exclusivamente en el *input*, la creencia más común es pensar que el niño adquiere su lengua materna por repetición o imitación de lo que escucha en su medio. De hecho, por qué no pensar que los padres son los que le enseñan la lengua a su hijo. Aunque ya sabemos que esto resulta poco plausible por diversos motivos, no resulta menos relevante discutirlo ya que estas visiones se asocian de cierta manera con la corriente conductista (Skinner 1957). Esta teoría presenta un análisis funcional acerca de la adquisición del lenguaje y la considera una **conducta verbal** [*verbal behaviour*] de carácter completamente exteriorizable. Por esto, es posible identificar las variables que controlan dicha conducta y la manera en que estas interactúan para determinar una respuesta verbal en particular. Para decirlo brevemente, el individuo recibe un estímulo para el cual brinda una respuesta y el medio refuerza positiva o negativamente la relación contingente entre dicho estímulo y su respuesta. La repetición de esta secuencia va dando forma a las respuestas que el niño produce y explica la manera en la que el medio moldea y determina la adquisición del lenguaje. Más allá de las críticas que se han esgrimido sobre este sistema en sí, ciertos aspectos no

parecen tener la fuerza necesaria para explicar realmente la adquisición y los hechos a los que referimos en el apartado anterior. Al asumir que el aporte del medio es determinante para dar forma a la lengua y que el niño parece no contribuir mucho a los procesos que se desencadenan, las características del lenguaje adquirido serían el resultado de aquello que el niño escuchó, repitió y/o corrigió. Aunque lo asumiéramos así, objetivamente, ¿cómo explicamos la creatividad en el uso del lenguaje?, ¿qué explicación podemos brindar acerca de algunas producciones como las de *yo sabo* o *mana* que no parecen provenir de algo escuchado previamente? Y, aun si pudiéramos llegar a intuir que todo esto puede estar relacionado, por alguna especie de analogía, a lo que en algún momento el niño escuchó, ¿es posible desde esta perspectiva explicar las características que marcan la adquisición en términos generales y las condiciones de uniformidad en el estadio inicial y el resultado final impuestas por el curso de la adquisición de la lengua materna?

La respuesta es un rotundo no. Si para adquirir la lengua es preciso recibir un refuerzo para cada una de las respuestas que el niño brinda, el proceso carecería de la rapidez con la que en realidad se presenta y cada repetición estaría atada al contexto lingüístico particular de cada niño descartando por completo la posibilidad de que el proceso, así concebido, sea uniforme tanto en relación a los niños como a las lenguas.

Por otro lado, dentro de los enfoques sociales o interaccionistas, el rol del *input* —y más precisamente de la interacción— se presenta, como adelantábamos, más decisivo en el proceso. Nos ubicamos, así, en la vereda opuesta y, aunque los DLP no determinan completamente el producto final, este es el resultado de la interacción con ciertas capacidades cognitivas que permiten analizar y decodificar el lenguaje. En estos enfoques, la naturaleza, cantidad y calidad de la interacción son esenciales.

En este marco, Bruner (1975, 1983) propone que el conocimiento gramatical emerge en el contexto de las interacciones lingüísticas con un adulto en intercambios comunicativos que se dan durante el juego y presentan *formatos sociales de roles reversibles*. A partir de estos, el niño extrae diferentes formas lingüísticas (junto a su significado y acto comunicativo asociado) que internaliza gradualmente con ayuda de un *Sistema de Asistencia de Adquisición del Lenguaje*. Estos elementos resultan atractivos si consideramos la adquisición de otros aspectos del lenguaje

como la pragmática o aspectos discursivos y estratégicos como la toma de turnos y la secuenciación. Sin embargo, si nos remitimos a los ingredientes de la adquisición descriptos, ¿cómo podemos considerar características como la rapidez o la uniformidad?. Desde esta visión, no parecen características plausibles: cada niño tendrá determinados formatos asociados a determinadas formas gramaticales. Todo parece indicar que sería un proceso bastante más extenso en el tiempo y mucho menos secuenciado en estadios comunes.

Dada la universalidad y la rapidez del proceso de adquisición, sumado al hecho evidente de que los niños adquieren la lengua del lugar donde nacen, parece claro que el estadio inicial debe ser común a toda la especie. Por esto, el marco teórico de la Gramática Generativa (cfr., Chomsky 1986, 2005, 2011, 2012) sostiene que, la respuesta óptima al problema lógico de adquisición del lenguaje es asumir la presencia de un componente genético de naturaleza lingüística. Este componente o facultad del lenguaje procesa la experiencia lingüística y genera *output* que es lenguaje internamente representado en la mente/cerebro de cada individuo. Es decir, en este marco teórico la balanza se inclina hacia las capacidades cognitivas del sujeto en el estadio inicial y en este caso, es dicha facultad del lenguaje la que impone restricciones fuertes a las propiedades y formas que el sistema puede tomar. El supuesto de que está necesariamente mediada por información gramatical guía de manera precisa la tarea de adquisición ya que convierte la experiencia lingüística en un sistema de conocimiento. Así, desde este enfoque, la adquisición de la lengua madre se parece más al crecimiento y desarrollo de un órgano, es algo que el niño no puede evitar que le suceda, no algo que el niño hace. Y, aunque el medioambiente juega cierto rol, el curso general de su desarrollo y los rasgos básicos del resultado final están determinados por este estadio inicial común que adopta la forma de una *Gramática Universal* que puede considerarse como la caracterización del contenido de esta facultad del lenguaje genéticamente determinada. La caracterización de esta es la que, como veremos, ha estado sujeta a revisión en los diferentes modelos propuestos. Así, las propuestas sobre su composición exacta han ido variando desde sistemas de reglas extremadamente complejos a principios comunes a todas las lenguas y parámetros binarios que marcan las diferencias.

Estas fueron conclusiones asombrosas que delimitaron de manera precisa el estudio del lenguaje dentro del marco teórico. Desde este momento, determinar el funcionamiento de esta facultad se convierte

en el objeto de estudio de una teoría general del lenguaje que tiene como objetivo descubrir los principios y elementos comunes a todas las lenguas posibles: determinar las propiedades biológicas que caracterizan el estado inicial. Vale destacar que el estudio del lenguaje desde esta perspectiva significó un cambio sobre la definición misma del lenguaje como objeto de estudio. Entonces, al cambiar la concepción de este de “conducta externa” a “estado de conocimiento particular de la mente/cerebro”, vira además el enfoque de su estudio: del comportamiento y sus productos al análisis de estos como manifestaciones de los mecanismos internos de la mente que permiten generar un número infinito de producciones.

Esta visión recorta de manera precisa el problema central del estudio del lenguaje y marca las condiciones a satisfacer para su estudio: adecuación descriptiva y explicativa. La gramática de una lengua satisface el requisito de adecuación descriptiva si da cuenta completa y exacta de las propiedades de la lengua, es decir, de lo que el hablante sabe. De manera complementaria, para satisfacer el requisito de adecuación explicativa (ver capítulo 1 de este volumen) toda propuesta debe explicar que cada lengua o gramática debe ser derivada de un estado inicial uniforme, lo que brinda una explicación a un nivel más profundo. Como podemos ver, existe una tensión entre estas dos condiciones: la primera parece llevarnos a una gran complejidad y variedad de reglas, mientras que la segunda requiere que los mecanismos subyacentes sean invariables. Sin embargo, esta tensión ha marcado los estudios de la Gramática Generativa a lo largo de la historia y la necesidad de cumplir estos requisitos significó cambios en las propuestas sobre los sistemas de reglas posibles. Este será nuestro trayecto en la sección siguiente, en la que el recorrido histórico muestra claramente el esfuerzo del marco teórico por derivar una propuesta que explique de manera económica las propiedades de un sistema inicial común bajo las condiciones limitantes impuestas por la experiencia y sirva de modelo para la descripción de las gramáticas particulares.

## **2.5. ¿Explicar la adquisición fue siempre el principal objetivo de la GG? Un breve recorrido por sus modelos y objetivos**

La GG tiene como objetivo principal caracterizar la facultad del lenguaje innata y responder tres preguntas: (1) ¿cuál es la naturaleza del sistema de la Lengua-Interna?, (2) ¿cómo se adquiere?, y (3) ¿por qué

tiene estas propiedades y no otras?

Cada una de las fases o períodos del programa generativo descriptos a continuación representa la materialización del estudio del lenguaje desde una perspectiva científica que busca brindar explicaciones elegantes acerca del objeto de estudio (ver capítulo 4 en este volumen). Como veremos, cada momento tiene como objetivo principal la descripción exhaustiva de la facultad del lenguaje y la explicación de las operaciones que forman parte de este constructo generativo y las modificaciones que se fueron dando responden a la necesidad de la teoría de cumplir con los requisitos de ambos tipos de adecuación que mencionábamos anteriormente.

En este apartado veremos cómo la GG, a lo largo de su historia, ha intentado explicar esta facultad del lenguaje y, aunque las reformulaciones teóricas para dar cuenta de dicho conocimiento han cambiado, hay un supuesto básico innegociable: la existencia de la GU. Por esto, cada propuesta en las fases identificadas asume que la capacidad de comprender y generar un número infinito de enunciados es previa a toda interacción con el medio lingüístico y está reglada por este módulo con especificaciones lingüísticas. Así, cada reformulación intenta brindar una respuesta más elegante a las operaciones que subyacen a este conocimiento determinado por instrucciones genéticas.

De acuerdo con Boeckx & Hornstein (2010), el programa generativo ha pasado por tres fases o períodos que definen sus objetivos centrales, prioridades y focos en la investigación. Aunque el objeto de estudio es el mismo, la investigación dentro de cada período presenta una mirada técnica y un carácter teórico que los definen. El objetivo principal en el primer periodo fue explicitar las operaciones y transformaciones que permiten generar un número infinito de oraciones gramaticales en una lengua dada. El libro *Estructuras Sintácticas* (Chomsky 1957) se concibe como el umbral a los estudios contemporáneos sobre el lenguaje como capacidad cognitiva. Y, en su desarrollo, resume y describe la gramática y sus propiedades combinatorias para formar las oraciones posibles en una lengua<sup>2</sup> y se establece, desde entonces, como la primera obra que explicita el funcionamiento del lenguaje como un objeto con propiedades sistematizables.

La segunda fase se inicia con el comienzo de la llamada *revolución cognitiva* y presenta la principal preocupación de la lingüística (que se

---

2 En este libro se hace una propuesta explícita para tratar de derivar todas las oraciones posibles del inglés.

mantiene vigente hasta la actualidad): explicar la manera en que los niños son capaces de adquirir sus lenguas maternas (Chomsky 1965). En esta etapa, el objetivo final es proponer un modelo de adquisición que dé cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje. En este período, el objetivo ya no es determinar la gramática que genera las oraciones posibles de una lengua, sino explicar la manera en que el niño pasa de los DLP a obtener la gramática de esa lengua.

Por esto, a partir de este momento, el estudio lingüístico se centra en el escenario cognitivo e intenta describir la facultad del lenguaje como sistema u órgano cognitivo, denominado GU. De esto se desprende que toda propuesta o hipótesis sobre el contenido o funcionamiento de este constructo será óptima si es adquirible por un niño teniendo en cuenta que el proceso de adquisición de su lengua nativa es relativamente rápido, sin esfuerzo y limitado en el tiempo.

A partir de lo que se conoce como Programa Minimalista (PM, Chomsky, 1995) se define la GU como una teoría sobre la facultad del lenguaje y se intenta simplificar el componente con respecto a propuestas anteriores, clarificar los principios y parámetros y la forma en que la GU interactúa con otros sistemas cognitivos o interfaces.

Por supuesto, el estudio del lenguaje así planteado no es un producto acabado y está sujeto a revisión continua. Y, aunque nada garantiza que esta forma de concebir el lenguaje y su adquisición sea la correcta, en términos de avance científico, este programa ha mostrado de manera elegante cómo recortar su estudio. Sus formulaciones han apuntado siempre a satisfacer las condiciones de adecuación tanto descriptiva como explicativa, lo cual nos da un esquema bastante exacto de cómo proceder para su estudio científico. A continuación, veremos la manera en que estos requisitos científicos se materializan en las explicaciones brindadas acerca de las gramáticas infantiles.

## **2.6. Algunas interpretaciones del lenguaje infantil en la Gramática Generativa**

Los generativistas, más allá de sus análisis divergentes con respecto a las diferencias entre el lenguaje infantil y el adulto, parecen coincidir en que las producciones de los niños no contradicen una propuesta innatista del lenguaje y su adquisición. Ahora bien, ¿qué asumen entonces acerca de la GU y su funcionamiento? ¿Qué interpretación

de los datos lleva a diferentes autores a proponer una u otra hipótesis? Veremos que la respuesta que cada una brinda a estas preguntas busca satisfacer las condiciones de adecuación entre una descripción relevante de los datos y una explicación suficiente a la uniformidad requerida de este estadio inicial que da comienzo al proceso de adquisición. Antes de analizar cada una de ellas, recordemos que ninguna de estas propuestas cuestiona la existencia de la GU, sino que difieren entre sí respecto de las características que posee la gramática de los niños en el estadio inicial, esto es, en qué medida sus producciones estarían restringidas por los principios universales de la GU o qué aspectos de la maduración del sistema y/o del desarrollo cognitivo en otros ámbitos condiciona las producciones infantiles.

En apartados anteriores vimos que la concepción del lenguaje como resultado de un componente biológico innato parece explicar de manera más adecuada el problema de Platón. Sin embargo, si observamos los ejemplos como los de (6) a (8), podemos notar que el lenguaje infantil presenta diferencias con respecto al lenguaje adulto. Si bien podríamos pensar que estas diferencias son evidencia en contra de una facultad del lenguaje innata, estas producciones han sido articuladas en el marco teórico sin resignar la existencia de la GU como estadio inicial común a toda la especie. Así, cada uno de los enunciados a continuación puede ser evidencia a favor de uno u otro modelo sobre la manera en que la GU opera durante el desarrollo del lenguaje.

- (6) Yo no puede  
‘Yo no puedo’
- (7) E cae  
‘Se cae’
- (8) a. Dame Ø  
‘Dame el celular’  
b. No presta Ø mamá  
‘No presta el celular mamá’

Si la GU es el punto de partida, existen dos posibilidades lógicas que diferentes investigadores en el marco teórico han propuesto:

(A) Las diferencias entre el lenguaje de los niños y los adultos están en la competencia, siendo la GU cualitativamente diferente en estadios iniciales.

(B) Las diferencias entre el lenguaje infantil y el adulto se manifiestan solo en la actuación, y la competencia se mantiene intacta desde el nacimiento ya que la GU estaría operativa desde el comienzo.

Los autores que adhieren a la primera explican que las diferencias entre el lenguaje infantil y el adulto se deben a que la GU no está operativa hasta los 24 meses de edad (Radford 1990). Es decir, las construcciones generadas por las gramáticas iniciales pueden transgredir los principios universales, aunque no necesariamente lo hagan, porque no están inicialmente restringidas por ella. Entonces, las producciones de (6) y (7), por ejemplo, se atribuyen a la carencia de proyecciones funcionales en estas producciones. Es decir, la gramática infantil no posee algunos aspectos sintácticos innatos en estadios iniciales sino que estos se activan posteriormente. Esta postura que se conoce como la *Hipótesis de la Discontinuidad* no supondría que estos enunciados violan la GU, ya que en realidad aún no estaría operativa. Entonces, aunque la protoforma *e* en *e cae* se aleja de la forma adulta *se cae*, para los autores que adhieren a esta hipótesis, estos enunciados no contradicen el supuesto de que la adquisición del lenguaje está guiada por principios biológicos innatos ya que sus leyes no se encuentran activas hasta un tiempo después.

Por otro lado, los autores que buscan atribuir las diferencias a la actuación con el ideal de mantener la GU disponible a lo largo del desarrollo proponen que las diferencias entre la gramática del niño y la del adulto son solo aparentes (Pinker 1989, Lust 1999). La GU está operativa desde el estadio inicial, aun antes de la experiencia. Así, la GU no cambia durante el curso de la adquisición de la L1 y la presencia de enunciados con objetos nulos como en (8) o la de *e* en (7), se atribuye a factores externos al lenguaje. Por ejemplo, limitaciones cognitivas como la memoria limitada explicarían la ausencia del objeto en (8) y diferencias fisiológicas en el aparato fonador, específicamente, explicarían la pronunciación incompleta del *se* que es el elemento menos acentuado del enunciado en (7). Estos autores sostienen que estos factores actúan como una especie de **cuello de botella** [*computational bottleneck*] que hace que la actuación no sea un reflejo fiel de la competencia. Esto se denomina *Hipótesis de la Continuidad*.

Ahora bien, si consideráramos que mantener la competencia intacta resulta más económico y elegante para el modelo, nos encontraríamos

de nuevo frente a dos posibilidades lógicas con respecto a la diferencia entre el lenguaje infantil y el adulto. La primera opción es que, aunque ambas están contenidas por la GU, la competencia infantil y la adulta son cualitativamente diferentes. Es decir, ciertos principios no están presentes en el lenguaje infantil ya que están sujetos a maduración. De esto se desprende que lo que está sujeto a maduración no es algún factor externo al lenguaje sino un principio de la gramática en sí, de ahí el nombre que esta hipótesis recibe: maduración lingüística. A modo de ilustración, si nos detenemos en el ejemplo de (6), en el cual el niño utiliza la tercera persona por defecto (*Yo no puede*), podríamos decir que el verbo en este enunciado está en su forma menos marcada.<sup>3</sup>

La segunda posibilidad es pensar que la competencia infantil y la adulta difieren en el número de hipótesis que el niño evalúa en un momento determinado del desarrollo. Entonces, ejemplos como los de (8) que no son posibles en la gramática del español rioplatense serían la manifestación de una regla presente en otra lengua. Por ejemplo, el portugués brasilero admite la presencia de objetos nulos en estos contextos. De este modo, la gramática del niño no transgrede los principios universales de la GU, sino que legitima opciones no posibles en su lengua, pero que corresponden a estructuras nucleares de gramáticas de otras lenguas. Así, la gramática del niño es otra de las posibles instanciaciones de la GU.

El punto en común de estas dos posturas es que no todos consideran que los factores externos expliquen los datos de manera precisa y permitan dar cuenta del desarrollo lingüístico infantil en su totalidad. Por esto, a estas últimas dos posturas se las ubica dentro de la *Hipótesis de la Continuidad Débil* ya que argumentan que las diferencias en la naturaleza del sistema gramatical no se deben a la ausencia completa de la GU en estadios iniciales. Es decir, las producciones infantiles que no siguen la forma adulta se explican porque el niño no ha fijado aún

---

<sup>3</sup> Algunos autores sugieren que estas formas presentan características similares a las que se presentan en la etapa de *infinitivos de raíz opcional* atribuida a lenguas como el inglés. El problema de detectar tal fenómeno en lenguas como el español, el catalán o el italiano radica en que existe la posibilidad de que el niño emplee una forma no finita morfológica como la tercera del indicativo por defecto que coinciden con formas finitas en el lenguaje adulto (Pratt & Grinstead 2007). Ver capítulo 4, apartado 4.4 para la descripción de formas marcadas y no marcadas.

los parámetros apropiados para su lengua o porque alguno de estos principios está sujeto a maduración.

Ante la puesta en tensión de las diferentes posturas es importante aclarar que no resulta poco económico o poco serio, si se quiere en términos científicos, que coexistan diferentes teorías para explicar el lenguaje infantil. Las preguntas relevantes tal vez sean ¿quién explica las producciones infantiles que se apartan del lenguaje adulto de manera más acertada?. Ante varias hipótesis que brindan explicaciones diferentes para el mismo fenómeno, ¿cuál gana? ¿Cuál es preferible adoptar? No hay una respuesta correcta, y en gran parte, hacer ciencia es poder aceptar que la propuesta superadora es aquella que de manera más simple y económica logre no solo describir un fenómeno sino también enfrentar una hipótesis a los datos del lenguaje infantil y a las etapas del desarrollo de manera elegante. De manera más precisa, es importante que al momento de evaluar tengamos claro que postular que el lenguaje infantil y el lenguaje adulto son diferentes no es equivalente a afirmar que el primero difiere necesariamente de la gramática universal.

## **2.7. Consideraciones finales**

A lo largo de estas páginas pudimos observar la manera en que la Gramática Generativa explica esta capacidad tan especial de poseer lenguaje. Consideramos la propuesta de que esta facultad del lenguaje es un componente del complejo mente/cerebro que precede a toda experiencia. Pudimos evaluar por qué decimos que es mejor atribuir propiedades lingüísticas a este módulo y, bajo la lupa de características como un estadio inicial necesariamente uniforme, más la creatividad, la rapidez y la espontaneidad del proceso, coincidimos en atribuir propiedades bastante específicas a este sistema. Y, aunque parece evidente que el resultado final no responde a ciertos mecanismos generales de aprendizaje, estos merecían ser descartados de manera empírica como procuramos hacer en estas páginas. Entonces, responder al problema de Platón –a saber, cómo es posible que sepamos tanto dada la escasa evidencia disponible– proponiendo mecanismos innatos de naturaleza lingüística parece la respuesta óptima y más elegante.

## Referencias

- Boeckx, Cedric & Norbert Hornstein (2010) The varying aims of linguistic theory. En Jean Bricmont & Julie Franck (eds.) *Chomsky's notebook*. New York: Columbia University Press. 115-141.
- Bruner, Jerome (1975) The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2: 1-19.
- Bruner, Jerome (1983) *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Chomsky, Noam (1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, Noam (1996) Nuestro conocimiento del lenguaje humano: perspectivas actuales. Traducción de una conferencia dictada en la Universidad de Concepción, Chile.
- Chomsky, Noam (2005) Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*. 36, 1-22.
- Chomsky, Noam (2011) Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*. 7(4), 263-278.
- Chomsky, Noam (2012) Poverty of Stimulus. Unfinished Business. *Studies in Chinese Linguistics*. 33 (1), 3-16.
- O'Grady, William (1997) *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago.
- Pinker, Stephen (1989) *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pratt, Amy & John Grinstead (2007) Optional Infinitives in Child Spanish. Alyona Belikova, Luisa Meroni & Mari Umeda (eds.) *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Generative Approaches in Language Acquisition North America (GALANA)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 351-362.
- Radford, Andrew (1990) *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford: Blackwell.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957) *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

## Sugerencias de lecturas

- Guasti, María Teresa (2002) *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lust, Barbara (2006) *Child Language. Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, William & Tej Bhatia (1999) *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.

### 3. SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (L2) \*

María Teresa Araya  
María Fernanda Casares

Un idioma distinto es una visión diferente de la vida  
Federico Fellini

#### 3.1. Introducción

En el capítulo 2 se describe la adquisición de la lengua materna (L1). Para ello se partió de la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que un niño adquiera un conocimiento estructurado y sistemático a partir del *input* empobrecido al que está expuesto? En este capítulo discutiremos las principales similitudes y diferencias entre este proceso y el de adquisición de una segunda lengua (L2). Comprender que no se trata de procesos idénticos es relevante para los profesionales de una segunda lengua, ya que proporciona una base teórica que fundamentará sus prácticas profesionales.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: en el apartado 3.2 presentamos algunas características generales de la adquisición de una lengua. A partir de estos conceptos enfocamos la discusión de las diferencias entre la adquisición de una L1 y de una L2 en el apartado 3.3. Una vez desarrolladas estas diferencias, presentamos algunas cuestiones teóricas relevantes para la investigación en segundas lenguas, tales como la naturaleza del estadio inicial y la accesibilidad a la GU. Para concluir, en el apartado 3.4 presentamos las consideraciones finales que resumen el contenido de este capítulo y enfatizan los puntos más relevantes de la discusión.

---

\* Agradecemos a los evaluadores María Mare, José Silva Garcés y Matías Sigot, quienes con su devolución pormenorizada, nos permitieron llegar a esta versión del capítulo original. Vaya un agradecimiento especial a Alex Martínez, alumno avanzado del Profesorado en Inglés de nuestra facultad, cuya perspectiva nos recordó lo esencial de tener en cuenta la mirada del alumno, lector ideal de este material.

### 3.2. Características generales de la adquisición de una lengua

Las características de la adquisición de una L1, tales como la pobreza del estímulo, el impacto de la corrección, la sobregeneralización de reglas, la creatividad, el desarrollo rápido y el éxito de este proceso en condiciones normales se trataron en detalle en el capítulo 2. En este apartado las recordamos brevemente ya que son el punto de partida de la discusión a continuación.

La producción infantil que vemos en (1) ilustra tres características: el **impacto de la corrección**, la **sobregeneralización de reglas** y la **creatividad**.

(1) *Niño*: Me poní los pepes (=zapatos).

*Madre*: (Lo corrige) Me puse los pepes.

*Niño*: Sí, me poní los pepes.

Cuando el adulto corrige diciendo la forma gramatical *puse* el niño no siempre presta atención y no producirá el patrón o la forma correcta hasta tanto su gramática no esté desarrollada. La forma *poní* constituye una muestra de sobregeneralización de una regla de formación de pretérito perfecto simple. En una producción como *Comí galletitas*, el niño conoce que el pretérito de los verbos regulares de segunda conjugación como *comer* se forma a partir de la raíz (com-) más el morfema flexivo (-i), y extiende este conocimiento a todos los verbos de la misma conjugación, sean regulares o no. En un sentido amplio, el ejemplo en (1) ilustra también la **creatividad**. La mayoría de las producciones infantiles son creaciones personales y no aprendidas de otras personas; es decir, la imitación tiene un rol limitado (ver capítulo 2 en este volumen). Una producción infantil como *manejador* para referirse al volante del auto muestra cómo el niño crea un derivado agentivo para nombrar un objeto solo a partir del verbo + el sufijo agentivo *-(d)or*. Así, un *manejador* es algo que se usa para manejar del mismo modo que un *grabador* es algo que se usa para grabar. En otras palabras, el niño conoce la regla para formar derivados y la aplica para formar una palabra nueva.

Otras características del proceso de adquisición de una lengua son la **pobreza del estímulo**, el **desarrollo rápido** y el **resultado exitoso** independientemente del contexto sociocultural del niño. La pobreza

del estímulo pone en evidencia que el niño, a partir de producciones incompletas y fragmentadas como *Traéme, querés... ahora*, es capaz de adquirir la gramática de su lengua aun cuando esta es altamente compleja. Y no solo adquiere esa complejidad, sino que lo hace sin esfuerzo y en un tiempo breve. El mismo niño de cuatro años que tiene dificultades para atarse los cordones es a la vez un adulto en términos lingüísticos. Por último, es importante mencionar que el desarrollo de una lengua es un proceso que tiene lugar en la mente/cerebro del niño independientemente del desarrollo de otros sistemas cognitivos y de su contexto socioeconómico y cultural.

### 3.3. Relación entre la adquisición de una L1 y una L2

El aprendiz de una L2 está expuesto a un *input* reducido tanto en contextos de adquisición formales como informales. En un contexto del primer tipo –que es el caso de nuestros estudiantes que aprenden inglés en la UNCo– el estudiante recibe una combinación de instrucción y corrección por parte de los profesores.

En el camino hacia la adquisición de la lengua meta (L2), el aprendiz produce construcciones que no se corresponden ni con su L1 ni con la L2. Es decir, quien está aprendiendo una segunda lengua produce enunciados que no se corresponden ni con la L1 ni con la L2. A estas producciones se las conoce como interlengua (IL);<sup>1</sup> esto es, estadios intermedios que suponen un dominio progresivo de la gramática de la L2. El hablante no se limita a repetir e imitar lo que escucha, sino que construye enunciados que no son parte del *input*, como (2). Esta producción ilustra tanto el requerimiento del sujeto explícito del inglés, realizado por el expletivo *it* en posición preverbal, como resabio de la posibilidad de sujetos posverbales en español.

(2) \*It happened an accident.

EXPL ocurrir-PAS.3S un accidente

‘An accident happened’

---

1 Este término fue acuñado por Selinker. Se entiende por “interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una L2 en cada uno de los estadios de adquisición que transcurre en su proceso de aprendizaje. La interlengua posee rasgos tanto de la L1 como de la L2 así como también características lingüísticas propias.

Asimismo, la corrección explícita de producciones agramaticales en un contexto formal no garantiza que el estudiante no continúe produciéndolas, como vemos en (3). Esta oración ilustra la ausencia de un sujeto explícito en una subordinada con verbo flexionado y, aunque se corrige en el aula, este tipo de construcciones es recurrente en la interlengua de los alumnos iniciales o intermedios. El estudiante que produce ejemplos del tipo de (2), a pesar de que produce un sujeto explícito en la oración principal, no lo hace en la oración subordinada.

(3) \*It's a noun because  $\emptyset$  is preceded by a quantifier.

EXPL ser-PRES.3S un sustantivo porque  $\emptyset$  estar-PRES.3S

precedido por un cuantificador

'It's a noun because it is preceded by a quantifier'

Una de las principales diferencias entre la adquisición de una L1 y una L2 es el **contexto**. La L1 siempre se adquiere en un entorno natural, mientras que la L2 tiene lugar tanto en contextos naturales como formales. En cuanto a los contextos formales, estos refieren a situaciones de aprendizaje en las que el estudiante recibe instrucción explícita y sistemática—por ejemplo, dentro de una institución educativa. El profesor de L2 se vale de un metalenguaje específico para enseñar la gramática de la lengua meta.

Otra diferencia está relacionada con el **esfuerzo**: en contraste con lo que sucede con la L1, en el proceso de adquisición de una L2 se requiere de un esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz ya que no todo se adquiere espontáneamente. Para construir una gramática mental, los estudiantes de una L2 deben detectar exponentes de categorías funcionales y léxicas presentes en el *input* y almacenar una representación para esas categorías en su léxico mental. Una vez almacenadas, la facultad del lenguaje las usa para construir derivaciones constreñidas por la Gramática Universal.<sup>2</sup>

En la tabla a continuación resumimos las diferencias en el proceso de adquisición de una L1 y una L2.

---

<sup>2</sup> Ver capítulo 2 para una descripción más detallada de la Gramática Universal.

**Tabla 1:** Diferencias en el proceso de adquisición de L1 y L2

		L1	L2	
			con instrucción	sin instrucción
diferencias	esfuerzo	no	sí	sí
	contexto	natural	natural	formal

### 3.4. Algunas cuestiones teóricas

Las teorías de adquisición de una L2 dentro de la Gramática Generativa han intentado determinar en líneas generales cuál es el estadio inicial y el grado de accesibilidad a la GU. Schwartz & Sprouse (1994, 1996) proponen que el **estadio inicial** es la L1, lo que predice transferencia de la gramática de la L1, no solo en estadios iniciales, sino también más adelante, sobre todo en relación a aspectos de la L2 que son más difíciles de adquirir. El concepto de *transferencia lingüística* no se considera necesariamente un impedimento para el aprendizaje de una L2. Recordemos la aserción de Lado (1957), según la cual los aspectos de la lengua extranjera que son diferentes de la lengua materna van a representar una dificultad en el aprendizaje. Esta aserción, si bien es básicamente correcta, ha sido redefinida en el curso del tiempo. Es importante resaltar que la transferencia de las propiedades de la L1 a la L2 también refleja las hipótesis que los aprendices formulan sobre la L2 y las estrategias que usan para solucionar esas dificultades. Un ejemplo que ilustra la transferencia de la L1 es el uso del determinante definido *the* en contextos genéricos por parte de estudiantes de inglés como L2 cuya L1 es el español como vemos en (4).

- (4) \*I like the coffee.  
Yo gustar-PRES.1S el café  
'A mí me gusta el café'

En español el determinante *el* se usa tanto en contextos definidos (5a) como genéricos (5b). Es decir, puede poseer el rasgo [definido] o [genérico] y, de acuerdo al contexto, se seleccionará y valorará uno u otro. Pero en inglés se debe usar un determinante vacío en contextos genéricos (6) o con sustantivos no contables abstractos (7).

- (5) a. [El libro que compré]<sub>DEFINIDO</sub> es muy interesante.  
 b. [El libro]<sub>GENÉRICO</sub> es la mejor arma contra la pobreza.
- (6) a. Me gusta [el café]<sub>GENÉRICO</sub>.  
 b. I like [Ø coffee]<sub>GENÉRICO</sub>.
- (7) a. [El tiempo]<sub>GENÉRICO</sub> vuela.  
 b. [Ø Time]<sub>GENÉRICO</sub> flies.

El ejemplo de (8) muestra una estructura agramatical producida por un aprendiz de español como L2 cuya L1 es el inglés. La agramaticalidad, en este caso, reside en la omisión de la marca de función *a* para introducir objetos directos humanos. En inglés, el objeto directo no necesita marcas explícitas que lo introduzcan (comparar con *I saw Mary*) y en español los objetos directos no humanos tampoco.

- (8) \*Anoche vi mis amigos en el bar.

Con respecto al **grado de accesibilidad a la GU**, Schwartz & Sprouse (1994, 1996), Epstein, Flynn & Martohardjono (1996) y Grondin & White (1996) sostienen que hay acceso pleno a la GU. En otras palabras, la totalidad del contenido de la GU está disponible para el aprendiz de una L2 durante todo el proceso de adquisición. A modo de ejemplo, el hablante accede a una regla de formación de pasado o pretérito a partir de la cual se agregan afijos a una base verbal. Un niño que adquiere inglés como L1 sobregeneraliza la regla de formación del pasado simple y agrega el sufijo *-ed*, característico de los verbos regulares, a todos los verbos. Es así que encontramos producciones como:

- (9) \*Daddy goed.<sup>3</sup>  
 Papi ir-PAS.3S regular  
 ‘Papi (se) fue’

El mismo tipo de producciones “incorrectas” se encuentran entre los estudiantes iniciales de inglés como L2. Al igual que con los niños, esta sobregeneralización se va perdiendo a medida que pasa el tiempo y

---

<sup>3</sup> Ejemplo tomado de Nelson (2013)

hay más *input* en el entorno lingüístico. Asimismo, el mismo fenómeno se evidencia en aprendices de español como L2:

(10) \*Me poní las zapatillas.

Si bien el acceso a la GU es total, el proceso de adquisición no necesariamente resulta en la lengua meta. ¿Por qué? Porque los efectos de la L1 pueden ser persistentes. Cuando los aprendices encuentran en el *input* datos que no pueden interpretar a partir de su L1, tratan de interpretarlos por medio de otras hipótesis. Estas pueden ajustarse a la lengua meta o no, pero sea cual fuere el caso la interlengua estará dentro de los límites de una lengua humana posible. Desde esta postura podemos explicar oraciones como la de (11):

(11) \*He is come.  
Él ser-PRES.3S venir  
'He comes'

Los rasgos Tiempo, Persona y Número están presentes aunque no se manifiestan por medio del afijo *-s* adosado al verbo temático, sino que se materializan en el auxiliar *is*. En ese sentido se puede decir que estas producciones reflejan el acceso a la GU.

En versiones recientes de la Gramática Generativa, los **rasgos**<sup>4</sup> presentes en las categorías funcionales –es decir, Número, Persona, Definitud, entre otros– juegan un papel preponderante ya que constituyen el medio para explicar las diferencias entre las diversas lenguas naturales. Los rasgos se conciben como el ADN de las lenguas naturales ya que las categorías funcionales, conjuntamente con los rasgos asociados a ellas, son los genes que determinan la estructura de cada lengua en particular.<sup>5</sup> En otras palabras, las propiedades de las categorías funcionales se traducen en rasgos que deben reorganizarse y combinarse de diversas formas en el proceso de adquisición de una L2 (Ver la discusión sobre la oración (12) más adelante). Asimismo, los rasgos vienen dados en pares y deben ser valuados mediante diferentes

---

4 En el capítulo 1, apartado 1.4, se discute la manera en que se pueden pensar estos rasgos en una estructura sintáctica. La discusión, sin embargo, es muchísimo más amplia y aquí solo aludimos a ella superficialmente.

5 Metáfora adoptada de Liceras, Zobl & Goodluck (2009).

operaciones. Si los valores de estos rasgos coinciden, el rasgo se elimina, y así se asegura que la derivación sea gramatical.

¿Qué papel juegan los rasgos en la adquisición de una L2? Hemos dicho que un rasgo puede estar presente solo en la L2 o en ambas lenguas pero con una materialización distinta en la L2. La tarea del aprendiz es distinguir estas diferencias a partir del *input*, lo cual supone dificultades propias del proceso. En otras palabras, el hecho de reconocer la existencia de rasgos que se despliegan en forma diferente en la lengua meta y reconocer además que estos causan dificultad constituye un factor determinante en la adquisición de una L2.

Para ilustrar estos conceptos, el ejemplo (4) –repetido aquí como (12) –muestra cómo el rasgo [genérico] se manifiesta por medio del determinante *zero* en inglés y por medio del determinante *el* en español en contextos con sustantivos no contables.

- (12) \*I like the coffee.  
Yo gustar-PRES.1S el café  
'I like Ø coffee'

Esta producción es agramatical porque los aprendices atribuyen valores de su L1 a los determinantes de la lengua meta. En español, el determinante *el* posee el rasgo [definido] como en *Dame el libro de Historia*, y el rasgo [genérico] como en *Me gusta el café*. Mientras que en inglés el determinante *the* solo posee el rasgo [definido]. Los estudiantes asignan un valor genérico al determinante *the* al igual que al determinante *el* en su L1. En suma, la agramaticalidad de (12) se explica por la presencia de un mismo rasgo en una categoría funcional D materializado de manera diferente en estas dos lenguas.

Asimismo, es posible explicar una producción agramatical como (2) –repetida como (13)– desde los rasgos presentes en la categoría funcional Flexión.

- (13) \*It happened an accident.  
EXPL ocurrir-PAS.3S un accidente  
'An accident happened'

En la literatura que discute este tipo de producciones hay acuerdo en que existe un rasgo en Flexión que determina la posición del sujeto

en las lenguas, ya sea preverbal o posverbal.<sup>6</sup> En español, el sujeto explícito de oraciones flexionadas puede ocupar ambas posiciones, mientras que en inglés el sujeto está restringido a la posición preverbal, salvo contadas excepciones. En la producción (13) de un aprendiz de inglés como L2 cuya L1 es el español, el sujeto notional permanece en posición posverbal –lo que es lícito en español– a la vez que cumple con el requisito de sujeto explícito preverbal del inglés por medio de la inserción del expletivo *it*. La raíz de este tipo de producciones se resume en el hecho de que el rasgo en Flexión tiene distintas subespecificaciones para una lengua y para otra. Así una producción como la de (13) ilustra cómo el aprendiz se encuentra a mitad de camino en el proceso de reorganizar el rasgo en Flexión, por ello coexisten tanto el sujeto preverbal propio del inglés como el sujeto en posición posverbal propia del español.

En síntesis, en este apartado hemos visto cómo la referencia a rasgos presentes en la GU nos ayuda a explicar producciones agramaticales de aprendices de una L2. En la literatura sobre adquisición de segundas lenguas hay evidencia de que existen estructuras más difíciles de aprender dado que algunos rasgos, como el presente en Flexión discutido más arriba, causan más conflictos en la adquisición de una L2.

### 3.5. Consideraciones finales

A partir de lo expuesto en este capítulo sostenemos que el estadio inicial en el proceso de adquisición de una L2 es la gramática de la L1, representado en las propiedades de las categorías funcionales provistas por la GU. Es decir, el aprendiz parte de la gramática de su L1 y eso explica los casos de transferencia. La GU está disponible desde el inicio del proceso de adquisición de una L2, por lo tanto la teoría de la GU es uno de los mejores candidatos para explicar la adquisición de una L2.

La GU está constituida, entre otras cosas, por categorías funcionales cuyas propiedades se traducen en rasgos que deben reconfigurarse en el transcurso de la adquisición de una L2. Es así que esta tarea de reconfiguración juega un papel determinante. Los aprendices de una L2 deben reconocer rasgos de la lengua meta, reacomodarlos y reasignarles valores, así como también reconocer los mecanismos de valuación. Si

---

<sup>6</sup> Ver Alboiu (2001), Uriagereka (2008a y b).

se trata de rasgos diferentes entre la L1 y la L2, la expectativa es que la adquisición del rasgo en la L2 sea dificultosa, problemática, o que la adquisición sea tardía y hasta nula.

Conocer estos aspectos es de fundamental relevancia en entornos profesionales que requieren de un buen dominio de la segunda lengua, ya sea entre profesores de idiomas, traductores o intérpretes. Las producciones agramaticales de los estudiantes nos muestran las estrategias de las que ellos se valen para expresarse en la lengua meta. Estas producciones no deben ser tomadas lisa y llanamente como errores, sino que, desde un punto de vista pedagógico son el punto de partida para el diseño de actividades y trabajos para lograr paulatinamente que estos mal llamados errores disminuyan en cantidad de ocurrencias e incluso desaparezcan. Del mismo modo, los traductores e intérpretes podrán optar por la mejor versión de ciertas expresiones y construcciones en la lengua meta, tomando consciencia de que en muchas oportunidades la gramática de la L1 juega una mala pasada en tanto algunas traducciones no exitosas son muestras de transferencias de la L1.

Todo lo que hemos expuesto es solo una breve introducción sobre algunos aspectos relevantes que caracterizan el proceso de adquisición de una segunda lengua. El objetivo ha sido el de presentar algunas “puntas de iceberg” que inviten al lector a investigar sobre el estudio de la adquisición de segundas lenguas.

## Referencias

- Alboiu, Gabriela (2001) *The features of movement in Romanian*. Bucarest: Editura Universitatii din Bucuresti.
- Epstein, Samuel, Suzanne Flynn & Gita Martohardjono (1996) Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences*, 19: 677-758.
- Grondin, Nathalie & Lydia White (1996) Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language acquisition*, 5: 1-34.
- Lado, Robert (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liceras, Juana, Helmut Zobl & Helen Goodluck (2009) *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Londres/New York:

Routledge.

- Nelson, Charles (2013) *Basic and applied perspectives on learning, cognition and development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, Bonnie D. & Rex A. Sprouse (1994) Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En Hoekstra, T. & Schwartz, B. D. (eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, Bonnie D. & Rex A. Sprouse (1996) L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12: 40-72.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209-231.
- Uriagereka, Juan (2008a) *Syntactic Anchors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uriagereka, Juan (2008b) *Spell-out*. Ms., University of Maryland.

### **Sugerencias de lecturas**

- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long (1991 [1994]) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Liceras, Juana (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Muñoz, Carmen (ed.) (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- White, Lydia (1990). Second language acquisition and universal grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 121-133.



## 4. SOBRE EL CAMBIO LINGÜÍSTICO \*

María Mare

### 4.1. Introducción

Entre las preguntas que nos hacen cuando contamos que nos dedicamos a “estudiar las lenguas” hay una que hasta hace un tiempo atrás era inevitable: “¿está bien decir *la presidenta?*”. En realidad es más así: “ah, entonces vos que sos lingüista... lingüista es, ¿no?; ¿cómo se dice: *la presidenta* o *la presidente?*”. En general, sucede que antes de que pronunciemos la segunda palabra de nuestra respuesta comenzamos a escuchar la respuesta a la pregunta que nos acaban de hacer: “porque antes se decía *la presidente*, como se dice *la estudiante*. Nadie dice *la estudianta*, pero ahora todos salen y dicen *la presidenta*. ¡Hasta en los medios! Y eso está mal, porque están cambiando la lengua”. Cuando pronuncian esa última frase, es cuando los lingüistas diacrónicos, o sea, los que estudiamos las lenguas a través del tiempo, respondemos con nuestra mejor sonrisa: “bueno, si la lengua no cambiara hoy todavía hablaríamos latín o vaya a saber qué otra lengua anterior”. Y después de esa frase, comienza la parte divertida.

Los hablantes tenemos conciencia de que las lenguas cambian, pero esa conciencia es muy general. Es como si nos paráramos en un punto, miráramos hacia atrás en la línea de tiempo y reconociéramos que la lengua fue cambiando. Alguna vez escuchamos que el español surgió del latín y también que el español que hablaba el Cid Campeador (*Cantar de Mio Cid*) allá por el siglo XII es diferente al que hablamos ahora, como vamos a ver en el apartado 4.2. Y cuando miramos esos cambios de manera global no nos sale emitir juicios al respecto. El problema

---

\* Quiero agradecer de manera muy especial a los evaluadores de este capítulo, Tere Araya, Elisa Closs, Matías Fernández, Anabel Monteserin y Jorge Oviedo, por sus valiosos comentarios, sugerencias y aportes. También agradezco a todas aquellas voces anónimas y no tan anónimas con las que comparto los intereses que intento plasmar aquí.

es cuando los cambios son contemporáneos a nosotros. Ahí surge el pequeño normativista que llevamos dentro y nos escandalizamos por todo, criticamos todo y esperamos encontrarnos con alguien que se dedique a estudiar las lenguas para corroborar que tenemos razón y que está mal que las lenguas cambien. Y como vamos a ver en este capítulo, con respecto al cambio lingüístico no tiene mucho sentido decir si está bien o está mal. El cambio lingüístico, como tantas otras cosas, simplemente sucede: las lenguas cambian y ese cambio es bastante independiente de nuestra voluntad.

Lo que están por leer se organiza de la siguiente manera. En el apartado que sigue, veremos algunos cambios que tuvieron lugar en la historia del español. En el tercer apartado, presentaremos los aspectos más generales de los estudios sobre el cambio lingüístico. Esto nos permitirá avanzar en la relación entre el cambio lingüístico, el contacto lingüístico, la adquisición del lenguaje y la variación en general. Después de todo este recorrido, volveremos sobre la pregunta que todos quieren que contestemos: “¿está bien decir *la presidenta*?”. Relacionado con esto, nos detendremos en lo que se denomina lenguaje inclusivo y en los cambios que se están proponiendo en la actualidad para incluir de manera explícita a otras sexualidades, cuando referimos a un grupo de personas. Por último, presentamos las consideraciones finales.

## 4.2. El español no siempre fue así...

Ruy Díaz Çid, quando sopo que así venían sobre el rey de Sevilla que era vasallo e pechero del rey don Alfón su señor, tóvolo por mal e pesóle mucho; e envió a todos sus cartas de ruego, que non quisiessen venir contra el rey de Sevilla nin destruirle su tierra, por el debdo que avían con el rey don Alfonso ca si ende al quisiessen fazer, supiesen que non podría estar el rey don Alfonso que non ayudasse a su vasallo, pues su pechero era. El rey de Granada e los ricos omnes non presçiaron nada sus cartas del Çid e fueron todos muchos esforçadamente e destruyeron al rey de Sevilla toda la tierra, fasta el castillo de Cabra. [*Cantar de Mio Çid*, siglo XII]

El fragmento que acaban de leer, o intentar leer, pertenece a la lengua que denominamos español, pero es claro que difiere en varios aspectos de lo que conocemos hoy como español. Evidentemente, ese español del siglo XII es bastante distinto de nuestro español del siglo

XXI, tanto, que podríamos llegar a plantear que es otra lengua. Como ya se mencionó en el capítulo 1 de este volumen, la manera en la que se nombra a una lengua es arbitraria y depende de factores que podrían no ser lingüísticos. Por esta razón, hablaremos de una variedad del español,<sup>1</sup> concretamente, una variedad que no está determinada por cuestiones geográficas, sino por cuestiones temporales. Es decir, en lugar de referir al español de “equis lugar”, hablaremos de español de “equis siglo”. Las modificaciones que presenta una lengua a través del tiempo son parte de la **variación diacrónica**.

Hay varios aspectos para señalar a partir de este fragmento del “Destierro del Cid” (Cantar primero). Empecemos por la ortografía. Encontramos grafemas que actualmente no utilizamos, como la <ç> o la <q> antes del sonido /a/ (*quando*). Vemos también grafemas dobles <ss> y <sc̄>. Vale mencionar también el uso de <f> donde en el español actual esperaríamos <h> (*fazer* ‘hacer’). Podríamos seguir un buen rato más, pero lo importante es que esos grafemas intentan representar sonidos de la lengua. Es decir, no nos dicen que se escribía distinto, sino, fundamentalmente, que hay diferencias en cuanto a la pronunciación. Tal vez el caso más evidente en este sentido sea el uso de <f> por <h>.

También aparecen palabras que no reconocemos fácilmente, como *debdō*, *ca* o *ende* (‘obligación’, ‘porque’ y ‘de allí’, respectivamente). En general, sabemos que el léxico es el ámbito que está más sujeto a modificaciones: hay términos que se incorporan y se conservan, otros cuya pervivencia es breve y muchos que han sido parte de la lengua durante siglos, pero que con el tiempo dejan de utilizarse.<sup>2</sup> En este punto, es inevitable la referencia a la obra de Joan Corominas en colaboración con José Pascual, el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, en la que recopilan no solo vocablos que se han perdido en la historia de la lengua, como *ca*, sino que también se describen los distintos cambios experimentados por las palabras a través del tiempo. Si miramos, por ejemplo, la entrada correspondiente a *ende*, encontramos referencias de

---

1 Ver apartado 1.3 del Capítulo 1 en este volumen.

2 Pensemos en todos los términos que surgen a partir de la existencia de internet y de los avances tecnológicos y de las palabras del ámbito de la tecnología que están desapareciendo por obsoletas (*cassette*, *walkman*, etc.).

sus variantes en las lenguas romances y ejemplos de su ocurrencia en diferentes escritos a través del tiempo. De acuerdo con este estudio, *ende* se documenta por primera vez en el *Cid*.

ENDE, ant., 'de allí', 'de ello', del lat. INDE 'de allí'. 1.ª doc.: *Cid*, Cej. IV, § 57. Es también muy frecuente, sobre todo cuando precede al verbo, y en los textos más arcaicos en cualquier posición, la variante apocópada *end*<sup>1</sup>, que puede pasar a *en*<sup>2</sup> o reducirse a *en*<sup>3</sup>; en algún texto aragonés hallamos *ne*; tras vocal, y en particular tras *no* y otras palabras en -o, en este dialecto suele elidirse la primera *e*, resultando *no'sde* (y análogos), que algunos editores separan erróneamente en *non de*; mas, contra lo que supone el Sr. Georg Sachs, no existe una forma *de* procedente de INDE<sup>4</sup>. Desde el S. XV el vocablo *ende* tendió a desaparecer del uso vivo en todo el territorio de lengua castellana, excepto en asturiano, donde se conservó con el sentido locativo «de ahí» o «de por ahí» (V), y en el dialecto aragonés, donde persistió, apoyado geográficamente en el catalán y el gascón; lo mismo que en estos idiomas, en Aragón llega alguna vez a ser meramente expletivo<sup>5</sup>. La ruina del uso de INDE en castellano y portugués, fenómeno ajeno a los demás romances, se produjo casi al mismo tiempo que la de *i* 'allí', constituyendo un rasgo típico de estos dos idiomas, que ha tenido hondas repercusiones en su sistema sintáctico; la desaparición de *ende* fué algo posterior a la de *i*: de ahí que ciertos autores y mss. tardíos empleen también *ende*, como sustituto de *i*, con el significado 'allí'; a ello ayudaría el uso de *por ende* 'por esto', 'por lo mismo', donde procede del lat. PROINDE, ocasionalmente toma también el significado 'por allí' («cacaeió que pasaron *por ende* un día tres pescadores», *Califa*, ed. Rivad., p. 26). En su significado propio la locución *por ende*, sobrevivió a *ende* adverbio de lugar, y no sólo se halla en la *Danza de la Muerte* de h. 1400 (ed. Rivad., p. 400), en APal. (201b) y en Nebr., sino en autores posteriores, y algunos arcaizantes lo emplean todavía actualmente. El simple *ende*, partiendo de

[Fragmento de la definición de *ende*,  
Corominas & Pascual, 1984: 604]

Finalmente, queremos mencionar cambios que tienen que ver con la sintaxis. Un aspecto que llama la atención es la posición de los clíticos en *tóvolo* y *pésole*. Más allá de la escritura, se trata de formas del pretérito perfecto del modo indicativo (*tuvo* y *pesó*, respectivamente) y, en español actual, ese tiempo y ese modo no admiten elementos enclíticos, es decir, el clítico pospuesto. Solo es posible tener proclíticos: *lo tuvo* y *le pesó*. La posición de los clíticos es uno de los cambios que suelen señalarse al estudiar la variación diacrónica en español.

Otro fenómeno sintáctico que se observa en este párrafo es el uso de formas posesivas en *sus cartas del Cid*. Para el español general actual, esta construcción es extraña, ya que si se conoce el referente, solamente se utiliza el posesivo (*sus cartas*) y si es relevante recuperar el referente, se emplea el artículo definido (*las cartas del Cid*). En otros pasajes de esta obra encontramos otros usos interesantes del posesivo, como

*los sos ojos*, donde tenemos artículo definido + posesivo + nombre. Tampoco este es un uso que se encuentre en el español general y es un caso prototípico de cambio lingüístico en español (y en otras lenguas romances).<sup>3</sup> Lo que resulta muy interesante para quienes estudiamos variación diacrónica y variación sincrónica es que estas opciones que aparecen en *el Cid* se encuentran también en las variedades del español actual del Altiplano (en Bolivia, por ejemplo).

Para finalizar con este breve recorrido sobre las diferencias sintácticas, encontramos al final del párrafo citado una combinación extraña para el español actual: *todos muchos*. Más allá de la interpretación que se le pueda dar a esta construcción, es notable que aparezcan dos cuantificadores juntos. Nuevamente, cuando nos metemos a explorar en el ámbito de los cuantificadores, podemos ver que se produjeron unos cuantos cambios en la historia del español. En Mare & Pérez Guarino (2016), estudiamos algunas combinaciones como *mucha de agua* en oposición a la actual *mucha agua* o *muchos de libros* por *muchos libros*. En este caso, el cuantificador concuerda con el nombre –como en la lengua actual–, pero además aparece la forma *de*, que es la que encontramos en español actual cuando no hay concordancia, como en *un montón de agua*, *una cantidad de libros*.

Vemos, entonces, que el español no siempre tuvo la misma forma y que hubo diferentes cambios que se produjeron a lo largo del tiempo. Gracias a los corpus de datos, por ejemplo el CORDE (Corpus Diacrónico del Español),<sup>4</sup> es posible la búsqueda de datos de variedades que no tienen hablantes nativos vivos, como es el español del siglo XII. Sin embargo, hay que ser muy cuidadosos tanto con los criterios de búsqueda como con las conclusiones a las que se arriba. No hay que olvidar que cuando uno estudia los distintos períodos de una lengua, solo cuenta con registros escritos y, como sabemos, el registro escrito no es totalmente fiel a la oralidad. Más allá de estos cuidados, se puede estudiar el cambio lingüístico desde un enfoque como el de la Gramática Generativa y, de hecho, resulta imprescindible hacerlo para entender cómo funciona el lenguaje. Vamos a ver, además, que muchas veces no es necesario irse al siglo XII para observar un cambio en la lengua.

---

3 En distintos trabajos hemos discutido el cambio lingüístico que se opera en relación a los posesivos. Ver por ejemplo Mare (2014) y Mare (en prensa).

4 El enlace del CORDE es: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

### 4.3. Un poco de teoría

Los estudios sobre el cambio lingüístico, si bien tienen aspectos asimilables a los abordajes sincrónicos (*Hipótesis de la Uniformidad*, Roberts 2007), presentan sus propias preguntas, que resultan centrales en un enfoque como la Gramática Generativa que sostiene que ciertos aspectos del lenguaje forman parte de la dotación genética humana. Entre otras cosas, la perspectiva diacrónica busca determinar en qué momento se instancia el cambio y cuáles son las posibles causas que lo provocan. Estos aspectos vinculan de manera estrecha el cambio con la adquisición del lenguaje, problema central para la Gramática Generativa, como se discutió en los capítulos 2 y 3 de este volumen.

Los estudios sobre el cambio lingüístico que tuvieron lugar durante el siglo XIX se centraron de manera casi exclusiva en el cambio fonético, que constituye solo un aspecto de las lenguas. Durante los años posteriores, los estudios diacrónicos quedaron al margen, fundamentalmente a partir de la obra de De Saussure (1916).<sup>5</sup> Sin embargo, en los años sesenta, Weinreich, Labov & Herzog (1968) marcan un hito para este tipo de abordajes, ya que proponen un nuevo enfoque con respecto al tipo de preguntas que se deben plantear e intentar responder. Los problemas que señalan son:

(1) El problema de las restricciones [*the Constraints Problem*]: supone la determinación del conjunto de cambios y de condiciones posibles para la variación en una lengua determinada.

(2) El problema de la transición [*the Transition Problem*]: se centra en la manera en la que las gramáticas individuales se propagan a través de una comunidad.

(3) El problema de la subordinación [*the Embedding Problem*]: parte del supuesto de que los cambios lingüísticos afectan al sistema lingüístico en su totalidad, con lo cual están relacionados a otros rasgos del lenguaje y pueden tener efectos sobre estos.

(4) El problema de la evaluación [*the Evaluation Problem*]: al evaluar el cambio, es necesario abarcar también sus efectos sobre otros componentes, para así determinar la manera en la que se encadenan esos cambios.

(5) El problema de la actuación [*the Actuation Problem*]: vincula

---

5 En Mare (2014) presentamos un breve recorrido de este cambio de perspectiva.

el cambio lingüístico con las modificaciones en el comportamiento social, en el sentido de que los procesos de cambio implican estímulos y restricciones procedentes tanto de la sociedad como de la estructura del lenguaje.<sup>6</sup>

Todos los problemas enunciados por los autores son retomados posteriormente desde diferentes enfoques. Sin embargo, el segundo problema, el de la transición, es el que más directamente se vincula al objetivo fundamental de la Gramática Generativa: explicar la adquisición del lenguaje (ver capítulo 2 de este volumen). Para Weinreich *et al.*, la transferencia de rasgos de un hablante a otro se produce por la intervención de hablantes que poseen sistemas lingüísticos heterogéneos. Los cambios en el hablante se darían de la siguiente manera: (1) un hablante adquiere una forma alternativa, (2) durante un tiempo las dos formas existen en contacto dentro de la competencia del hablante y (3) una de las dos formas se vuelve obsoleta.

Kroch (2001: 699) plantea, siguiendo a Paul (1920), que el cambio lingüístico es por definición una falla en la transmisión de rasgos lingüísticos a través del tiempo. Esta idea supone que el niño estaría expuesto a un corpus de datos que podría derivar en una gramática diferente a la de la generación anterior. El hecho de que las lenguas cambian, así como la evidente diversidad estructural de las lenguas del mundo, marcan un límite a la especificación biológica del lenguaje. A esta tensión, Clark & Roberts (1994: 12) la denominan **el problema lógico del cambio lingüístico**: “Si la experiencia desencadenante de una generación permite a los miembros de esta generación fijar un parámetro  $p_k$  con un valor  $v_i$ , por qué la experiencia desencadenante producida por esta generación es insuficiente para provocar que la siguiente generación fije  $p_k$  como  $v_i$ .”

Kroch destaca que el rasgo que el aprendiente no adquiere en una instancia de cambio lingüístico es, en principio, un rasgo que puede ser aprendido, ya que forma parte de la gramática de la lengua inmediatamente anterior. Por esta razón, se entiende que la causa de la falla tiene que deberse a algún cambio en el carácter de la evidencia disponible en el período de adquisición. Andersen (1973) propone que la respuesta está en el hecho de que la adquisición no es ni deductiva, ni inductiva, sino **abductiva**. Como es sabido, la abducción puede conducir a error, ya que la conexión entre el caso y los resultados

---

<sup>6</sup> Volveremos sobre el problema de la actuación en el próximo apartado.

que se siguen de la ley podrían ser accidentales.<sup>7</sup> El planteo es que las gramáticas solo pueden transmitirse de una generación a las siguientes a través de *corpora* y los *corpora* pueden dar lugar a errores de abducción.

Con respecto a estos errores, Roberts & Roussou (2003) sugieren que, durante la adquisición, los parámetros deben ser fijados, pero esto no implica que haya un requerimiento de convergencia con la gramática del adulto, sino que habría una aproximación a esa gramática (no una réplica de esta). La cuestión es definir cuándo coincide y cuándo no. Algunos autores plantean que, si hay un valor definido que es expresado por un parámetro particular en los datos lingüísticos primarios, la población de niños que estén expuestos a ese corpus de datos va a adquirir ese valor. Sin embargo, si no hay un valor definido expresado por un parámetro particular en los datos, el cambio motivado por el proceso de abducción puede tener lugar. Las variaciones en los datos a los que están expuestos los niños pueden ser causadas por cambios fonéticos o semánticos, provocados, por ejemplo, por situaciones de **contacto lingüístico**.

Los cambios fonéticos y semánticos se consideran cambios externos que pueden alterar los datos lingüísticos primarios<sup>8</sup> y provocar fenómenos como el **reanálisis**. Este concepto supone que los niños que adquieren una lengua pueden asignarle a una cadena una descripción estructural diferente a la que se corresponde con la estructura de esa cadena proveniente del corpus de datos primarios.

Por ejemplo, un cambio que se produjo del latín al español fue la formación de *conmigo* a partir de *mecum* (Lit. ‘*migo con*’). Aquí hay varios procesos en juego. Primero, a diferencia de otras preposiciones latinas, *cum* ‘con’ podía aparecer atrás de su complemento cuando este era un pronombre: *mecum* por *cum me*. Es decir, en lugar de dos palabras fonológicas (*cum* y *me*), encontramos una palabra fonológica (*mecum*). Luego, se produjeron distintos cambios a nivel fonético, que, de manera simplificada dieron lugar a las siguientes formas: *mecum* > *mecu* (pérdida la *-m* final) > *meco* (modificación de la vocal final) > *mego* (sonorización de la consonante). Obviamente, todo este proceso lleva mucho tiempo

---

7 El método abductivo parte de la ley, sigue con los resultados y define el caso. Así, a partir de la ley “Todos los humanos son mortales” y del resultado “Sócrates es mortal”, se llega al caso “Sócrates es humano” que puede ser accidentalmente verdadero o falso (Sócrates podría ser un ser vivo mortal no humano).

8 Ver capítulo 2 en este volumen.

y se observan diversas alternancias, pero el punto es que, en un determinado momento, el corpus de datos con el que cuenta el niño no le permite reconocer claramente la preposición *cum* o *con* en esa palabra, ya que lo que aparece es *-go*. Sin embargo, reconoce esa preposición en otros sintagmas como *cum Caesare/con César*. El resultado final es que la preposición vuelve a aparecer en su forma prototípica, encabezando la construcción. Esto sucede como consecuencia del reanálisis motivado por otros cambios: [*cum* [*me*]] > [[*me*] *cum*] > [*mecum*] > ([*mego*]) > [*con* [*migo*]].

Además del reanálisis, un proceso de cambio que se observa en las lenguas es la **gramaticalización**. Este término se utiliza cuando un elemento de la lengua, que tiene una serie de características formales, funcionales y semánticas, comienza a utilizarse con una función gramatical nueva. Esto es lo que sucede por ejemplo en español y en inglés con aquellos elementos que denominamos “auxiliares”. Los auxiliares conservan su forma de verbos, es decir, presentan morfología de tiempo/modo/aspecto y número/persona, pero ya no funcionan como predicados, sino que adquieren otros valores. Como predicados, seleccionaban argumentos y tenían contenido léxico, mientras que como auxiliares, no seleccionan argumentos y tienen contenido gramatical (modo, voz, tiempo, etc.). Un ejemplo clásico es el de los tiempos compuestos del español: *he cantado*, *había cantado*, *hubo cantado*. Aquí encontramos la forma verbal *haber*, pero este *haber* es bastante diferente al *habere* latino y al *aver* de los primeros tiempos del español, que significaban “tener, poseer”.<sup>9</sup>

Muchas veces la gramaticalización y el reanálisis se combinan y dan lugar a resultados interesantes en las lenguas. Desde esta perspectiva, Haspelmath (1993) contempla la morfología inesperada en español para casos como *sientensén* y *sientesén*, por *siéntense*. En primer lugar, se destaca el proceso de gramaticalización que sufren, en general, los pronombres en la historia de las lenguas romances y que derivan en estas formas que parecen estar a mitad de camino entre los pronombres plenos (*nosotros*) y los morfemas de concordancia (*-mos*) y que por eso reciben la denominación de *clíticos*. Pero, además, en estos casos parece producirse un reanálisis cuando el clítico está pospuesto, como discutimos en Mare (2017). Es decir, el clítico pasa de ser una palabra

---

<sup>9</sup> De ahí el *haber* que uno aprende en Contabilidad en el secundario: el debe y el haber, lo que debo y lo que tengo.

con una independencia relativa a formar parte del verbo, como si fuera un morfema más: [[verbo] [clítico]] > [verbo+clítico]. Los datos que escucha el niño son los mismos (un verbo con un elemento enclítico), pero la manera en la que los “analiza”, lleva al cambio. Parecería, entonces, que al combo [verbo+clítico] se agrega la morfología de concordancia, ya que la morfología de concordancia siempre aparece al final de los elementos verbales: [[siente(n)+se]-n].

Haspelmath plantea que lo que sucede aquí es el resultado de un cambio diacrónico en el que se pueden identificar tres patrones. Un patrón antiguo en el que la flexión aparece en la posición esperada: *siente-n-se*. Un patrón intermedio en el que la flexión aparece en la posición esperada, pero también de manera externa: *siente-n-se-n*. Finalmente, tendría lugar el nuevo patrón, en el que la flexión aparece únicamente externalizada: *siente-se-n*. El análisis que propone este autor da cuenta de que los cambios se producen de manera gradual y que en un mismo momento pueden convivir diferentes patrones. Si relacionamos este fenómeno con el razonamiento abductivo tendríamos algo como: todos los verbos que terminan en *-n* refieren a un sujeto plural (*ley*), *siéntense* refiere a un sujeto plural (resultado), entonces, *siéntense* tiene que terminar en *-n* (caso).

El asunto con estos datos es bastante más complejo, pero a los fines que nos interesa discutir aquí, el panorama presentado resulta relevante. Como sabemos, estas son construcciones que escuchamos actualmente y no necesitamos viajar en el tiempo para encontrarlas. En el próximo apartado vamos a ver otros cambios mucho más cercanos, algunos de los cuales son tan cercanos que ni siquiera podemos saber si van a resultar, efectivamente, en un cambio lingüístico.

#### 4.4. Entonces... ¿se dice “presidenta”?

En los apartados anteriores, vimos algunos cambios que se produjeron en el español y también comentamos los aspectos generales concernientes a los estudios sobre el cambio lingüístico. Mencionamos mecanismos y también mencionamos las hipótesis que intentan dar cuenta de cómo se instancia un cambio en la lengua. Sin embargo, la conclusión parece ser que las lenguas cambian, pero no necesariamente podemos predecir el resultado final.

En lo que no nos detuvimos aún es en las causas del cambio lingüístico. Y al hablar de las causas es inevitable la referencia a

la gran obra de William Labov, *Principios del cambio lingüístico*. En el primer volumen, se detiene en los factores internos al lenguaje que motivan el cambio lingüístico, como podrían ser modificaciones en la pronunciación de alguna secuencia, que con el tiempo produzcan cambios morfológicos. Un ejemplo de esto sería el caso de *conmigo* que comentamos en el apartado anterior.

El segundo volumen está dedicado a los factores sociales que provocarían cambios en las lenguas, como las relaciones sociales, las situaciones de contacto entre comunidades, entre otras cosas. Estos son los factores involucrados en lo que presentamos como el *Problema de la Actuación* en el apartado anterior y es en lo que nos vamos a detener a continuación. Finalmente, el tercer volumen de la obra de Labov trata sobre los factores cognitivos vinculados, entre otras cosas, con el procesamiento de la información. Probablemente, los casos de externalización de la flexión mencionados en el apartado anterior podrían abordarse desde factores cognitivos: el clítico “oscurece” la información de número plural, ya que esta queda en el interior de una palabra fonológica, y para que la información vuelva a ser “visible”, aparece externalizada.<sup>10</sup>

Con este panorama, podemos volver sobre la pregunta inicial: ¿se dice *presidenta*? Hay varias maneras de responder, pero hay dos cuestiones que vale la pena señalar. En primer lugar, estamos ante un cambio y, en segundo lugar, este cambio está motivado por factores sociales. Concretamente, si la máxima autoridad de Argentina, elegida por voto democrático para dos períodos de gobierno, no hubiera sido una mujer, este cambio no habría tenido lugar. De hecho, la mayoría de los cambios referidos a la forma femenina para designar ciertos cargos jerárquicos surge en el momento en el que una mujer ocupa ese cargo. De lo contrario, la designación del femenino no aparece. Prueba de esto es que al producirse el cambio de gobierno a partir de las elecciones de 2015 que llevaron a que nuevamente un hombre presidiera el gobierno argentino, la discusión sobre si está bien o está mal decir la *presidenta* se terminó.

¿Cuál es el argumento que esgrimen los que sostienen que *presidenta* está mal? Bueno, plantean, con razón, que *presidente* es la forma de

---

10 Es necesaria muchísima más investigación sobre este tópico como para poder afirmar con certeza qué están “haciendo” los hablantes cuando pronuncia la *-n* en una posición no esperada.

participio presente del verbo *presidir*, así como *amante* lo es de *amar*, y que por lo tanto esa terminación *-nte*, carece de morfología de género y, en consecuencia, no hay referencia a la sexualidad de quien preside. Eso es definitivamente cierto en términos lingüísticos, pero es un tanto falaz en términos sociales. Es verdad que nadie dice *amanta*, *estudianta* o *cantanta*, pero también es verdad que todos dicen *sirvienta* y nadie saca a relucir sus conocimientos de gramática para indicar que *sirvienta* es tan incorrecto como *presidenta*, porque también es un participio presente, en este caso de *servir*. Es un argumento falaz en términos sociales, porque está totalmente condicionado por el lugar de la mujer en nuestra cultura.<sup>11</sup>

Una distinción relevante para la discusión que sigue es la que se da entre la noción de género gramatical ([femenino], [neutro], etc.) y la de sexo ([macho], [hembra], etc.). Para el español y otras lenguas, los gramáticos han utilizado el término *género gramatical* a fin de describir una de las características de los sustantivos: el hecho de que son agrupables en dos conjuntos. A uno de esos conjuntos, los gramáticos le han puesto la etiqueta de [masculino], mientras que al otro lo han denominado [femenino]. Es decir, lo que es propio de una lengua como el español es que se reconocen dos grupos, mientras que la denominación de esos grupos es **externa**: es una etiqueta inventada por quienes intentamos explicar ese objeto.<sup>12</sup>

En la mayoría de los casos, lo que llamamos género es totalmente arbitrario, ya que no hay nada en la naturaleza de un sustantivo como *calor*, por ejemplo, que indique que deba clasificarse como [masculino] y, de hecho, tanto la historia de la lengua como la variación actual muestran que los hablantes pueden ubicar a *calor* en uno u otro grupo (*el calor/la calor*). Ahora bien, cuando una forma refiere a la condición sexual de una entidad, el género gramatical deja de ser arbitrario: si la entidad presenta la información [hembra], el género gramatical será [femenino].

Al revisar este tipo de sustantivos se observa que el sistema de marcación de género del español sigue un patrón particular en el que

---

11 La comparación entre *presidenta* y *sirvienta* no es originalmente mía, sino que surge de largas horas de discusiones con diferentes personas y en diversas actividades. Todas estas voces son coautoras de este apartado.

12 Para otras lenguas, la etiqueta *género* no es suficiente para describir el comportamiento lingüístico de lo que llamamos sustantivos y los gramáticos han propuesto el término *clasificador* (para el chino, por ejemplo)

el género marcado es el que se emplea para la información [hembra]. Es marcado porque supone la presencia sistemática del morfema *-a*, mientras que la información [macho] puede aparecer representada por distintos morfemas o por ninguno. Por ejemplo, en el par *tío/tía*, podemos decir que el morfema *-o* es marca de género masculino y que se asocia con la información semántica [macho], mientras que en el par *él/ella*, no encontramos este morfema, ni ningún otro vinculado al género, en el pronombre cuyo referente es [macho] (*él*). Estas observaciones son las que llevan a la hipótesis de que el género marcado en español es el femenino y que lo que denominamos *masculino* es simplemente lo que no está marcado por género y, por lo tanto, puede referir a entidades de diferentes sexualidades. Por esta razón, *presidente* incluiría tanto la referencia a [macho] como a [hembra], mientras que *presidenta* solo puede referir a [hembra]. Es central no perder de vista que cuando hablamos de género [masculino] o [femenino], al igual que cuando hablamos de sustantivo o verbo, referimos a conceptos **inventados** por los gramáticos para describir el comportamiento de su objeto de estudio. Hechas estas aclaraciones, avancemos en nuestra deliberación.

#### 4.4.1. El lenguaje inclusivo

Por supuesto que esta discusión lleva de manera inevitable a referir al lenguaje inclusivo. El lenguaje inclusivo, también denominado lenguaje no sexista o lenguaje de género, es una propuesta que presenta varias aristas, pero cuya finalidad fundamental es asegurar el respeto, la inclusión y la visibilización de todos los actores sociales por medio de diversos recursos lingüísticos.<sup>13</sup> De hecho, existen manuales de lenguaje no sexista editados por diferentes profesionales. En este punto, vale la pena recuperar un párrafo de la introducción del *Manual de lenguaje administrativo no sexista* coordinado por Antonia Medina Guerra y editado por la Universidad de Málaga en el año 2002. Los subrayados son nuestros.

Más aún, puesto que la lengua cambia y se renueva haciéndose eco de los cambios sociales, hemos creído conveniente insistir en que cada vez con más frecuencia se

---

13 En realidad, el lenguaje inclusivo “incluye” más cuestiones que las relativas al género.

prefiere la referencia explícita a la mujer frente al masculino genérico, sobre todo, porque, en muchos contextos, este resulta ambiguo. Por otra parte, la incorporación progresiva de la mujer al campo laboral y a puestos de responsabilidad ha llevado a la feminización de un buen número de voces de género masculino [...]. (Medina Guerra 2002: 16)

Las dos frases que hemos subrayado están en estrecha relación con los aspectos discutidos a lo largo de estas páginas. Las lenguas cambian, hay factores sociales que influyen y la ambigüedad puede resultar un factor de cambio (factor cognitivo, según Labov). Ahora bien, los cambios mencionados, incluso los que surgen por factores sociales, no son el resultado de una voluntad de cambio. El lenguaje es bastante más complejo y lo que suceda en una lengua puede estar motivado por aspectos externos, pero la lengua no va a cambiar necesariamente en una dirección determinada por los deseos de los hablantes. Y tampoco podemos decir que hubo un cambio lingüístico solo porque comenzó a utilizarse una forma que parecía no existir. Las palabras *presidenta*, *ministra*, *concejala* y otras serían el resultado de la aplicación de una regla de la gramática del español en un contexto en el que no se aplicaba por razones más culturales que lingüísticas. Lo que parece suceder en este caso es que se asocia la forma no marcada gramaticalmente (*presidente*, *ministro*, *concejal*) con las entidades de sexo [macho] y, por lo tanto, se marca morfológicamente el femenino con *-a*, para referir a entidades de sexo [hembra]. El cambio que opera es la aparición en términos particulares de lo que los gramáticos denominamos morfología de género femenino. Para decirlo de manera sencilla, antes *presidente* refería tanto a [macho] como a [hembra] y la distinción se daba a partir del uso del artículo *el* o *la*, mientras que ahora para muchos hablantes *presidente* refiere solo a [macho] y, por lo tanto, la referencia a [hembra] se manifiesta con el morfema prototípico de género femenino *-a*.

A partir de estos datos no podemos decir que se esté produciendo una modificación en el sistema de marcación de género en español, sino que se mantiene la regularidad del sistema: la morfología correspondiente al género femenino aparece cuando es relevante la distinción de sexo. El cambio consiste en la aplicación de la regla en un contexto en el que no se aplicaba. Así, los pares *presidente-presidenta*, *ministro-ministra*, *concejal-concejala* se agregan a otros ya presentes en el sistema como *tío-tía*, *profesor-profesora*, *bebé-beba*, *él-ella*.

#### 4.4.2 El lenguaje inclusivo en la designación de un conjunto

En lo relativo a la referencia a grupos conformados por entidades humanas, una sugerencia para incluir las diferentes sexualidades es el uso de términos que no estén asociados con una información de género particular. Por ejemplo, en la oración anterior, en lugar de *entidades humanas*, que carece de información de género vinculada a la sexualidad, podríamos haber empleado *hombres*, en el sentido genérico del término (“todos los hombres son mortales”). Sin embargo, la palabra *hombre* está asociada a la información de sexo, aunque históricamente haya sido empleada de manera genérica para referir tanto a hombres como a mujeres.

Junto al uso de términos opcionales para las referencias a grupos, están las propuestas que suponen modificaciones sintácticas o morfológicas. Entre las sintácticas se incluye el desdoblamiento por medio de la coordinación: *todas y todos*, *las y los*, etcétera. Este desdoblamiento resulta una opción algo compleja en la oralidad ya que una oración como “los trabajadores están cansados de que los traten como esclavos” se convertiría en algo extremadamente difícil de procesar: “las trabajadoras y los trabajadores están cansadas y cansados de que las y los traten como esclavas y esclavos”. No parece posible, al menos en la oralidad, sostener este tipo de opción sin una gran conciencia sobre el procedimiento aplicado. Factores como el estrés, el cansancio y el mismo ritmo de la comunicación llevan a abandonar inmediatamente el desdoblamiento, como se puede observar en cualquier disertante que emplea este recurso.

Las otras opciones son morfológicas. Hay diversos estudios de lingüística formal que prueban que el morfema *-o* no presenta información de género masculino, sino que es una **marca por defecto** en español (ver, por ejemplo, Estomba 2017 y las referencias citadas allí). Es una marca por defecto no porque el masculino sea la forma por defecto, como se ha insinuado, sino porque es la forma que no presenta el rasgo [femenino], que como presentamos en el subapartado anterior, es el rasgo marcado.<sup>14</sup> Más allá de este comentario formal, lo cierto es que un conjunto importante de la sociedad percibe que las formas no marcadas se corresponden con una sexualidad particular ([macho]). Esto es un factor social importante, que da lugar a las

---

14 Recordemos, además, que estos son conceptos inventados para describir un objeto del mundo (el lenguaje, en este caso).

propuestas que podrían terminar en un cambio lingüístico: si el morfema *-o* es un problema para la referencia, porque no incluye todas las posibilidades, usemos otra marca. Esto es, evidentemente, un razonamiento consciente, que supone una modificación bastante más compleja que la que vimos para la formación de *presidenta*.

Las sugerencias para el reemplazo de la *-o* son el uso de arroba *@* (*l@s trabajador@s*), equis *x* (*lxs trabajadorxs*) y la vocal *e* (*les trabajadores*). De estas tres opciones, solamente la última tiene realización en la oralidad, es decir, la podemos pronunciar. Las otras dos tienen realidad en la escritura, únicamente. Ahora bien, en el discurso oral, el grado de conciencia que supone cambiar la *-o* por la *-e* es alto. No queremos decir con esto que sea difícil o imposible, simplemente, queremos señalar que la sustitución por la *-e* no es algo que esté incorporado de manera inconsciente en nuestra forma de hablar, por más comprometidos que estemos con el uso del lenguaje inclusivo. En algún sentido, estos usos suponen la misma exigencia que supondría intentar hablar una lengua que estamos empezando a aprender, pero, además, con la “irrupción” constante de las formas del español adquiridas sin conciencia ni reflexión metalingüística (ver capítulo 2 de este volumen). Nuevamente, diversos factores nos van a llevar a que, al menos en la oralidad, este empleo no sea totalmente regular. Esto sucede con cualquier aspecto lingüístico que requiera de un mayor grado de conciencia: uso de una lengua que no es la propia, uso de un registro particular, etc.

Desde los estudios diacrónicos no podemos predecir qué cambio se va a efectivizar en la lengua, pero sí podemos intuir qué no va a suceder. El uso de símbolos que no tienen una representación oral (*@* y *x*) y solo tienen realidad en la escritura no va a expandirse en la lengua oral por razones obvias. Puede ser que tampoco llegue a consumarse en la oralidad la duplicación de la referencia, por dos razones: primero, porque tanto la producción como la comprensión de estas estructuras supone una gran complejidad en el procesamiento de la información. En segundo lugar, si se asume una postura inclusiva, cualquier tipo de binarismo dejaría afuera todo lo que no pueda etiquetarse como [macho] o [hembra]. Pero este es un aspecto más social que lingüístico.

#### 4.4.3. *El lenguaje inclusivo y el cambio lingüístico*

Volvamos al plano de lo lingüístico para destacar algunas ideas. En las secciones previas mencionamos varias cuestiones que vale la pena retomar a la luz de las teorías sobre el cambio lingüístico. Específicamente, nos interesa revisar si todo lo que mencionamos

es analizable como cambio lingüístico y, si lo es, de qué manera lo podríamos abordar. Los fenómenos bajo observación son tres: (1) las opciones morfológicas propuestas para designar grupos compuestos por personas de diferente sexo, (2) la introducción de una forma marcada con el morfema de género femenino en términos que no presentaban este morfema por distintas razones y (3) las cuestiones sociales que motivan estas modificaciones o posibles modificaciones.

Comencemos revisando una de las opciones morfológicas que mencionamos en §4.4.2: el reemplazo de la *-o* por la *-e* para designar grupos mixtos (*todes, les alumnes*, etc.). En este caso sí tenemos un elemento con representación en la oralidad, por lo tanto, podría suceder que este uso o propuesta de uso efectivamente diera lugar a un cambio en la lengua. Sin embargo, como vimos en el apartado anterior, necesitaremos de mucho tiempo (estamos hablando de décadas, incluso de siglos) para saber si hubo un cambio. Si bien el cambio se da de manera abrupta, su expansión en la lengua es lenta (*Problema de la Transición*). Asimismo, puede ser que esta forma no perviva y que, motivados por estos factores sociales, se produzcan otros cambios o que, finalmente, haya otros factores sociales que provoquen que nunca se efectivice un cambio lingüístico en cuanto a la morfología vinculada con el sexo.

En este punto, es relevante volver a la relación entre cambio y adquisición (§4.3). Para poder considerar que se instanció un cambio en la lengua, deberíamos contar con hablantes nativos de esa lengua que adquieran estas formas de manera natural (ver el capítulo 2). Para ello, los enunciados que escuchan no deberían suponer ambigüedad, porque de lo contrario, el proceso de **abducción** podría llevarlos a una generalización que no converja con las formas inclusivas propuestas. Esto es claramente un problema si sabemos que, al menos a la fecha, los usos inclusivos del lenguaje no tienen una clara realización en la oralidad, que es a lo que accede el niño durante la adquisición.

También vale la pena mencionar que la imposición de una forma desde una perspectiva normativista no necesariamente produce un cambio lingüístico.<sup>15</sup> Tanto la normativa que sanciona formas como *ministra, presidenta, intendenta*, como la que sanciona el uso de la *-o* para designar grupos conformados por diferentes entidades, suponen una concepción del lenguaje que hemos discutido bastante en el capítulo 1. De hecho, la sanción de la forma *presidenta* no evitó que los hablantes empleemos esa forma de manera natural –sin estar pensando cómo

---

15 Hay ejemplos aislados de cambios motivados por la normativa, como el uso de *vamonos*, en lugar de *vamosnos*.

decirlo cada vez que utilizamos ese término para referir a “una mujer que preside”. De igual modo, la obligación de utilizar opciones diferentes a la *-o* no conlleva a que los hablantes adoptemos ese nuevo uso de manera natural –sin pensar qué morfema deberíamos emplear.

Finalmente, y si bien esto se aleja un poco del plano estrictamente lingüístico, queremos mencionar que el hecho de que estas propuestas reflejen algo que está pasando a nivel social no implica que la sociedad vaya a cambiar, porque el uso de la lengua sea diferente.<sup>16</sup> Concretamente, no se puede decir de una lengua que sea machista, porque para eso la lengua tendría que tener ideas y sentimientos, algo que es propio de las entidades humanas. Lo que sí podemos decir es que las lenguas pueden reflejar aspectos culturales de una sociedad y que los hablantes utilizan esa lengua de acuerdo con su ideología. Si alguien emplea la palabra *nena* para insultar (*sos re nena*), no es un problema de la lengua, sino un problema de quien utiliza esa palabra como insulto. Utilizar *nena* como insulto habla de nuestra cultura y del individuo que la utiliza, pero no dice absolutamente nada sobre el español.

#### 4.5. Consideraciones finales

A lo largo de estas páginas, revisamos una serie de cuestiones vinculadas a los estudios sobre el cambio lingüístico. Referimos a cambios concretos que se observan al comparar el español actual con el español del siglo XII y vimos que algunos de esos cambios se reconocen al comparar distintas variedades del español. Desde este punto de vista, la variación diacrónica y la variación sincrónica responderían a los mismos principios que explican la variación en general. Asimismo, nos detuvimos en los factores que motivan el cambio lingüístico. El contacto entre lenguas es un factor central en el cambio y muchas veces esas situaciones se invisibilizan. Se dice que el latín cambió a las lenguas romances, pero no se hace explícito que los cambios estuvieron motivados, entre otras cosas, por el contacto del latín con las lenguas aborígenes, es decir, las que hablaban las comunidades antes y durante la expansión del imperio romano

---

16 Lenguas como el inglés no presentan morfología vinculable a lo masculino y lo femenino y, sin embargo, los problemas de violencia de género y micromachismos son los mismos que en países de habla hispana. De hecho, las diferencias salariales por el hecho de ser mujer forman parte de la lucha por la igualdad de género también en los países anglosajones. Estas diferencias se extienden al ámbito deportivo y al de la cinematografía, ámbitos en los que más se ha visibilizado el reclamo por la igualdad salarial.

(*ab*= ‘desde’; *orígenes*= ‘inicios’). En relación a esto, destacamos el vínculo entre el cambio lingüístico y la adquisición del lenguaje: el cambio se puede producir cuando la evidencia lingüística para la adquisición se ve alterada. Finalmente, contemplamos algunas de las operaciones vinculadas a la variación diacrónica, como el reanálisis y la gramaticalización y revisamos algunos ejemplos de cambios, aparentes cambios o potenciales cambios, no tan lejanos en el tiempo, como los relativos al lenguaje inclusivo.

Entonces... ¿se dice *presidenta*? Sí, se dice porque los hablantes lo dicen y porque no necesitan ningún tipo de conciencia y reflexión sobre la lengua para decirlo, justamente, porque esta forma responde a la aplicación de las reglas gramaticales de marcación de género gramatical en español. Se dice, porque lo dicen de manera natural, sin conciencia de que cada uso es una forma de expresarse en contra de una sociedad patriarcal. Se dice y se va a seguir diciendo, más allá de lo que recomienden las academias, porque como decía el escritor argentino Roberto Arlt: “el idioma de nuestras calles, el idioma que conversamos usted y yo en el café, en la oficina, en nuestro trato íntimo, es el verdadero”.

## Referencias

- Andersen, Henning (1973) Abductive and Deductive Change. *Language* 49: 765–93.
- Clark, Robin & Ian Roberts (1994) A Computational Approach to Language Learnability and Language Change. *Linguistic Inquiry*, 24: 299–345.
- Corominas, Joan & José Pascual (1984) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- De Saussure, Ferdinand (1916 [2007]) *Curso de Lingüística General*. Madrid: Planeta.
- Estomba, Diego (2017) *El género sintáctico y la proyección funcional del nombre*. Neuquén: Educo.
- Haspelmath, Martin (1993) The diachronic externalization of inflection. *Linguistics*, 31: 279–309.
- Kroch, Anthony (2001) Syntactic change. En Mark Baltin & Chris Collins (eds.) *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford: Blackwell. 629–739.
- Mare, María & Alejandro Pérez Guarino (2016, agosto) Cambios en el sistema de cuantificación en español en torno a la ocurrencia del ítem *de*. *IV Congreso nacional. El conocimiento como espacio de encuentro*.

- Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue, 18 al 20 de agosto de 2016.
- Mare, María (2014) Los desafíos del abordaje diacrónico de las lenguas y su relevancia teórica. *Revista RASAL Lingüística 2013*: 41-58.
- Mare, María (2017, mayo) An approach to unexpected agreement in Spanish. *27<sup>th</sup> Colloquium on Generative Grammar*, Universidad de Alcalá, 17-19 de mayo de 2017.
- Mare, María (en prensa) Cambio lingüístico. Notas sobre el sistema de posesivos del catalán. *Dialectología21*, junio 2018.
- Medina Guerra, Antonia (coord.) (2002) *Manual de lenguaje administrativo*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Paul, Hermann (1920 [1880]) *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen: Niemeyer.
- Roberts, Ian & Anna Roussou (2003) *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, Ian (2007) *Diachronic Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin Herzog (1968) Empirical Foundations for a Theory of Language Change. En W. Lehmann & Y. Malkiel (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press. 96–195.

### Sugerencias de lecturas

- Company Company, Concepción (2003) ¿Qué es un cambio lingüístico? En F. Colombo & A. Soler (eds.) *Cambio lingüístico y normatividad*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. 13-32.
- Mare, María (en prensa) El cambio lingüístico en la Gramática Generativa: Logros, discusiones y desafíos. *Quintú Quimiin. Revista de Lingüística*, N°1.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2012) Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas. Ms. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <http://infoling.org/repositorio/MORENOSEXISMO.pdf> [Sitio consultado en febrero de 2017]
- Robins, Robert. H. (2000 [1967]) *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Editorial Cátedra.

## SECCIÓN II



## II. Aspectos pedagógicos y sociales

La vinculación entre la investigación, la docencia y las actividades dirigidas a la comunidad en su conjunto es uno de los objetivos centrales de la universidad pública y se enmarca en lo que se denomina Extensión universitaria. Tal como se señala en la página web de la Universidad Nacional del Comahue (<http://www.uncoma.edu.ar/extension/>), “la tarea de Extensión exige generar profundos y diversos diálogos, escuchar y reflexionar para poder aprender y comprender las distintas realidades, y así, poder actuar en consecuencia”. En este sentido, los objetivos y las tareas de un proyecto de investigación universitario suponen no solo el desarrollo científico, sino que incluyen también la formación de recursos humanos y la transferencia al medio social.

Los capítulos que conforman esta sección describen algunas propuestas que se inscriben en el desarrollo y fomento de los vínculos mencionados. Como podrán apreciar a lo largo de los tres capítulos que siguen, las actividades son variadas, pero el objetivo es uno: fortalecer los lazos entre la universidad pública y otros actores sociales para trabajar de manera mancomunada en la resolución de distintas problemáticas sociales vinculadas con la enseñanza.

En el capítulo 5, “Experiencias de transferencia”, los autores describen tres propuestas de transferencia universitaria en las que han participado: talleres gratuitos para docentes de diferentes niveles educativos; debates y clases públicas para la comunidad en general y un programa de radio de divulgación científica. El capítulo 6, “¿Qué enseñar cuando practicamos tipos verbales?”, se centra en la preocupación por la enseñanza de un fenómeno particular en la adquisición del inglés como segunda lengua en un contexto de instrucción formal. Finalmente, el capítulo 7, “Contrastando construcciones resultativas”, se enfoca en las dificultades que suponen para la traducción y la enseñanza las construcciones resultativas del inglés en comparación con los recursos que ofrece el español. Tanto el capítulo 6 como el capítulo 7 resultan sumamente interesantes ya que ponen de relieve la manera en la que los avances en la investigación en lingüística sobre temas específicos inciden o deben incidir en la enseñanza.



## 5. EXPERIENCIAS DE TRANSFERENCIA \*

José Silva Garcés  
María Teresa Araya  
María Mare

### 5.1. Introducción

¿Por qué es relevante realizar actividades de transferencia y extensión dentro de un proyecto de investigación de una universidad pública nacional? Además de la importancia para el desarrollo científico, consideramos que la investigación debe estar en constante diálogo con la sociedad, compartiendo los avances de la discusión científica y las problemáticas vinculadas al área de investigación correspondiente. En nuestro caso particular, el objetivo es avanzar y compartir los contenidos teóricos que se desprenden de los cuatro primeros capítulos de este libro. Este objetivo surge de una problemática observada, de cuyas consecuencias aún no hay conciencia real: la concepción sobre las lenguas extendida en la sociedad y presente en las escuelas y, junto con esto, el rol que tiene la enseñanza de la lengua y la gramática en la escuela. Por esta razón, desarrollamos talleres, charlas/debate y un programa de radio, actividades que describimos en este capítulo.

Como mencionamos en el capítulo 1 y retomamos en el capítulo 8, existe la idea general de que hay lenguas superiores a otras y de que todo lo que se desvíe de sus características debe ser sancionado. En el caso del español, esta idea ha sido plasmada de diversas maneras por la Real Academia Española y por las Academias de Lenguas en los distintos países hispanohablantes. Esta postura normativista deja fuera el respeto por la variación lingüística y estigmatiza a los hablantes cuya variedad

---

\*Nuestro agradecimiento a los evaluadores de este capítulo: Vanesa Bontempo, Elisa Closs, Silvia Iummato y Alejandro Pérez Guarino. Asimismo, queremos agradecer a todos los que han participado como asistentes en las diferentes actividades de transferencia organizadas y también a todos los que se han ido sumando para ser parte de estas propuestas.

se aleja de la aceptada. La investigación lingüística que comienza a desarrollarse durante el siglo XX, independientemente del enfoque teórico desde el que se aborde, muestra de manera concluyente que no hay lenguas superiores a otras y que todas las variedades de una lengua merecen el mismo grado de atención y respeto. Lamentablemente, estos desarrollos no han llegado a plasmarse en la enseñanza.

¿Cuáles son las consecuencias de esta falta de diálogo entre las investigaciones lingüísticas y la enseñanza en escuelas de nivel primario y secundario? Hay un problema general que es la falta de interés por los estudios del lenguaje, ya que se los vincula con el aprendizaje de normas (ortográficas, gramaticales, etc.), cuya finalidad es sancionar todo aquello que se desvíe de ellas. Evidentemente, para alguien interesado en comprender y explicar el funcionamiento de una lengua, esto no resulta atractivo desde ningún punto de vista. La segunda consecuencia supone una problemática mucho más apremiante. Para muchos hablantes, la lengua estándar que se enseña en las escuelas se aleja demasiado de su lengua materna. Al ver sancionada su lengua cuando inician la escolarización, los niños sienten que la corrección está dirigida, en realidad, hacia ellos, hacia su familia y hacia todo su grupo social. La sanción de una variedad supone la estigmatización de toda la comunidad que habla esa variedad, tal como menciona el Diseño Curricular de Primaria de la Provincia de Río Negro:

[E]l rechazo lingüístico, como sostiene Emilia Ferreiro, es uno de los rechazos más profundos y, probablemente, uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. No se cambia el modo del habla a voluntad. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño o niña se lo rechaza a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia. (Diseño Curricular de Primaria de Río Negro 2011: 240)

Entendida en estos términos, la sanción lingüística desencadena una exclusión respecto de las posibilidades de acceder al conocimiento. En otras palabras, si la manera de acceder al conocimiento es fundamentalmente a través del lenguaje (y, en concreto, a través del manejo fluido de la variedad estándar de una lengua), la sanción de una determinada variedad también tiene repercusiones sobre quiénes pueden acceder a los textos académicos y sobre quiénes están “habilitados” para hacer uso de la palabra en espacios públicos. Muchas

de las problemáticas que nos conciernen se encuentran especificadas y contabilizadas en Carrió (2014), entre otros. Asimismo, cabe mencionar otras experiencias similares sobre la enseñanza y la corrección de la lengua española realizadas en España por especialistas como Ignacio Bosque y Ángel Gallego.

Todas las actividades que comentamos en este capítulo tienen en común la preocupación por comenzar a visibilizar estos problemas y pensar soluciones a partir de los resultados de las investigaciones desarrolladas. Los talleres gratuitos para docentes apuntan a un espacio de formación que tiene consecuencias directas sobre la enseñanza; las charlas/debate posibilitan la reflexión sobre temas puntuales con distintos actores sociales y el programa de radio lleva estas preocupaciones y reflexiones a un público amplio. Con estas actividades buscamos promover la transferencia, entendida como

“la articulación fluida entre la Universidad y la Sociedad en la que se encuentra inserta, manteniéndose en constante comunicación e interacción con el medio. Siendo el lazo de unión entre ambas, la que le da sustento, para servir y promover el desarrollo humano, social, armónico y sustentable” (Universidad Nacional del Comahue, 2017)

## **5.2. Talleres destinados a docentes**

El paso por una carrera de nivel superior (ya sea en un instituto de formación docente, la universidad u otra institución) supone la formación específica en una disciplina o área del conocimiento. Los profesionales que finalizan una carrera han desarrollado las habilidades, técnicas y destrezas que exige la vida laboral y han adquirido los saberes teóricos a partir de los cuales se sustentan sus prácticas profesionales. En el ámbito de la educación, este panorama se traduce en el aprendizaje de un conjunto de saberes y de formas apropiadas de transmitir esos saberes en los distintos contextos educativos.

Ahora bien, así como sucede con otras profesiones, la vida laboral de un docente requiere una formación permanente; esto es, con la realización de posgrados (diplomaturas, especializaciones, maestrías, doctorados) o con la asistencia a cursos de formación que se ofrecen constantemente desde distintas instituciones. La formación docente permanente tiene el objetivo no solo de mostrar las actualizaciones

teóricas de una disciplina curricular, sino también de ofrecer herramientas prácticas para abordar problemas concretos en el aula.

Si pensamos en la práctica docente en nuestra región – concretamente, en Neuquén y Río Negro–, nos encontramos con un panorama complejo. Entre los diferentes factores que intervienen en la realidad de las escuelas primarias y secundarias de la región, nos interesa remarcar en este capítulo que un alto porcentaje de los docentes que trabaja en las escuelas no tiene un título docente.<sup>1</sup> Esto quiere decir que un número importante de los docentes en ejercicio, por distintos motivos, no finalizó los estudios de nivel superior. Además de este aspecto, se encuentra la problemática señalada en la introducción con respecto a cómo se concibe la enseñanza de la lengua.

En vista de este panorama, surge la propuesta de una serie de talleres destinados a docentes que están ejerciendo la profesión y a aquellos que se encuentran transitando su formación en universidades o institutos terciarios. Los talleres para docentes surgen, entonces, a partir de necesidades concretas (y en ocasiones, urgentes) de formación y actualización permanente.

En el transcurso de los últimos años, hemos dictado los siguientes talleres para docentes:

## **2015**

- “La gramática y su enseñanza”. 6 de noviembre. Lugar: Instituto de Formación Docente Continua, Gral. Roca.

## **2016**

- “Acerca de la gramática y su enseñanza: qué, cómo, para qué”. 27 y 28 de mayo. Instituto de Formación Docente Continua, Gral. Roca.
- “Gramática y discurso”. 2 y 3 de septiembre. FadeL, UNCo, Gral. Roca.

---

1 Los diarios de la región registran, por ejemplo, que el cincuenta por ciento de los docentes que trabajan en la escuela media en Neuquén no tienen título docente. En Río Negro, un treinta por ciento de los docentes de primaria no tienen título de maestro.

2017

- “¡Muy bien 10! Sobre la corrección y la evaluación de la lengua”. 20 de mayo y 3 de junio. UNTER, Gral. Roca.
- “Tipos de errores en el aula de Lengua. Qué mirar y qué evaluar”. 17 de junio y 1 de julio. Escuela 49, Los Menucos.
- “La lengua en los manuales de Lengua”. 30 de septiembre y 14 de octubre. FadeL, UNCo, Gral. Roca.

Como se observa en los títulos de los talleres, las temáticas abordadas están claramente enmarcadas en las líneas de investigación y en los objetivos del proyecto de investigación del que formamos parte (ver Sección I). Más allá de las diferencias en cuanto a los contenidos trabajados, todos los talleres tuvieron un eje articulador: presentar una concepción biológica e innatista del lenguaje y, a partir de allí, derivar consecuencias para su aplicación en diferentes contextos educativos.

En el capítulo 1, hicimos referencia a algunas de las concepciones sobre el lenguaje que con frecuencia circulan en las escuelas primarias y secundarias de la zona. El lenguaje suele ser entendido como un instrumento de comunicación, como una práctica social o como la manifestación más acabada de la identidad de una comunidad. Si bien estas maneras de entender el lenguaje son válidas y están justificadas teóricamente, creemos que no ofrecen un marco apropiado para comprender dos cuestiones que, para nosotros, son fundamentales. En primer lugar, defendemos la idea de que todas las variedades lingüísticas son objetos biológicos, de complejidad similar, cuyas propiedades pueden ser sistematizadas científicamente. Por consiguiente, en segundo lugar, sostenemos que las propuestas que no entiendan al lenguaje como un objeto biológico carecen de argumentos sólidos para desarticular los hechos de discriminación lingüística, muy frecuentes en una zona como la Norpatagonia, que es heterogénea desde un punto de vista lingüístico.

La primera afirmación tiene una consecuencia que hemos tratado de transmitir en todos los talleres para docentes: si las variedades lingüísticas son objetos biológicos y, por ello, sus propiedades son sistematizables, entonces es posible concebir una ciencia que se ocupe del estudio de las propiedades formales de las lenguas. Justamente,

la gramática es esa ciencia. Nótese que la gramática entendida como el estudio científico de las variedades lingüísticas no está relacionada con la normativa y la ortografía.<sup>2</sup> Estas últimas son disciplinas que se ocupan de regular qué características debe tener una construcción oral o escrita para que sea considerada prestigiosa o “correcta”. La gramática entendida como ciencia, en cambio, intenta entender y explicar cómo se estructuran las palabras y las frases efectivamente producidas por los hablantes.<sup>3</sup>

Por su parte, la segunda afirmación se halla en estrecha relación con lo que venimos diciendo. Esto es, la concepción de lenguaje como objeto biológico que asumimos en este libro (y la consecuente definición de gramática) argumentan a favor de que cualquier acto de discriminación hacia las lenguas es injustificado desde un punto de vista lingüístico. Tal como afirman algunos autores (Moreno Cabrera 2016, Junyent 1993), no existen lenguas mejores, más complejas o más evolucionadas que otras. Lo que existen son prejuicios sociales hacia grupos determinados de personas, que se trasladan hacia la forma de hablar de esas personas.

En otras palabras: en un contexto como el de las provincias de Neuquén y Río Negro, en el que existe una heterogeneidad lingüística muy marcada, consideramos no solo necesario, sino prioritario que los docentes de las escuelas de estas provincias cuenten con las herramientas teóricas y prácticas de la concepción de lenguaje que intentamos transmitir.

Los talleres que hemos coordinado desde 2015, entonces, se organizan en base a estas dos ideas fundamentales. En esta línea, hemos propuesto diferentes recorridos que surgen del diálogo con los asistentes y de las necesidades que ellos plantean. Uno de estos recorridos tiene que ver con los conocimientos formales que permiten argumentar a favor de la concepción del lenguaje que desarrollamos y otro se vincula a la tensión entre el respeto de la variedad y la necesidad de enseñar la lengua estándar.

2 Un ejemplo muy claro es el nombre que recibe la materia relacionada con la gramática del español en el Profesorado de Educación en Lengua y Literatura, que dicta el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro: “Gramática y Normativa de la Lengua Española”. Esta confusión entre dos disciplinas de naturaleza radicalmente distintas se observa también en los contenidos mínimos de la materia.

3 Véase el capítulo 1, principalmente §1.3.

En uno de los primeros talleres que dictamos, luego de presentar los argumentos que llevan a demostrar que todas las variedades merecen el mismo tratamiento y el mismo respeto, nos plantearon que, entonces, como docentes no tendrían que enseñar ni corregir nada en lo relativo a la lengua. Este cuestionamiento es sumamente interesante, porque da cuenta de dos ideas subyacentes: (a) si no se puede corregir, la enseñanza carece de sentido y (b) la única manera de acercarse a la lengua es por medio de la sanción. Ambas ideas son preocupantes y, por esto, en cada taller dedicamos un espacio para esta reflexión. Abrir las puertas del aula a la diversidad lingüística y entender que la gramática es una ciencia y no un conjunto de prescripciones y normas nos permite convertir el aula en un “laboratorio lingüístico”: “¿por qué será que mi compañero dice *baiga* y yo digo *haya*? ¿Por qué la seño dice *cerca de mí* y yo digo *cerca mío*? ¿Por qué en mi casa decimos *anoténlon* y el libro dice *anótenlo*?”. Estas preguntas se acercan a las que se hacen los lingüistas para intentar entender cómo funciona el lenguaje.<sup>4</sup> Si en lugar de sancionar las formas *baiga*, *cerca mío* y *anoténlon* tratamos de comprender junto con nuestros alumnos cómo funciona la lengua en cada caso, estamos convirtiendo a nuestros estudiantes en científicos. Tenemos un laboratorio de investigación en el aula y el único recurso que necesitamos para “investigar” es que todos los miembros del laboratorio hablen.

Al mismo tiempo, las discusiones que hemos propuesto en los talleres se han orientado a repensar qué se considera un “error” en el aula de Lengua. Desde el marco teórico general que asumimos en el proyecto de investigación (ver capítulo 1 y §5.1. en este capítulo), las correcciones de los docentes necesariamente deben diferenciar una falta de ortografía como *hací* (por *así*) de *hubieron* en *Hubieron dos hechos importantes*, sancionado por la RAE y las Academias de la Lengua Española. El primer caso es una cuestión de naturaleza normativa en el ámbito de la escritura; el segundo es un hecho gramatical más complejo, que ocurre en textos tanto escritos como orales y que implica la discusión de patrones de concordancia.

La necesidad de diferenciar estos fenómenos es aún mayor cuando entran en juego variedades lingüísticas estigmatizadas. En el taller que dictamos en la localidad de Los Menucos escuchamos que las escuelas de la provincia de Río Negro derivaban a algunos niños al

---

4 En esta misma línea, ver Bosque (2014), Santomero, Piovano, Gietz, Jara, Bonet & Carrió (2015), Di Tullio (2015) y Bosque & Gallego (2016).

fonoaudiólogo porque hablaban “para adentro” o “no pronunciaban las ‘-s’”. Estos niños, llamativamente, eran descendientes de mapuches que hablaban una variedad particular de español. Ahora bien, distintos autores<sup>5</sup> han explicado que el español hablado por descendientes del pueblo mapuche constituye una variedad independiente y que, justamente, la pronunciación cerrada de las vocales y la no manifestación de la concordancia plural en el ámbito nominal son algunas de las características de esta variedad. Como se deriva de lo anterior, distinguir entre distintos tipos de “errores” es una necesidad prioritaria en las escuelas de la región; de allí nuestra preocupación por trasladar estas reflexiones a los docentes de la zona.

Lo que describimos en los párrafos anteriores es un tipo de trabajo y de reflexión que se puede realizar en el aula de Lengua. Pero hay más, ya que los doce años de escolarización obligatoria deben proveer a los estudiantes de las herramientas adecuadas para participar en otros ámbitos académicos y sociales. Esto quiere decir que es central trabajar aspectos que les permitan conocer la lengua estándar y ampliar su vocabulario. En este sentido, la noción de *registro* es fundamental, *i.e.*, la manera de comportarse lingüísticamente en una determinada comunidad o contexto. Los niños no pueden terminar la escolarización sin haber adquirido este conocimiento, pero esto no significa en absoluto que deban despreciar su variedad para hacerlo. Para entender esto es fundamental comprender que la lengua estándar no es mejor que otras variedades, sino que simplemente está vinculada con un registro particular.

En resumen, los contenidos y las problemáticas planteadas en estos talleres tienen como objetivo reflexionar con los asistentes sobre estos aspectos. A nuestro criterio, estas reflexiones son necesarias y urgentes por la relevancia que tiene el abordaje que se haga de la lengua en el desarrollo lingüístico de los estudiantes y en la consideración de todos, docentes y estudiantes, sobre la propia variedad lingüística.

### 5.3. Charlas/debate

Junto a la propuesta de talleres para docentes surge la realización de charlas/debate y clases públicas en las que se busca la participación activa de la comunidad para discutir, desde el lenguaje, distintas problemáticas sociales. Estas actividades tienen una duración de una

---

5 Véase Malvestitti (1993), Menegotto (2004), Fernández (2005), Sadowsky (2012), entre otros.

hora y media como máximo y se realizan en diferentes espacios: centros culturales, colegios, plazas, aulas universitarias. Los temas que se abordan están vinculados a la reflexión sobre la variación lingüística y el respeto por la diversidad —eje de la clase pública denominada “La fantasía de la lengua única”— y los usos violentos del lenguaje, que comprenden la discriminación por medio de expresiones lingüísticas.

En estas actividades han participado distintos actores sociales y, al igual que los talleres, han permitido un espacio de apertura y de diálogo en el que nos han planteado preocupaciones y nos han invitado a abordarlas en futuras charlas. La participación de la comunidad ha ido aumentando de un encuentro al siguiente, lo cual resulta también motivador para seguir planteando este tipo de actividades que permiten un intercambio tan rico.

Las charlas debate y clases públicas realizadas en estos años son las siguientes:

- Charla “Lenguaje y discriminación”. 30 de junio de 2016. Casa de la Cultura, Gral. Roca.
- Clase abierta “Es mujer, pero... Machismo y lenguaje”, 8 de marzo de 2017. FadeL, UNCo.
- Clases abiertas sobre “Lenguaje y machismo”; “Lenguaje y bullying”, dirigidas a estudiantes de primero, segundo y tercer año del secundario. 18 de abril de 2017. CEM N° 34, Ingeniero Huergo.
- Clase pública “La fantasía de la lengua única”, en el marco de la Jornada Nacional “La universidad en la calle”. 20 de abril de 2017. Plaza San Martín de Gral. Roca.
- Charla “La discriminación desde la lengua y hacia la lengua”. 25 de agosto de 2017. Casa de la Cultura, Gral. Roca.

#### **5.4. La lengua en la radio.** *Por prepotencia*

En el año 2015, a partir de intereses y preocupaciones comunes a los docentes de las cátedras de Lengua española y Gramática española de la Facultad de Lenguas, surgió la idea de realizar una actividad que tuviera continuidad y pudiera difundirse de manera amplia. Es así que nace *Por*

*prepotencia*, un programa de radio enlatado con fines educativos y de divulgación, que se emitió a través de las radios universitarias (Radio UNCO-Calf y Antena Libre) durante los años 2015 y 2016. Todos los programas tienen una duración de veinticinco minutos y están disponibles en la página <https://www.facebook.com/porprepotencia/> para que cualquier persona pueda acceder a este material.

El nombre del programa y las palabras introductorias de la primera temporada se eligieron en homenaje al escritor argentino Roberto Arlt:

*Han pasado esos tiempos. El futuro es nuestro, por prepotencia de trabajo. Crearemos nuestra literatura, no conversando continuamente de literatura, sino escribiendo en orgullosa soledad libros que encierran la violencia de un “cross” a la mandíbula. Sí, un libro tras otro, y “que los eunucos bufen”./El porvenir es triunfalmente nuestro./Nos lo hemos ganado con sudor de tinta y rechinar de dientes.*

*Por prepotencia se imponen, por prepotencia se establecen, por prepotencia se definen como el buen decir... Las palabras de Roberto Arlt, caracterizado por la crítica como “el que escribía mal”, son las que nos presentan. Este escritor argentino de origen inmigrante, pobre, que decía de sí “yo no soy ningún académico. Yo soy un hombre de la calle, de barrio, como usted y como tantos que andan por ahí” es nuestro personaje principal. Porque todavía hoy parece justificado discutir qué está bien o mal, qué es bello o feo. Pero... ¿en dónde reside el problema? ¿Es posible identificar cuestiones que no respondan a un gesto corrector? ¿Cuáles son las formas usadas y cuáles resultan equívocas?*

Seguramente, podrán reconocer en estas palabras los planteos que desarrollamos en el capítulo 1 de este libro, a partir de lo cual puede verse fácilmente la relación entre la investigación y la transferencia. Cada uno de los programas que conforman *Por prepotencia* revisa alguno de los tantos aspectos que disparan las preguntas de la presentación. La primera temporada se enfoca en cuestiones vinculadas con la normativa, mientras que el hilo conductor de la segunda es la argumentación. Cada tema que se aborda es tratado desde dos miradas: una centrada fundamentalmente en el discurso y otra centrada en aspectos gramaticales.<sup>6</sup>

---

6 En el Anexo de este capítulo están disponibles las presentaciones de cada una de las temporadas. Allí figuran los participantes y los temas que se trataron, entre otras cosas.

Esta experiencia de transferencia resultó enriquecedora desde muchos puntos de vista. En primer lugar, permitió abrir un espacio de divulgación de los estudios sobre el lenguaje que tuvo muy buena recepción en la comunidad. Asimismo, produjimos un material que utilizamos en las cátedras, en los talleres para docentes y que queda a disposición de los docentes y estudiantes para que lo empleen como recurso en clases, charlas y otras actividades relacionadas con el estudio del lenguaje.

Por otra parte, fue interesante plantear un recorrido que uniera los intereses de quienes participaron; intereses por momentos similares y por otros bastante diferentes. En ese camino, aprendimos muchísimo. Finalmente, nos interesa destacar que este proyecto sirvió de excusa para involucrar a distintos actores. Nuestros estudiantes fueron centrales para el desarrollo de la actividad: escribieron, ofrecieron sus voces, colaboraron en la selección musical, en la edición y en la difusión. También hubo colegas de otras asignaturas y profesionales de distintas áreas que se sumaron con la mejor predisposición para ser parte de este ciclo.

## **5.5. Reflexiones finales**

La pregunta sobre por qué desarrollar actividades de transferencia dentro de un proyecto de investigación ha quedado, creemos, contestada a lo largo de estas páginas. Quisiéramos finalizar este capítulo mencionando otra de las aristas fundamentales que tienen las actividades de transferencia en el ámbito universitario: nos referimos a la participación de estudiantes como productores y divulgadores de conocimiento. En §5.4 mencionamos que los estudiantes de la Facultad de Lenguas tuvieron un rol central en el desarrollo del programa de radio *Por prepotencia*. También en los talleres y las charlas debate su participación como asistentes ha sido muy importante. Sin embargo, a partir del año 2017 un grupo de estudiantes avanzados del Profesorado en Inglés se ha sumado a la organización y dictado de los talleres y charlas. Se ha conformado así, un grupo de trabajo en el que se discuten diferentes materiales, se planifican actividades y se reflexiona desde distintas perspectivas sobre el lugar de la enseñanza de la gramática. La inclusión de estudiantes en proyectos de esta naturaleza supone, además, la formación de recursos humanos y la constitución de un equipo al que pueden seguir sumándose nuevos miembros.

## Referencias

- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego (2016) La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2): 63-83.
- Carrió, Cintia (2014) Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Kornfeld, Laura (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Di Tullio, Ángela (2015) Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. Conferencia pronunciada en la Biblioteca Nacional de la República Argentina, Buenos Aires.
- Fernández, César (2005) *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Junyent, Carme (1993) *Las lenguas del mundo. Una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Malvestitti, Marisa (1994) Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones. En *Actas de las primeras jornadas de etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Menegotto, Andrea (2004) *Hacia un modelo de análisis de la variación lingüística en el marco del programa minimalista*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016) *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Sadowsky, Scott (2012) *Naturaleza fonética y estratificación sociolingüística de los alófonos vocálicos del castellano de Concepción (Chile)*. Tesis doctoral. Concepción: Universidad de Concepción.
- Santormero, Lucila; Luisina Piovano; Florencia Gietz, Valentina Jara, Cecilia Bonet & Cintia Carrió (2015) La lengua en el aula de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 7(7): Pp. 6-26.
- Universidad Nacional del Comahue (2017) *Secretaría de Extensión. Presentación*. Recuperado de <http://www.uncoma.edu.ar/extension/>

## ANEXO

### **Presentación de las dos temporadas de *Por prepotencia***

#### **Primera temporada de *Por prepotencia***

**Año 2015**

**Duración:** 25 minutos

**Formato:** micro educativo pregrabado

#### **Fundamentación**

*Por prepotencia* es un programa organizado por el área de Lingüística aplicada a la enseñanza del español de la Facultad de Lenguas (UNComahue), área de servicio del Departamento de Letras, Facultad de Humanidades (UNComahue). En esta propuesta radial nos detenemos en diferentes aspectos del lenguaje que afectan la interpretación y la producción de sentidos. El objetivo de este espacio es cuestionar una serie de presupuestos sobre lenguaje, que están arraigados en la sociedad y cuyo origen está íntimamente vinculado con relaciones extralingüísticas representadas por lo que se denomina la *Normativa*. Estos presupuestos afectan tanto a la producción social del discurso, como a las características mismas del sistema lingüístico. Resulta relevante en este contexto cuestionarse sobre ciertas estandarizaciones a partir de preguntas como “¿qué significa escribir bien?” “¿qué es hablar bien?” “¿quién define lo que es correcto y lo que no lo es?”.

A partir de estas preguntas, desarrollamos una serie de temas que se detallan en el apartado *Temario general*. Cada uno de ellos será abordado en, por lo menos, dos programas, uno que estará enfocado a problemas concernientes al discurso y otro que discutirá, fundamentalmente, aspectos de la gramática de lengua. En cuanto a la gramática, el foco está puesto en los desarrollos teóricos con respecto a temas como la adquisición y la variación lingüística, con énfasis en las variedades de la Argentina. El cuestionamiento a la normativa se basa en el recorrido por distintos enfoques teóricos y recupera muchas discusiones actuales. Se trata por lo tanto de un programa de difusión científica, con un claro interés pedagógico.

**Organización:** A cargo del *Área de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español* en la Facultad de Lenguas, UNCo.

**Dirección general:** Jorge Carrión y María Mare

**Integrantes:** Teresa Araya, Cecilia Balladini, Ludmila Cabanna Croza, Alicia Frischknecht, Matías Sigot, José Silva Garcés. Colaboran estudiantes de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés, Facultad de Lenguas.

### **Formato general**

- a) Presentación del tema a través de un diálogo breve que ficcionalice un problema del lenguaje.
- b) Reflexiones teóricas que colaboran con la justificación del tema.
- c) Ejemplos cotidianos.
- d) Entrevista a especialistas (selección).
- e) Invitación al uso crítico y reflexivo de la propia lengua.

### **Temario**

**Programa 1: La corrección y la función de las academias**

**Programa 2: Normativa vs. Variación. La política en el lenguaje**

**Programa 3: Cambios y variaciones en la lengua. El lunfardo y otros asuntos**

**Programa 4: ¿Qué estudia la lingüística? La lingüística como ciencia**

**Programa 5: ¿Qué más hace la lingüística? La lingüística aplicada**

**Programa 6: La lengua en uso. La pragmática**

**Programa 7: La sátira**

**Programa 8: Estructuras temáticamente marcadas**

**Programa 9: Fórmulas y construcción de la realidad**

**Programa 10: La ambigüedad**

**Programa 11: Más sobre ambigüedades y malentendidos**

**Programa 12: ¿Qué son las metáforas?**

**Programa 13: El problema del significado y las metáforas de la vida cotidiana**

**Programa 14: Más sobre metáforas. ¿El mundo configura al lenguaje o el lenguaje configura al mundo?**

**Programa 15: La metáfora en la producción del discurso**

**Programa 16: Cierre de la discusión (conjunto) La lengua de los escritores**

## **Programa especial: Alicia en el país de las maravillas**

**Segunda temporada de *Por prepotencia***

**Año 2016**

**Duración: 25 minutos**

**Formato: micro educativo pregrabado**

### **Fundamentación**

*Por prepotencia* es un programa organizado por el área de Lingüística aplicada a la enseñanza del español de la Facultad de Lenguas (UNCo.), área de servicio del Departamento de Letras, Facultad de Humanidades (UNCo.). En esta propuesta radial nos detenemos en diferentes aspectos del lenguaje que afectan la interpretación y la producción de sentidos. Esta segunda temporada se centra en la argumentación y sigue, al igual de la primera, el objetivo de cuestionar una serie de presupuestos sobre el lenguaje, que están arraigados en la sociedad y cuyo origen está íntimamente relacionado con relaciones sociales.

La temática general surge de las inquietudes de docentes y estudiantes de la FadeL con respecto a las problemáticas vinculadas a la argumentación no solo en la vida académica, sino también en otros ámbitos, como el político, el publicitario, etc. La problemática observada involucra tanto la formulación de discursos argumentativos, como la revisión crítica de distintos discursos, con una fundamentación adecuada. En un mundo mediado por discursos de diferentes características, resulta fundamental fomentar la actitud reflexiva y crítica con respecto a los textos que nos rodean y que producimos. Consideramos, además, que abordar este proyecto desde un espacio como *Por prepotencia* permite continuar fomentando el vínculo entre la universidad y la comunidad.

**Organización:** A cargo del *Área de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español* en la Facultad de Lenguas, UNCo.

**Proyectos de investigación involucrados:** J022 (Directora: Fernanda Casares; codirectora: María Mare); H154 (Directora: Elizabeth Padilla) y H133 (Directora: E. Borsani).

**Dirección general:** Jorge Carrión y María Mare

**Integrantes:** Docentes de las cátedras de Lengua española y de Gramática española. Estudiantes y graduados de las carreras de

Profesorado y Traductorado en Inglés. El espacio está abierto a todos los que quieran participar.

**Cantidad de programas:** 15 (quince) programas sobre argumentación y 3 (tres) programas especiales.

**Destinatarios:** público general.

**Esquema general**

- a) Presentación del tema.
- b) Reflexiones teóricas que colaboran con la justificación del tema.
- c) Ejemplos cotidianos.
- d) Entrevista a especialistas (selección).
- e) Invitación al uso crítico y reflexivo del lenguaje.

**Formato**

Diálogo breve entre los presentadores, motivado por diferentes disparadores (mensaje de un oyente, grafiti, noticia de diario, chiste, etc.).

Tres bloques de desarrollo de acuerdo al esquema general.

Curiosidades. Este bloque es más corto y presenta algún ejemplo extremo o “curiosidad” vinculada al tema desarrollado en cada programa.

**Temario general:**

Introducción a la práctica de la argumentación

La argumentación científica

La argumentación política

Las falacias en el discurso argumentativo

La argumentación en la obra de Roberto Arlt

La argumentación a través del humor

La argumentación a través de la sátira

Teorías de la argumentación de los siglos XX y XXI

El relativismo en la ciencia

La argumentación en gramática

La argumentación en relación a las tensiones del mundo capitalista, occidental, moderno, blanco, masculino y colonial

La argumentación en la música

La argumentación en la literatura de ciencia ficción

El silencio como estrategia argumentativa

## **Programas adicionales**

**Primer programa especial:** A cuarenta años del golpe de estado en Argentina.

**Segundo programa especial:** Los aniversarios del día del libro. A cuatrocientos años de la muerte de Cervantes, Garcilaso y Shakespeare.

**Tercer programa especial:** Derechos de autor y difusión del saber. Y en esa discusión, un bloque dedicado a la Biblioteca Nacional.



## 6. ¿QUÉ ENSEÑAR CUANDO PRACTICAMOS TIPOS VERBALES?

Anabel Monteserin  
Andrea Saade

### 6.1. Introducción

Dentro del marco teórico de la Gramática Generativa (Chomsky 1981, 1986, 2005), el lenguaje es concebido como un sistema de conocimiento regido por principios subyacentes que guían y restringen nuestra actuación lingüística. Tanto en la adquisición del inglés como lengua extranjera como del inglés como segunda lengua,<sup>1</sup> muchos estudios muestran la presencia de errores directamente relacionados con el comportamiento sintáctico y semántico de los verbos inacusativos. Diversos autores como Escutia (2008) y Oshita (2000) sostienen que estos se deben no solo a la transferencia de las propiedades sintácticas de la lengua materna (L1) sino que siguen un patrón de desarrollo propio de la Interlengua (IL) que se da en etapas similares en diferentes aprendientes del inglés como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Esto muestra un conocimiento implícito del sistema subyacente por parte de los alumnos.

Estos hallazgos indican que para optimizar el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno necesariamente debe llegar a

---

\* Queremos agradecer de manera muy especial a los evaluadores de este capítulo, María Fernanda Casares, Javier Valdivia y Vanesa Bontempo por sus aportes y sugerencias.

<sup>1</sup> En este capítulo los términos segunda lengua y lengua extranjera serán utilizados de manera indistinta. Siguiendo a VanPatten & Benatti (2010), esta distinción resulta más relevante desde el punto de vista sociológico pero “no tiene mucha validez lingüística o psicológica”. Desde el marco teórico adoptado, los procesos o mecanismos que se ponen en marcha en la mente son los mismos independientemente del contexto de adquisición-enseñanza.

generalizaciones sistemáticas y relevantes para lograr adquirir un conocimiento abstracto del lenguaje como sistema y reestructurar su IL. Esto solo es posible si el docente fomenta el desarrollo de estrategias de abstracción y deducción que lleven a internalizar los mecanismos formales que operan en el sistema lingüístico. Mediante el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, los alumnos lograrán describir, discutir y explicar la estructura del lenguaje y realizar generalizaciones sobre sus reglas subyacentes.

Este capítulo tiene como objetivo mostrar diferentes actividades basadas en el análisis estratégico de las propiedades semánticas de los diferentes tipos de verbos y cómo estas determinan el comportamiento sintáctico de los mismos. Mediante este trabajo, se busca que los alumnos examinen, analicen y corrijan sus producciones en la lengua extranjera. El análisis sistemático de sus errores revela las hipótesis que los estudiantes poseen acerca de cómo funciona la lengua meta en determinado momento de su proceso de aprendizaje. Fomentar el uso estratégico de este conocimiento metalingüístico les permitirá ser más conscientes de sus producciones y monitorearlas de una manera efectiva y sistemática.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En el primer apartado, revisaremos la descripción teórica de los dos tipos de verbos intransitivos junto a las propiedades sintácticas y semánticas que los distinguen. Estos conceptos nos permitirán seguir las discusiones del § 6.2 en la cual se describen y analizan los errores más frecuentes asociados a la inacusatividad en la adquisición del inglés como segunda lengua. El apartado 6.3 discute la importancia del conocimiento metalingüístico por parte del profesor acerca de las propiedades formales de la lengua extranjera como elemento potenciador de la enseñanza. El apartado 6.4 nos invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias metacognitivas como herramienta para mejorar la actuación de los aprendientes en la lengua meta. El § 6.5 sugiere una serie de actividades que están destinadas a practicar ambos tipos verbales desde un enfoque estratégico a partir de la película *The Sorcerer's Stone* de la saga *Harry Potter*. A modo de conclusión se realiza una breve consideración de la importancia de este conocimiento en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

## 6.2. Dos tipos de verbos intransitivos: sus propiedades semánticas y sintácticas

La *Hipótesis de la Inacusatividad* propuesta por Perlmutter (1978) sostiene que los verbos intransitivos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los **inacusativos** y los **inergativos**. Teniendo en cuenta la estructura argumental de dichos predicados, los verbos inergativos seleccionan un argumento externo y los inacusativos un argumento interno (ver capítulo 1 en este volumen para los esquemas de cada tipo verbal). Por esto, Perlmutter (1978) explica que el sujeto superficial de los verbos inacusativos se origina en la posición de objeto y el sujeto de los inergativos se origina como argumento externo. Se considera que estas diferencias sintácticas entre ambos tipos de predicados están semánticamente determinadas: los verbos inergativos en (1) y (2) describen generalmente eventos voluntarios y el sujeto tiene el rol temático/semántico de **agente**, mientras que los verbos inacusativos en (3) y (4) denotan movimiento o describen un cambio de estado o posición involuntario y sus sujetos tienen el rol semántico de **paciente** o **tema**.

(1) He works for a company.

Él trabaja para una compañía

‘Él trabaja para una compañía’

(2) She runs every day to keep fit.

Ella corre todos días para mantener forma

‘Ella corre todos los días para mantenerse en forma’

(3) We don't go to the cinema very often these days.

Nosotros no vamos a el cine muy frecuente estos días

‘Nosotros no vamos al cine con frecuencia últimamente’

(4) The chocolate melted quickly.

El chocolate derritió rápidamente.

‘El chocolate se derritió rápidamente’

Otros autores consideran la telicidad (ver capítulo 7 en este volumen) como factor relevante para diferenciarlos. Así, los verbos inergativos

son normalmente actividades y, por lo tanto, atélicos. Contrariamente, los verbos inacusativos son télicos ya que denotan un punto final que es parte intrínseca de su significado. Este punto final se manifiesta en los verbos de cambio de estado cuando el único argumento del verbo alcanza dicho cambio. Esto puede explicar también los verbos de movimiento ya que se considera que especifican una dirección alcanzada que puede expresarse por medio de un Sintagma Preposicional en la estructura. En conclusión, algunos autores proponen que la distinción entre inergativos e inacusativos depende de dos rasgos semánticos: la **telicidad** y la **volición**.

Se han propuesto diversas pruebas para demostrar el comportamiento sintáctico de ambos tipos de verbos intransitivos en inglés. Algunas de las construcciones que se utilizan comúnmente como diagnósticos son: construcciones resultativas, construcciones *X's way*, inserción de objetos cognados y construcciones con *there*. Como evidencia de su distinto comportamiento sintáctico, los verbos inacusativos pueden aparecer en construcciones resultativas y con el expletivo *there* ya que seleccionan un argumento interno. Por el contrario, los verbos inergativos solo pueden aparecer con un objeto cognado o en la construcción con la frase *X's way* ya que seleccionan un argumento externo. En los siguientes ejemplos se ilustran las diferencias mencionadas:

- (5) The river froze solid.  
El río congeló sólido  
'El río se congeló'
  
- (6) There arrived a letter.  
EXPL llegó una carta  
'Llegó una carta'
  
- (7) \*The magician appeared a sudden appearance.  
El mago apareció una repentina aparición  
'El mago apareció de repente'
  
- (8) a. \*The window broke its way into the room.  
La ventana rompió su camino dentro la habitación  
b. \*She arrived her way to the front of the line.  
(Levin y Rappaport Hovav 1995: 48)  
Ella llegó su camino a el frente de la fila

En los ejemplos de (5) y (6) se ilustran los verbos inacusativos en construcciones resultativas y con el expletivo *there* respectivamente arrojando resultados gramaticales. (7) y (8) ejemplifican la imposibilidad de estos verbos de aparecer en construcciones propias de los verbos inergativos.

Siguiendo a Carnie (2006), además del *Principio de Proyección Extendido* (PPE) que requiere que todas las oraciones tengan sujeto, se considera que el caso es el que motiva el movimiento de los Sintagmas de Determinante (SDs) en verbos inacusativos. Por otro lado, la *generalización de Burzio* (Burzio 1986) captura el hecho de que los verbos que no seleccionan argumento externo no pueden asignar caso acusativo. Así, el argumento interno de los verbos inacusativos debe moverse a la posición de sujeto para recibir caso nominativo en inglés, ya que en su posición original no reciben caso y se generaría una oración agramatical “(\**arrived the letter* vs. ✓ *the letter arrived* ‘llegó la carta’)”. Así, el caso regula la posición en la que los SDs aparecen en la oración y hace que estas sean gramaticales.

### 6.3. Errores de inacusatividad en L2

Nuestros alumnos, como muchos otros que aprenden inglés como segunda lengua, producen errores directamente relacionados con el comportamiento sintáctico y semántico de los verbos inacusativos. Como se muestra en muchos estudios (cfr. Oshita 2000, Montrul 2005, Escutia 2008, Zobl 1989), podemos encontrar errores de diferentes tipos con verbos inacusativos como se ilustran a continuación, siendo los más productivos los de (9), (10) y (11):

(9) \*It appeared dead men in some places.

EXPL apareció muertos hombres en algunos lugares  
'Aparecieron hombres muertos en algunos lugares'

(10) \*In an ideal city it wouldn't exist violence.

En una ideal ciudad existe violencia.  
'En una ciudad ideal no existiría la violencia'

(11) \*It happened many strange things in that place.

EXPL sucedieron muchas extrañas cosas en aquel lugar  
'Sucedieron muchas cosas extrañas en aquel lugar'

- (12) \*Happened many things.  
 Sucedieron muchas cosas  
 ‘Sucedieron muchas cosas’
- (13) \*When begins the second night (Escutia 2008: 26).  
 Cuando comienza la segunda noche  
 ‘Cuando comienza la segunda noche’
- (14) \*My mother was died when I was just a baby (Zobl 1989: 204).  
 Mi mamá fue muerta cuando yo era solo un bebé  
 ‘Mi mamá murió cuando era solo un bebé’

Aunque estas oraciones no son gramaticales en inglés, de alguna manera, su sistematicidad evidencia el conocimiento implícito que los alumnos tienen acerca de la posición que el argumento interno ocupa en la estructura, esto es, saben que el SD en estas construcciones es un **paciente** o **tema**. En consecuencia, los alumnos lo dejan en su posición básica e insertan el pronombre expletivo *it* para satisfacer los requerimientos de la presencia de un sujeto explícito en inglés. Por eso, el problema parece estar relacionado con el movimiento de ese argumento a la posición de sujeto para recibir caso en el inglés y no con el conocimiento de las propiedades sintáctico-semánticas del verbo ya que, además, este tipo de errores no se presenta con verbos inergativos.

En diferentes trabajos sobre adquisición de una segunda lengua se han brindado diferentes explicaciones sobre el origen de este tipo de errores. Mientras que algunos autores sostienen que la L1 actúa de intermediario en la adquisición de la estructura argumental de estos predicados, otros, como Oshita (2000), argumentan que estos errores se deben principalmente a factores internos. Es posible que, al principio, en el proceso de construcción de las especificaciones gramaticales de este tipo de verbos, los aprendientes recurran a su conocimiento de la lengua materna dejando el argumento interno en su posición inicial, como si la lengua que están adquiriendo fuera de sujeto nulo, e insertan un expletivo para satisfacer el PPE. Sin embargo, independientemente del enfoque que se adopte para explicar estas construcciones agramaticales, estos errores son evidencia de la interacción de las propiedades léxico-sintácticas del verbo, el PPE y la asignación del Caso. Es decir, la sistematicidad con la que se presentan muestra un conocimiento implícito por parte de los alumnos que va más allá de las propiedades de la lengua materna.

Sumado a estas explicaciones, existen diversos factores que contribuyen a que estas diferencias sintáctico-semánticas que distinguen ambos tipos de verbos intransitivos no se puedan inferir claramente del *input*. En el contexto de enseñanza formal, las propiedades de los verbos no parecen ser extraíbles de manera precisa por los siguientes motivos. Primero, los alumnos no reciben enseñanza explícita de todas las configuraciones sintácticas posibles en las que estos verbos pueden aparecer. Segundo, las propiedades de estos verbos no se presentan adecuadamente en los libros de texto con los que trabajan. Por último, no se realiza una corrección eficiente y sistemática de estos errores por parte del docente. En consecuencia, los alumnos deben lograr llegar a generalizaciones correctas sobre las propiedades léxico-sintácticas de los verbos sobre la base de un *input* escaso y magro.

En muchos estudios, diversos autores (cfr. Escutia 2008, entre otros) han demostrado que los alumnos descubren esas propiedades y logran agrupar los verbos en clases (inacusativos, inergativos y transitivos) como parte del desarrollo de su *Interlengua* (IL) y tienen un conocimiento implícito sobre las propiedades de los mismos. De allí se desprende el hecho de que el nivel de inglés de los alumnos contribuya a que algunos de estos errores se vayan gradualmente acomodando al sistema de la lengua meta como parte del desarrollo de la IL, siendo estos más frecuentes en los niveles iniciales e intermedios y cualitativamente diferentes en cada etapa.

Teniendo toda esta información presente, como veremos en el apartado siguiente, resulta de vital importancia que se provea el input necesario y diseñe las actividades adecuadas para propiciar el aprendizaje de los verbos como clases. Es relevante que el docente comprenda estas diferencias y logre sistematizarlas para guiar apropiadamente la corrección de los errores que se presenten en las producciones de los alumnos en diferentes estadios de su adquisición.

#### **6.4. ¿De qué manera el conocimiento de la lengua meta informa la práctica?**

Cuando enseñamos inglés como lengua extranjera, el lenguaje se nos presenta con un carácter dual como medio de enseñanza y contenido a la vez. Este aspecto hace que el docente esté obligado a utilizar ese conocimiento no solo por razones comunicativas para brindar al alumno un modelo de uso correcto y apropiado sino que además

debe reflexionar sobre este conocimiento del sistema subyacente para alimentar la tarea de planificación y su puesta en práctica. El rol e impacto del conocimiento sobre las propiedades formales de la lengua meta por parte del docente es un tema que no es frecuentemente abordado aunque debe ubicarse en el centro de las discusiones sobre la práctica pedagógica.

Diversos autores abordan el tema y utilizan diferentes términos para referirse al conocimiento explícito sobre la gramática que el docente debe poseer. Ellis (2002) lo define de una manera más amplia para referirse no solo al conocimiento declarativo de la gramática de una lengua sino también a los rasgos fonológicos, léxicos, gramaticales, pragmáticos y sociales de la lengua e incluye en su definición la terminología específica utilizada para esos rasgos. De manera similar, Richards (1998) se refiere a este conocimiento como **conocimiento de contenido** [*subject matter knowledge*] e incluye en este, conceptos, teorías y conocimiento actualizado en la disciplina y enfatiza que se refiere específicamente a lo que los docentes saben o deben saber sobre lo que enseñan más que a lo que saben sobre los métodos de su enseñanza.<sup>2</sup> Por todo esto, el conocimiento declarativo sobre la lengua “constituye la base teórica en el campo de la enseñanza de una segunda lengua” (Richards 1998: 8) y resulta el punto de partida y la lente evaluadora de cualquier práctica áulica.

Así, la utilidad del conocimiento explícito sobre la gramática de la lengua meta, más allá del método que cada uno adopte, es esencial para la enseñanza de una lengua segunda o extranjera. Este conocimiento metalingüístico le permite al docente reflexionar sobre su propia práctica y le aporta una dimensión cognitiva extra al proceso de planificación y enseñanza. Por consiguiente, esto hace que la práctica sea más apropiada y, sobre todo, más efectiva en la elección de técnicas y actividades. Más precisamente, la articulación del conocimiento acerca del contenido a enseñar con el conocimiento que los alumnos poseen acerca de este contenido brinda la posibilidad de que estas diferencias entre tipos verbales puedan ser presentada a los alumnos de una manera más efectiva. Así, aunque esto no se traduzca necesariamente en la enseñanza explícita de la gramática, este conocimiento debe dar de

---

2 Como bien sabemos, existe muy poco consenso en el ámbito de investigación sobre segundas lenguas acerca de cómo estas son adquiridas y cualquier discusión de las diferentes posturas en la bibliografía excede el alcance de este trabajo.

alguna manera el sentido para articular su enseñanza con el resto de los componentes del lenguaje. Autores como Andrews (2001) consideran que para que este conocimiento se manifieste explícitamente en la práctica pedagógica es preciso que el docente analice los problemas gramaticales que los alumnos presenten con un determinado aspecto gramatical y evalúe su uso considerando su precisión y adecuación discursiva y de ahí derive e implemente los procesos de simplificación mediante los cuales las propiedades gramaticales esenciales pueden ser mejor enseñadas en los diferentes estadios de aprendizaje.

Por consiguiente, el conocimiento metalingüístico constituye una herramienta central tanto en la etapa de planificación, como durante la práctica en el aula y la posterior reflexión. Las fallas con respecto a este conocimiento dificultan la posibilidad de anticipar potenciales errores o áreas de dificultad en los aspectos gramaticales e interpretar los programas de estudio y las causas que originan dichas dificultades en los alumnos.

### **6.5. Análisis metalingüístico de la lengua meta: su importancia**

De acuerdo a la propuesta de estrategias para el aprendizaje de una lengua de Oxford (1990), una vez que el docente conoce la manera en que sus alumnos aprenden y sus dificultades debe entrenarlos en el uso de estrategias. Es decir, para potenciar el aprendizaje de la lengua meta, los alumnos deben saber cómo aprender y los docentes necesariamente deben facilitar este proceso mediante la enseñanza de estrategias que les permitan a los aprendientes autorregular de manera activa su propio aprendizaje. Por todo lo expuesto, resulta evidente que es preciso enseñar las opciones con las que los alumnos pueden contar para apropiarse de nuevos conocimientos. Además, la enseñanza de estrategias debe ser práctica y útil para ellos.

En este trabajo nos focalizaremos en el uso de las que Oxford denomina estrategias **indirectas** que respaldan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las **estrategias metacognitivas** son las que le permiten a los alumnos controlar su propia cognición, es decir, coordinar los procesos que los lleven a apropiarse de determinados conocimientos. Algunas de las funciones a las que estos procesos se asocian son: organizar, planificar, agrupar, evaluar, reflexionar, contrastar, entre otras, y son esenciales para lograr buenos resultados en ocasiones en que los alumnos se enfrentan a

tareas que incluyen vocabulario poco familiar, estructuras complejas o reglas confusas y a menudo sus producciones suelen presentar errores por falta de sistematización y monitoreo. El uso de estas estrategias les permite monitorear y evaluar sus producciones de una manera adecuada para potenciar su competencia comunicativa.

Aunque existen diversas maneras de enseñar **estrategias de aprendizaje**, se ha comprobado que la manera de lograr optimizar su uso en futuras producciones es a través de la concientización de sus propiedades en conjunto con tareas del lenguaje y no de forma aislada. De esta manera, los alumnos aprenden a ver el alcance e importancia de la aplicación de una estrategia en particular, cómo y cuándo utilizarla y la manera en la que esta permite monitorear y evaluar las propias producciones. Por todo esto, como veremos a continuación en las actividades propuestas, un enfoque estratégico de enseñanza permite (cfr. Stobaugh 2013):

- (a) identificar áreas que ocasionen dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- (b) realizar generalizaciones significativas y sistemáticas que les permitan a los alumnos explicar la naturaleza de sus errores;
- (c) diagnosticar y evaluar las explicaciones y nociones teóricas que les permitan monitorear sus producciones;
- (d) usar varios tipos de razonamiento (inductivo, deductivo, etc) que mejor se aplique a cada situación;
- (e) sintetizar y realizar conexiones entre la información y los argumentos;
- (f) aplicar eventualmente acciones sistemáticas en diferentes tareas comunicativas para alcanzar mayor precisión en la lengua extranjera; y
- (g) reflexionar críticamente sobre los procesos y experiencias de aprendizaje.

## 6.6. Actividades sugeridas

Teniendo en cuenta que el presente capítulo se focaliza específicamente en la enseñanza de tipos verbales, las actividades propuestas pretenden mostrar la manera en que la **conciencia metalingüística** por parte de los docentes puede manifestarse en actividades pedagógicas que incorporen la enseñanza de las nociones semántico-sintácticas que distinguen ambos tipos verbales intransitivos

y sus restricciones de selección. El objetivo es mostrar la manera en que dichas nociones pueden ser plasmadas en la práctica, aunque como veremos, en la mayoría de los casos, no se presenten de manera explícita.

A lo largo del desarrollo de las actividades propuestas se manifestarán los dos objetivos principales de este trabajo. Por un lado, mostrar que solo si el docente posee el conocimiento metalingüístico relevante para distinguir ambos tipos verbales, su planificación y enseñanza apropiada es posible. Por el otro, examinar la manera en que estas actividades propician el desarrollo de estrategias metalingüísticas que les permitirán a los alumnos monitorear sus producciones mediante el desarrollo de habilidades de abstracción y deducción. Las mismas los llevarán a establecer regularidades y sistematizar las propiedades pertinentes que diferencian a ambos tipos verbales.

Las actividades que se muestran a continuación fueron diseñadas y pensadas para explotar recursos audiovisuales con la película de Columbus (2001), *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. En estas se propone un enfoque de desarrollo de estrategias como el planteado anteriormente. De acuerdo con esto, el aprendizaje ocurre en tres fases diferentes en las cuales los alumnos se focalizan y profundizan diferentes aspectos del tema a trabajar:

(1) **Antes de la visualización:** los alumnos activan conocimiento previo, realizan predicciones y formulan hipótesis. Debido a los objetivos delineados para el presente capítulo, no se incluyen actividades de este tipo ya que solo se focalizan en el significado y presentación de la película y la trama más que en los puntos gramaticales a trabajar.

(2) **Durante la visualización:** los alumnos seleccionan una parte de la información y se focalizan, en un principio, en aspectos más generales.

(3) **Luego de la visualización:** los alumnos consolidan sus conocimientos y establecen nuevas relaciones y conexiones que se fortalecen mediante la realización de nuevas tareas que demanden el uso de los conocimientos adquiridos.

En las etapas (2) y (3) se guía a los alumnos para que analicen y exploren las diferencias semánticas que distinguen ambos tipos verbales para sistematizar sus propiedades.

## 6.7. Durante la visualización: actividades

Actividades del tipo de las que se muestran a continuación favorecen en los alumnos no solo la comprensión del significado de los verbos, sino que los invitan a poner en juego estrategias de deducción para decodificar significados. Del mismo modo, observar el contexto lingüístico en el que aparecen propicia un mejor análisis posterior de las selecciones y restricciones semánticas que acompañan cada tipo verbal.

**Watch some extracts of the scene and fill in the blanks with the verb you hear.**

a.



Luna: Quibbler

Luna: He's lovely. They've been known to \_\_\_\_\_<sup>1</sup> on Boxing Day, you know.

Luna: Quibbler?

Gennie: Oh, please.

Gennie: What's a Wrackspurt?

Luna: They are invisible creatures.

Luna: They \_\_\_\_\_<sup>2</sup> in your ears and make your brain go fuzzy.

Luna: Quibbler

Ron: So, what was Draco doing with that weird-looking cabinet? And who are all those people?

Harry: Don't you see, it was a ceremony, an initiation.

Hermione: Stop it, Harry. I know where you're going.

Harry: It's \_\_\_\_\_<sup>3</sup>. He's one of them.

Ron: One of what?

Hermione: Harry is under the impression Draco Malfoy is now a Death Eater.

Ron: You're \_\_\_\_\_<sup>4</sup>.

b.

Dumbledore: Very best of evenings to you all. First off, let me introduce the newest member of our staff...Horace Slughorn. Professor Slughorn, I'm happy to say, has agreed to \_\_\_\_\_<sup>5</sup> his old post as Potions Master.

Meanwhile, the post of Defense Against the Dark Arts will be taken by professor Snape.

Now, as you know, each and every one of you was \_\_\_\_\_<sup>6</sup> upon arrival here tonight. And you have the right to know why. Once, there was a young man, who, like you, \_\_\_\_\_<sup>7</sup> in this very hall, \_\_\_\_\_<sup>8</sup> this castle's corridors, \_\_\_\_\_<sup>9</sup> under its roof. He seemed to all the world a student like any other. His name? Tom Riddle. Today, of course, he's known all over the world by another name. Which is why, as I \_\_\_\_\_<sup>10</sup> looking out upon you all tonight, I'm \_\_\_\_\_<sup>11</sup> of a sobering fact. Every day, every hour, this very minute, perhaps dark forces attempt to \_\_\_\_\_<sup>12</sup> this castle's walls. But in the end, their greatest weapon is you. Just something to think about. Now, off to bed. Pip pip.

Estas actividades propician que los alumnos exploren las propiedades de los verbos presentados para distinguir los diferentes verbos intransitivos y lograr sistematizar sus diferencias sintácticas. Vale destacar que este tipo de sistematización y análisis deductivo de la lengua meta solo es posible en niveles intermedios o más avanzados. En estos niveles se puede guiar a los alumnos para que analicen de manera más explícita las propiedades de los verbos que permiten distinguir unos de otros para utilizarlas en nuevos contextos y diferenciar ambos tipos. Lograr establecer generalizaciones simples permite, por un lado, sistematizar la información obtenida para monitorear futuras producciones, y, por el otro, transferir dichas estrategias a nuevos aspectos lingüísticos.

**Consider the verbs you used to fill in the gaps and do the following activities:**

- a. Identify their structure and group them taking into account their similarities.
- b. Complete the chart to summarise the properties of these verbs.

Verb	Subject	Syntactic behaviour

Work with the underlined verbs in the dialogue below. Place them into the correct group. Be ready to say why!

**Ron:** I don't want to take Potions. This Quidditch trial's coming up. I need to practise<sup>1</sup>.

**Professor Slughorn:** Harry, my boy, I was beginning to worry<sup>2</sup>. We've brought someone with us, I see.

**Ron:** Ron Weasley, sir. But I'm dead awful at Potions, a menace, actually. I'm gonna...

**Professor Slughorn:** Nonsense, we'll sort you out. Any friend of Harry's is a friend of mine. Get your books out.

**Harry:** Sorry sir, I haven't actually got my book yet, and nor has Ron.

**Professor Slughorn:** Get what you want from the cupboard.

**Professor Slughorn:** Now, as I was saying, I prepared some concoctions this morning. Any idea what these might be? Yes, Miss...?

**Hermione:** Granger, sir.

**Hermione:** That one there is Veritaserum. It's a truth-telling serum. And that would be Polyjuice potion. It's terribly tricky to make. And this is Amortentia, the most powerful love potion in the world. It's rumored<sup>3</sup> to smell<sup>4</sup> differently to each person according to what attracts<sup>5</sup> them. For example, I smell<sup>6</sup> freshly mown grass, and new parchment, and spearmint toothpaste.

**Professor Slughorn:** Now, Amortentia doesn't create actual love. That would be impossible. But it does cause a powerful infatuation or obsession. And for that reason, it is probably the most dangerous potion in this room.

**Girl:** Sir? You haven't told us what's in this one.

**Professor Slughorn:** Oh, yes. What you see before you ladies and gentlemen is a curious little potion known as Felix Felicis. But it is more commonly referred to as

**Hermione:** Liquid Luck.

**Professor Slughorn:** Yes, Miss Granger. Liquid Luck. Desperately tricky to make, disastrous should you get it wrong. One sip and you will find all of your endeavors succeed<sup>7</sup>. At least until the effects wear off. So this is what I offer each of you today. One tiny vial of liquid luck to the student who, in the

hour that remains<sup>8</sup> manages to brew<sup>9</sup> an acceptable Draught of Living Death, the recipe for which can be found<sup>10</sup> on page 10 of your books. I should point out however, only once did a student manage to brew a potion of sufficient quality to claim his prize. Nevertheless, good luck to you all. Let the brewing commence.

**Hermione**: How did you do that?

**Harry**: You crush it. Don't cut it.

**Hermione**: No. the instructions specifically say to cut<sup>11</sup>.

**Professor Slughorn**: Merlin's beard! It's perfect. So perfect I daresay one drop would kill us all. So, here we are, then, as promised. One vial of Felix Felicis. Congratulations. Use it well.

## 6.8. Luego de la visualización

En esta sección proponemos dos tipos de actividades diferentes que apuntan a sistematizar los conocimientos adquiridos y al desarrollo de diferentes habilidades en la lengua meta: actividades de corrección de producciones por parte de los alumnos y de integración. Vale destacar que la complejidad y la manera en que se focalice en los aspectos a trabajar están sujetas al nivel de los alumnos. Su concreción efectiva dependerá en gran parte de la conciencia metalingüística que el docente posea.

### 6.8.1. Corrección de Errores

Las actividades de corrección de errores en las que los alumnos deben dar cuenta de la agramaticalidad de oraciones les permiten integrar las nociones aprendidas. De esta manera, los aprendientes logran volcar los conocimientos adquiridos con respecto a las propiedades de los distintos tipos de verbos para explicar y sistematizar sus características semánticas esenciales que restringen su comportamiento sintáctico. Este tipo de trabajo brinda a los aprendientes las habilidades necesarias para examinar y corregir sus producciones mediante un análisis sintáctico simple. De esta manera, los alumnos aprenderán a monitorear sus producciones y lograrán realizar generalizaciones significativas que les permitirán mejorar su actuación en la lengua meta.

**Need to unlock a door? Disarm an enemy? Fix a broken object? There's a spell for that! In the Harry Potter universe, there is a**

spell to fulfil any need, from the everyday to the extraordinary. Below is a list of some spells to be published. Imagine you are the editor of *The Daily Prophet* and this piece of news was submitted to be published in the newspaper. Correct the writer's productions and be ready to back your corrections up.

- **Unlocking Charm**

Description: Used to open and unlock; it can unseal doors upon which it has been cast the Locking Spell, although it is possible to bewitch doors to resist the spell.

- **Babbling Curse**

Description: Although this spell is not fully understood, it is generally presumed to force to babble a person whenever they speak; it is possibly, for this reason, related to the Tongue-Tying Curse.

- **Blasting Curse**

Description: Causes to explode anything that the spell comes into contact with, and presumably thereafter burst into flame.

- **Tooth-Growing Spell**

Description: This hex causes to grow the victim's teeth rapidly, but can also be used to restore lost teeth, as proven when Ted Tonks did so in 1997 for Harry Potter.

- **Ebublio Jinx**

Description: Causes the victim to be inflated and exploded into hundreds of bubbles; it can only be cast if an ally is using *Aqua Eructo* on the victim simultaneously.

- **Engorgio Skullus**

Description: This hex swells the victim's skull disproportionately; this spell may be a variation of the Engorgement Charm, as they share the first word of the incantation.

- **Herbifors**

Description: This spell sprouts flowers from the victim.

- **Hover Charm**

Description: Causes to float the target in mid-air for a brief period of time.

- **Teleportation Spell**

Description: Vanishes objects and then it appears the objects elsewhere.

### 6.8.2. Integración

Este tipo de trabajo tiene como objetivo principal brindar a los alumnos la oportunidad de integrar los conceptos analizados y los conocimientos adquiridos en una tarea de producción escrita. El tipo de actividad propuesta puede ser más o menos guiada pero en todos los casos es de vital importancia que exija el uso de las nociones sintácticas adquiridas en sus producciones y las monitoreen teniendo en cuenta los análisis propuestos. De acuerdo con Swain (1995), este tipo de trabajo permitirá que los alumnos perciban posibles huecos en sus producciones, hecho que necesariamente los llevará a revisar las generalizaciones adquiridas e incorporar nuevas reglas y restricciones de ser necesario. Como la autora sugiere, la producción por parte de los alumnos tiene tres funciones esenciales: (1) disparar o percibir un hueco en el propio conocimiento, (2) formular hipótesis y testearlas al experimentar con nuevas formas y (3) realizar un análisis metalingüístico de la lengua (Swain 1995:128).

**Imagine you own J. Pippin's Potion shop at Diagon Alley. Invent a potion or serum for a specific enchantment and design an advertisement to sell it. To do so, describe the ingredients and clearly specify its main properties. Remember to use the appropriate format. Include some of these verbs that might be either related to the ingredients or the symptoms the potion you brew relieves:**

sort out   wear off   get out   wipe off   dry out   turn into  
come from/stem from   burst out   run out of   give off

**Look at the pictures taken from *Harry Potter and the sorcerer's stone* and use the verbs given to write a story about the beginning of the film when Harry learns he belongs to the wizarding world.**

**Fall, crawl, slither, vanish, tap, get, turn over (the envelope), rip, jerk (the letter), burn, run away, flood with, pelt out of the chimney, knock, rage, blow up, hit, land, lift, accept, wave, choose, own, smash into, stuff (their mouths), unwrap, pick up, pop out, disappear, sail across, welcome, sort, join, take place.**

### Tips for possible variations:

- Write a story for only one page of the book.
- Match the verbs to the pictures all together as a group.
- Guide students' writing by providing some of the lines that structure and sequence the story.

A continuación, a modo de ejemplo se muestra el diseño de algunas las imágenes sugeridas para trabajar la escritura guiada de la historia.



## 6.9. Consideraciones finales

Este trabajo muestra la importancia que el conocimiento metalingüístico de ciertas propiedades semánticas de los tipos verbales brinda a los alumnos para realmente reconocer y plasmar su comportamiento sintáctico en sus producciones.

Para que este tipo de enfoque sea beneficioso es preciso que el docente posea el conocimiento de las propiedades formales del lenguaje relevantes que son las que deben guiar la planificación e implementación de cualquier técnica de enseñanza que se implemente. En este caso particular el conocimiento de las propiedades de estos verbos y del tipo de errores que pueden aparecer favorecen la optimización de su enseñanza. Más allá del enfoque que el docente adopte, como mostramos, el análisis metalingüístico de sus propiedades relevantes más o menos explícito favorece no solo el desarrollo de estrategias por parte del alumno, sino también su real sistematización y consiguiente adquisición.

## Referencias

- Andrews, Stephen (2001) The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10 (2/3): 75-90.
- Canale, Michael (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J.C. Richards & R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. London: Longman.
- Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (2005) Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*. 36, 1-22.
- Columbus, Chris & Rowling, Joanne (2001) Harry Potter and the Sorcerer's stone [Motion picture]. The United Kingdom: Warner Bros.
- Carnie, Andrew (2006) *Syntax. A Generative Introduction*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, Rod (2002) The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En E. Hinkel & S. Fotos (eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Escutia, Martha (2008) Transfer and universal grammar in unaccusative constructions errors. *Miscelánea*, 37: 23-38.
- Levin, Beth & Malka Rappaport Hovav (1995) *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantic interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oshita, Hiroyuki (2000) What is happened may not be what appears to be happening: a corpus study of passive unaccusatives in L2 English. *Second Language Research*, 16: 293-324.
- Oxford, Rebecca (1990) *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Perlmutter, David (1978) Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 157-189.
- Richards, Jack (1998) The scope of second language teacher education. En (Ed) J. C. Richards. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press. 1-31.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3): 209-241.
- Stobaugh, Rebecca (2013) *Assessing Critical Thinking in Middle and High Schools. Meeting the Common Core*. New York: Eye on Education.
- Swain, Merrill (1995) Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 8: 125-144.
- Van Patten, Bill & Alessandro Bellati (2010) *Key Terms*. Great Britain: Continuum.

### **Sugerencias de lecturas**

- Aarts, Bas (2001) *English Syntax and Argumentation*. Great Britain: Palgrave.
- Andrews, Stephen (2007) *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2009) *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2004) The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2): 281-318.

## 7. CONTRASTANDO CONSTRUCCIONES RESULTATIVAS \*

Silvia Iummatto

### 7. 1. Introducción

Aunque todas las lenguas pueden expresar resultado –es decir, el estado final alcanzado por un objeto sintáctico particular– no todas lo hacen de la misma forma.<sup>1</sup> Es posible encontrar variación en la manera en la que combinan los constituyentes o en las categorías de estos: algunas lenguas utilizan morfemas, otras marcan la resultatividad a través de estructuras más complejas, otras introducen ítems léxicos y algunas utilizan una combinación de todas estas formas. Como se ejemplifica en (1), el inglés, por ejemplo, cuenta con una variedad amplia de construcciones resultativas en las que se combina un verbo, que parece ser el predicado principal, con un argumento (*the pub* ‘el bar’ y *ourselves* ‘nosotros mismos’) y un predicado secundario (*empty* ‘vacío’ y *sober* ‘sobrio’), que expresa el estado final alcanzado por ese argumento.

(1) a. We drank the pub empty.  
    Beber-PAS.1PL el bar vacío.  
    Bebimos hasta dejar el bar vacío.<sup>2</sup>

b. We slept ourselves sober.  
    Dormir-PAS.1PLREFL sobrio  
    Dormimos hasta que/y se nos pasó la borrachera.

---

\* Le agradecemos muy especialmente a las estudiantes Sol Dibo y Natasha Besoky y también a Rocío Albornoz y Andrea Saade por su colaboración en la revisión de este capítulo.

1 Las construcciones resultativas más conocidas son las del inglés y del alemán. Las del español empezaron a ser estudiadas en los últimos años.

2 Otras posibles traducciones: Bebimos todo lo que había en el bar/Nos tomamos hasta el agua de los floreros/ Tomamos tanto que dejamos el bar vacío. Para las traducciones priorizaremos aquellas que reflejen de manera más explícita la resultatividad de las oraciones del inglés.

Oraciones como estas a veces resultan problemáticas tanto para traducir como para enseñar, es por ello que el primer objetivo de este capítulo es “desarmar” estas estructuras para poder entenderlas y diferenciarlas de otras. Con este objetivo, se analiza con qué tipos de verbos ocurren y su estructura argumental, así como también los predicados primarios y secundarios que las conforman. Por otro lado, analizamos la noción de *delimitación*, concepto que refiere a la posibilidad de identificar un límite final definido (Morimoto 1998: 17). El segundo objetivo de esta comunicación es demostrar que la noción de delimitación responde a una propiedad estructural que es esencial en las construcciones resultativas y que tiene distintas manifestaciones.

Llamamos construcciones resultativas a aquellas estructuras que, justamente, denotan resultado. Se caracterizan por denotar un cambio de estado que afecta al argumento interno. Por ejemplo, la oración *Juan quedó conforme* se considera como una estructura resultativa en la que el predicado *conforme* tiene a *Juan* como su argumento y *quedar* enfatiza el hecho de que el estado final alcanzado por *Juan* es *conforme* (el resultado). Pero también es posible introducir el iniciador del cambio (el agente, argumento externo) en cuyo caso la construcción presenta más argumentos y es necesariamente transitiva: *Juan cocinó las papas bien doradas*. En este ejemplo, *Juan* es el agente y *las papas*, el argumento interno. En este segundo caso, hay dos predicados plenos: uno principal (*cocinar*) y otro secundario (*bien doradas*), que indica el estado final alcanzado por *las papas*.

A continuación ejemplificamos construcciones similares de la lengua inglesa. En (2) encontramos construcciones resultativas transitivas canónicas: el verbo es transitivo y se lo considera el predicado principal, mientras que el adjetivo es el predicado secundario (ver capítulo 1, apartado 1.4.2, y capítulo 6 para la descripción de los tipos de predicados).

- (2) a. Max hammered the metal flat.  
Max martillar-PAS.3S el metal chato.  
Max martilló el metal hasta dejarlo chato.
- b. John pushed the door open.  
John empujar-PAS.3S la puerta abierta.  
John empujó la puerta hasta dejarla abierta.

- c. The old man kicked the boy black and blue.  
El anciano patear-PAS.3S el chico negro y azul.  
El anciano pateó al chico hasta que quedó morado.

En inglés, también existen estructuras intransitivas que expresan resultado. Difieren de las anteriores en que el verbo no cuenta con gran contenido léxico, de manera similar a lo comentado para el español. El predicado está constituido por un participio (*drunk* ‘borracho’) o un adjetivo (*ill* ‘enfermo’), según sea el caso.

- (3) a. Max got drunk.  
Max volverse-PAS.3S borracho  
Max se emborrachó.
- b. Max became ill.  
Max volverse-PAS.3S enfermo  
Max se enfermó.

En el caso del español, para expresar resultado se suele recurrir a un tipo particular de verbos en combinación con el clítico *se* (por ejemplo, *emborracharse*, *enfermarse*, *cansarse*), pero también, como mencionamos antes, está la posibilidad de utilizar verbos con muy poco significado como *quedarse*, *volverse*, etc.: *Juan se volvió huraño/distraído*. Mientras que en español el resultado está expresado por sintagmas adjetivales o por participios, en inglés es más frecuente encontrar sintagmas adjetivales.<sup>3</sup>

Existe un consenso generalizado entre los docentes que enseñan lengua inglesa de que la estructura resultativa transitiva es difícil para el estudiante, tanto en su interpretación como en su producción. Esta idea podría tener correlación con la propuesta de varios autores (Talmy 1979, Snyder 1995, entre muchos otros) de que el español no posee este tipo de estructura, lo cual explicaría, en parte, la dificultad encontrada por los estudiantes.

En oposición con esta idea, nuestra propuesta (Iummatto 2016) es que el español cuenta con este tipo de estructuras, pero que, por supuesto, son un poco distintas a las del inglés. En consecuencia, en este capítulo exploramos la forma en la que se combinan los constituyentes para

<sup>3</sup> En ambas lenguas existen estructuras resultativas cuyo resultado está expresado mediante un sintagma preposicional pero este tipo de construcción no formará parte de este capítulo por cuestiones de espacio.

expresar resultado en español y en inglés, y cómo ciertas propiedades semánticas como la delimitación dependen de la estructura oracional. A continuación describiremos algunas características generales de las resultativas. En el segundo apartado tratamos las construcciones resultativas transitivas del inglés y del español. Luego, nos dedicamos a las estructuras intransitivas. En el cuarto apartado se exploran las propiedades del estado resultante. Finalmente, presentamos las conclusiones.

## 7.2. Algunas características generales

El verbo de las construcciones resultativas del inglés no solo indica una acción, sino la manera en la que se lleva a cabo esa acción, por lo que se considera que es dinámico y que denota una actividad (Vendler 1967). Además, tiene un rasgo de [CAUSA] en el sentido de que, por ejemplo, en (4) *martillar* es el evento que *causa que el metal se achate*. El sujeto cumple el papel de Agente que inicia o instiga el cambio. Tomando en cuenta el aspecto semántico, se podría decir que la oración está formada por los siguientes significados:

- (4) [Agente] [V (actividad)] [[Objeto Afectado] [Resultado]]
- |     |                  |           |       |
|-----|------------------|-----------|-------|
| Max | hammered         | the metal | flat  |
| Max | martillar-PAS.3S | el metal  | chato |
- Max martilló el metal hasta que quedó chato.

Si el resultado expresado por *flat* ‘chato’ no existiera, la oración sería gramatical, pero no tendría la misma interpretación, como sucede en (5).

- (5) Max hammered the metal.  
 Max martillar-PAS.3S el metal.  
 Max golpeó el metal con el martillo.

En este caso, la ausencia del predicado *flat* conlleva la interpretación del evento como una actividad, es decir, no expresa un punto final ni indica el estado resultante del objeto. En otras palabras, le falta el significado de delimitación o punto límite, porque en este tipo de construcciones el sintagma adjetival (*flat*) es el que denota el estado

resultante y delimita la acción. Específicamente, *flat* expresa el punto final de la acción: la acción de *martillar* finaliza cuando se alcanza el nuevo estado (*flat*). De este modo, la *delimitación* es entendida como expresión de culminación de un evento, es independiente de la marcación flexiva de tiempo y puede aparecer como parte del significado de un ítem lexical o estructuralmente, como en las construcciones resultativas.

Para probar si una estructura es delimitada, es frecuente recurrir a sintagmas preposicionales, como los adjuntos del tipo *a las diez de la noche/en media hora*, etc., que evidencian que la acción culminó. Entonces, si es posible decir *Juan quedó conforme recién a las diez de la noche/en media hora*, esta estructura es delimitada. Por otra parte, cuando la estructura es intransitiva el sujeto denota la entidad afectada, el verbo expresa el cambio de estado y el predicado secundario indica el resultado de ese cambio.

(6) [Afectado] [Cambio de estado] [Resultado]

John got sad

John ponerse-PAS.3S triste

John se entristeció/John se puso triste.

En este trabajo consideramos que, tanto en español como en inglés, las estructuras de (4) y (6) denotan un resultado, por lo tanto, expresan *delimitación*. Veamos otros ejemplos:

(7) a. La casa quedó bien ordenada (resultativa intransitiva)

b. Ordenaste la casa bien ordenada (resultativa transitiva)

En (7a) el verbo no indica la manera o actividad por la cual *la casa* llegó a ese estado (véase el apartado 7.3). En (7b) el verbo es transitivo, dinámico y denota la manera de realizar una acción. El constituyente que expresa resultado o el estado alcanzado es *bien ordenada*, o sea, un sintagma participial en el que el participio se encuentra modificado por el adverbio *bien*. La expresión de resultado constituye el predicado resultativo y en ambas oraciones se interpreta una causa: en (7a) la causa está implícita, mientras que en (7b) la causa se recupera del evento denotado por *ordenar*.

En síntesis, dentro de las características generales de estas estructuras encontramos que tanto para el inglés como para el español:

- a. Los resultados son expresados por sintagmas adjetivales o participiales.
- b. Los verbos presentan un argumento interno.
- c. En las estructuras transitivas el verbo tiene un rasgo de [CAUSA].
- d. Son construcciones delimitadas.

### 7.3. Construcciones resultativas transitivas del inglés y del español

En el primer apartado vimos oraciones con un verbo transitivo seguido de un argumento que es seleccionado. Esta misma situación se da en los ejemplos que siguen, en los que marcamos el argumento seleccionado con negrita:

- (8) a. The cat licked **the saucer** clean.  
 El gato lamer-PAS.3S el platito limpio  
 El gato lamió el plato hasta dejarlo limpio.
- b. She wiped **the table** clean.  
 Ella pasar-PAS.3S un trapo la mesa limpia  
 Le pasó un trapo a la mesa hasta limpiarla.
- c. The man shot **the thief** dead.  
 El hombre disparar-PAS.3S el ladrón muerto  
 El hombre disparó al ladrón hasta matarlo.

Sin embargo, esta estructura puede albergar argumentos internos que no son semánticamente seleccionados por el verbo.

- (9) a. Anne ran **her shoes** threadbare.  
 Anne correr-PAS.3S sus zapatos destrozados  
 Anne destrozó sus zapatos corriendo.
- b. Pat sang **the babies** asleep.  
 Pat cantar-PAS.3S los bebés dormidos  
 Pat durmió a los bebés cantándoles.
- c. The dog barked **me** awake.

El perro ladrar-PAS.3S a mí despierto  
El perro me despertó con sus ladridos.

En estas oraciones del inglés se observa que el objeto no es seleccionado por el verbo: no *se corren zapatos* ni *se canta un bebe*, aunque claramente estos nombres refieren a las entidades afectadas y tienen contenido léxico. Este tipo de objetos, que no presentan una relación semántica con el verbo principal, se denominan objetos “falsos” (véase Jackendoff 1990, entre otros). Incluso, es posible que estos objetos “falsos” sean elementos anafóricos, cuyo antecedente es el argumento externo (agente/causa) de la predicación, como se muestra en (10):

- (10) They<sub>i</sub> shouted **themselves**<sub>i</sub> hoarse.  
Ellos gritar-PAS.3P REFL disfónicos  
Gritaron hasta quedarse sin voz.

En resumen, vemos que el inglés posee estructuras resultativas transitivas con argumentos seleccionados y no seleccionados. El español, por su parte, como se mostró en (7b), presenta principalmente construcciones resultativas con argumentos seleccionados.<sup>4</sup>

Asimismo, cabe mencionar que casi todos los casos de oraciones transitivas resultativas del inglés denotan una lectura de excesividad, como se muestra en los ejemplos de (11). Esta interpretación de excesividad también se observa en español (ver nota al pie 4).

- (11) a. The children watered the tulips flat.  
Los chicos aguar-PAS.3P los tulipanes chatoPL.  
Los chicos regaron los tulipanes hasta que los estropearon.  
[Los regaron mucho]
- b. She ran her shoe soles thin.  
Ella correr-PAS.3S las suelas de sus zapatos delgada.  
Corrió hasta que gastó la suela de sus zapatos.  
[Corrió mucho]

---

4 En español hay verbos que pueden llevar argumentos internos no seleccionados, con contenido léxico y que denotan excesividad. Se trata de casos en los que aparece el *se* aspectual: *Se bailó el CD*; *Se compró el supermercado*; *Se comió el restaurante* (N. Besoky, c. p.). Si bien indican acciones delimitadas no conforman estructuras resultativas.

Cabe destacar que en todas estas estructuras transitivas el argumento interno, con rol temático de paciente, y el evento están relacionados de manera tal que a medida que la acción avanza, más afectado se encuentra el argumento. Alguna propiedad del objeto se modifica en grados a lo largo de una escala (o trayectoria) –debido a la acción descrita por el verbo– hasta que se alcanza un punto límite o culminante (Wechsler 2005).

En las estructuras transitivas del español aparecen, generalmente, argumentos seleccionados, mientras que la ocurrencia de argumentos falsos es mucho menos frecuente. Las oraciones que siguen son ejemplos de construcciones resultativas en tanto que expresan un resultado alcanzado (Iummatto 2016).

(12) a. Cocinaron las papas bien doradas.

b. Raid los mata bien muertos.

El estado del argumento interno se modificó por acción del verbo y el sintagma de participio explicita el estado alcanzado. Existe una relación de predicación entre ambos constituyentes en tanto que el sintagma de participio predica sobre el objeto, por eso pueden ser parafraseadas de la siguiente forma.

(13) a. Las papas están/quedaron bien doradas.

b. La casa está/quedó bien pintada.

La estructura también admite predicativos adjetivales: *Cortaron las papas chicas* (quedaron chicas)/*Te teñiste (de) rubia*. Sin embargo, a diferencia de las estructuras del inglés, admite participios adjetivales que son claramente resultativos y susceptibles de aceptar morfemas apreciativos: *pintadita*, *doraditas* como en *Cocinaron las papas bien doraditas*.

Puede observarse que en el caso de los participios cognados<sup>5</sup>, el modificador *bien* es necesario ya que de omitirlo la oración sería agramatical: *\*Pintaron la casa pintada*. Esta es una de las diferencias más importantes con respecto a las resultativas del inglés. Justamente, a propósito del adverbio, Kennedy & Mc Nally (1999) consideran que tiene un comportamiento ambiguo ya que puede expresar tanto manera, forma como completitud, intensidad o extensión. Si 5 Participios cognados son aquellos que comparten la misma raíz morfológica del verbo principal: *pintar-pintado*/ *lavar-lavado*, etc.

extendemos esta observación al español, vemos que, por ejemplo, en *Cortaron el pasto bien cortado*, el predicado secundario *bien cortado* podría expresar manera: lo hicieron bien. En cambio, en *Se cortó la mano bien cortada*, por cuestiones de conocimiento del mundo, *bien cortada* solo puede recibir la interpretación de que el corte fue muy profundo y no la interpretación de manera. Es decir, en estas estructuras el adverbio *bien* denota manera y cuantificación. Sin embargo, si se quisiera expresar solo manera y no resultado, bastaría con decir: *Corten el pasto bien*. Un dato a tener en cuenta es que no todos los participios aceptan este adverbio. Los participios de (14), que derivan de verbos psicológicos, prefieren el modificador de grado *muy*.

- (14) a. sorprendido, preocupado, asustado, interesado  
 b. muy sorprendido, muy preocupado, muy asustado, muy interesado  
 c. \*bien sorprendido, \*bien preocupado, \*bien asustado, \*bien interesado<sup>6</sup>

El hecho de que el predicativo participial deba estar acompañado del cuantificador *bien* indica que el estado resultante es un punto máximo en una escala cerrada. Así, le adjudicamos al constituyente participial modificado por *bien*, el valor delimitante: *bien* especifica el grado de completitud en una escala de grado (véase Kennedy & McNally 1999 para la discusión de datos similares en inglés).

#### 7.4. Resultativas intransitivas del inglés y del español

Algunos autores sostienen que las construcciones resultativas son siempre estructuras transitivas, por eso aparece un objeto, aunque este no sea un argumento seleccionado por el verbo. Sin embargo, Wechsler (2005) contradice esta posición indicando que estas construcciones también pueden ser intransitivas: *The train rumbled into the tunnel* 'El tren entró retumbando en el túnel' / *The boy escaped free of his captors* 'El niño se escapó de sus captores', en cuyo caso la entidad afectada (paciente) está en posición de sujeto. Es decir, en estas oraciones no se introduce un nuevo argumento, por lo que pueden evaluarse únicamente como intransitivas. Por otro lado, como se mencionó

<sup>6</sup> Sin embargo, estos casos son gramaticales si se varía el patrón prosódico dándole prominencia al adverbio: *Quedó BIEN sorprendido con la noticia*.

anteriormente, los verbos como *get*, *become*, *go*, etc., podrían analizarse como parte de estructuras resultativas, cuando el predicado es un adjetivo o un participio. La estructura más productiva es aquella en la que aparecen adjetivos, mientras que, cuando el predicado es un participio, se observan algunas restricciones. Por ejemplo, *become* y *get* son más flexibles y se combinan en general con distintos participios, mientras que otros verbos establecen relaciones más fijas. La tabla 1 muestra algunas combinaciones.

**Tabla 1:** Predicativos participiales con verbos pseudo-copulativos

Become	(un)interested/involved/accustomed
Grow	bored/tired
Go	rotten/unnoticed
Come	untied/unstitched
Get	married/divorced/lost

Estos verbos han sido denominados semi-cómulas o pseudo-copulativos (Morimoto 1998) porque, si bien tienen más significado que los copulativos como *ser* porque denotan aspecto, proceso y cambio, no cuentan con suficiente información léxica. Estos verbos focalizan la fase final de un proceso, por lo que también pueden ser clasificados como verbos de logro (Vendler 1967). En general, requieren de un sintagma adjetival o participial que funciona como predicativo.

En español, podría pensarse este mismo tratamiento para las estructuras resultativas que incluyen verbos como *quedarse*, *volverse* y *ponerse*. Una de las formas más frecuentes de expresar resultado en esta lengua es mediante el verbo *quedar(se)*: *Juan se quedó dormido*. Si bien el estado resultante es el participio *dormido*, la oración no indica la manera o la actividad que llevó al estado resultante. Solo indica un cambio de estado y el resultado.

Tanto *quedarse* como *volverse* y *ponerse* pueden estar acompañados por un predicativo adjetival o por un participio:

- (15) a. Juan se volvió miedoso/desconfiado.  
 b. La fiesta se puso linda/divertida.

Al igual que sus pares del inglés (*get*, *become*, etc.), *volverse*, *ponerse*, etc. son verbos gramaticalizados ya que han perdido su significado

original de movimiento. El sujeto tiene el rol temático de paciente, es decir, el nombre es la entidad afectada y ese rol es asignado por el predicado, no por el verbo principal, que es semánticamente deficiente. Cabe notar que tanto *volverse* como *ponerse* no son muy productivos con predicados participiales. Este comportamiento es similar al de los pseudo-copulativos del inglés que prefieren predicados adjetivales con mucha más frecuencia que predicados que deriven de verbos.<sup>7</sup>

En cuanto a la morfología de los verbos del español cabe señalar que mientras *volverse* y *ponerse* siempre llevan el clítico *se*, *quedarse* ofrece otras opciones que ilustramos a continuación:

- (16) a. (Se) quedaron sorprendidos/conformes.
- b. El docente (se) quedó dormido a las 4.
- c. María se quedó helada con la noticia.
- d. El docente se quedó dormido.
- e. Las ciudades (\*se) quedaron destruidas.<sup>8</sup>
- f. El decreto (\*se) quedó aprobado.

Lo que observamos es que el clítico puede ser opcional (16a y b) u obligatorio (16c y d) pero, además, cuando el participio deriva de un verbo transitivo como *aprobar*, *destruir*, etc. la estructura (que es pasiva) claramente lo rechaza (16 e y f). En los casos en que el clítico es opcional el participio deriva de estructuras anticausativas, es decir, estructuras en las que la presencia del clítico indica el borramiento del argumento interpretado como causa: *sorprenderse* (algo sorprende a X), *conformarse* (algo conforma a X), *dormirse* (algo duerme a X), *helarse* (algo hiela a X). Por eso consideramos que el clítico que aparece con *quedar* se originó junto al participio y ascendió. En cambio, *destruir* y *aprobar* son verbos transitivos que tienen un argumento externo y no llevan clítico. Independientemente de esta descripción, cabe señalar que la presencia/ausencia/opcionalidad del clítico en estas construcciones es un tema de investigación para la lingüística actual.

---

7 Se podría establecer un paralelismo entre *quedarse* y *get* en tanto que ambos son los más proclives a aceptar participios como predicados (Embick 2004) (ver apartado 7.5): *Max got drunk/divorced* 'Max se puso borracho/se divorció'.

8 El símbolo (\*X) indica que la presencia del elemento X vuelve agramatical la oración.

En suma, en este apartado vimos que las construcciones resultativas de ambas lenguas comparten el hecho de tener verbos pseudo-copulativos que requieren de un predicado adjetival o de un participio, que denota un estado alcanzado. En español, la estructura se diferencia por la posibilidad de llevar el clítico.

## 7.5. El estado resultante

La construcción resultativa requiere que el estado resultante –un constituyente que especifique el estado alcanzado– sea expresado mediante un sintagma adjetival o un participio. En cuanto a los sintagmas adjetivales, en general se asocian a una escala cerrada porque no son descriptivos. Escala cerrada significa que el estado denotado por el adjetivo está delimitado: *shut* ‘cerrado’, *clean* ‘limpio’, *empty* ‘vacío’, *flat* ‘chato’, *solid* ‘sólido’, *sick* ‘enfermo’, *sore* ‘dolido’, *stiff* ‘duro’, *hoarse* ‘dífónico’, etc. Cabe destacar que estos adjetivos admiten adjuntos adverbiales como *completely* ‘completamente’ o *totally* ‘totalmente’.

- (17) a. \*completely nice/tall ‘\*completamente lindo/alto’  
b. completely shut/clean, etc. ‘completamente cerrado/limpio’

En principio, para diferenciar unos de otros se podría decir que mientras se puede ser más y más *lindo*, más y más *alto*, justamente porque no son delimitados, esto no sucede con *cerrado* o *vacío* porque son delimitados, es decir, denotan un estado culminante. Con respecto a los participios que aparecen en la construcción resultativa transitiva del inglés se observa que generalmente son morfológicamente irregulares:<sup>9</sup> *shut* ‘cerrado’, *open* ‘abierto’, etc. Estos participios irregulares son muy similares a los adjetivos, a tal punto que con frecuencia se desconoce su derivación verbal y se los toma directamente como adjetivos. En la tradición gramatical estos participios son denominados participios irregulares o truncos debido a que carecen de los sufijos típicos de los participios.

---

9 No terminan con un morfema del tipo *-en*, *-ed*.

**Tabla 2:** Participios adjetivales irregulares

<b>Español</b>	<b>Inglés</b>
Seco	Dry
Vacío	Empty
Limpio	Clean
Roto	Sunken
	Rotten
	Open
	Shaven

La tabla 2 muestra un grupo de adjetivos del inglés y del español derivados de verbos, que pueden funcionar como estados resultantes. Para el inglés, es importante destacar que solo las formas participiales más irregulares aparecen en las construcciones resultativas, como se ve en (18) con el contraste *open* ‘abierto’ (forma irregular) y *opened* ‘abierto’ (forma regular).

- (18) Tom pushed the door open /\*opened.  
Tom empujar-PAS.3S la puerta abierta.  
Tom empujó la puerta hasta abrirla.

Es decir, para el inglés las formas más regulares—las que tienen un morfema de participio (*-ed* o *-en*)— son agramaticales. En estos casos los participios son estativos: denotan el estado resultante. Es frecuente que a los participios que denotan un estado se los denomine adjetivales para diferenciarlos de los que denotan una acción propiamente dicha. Esta sería la situación de *John got arrested* ‘John fue arrestado’, donde el participio no denota estado sino un evento.<sup>10</sup> Por otra parte, desde la morfología, es interesante observar que los participios estativos del inglés pueden llevar el prefijo *un-* (al igual que adjetivos como *happy* ‘feliz’, *conscious* ‘consciente’, etc.), de esto se desprende que estos participios tienen un comportamiento muy similar al de los adjetivos.

En contrapartida, en español los participios resultativos que aparecen junto a verbos como *quedarse* derivan generalmente de verbos transitivos —como *preocupar* (*preocupado*) o *entretener* (*entretenido*)— y

---

<sup>10</sup> *Arrested* es un participio pasivo. Nótese que deriva de un verbo transitivo por lo tanto *get* también es considerado como un auxiliar de pasiva no canónica. Casos como este no constituyen construcciones resultativas.

denotan estado y resultado. En el caso de las construcciones resultativas transitivas, los participios pueden ser regulares (*Cortaron el pasto bien cortado*) o no (*Cortaron el pasto bien corto*). También se trata de participios estativos que denotan resultado.

En suma, el estado resultante de las construcciones resultativas del inglés está formado por expresiones delimitadas que pueden ser adjetivos como *flat* ‘chato’, *solid* ‘sólido’ o participios irregulares como *clean* ‘limpio’, *dry* ‘seco’. En ambos casos se trata de predicados que denotan estados alcanzados. En el caso de los participios, estos son adjetivales y morfológicamente irregulares ya que no cuentan con el sufijo típico *-en* o *-ed*. En español, el estado resultante puede estar expresado por un adjetivo que denote un estado alcanzado como *sólido*, *rubio*, etc. y los participios pueden ser tanto irregulares como regulares siempre que sean adjetivales y expresen un resultado: *corto*, *seco*, *dorado*, etc.

## 7.6. Comentarios finales

Como las construcciones resultativas son bastante complejas hemos tratado de fragmentarlas para analizar su composición y poder entender su significado. Hemos visto que tanto el inglés como el español poseen estructuras resultativas transitivas e intransitivas. En todos los casos, aparece un predicado expresando el estado resultante y un argumento interno. Ese constituyente denota la entidad afectada. Las construcciones resultativas transitivas del inglés imponen restricciones a sus predicados secundarios. Estos tienen que ser estativos y no pueden ser participios regulares. Con los argumentos internos son un poco más flexibles: ya que pueden ser seleccionados como *shoot the animal dead* ‘matar al animal a tiros’ o no seleccionados como en *drink the pub dry* ‘beber todo lo que hay en el bar’. Las estructuras resultativas transitivas del español ocurren con predicados adjetivales y participios, que también son delimitados y expresan un estado alcanzado. El participio puede ser cognado y requerir del cuantificador *bien*: *Se cortó la mano bien cortada*. Siempre es estativo y puede ser morfológicamente regular o irregular. Los argumentos internos de estas oraciones son siempre seleccionados y denotan la entidad afectada: *las papas* en *Cocinaron las papas bien doradas*.

En el caso de las resultativas intransitivas, en ambas lenguas es posible plantear que el verbo es pseudo-copulativo. Esto significa que los argumentos que aparecen son seleccionados por el predicado

adjetival o el participio que aparece junto al verbo y que expresa el estado alcanzado.

De este modo queremos destacar la importancia de explorar este tipo de estructuras tanto para la traducción como para la enseñanza ya que se trata de construcciones complejas con significado específico, que imponen restricciones a sus constituyentes y que requieren un abordaje adecuado que integre tanto el léxico como la sintaxis.

## Referencias

- Embick, David (2004) On the structure of resultative participles in English. *Linguistic Inquiry*, 35.3: 355-392.
- Iummato, Silvia (2016) Poniendo Límites. 4º Congreso Nacional El conocimiento como espacio de encuentro. 19, 20 y 21 de agosto de 2016. Universidad Nacional del Comahue. General Roca, Río Negro.
- Jackendoff, Ray (1990) *Semantic Structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kennedy, Christopher y Louise McNally (1999) From event structure to scale structure: degree modification in deverbal adjectives”. En T. Mathews, y D. Strolovitch (eds.) (1999) *SALT IX*. Ithaca: CLC Publications. 163- 180.
- Morimoto, Yuko (1998) *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid, España: Arco Libros.
- Snyder, William (1995) *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*. Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology.
- Talmy, Leonard (1979) Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. 57-149.
- Wechsler, Stephen (2005) Resultatives under the ‘event-argument homomorphism’ model of telicity. En N. Erteschik-Shir y T. Rapoport (eds.) *The Syntax of Aspect: Deriving thematic and aspectual interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vendler, Zeno (1967) Verbs and Times. En *The Philosophical Review*, 66, No. 2: 143-160.

## Sugerencias de lecturas

Bosque, Ignacio & Javier Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Akal. Capítulo 5: Léxico y sintaxis.

Kornfeld, Laura. (2009) *La cuantificación de adjetivos en el español de la Argentina*. Colección a la mandíbula. Ensayos de pelea. Buenos Aires: El 8vo Loco Ediciones.

## SECCIÓN III



### III. La investigación en lingüística

Los capítulos que conforman esta sección se centran en la investigación en lingüística que realizamos con nuestros estudiantes. Como señalamos en la sección anterior (especialmente en el capítulo 5) la investigación lingüística tanto en el aula de primaria y secundaria como en el nivel superior, no solo es relevante para la formación los estudiantes, sino que es imprescindible para revisar la manera de concebir el abordaje de la lengua y la gramática. Nuevamente, en los capítulos que siguen nos interesa mostrar cómo la investigación individual y colectiva se vincula con nuestra práctica docente. Este es el tercer aspecto concerniente a los objetivos generales del proyecto de investigación del que son parte los autores de este libro.

En el capítulo 8, “Sobre la argumentación y la justificación en gramática”, los autores plantean qué significa investigar en lingüística y de qué manera se desarrollan los argumentos que permiten dar cuenta de la explicación de un fenómeno. En el capítulo 9, “Poniendo primera”, la autora describe la propuesta de investigación que desarrolla en la cátedra de la que está a cargo y presenta diferentes aspectos de esta experiencia. Finalmente, el capítulo 10, “Se hace camino al andar”, muestra el desarrollo de la investigación desde el análisis contrastivo de la gramática del español y del inglés, como aspecto relevante para la adquisición en contexto de instrucción formal de una segunda lengua (el inglés en este caso).

Las propuestas y sugerencias desarrolladas en estos capítulos se han realizado efectivamente en las cátedras en las que participan los autores. Creemos que es necesario hacer hincapié en que el relato de estas experiencias termina de darle unidad a los temas desarrollados a lo largo de este libro: el quehacer científico se halla en estrecha relación con las problemáticas sociales y educativas, siempre de la mano con la formación de recursos humanos. Estamos convencidos de que esta debe ser la función de la universidad pública en nuestro país y es esta función la que marca el rumbo que procuramos seguir e intentamos plasmar en estas páginas.



## 8. SOBRE LA ARGUMENTACIÓN Y LA JUSTIFICACIÓN EN GRAMÁTICA \*

María Teresa Araya

María Mare

José Silva Garcés

El objetivo de la ciencia es explicar  
el mayor número de datos a partir del  
menor número de hipótesis.

Albert Einstein, 1954

### 8.1. Breve introducción a la gramática como ciencia

El primer paso para comprender el quehacer del gramático es entender en qué ámbito se inscribe su objeto de estudio. Ya hemos referido bastante a este aspecto en la primera parte del libro, así es que ahora nos resta ver cómo lidiamos con este objeto “heteróclito y multiforme” como lo denomina Ferdinand de Saussure, según los apuntes de sus estudiantes. Sabemos que el abordaje desde lo que “está bien” y lo que “está mal” no resulta adecuado a los fines del conocimiento científico. También sabemos que, a pesar de que la lengua ha sido considerada una “herramienta” de los seres humanos, es decir, algo aparentemente externo y manipulable, tiene una “libertad” que nos excede, nos asusta y necesitamos explicar, como quedó plasmado en el capítulo sobre el cambio lingüístico (capítulo 4 en este volumen).

La idea de tratar a las lenguas como objetos naturales surge recién a mediados del siglo XX, de la mano de Noam Chomsky. En Mare (2014: 95) se plantea lo siguiente:

\* Agradecemos en primer lugar a nuestros estudiantes, ya que este capítulo comenzó siendo una ficha de cátedra que fue mejorando año a año a partir de las propuestas y comentarios de cada grupo con el que la utilizamos. Asimismo, va nuestro agradecimiento a los revisores de este capítulo, Fernanda Casares, Gimena Pardo y Javier Valdivia, por sus sugerencias.

Para la gramática generativa, que es la perspectiva que surge a partir de los estudios de Chomsky, la lengua es un objeto natural, porque aparece en el curso de la prehistoria como una habilidad evolutiva, como otras propiedades específicas de la especie. Los niños no adquieren la lengua de una comunidad por medio de la enseñanza, sino que los seres humanos, al hablar, proveemos el contexto necesario para que el lenguaje pueda “crecer” y desarrollarse en ellos. El hecho de que los niños emitan un enunciado que nunca escucharon y produzcan construcciones no convencionales que se basan en regularidades de la lengua (por ejemplo, la regularización de un verbo irregular: *andé* en lugar de *anduve*), constituya una de las pruebas más sólidas a favor del origen biológico del lenguaje.

Este cambio de mirada conduce directamente a abordar el estudio de las lenguas de manera científica, porque ahora la lengua es entendida como un objeto del mundo natural que debemos explicar y para ello es necesario descubrir las leyes y principios generales que lo regulan. Si se trata de un fenómeno natural, ya no podemos evaluar aquello que parece escapar de lo esperable como algo que es incorrecto o que está corrompido. En ese caso, si realmente estamos haciendo ciencia, debemos revisar las leyes formuladas, hacer experimentos (y unas cuantas cosas más), para poder dar una explicación a ese fenómeno que tenemos delante. Y necesariamente, nuestras definiciones y nuestras explicaciones sufrirán cambios a medida que avancemos en el conocimiento, como sucede con cualquier ciencia.

Si echamos un vistazo a las teorías sobre nuestro planeta, veremos que los conocimientos fueron cambiando ante la nueva evidencia presentada. Cuando Cristóbal Colón, a finales del siglo XV, emprende su aventura náutica, se creía que la tierra era plana. De hecho, se esperaba que llegado un punto del océano, todo acababa y se caía vaya uno a saber dónde, así como se caen las cosas de una mesa cuando se termina la superficie en la que se apoyan. Sin embargo, Colón y su tripulación no cayeron en ningún lado y tal aventura llevó a reformular las teorías que se habían sostenido de manera general hasta ese momento. En cualquier ciencia, cuando indagamos un poco, encontramos cambios de perspectivas y reformulaciones, por eso es que no debemos esperar otra cosa del estudio del lenguaje, si queremos hacer un estudio científico.

## 8.2. Las manos en el barro

Veamos un ejemplo del lenguaje. En español estándar “lo esperable” es que si aparece un pronombre después de un adverbio de relación locativa (*delante, detrás, arriba, abajo, cerca*, etc.) esté precedido por la preposición *de*, como cualquier otra expresión referencial (o Sintagma Determinante). La forma del pronombre es la que aparece siempre que estos están precedidos por preposiciones: *cerca de mí/de vos/de ella/de nosotros*. Sin embargo, es bien sabido que por estas latitudes se escuchan todo el tiempo cosas como *cerca mío/lejos tuyo/detrás nuestro*. ¿Les parece que si señalamos que estas formas (extendidas en toda Latinoamérica y en buena parte de España) están mal, estaríamos *ofreciendo* una explicación sobre el funcionamiento del español? Definitivamente, la respuesta es no. Sería lo mismo que decir que está mal que la tierra sea redonda porque pensábamos que era plana. Ante esto, debemos meter “las manos en el barro” y proceder como científicos. En este caso, necesitamos observar en qué casos encontramos la forma posesiva del pronombre, si se mantiene esa forma cuando modificamos o cuantificamos al pronombre, revisar si es posible anteponer el posesivo, como sucede en el ámbito nominal (*Nuestra casa* vs. *La casa nuestra*). Con todo esto, tal vez sea necesario reformular las leyes que habíamos establecido, porque nuestro fin es el conocimiento sobre cómo funciona el sistema lingüístico del español. Cuando hacemos esto, nos empezamos a convertir en científicos.

Realizar un abordaje científico del lenguaje supone seguir un método que parte del reconocimiento de un fenómeno, sigue con su descripción (exhaustiva), su relación con otros fenómenos, el reconocimiento de regularidades y patrones de comportamiento, la formulación de hipótesis que lo expliquen y la posible extensión de esa explicación a otros casos. Este último paso nos permite desarrollar una generalización.

Veamos cómo se darían estos pasos en un fenómeno del español bastante conocido. Si se contemplan los datos de (1), vemos que todos tienen en común el hecho de que el sujeto no se pronuncia. Nada de raro en estos casos... lo peor que puede pasar es que no sepamos a ciencia cierta de quién se habla, pero no mucho más que eso.

- (1) a. Bailó con Juan.
- b. Bailamos con Juan.
- c. Bailé con Juan.
- d. Bailaste con Juan.

Fenómeno observado: el español admite que los sujetos no se pronuncien.

En la descripción de estos datos, podríamos seguir buscando ejemplos y contextos en los que es posible omitir el sujeto en español. Con muchos datos, podríamos observar que el español permite omitir los sujetos, porque el verbo nos ayuda a recuperar la información omitida o, al menos, parte de ella. Así, en los ejemplos de (1b), (1c) y (1d) el sujeto solo puede ser *nosotras* (1b), *yo* (1c) y *vos* (1d), respectivamente. En (1a), no sabemos exactamente a quién se refiere, pero sí que se trata de una única persona y esa persona no es ni el hablante (*yo*), ni el oyente (*vos*). Así es que el verbo ayuda mucho. A partir de esta observación, podríamos decir que la posibilidad de omitir los sujetos se relaciona con la “riqueza morfológica” del verbo, es decir, que el verbo tenga información que nos permita recuperar la persona en cuestión. Esta es nuestra hipótesis. El paso siguiente podría ser observar otras funciones sintácticas del español (objeto directo, por ejemplo) y ver si sucede algo parecido. También podríamos mirar el inglés (que lo tenemos al alcance de la mano) y ver qué pasa. Detengámonos en el inglés un ratito. A diferencia del español, el inglés no acepta sujetos nulos, pero también a diferencia del español, el inglés no tiene morfología verbal rica.

- (2) a. He danced with John.
- b. We danced with John.
- c. I danced with John.
- d. You danced with John.

Con esta observación en mente, podríamos establecer una generalización y decir que las lenguas que tienen morfología verbal rica, como el español, pueden omitir los sujetos; mientras que las lenguas con morfología verbal pobre, como el inglés, necesitan pronunciar siempre el sujeto. Antes de que se entusiasmen con esta idea, sepan que cuando comenzamos a explorar otras lenguas, nuestra generalización empieza a tener problemas... pero bueno, de eso se trata.

### **8.3. Sobre la naturaleza de las explicaciones**

En los apartados anteriores vimos que entender la lingüística como una ciencia implica estudiar el lenguaje con la misma rigurosidad con

la que estudiaríamos cualquier fenómeno natural. Y, si entendemos el lenguaje como un fenómeno natural, debemos explicar sus características para extraer patrones y regularidades que nos permitan obtener generalizaciones, leyes generales y principios que los expliquen.

No debemos aceptar ningún análisis ciegamente, sino que debemos examinar la lógica detrás del mismo, evaluarlo y decidir basándonos en sus méritos. Este mismo tipo de razonamiento riguroso puede ser útil en la vida cotidiana, por ejemplo, al decidir a quién votamos, si comprar o alquilar un departamento o qué carrera estudiar.

### 8.3.1. Inducción y deducción: dos caras de la misma moneda

El objetivo de explicar los datos no puede ser solamente hacer una lista de observaciones ya que una simple lista no nos lleva a la comprensión de los fenómenos. Debemos lograr relacionar los datos con otros para elaborar una explicación que vaya más allá de un ejemplo aislado. Podemos identificar, por ejemplo, una serie de expresiones ambiguas y oponerlas a otras que no lo sean. Luego de la clasificación, intentaremos una explicación. Cuando la investigación comienza con la observación de datos empíricos, hablamos de **inducción** o de un *proceso inductivo*. A través de la inducción intentamos descubrir principios/leyes generales, es decir, formulamos hipótesis cuyo objetivo es explicar los fenómenos observados.

Veamos un ejemplo. Nuestros datos serán una lista de frases ambiguas (3) y frases no ambiguas (4).

- (3) a. hombres y mujeres mayores  
b. Vi al ladrón con largavistas
  
- (4) a. hombres mayores y mujeres  
b. Con largavistas vi al ladrón.

La frase en (3a) es ambigua, ya que el adjetivo *mayores* puede estar modificando a *mujeres* solamente o a toda la coordinación (*hombres y mujeres*). Esto no sucede en (4a), donde la única interpretación posible es la de *hombres mayores*. En el caso de (3b), es posible que haya utilizado largavistas para ver al ladrón o que fuera el ladrón quien tenía los largavistas. Esta última interpretación es imposible en (4b).

Si identificamos una estructura para cada oración vemos que para los ejemplos de (3) hay dos opciones (5), mientras que para los de (4) hay solo una (6).

- (5) a. [[hombres y mujeres] mayores] o [[hombres] y [mujeres mayores]]  
b. [[vi al ladrón] con largavistas] o [vi [al ladrón con largavistas]]
- (6) a. [[hombres mayores] y [mujeres]]  
b. [Con largavistas [vi al ladrón]]

A partir de estas observaciones, podemos formular una hipótesis: *La ambigüedad se relaciona a la estructura interna de la frase/oración.* No debemos nunca olvidar que lo que hacemos es formular hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje. Cuando vamos de los datos a la formulación de una hipótesis que los explique, hablamos de un proceso inductivo.

Sigamos con nuestro ejemplo de ambigüedad. Para explicar este fenómeno, utilizamos el concepto de **estructura**. El trabajo científico se guía tanto por consideraciones empíricas como por conceptos teóricos. La combinación de varias hipótesis da origen a una teoría. Podemos así, examinar algún componente de esa teoría, y evaluar cómo interactúan las diferentes hipótesis, buscar inconsistencias o superposiciones entre ellas. Este tipo de trabajo teórico se denomina **deductivo**. Por ejemplo, dado que nuestra hipótesis vincula ambigüedad con estructura, podría suceder que descartáramos la posibilidad de tener ambigüedad en otros planos. Sin embargo, el clásico ejemplo de la palabra *gato*, tira abajo esa hipótesis. La oración *El gato está sobre la mesa* es ambigua (*gato* animal o *gato* herramienta, entre otros *gatos*) y el problema no tiene que ver con una estructura ambigua, sino con un lexema que presenta más de un significado. Aquí es la evidencia empírica la que nos conduce a revisar nuestra hipótesis. Como se puede observar, aunque en este capítulo hemos diferenciado inducción y deducción, el trabajo experimental/empírico (inductivo) y el trabajo teórico (deductivo) están en interacción constante.

### 8.3.2. Las explicaciones deben ser explícitas y sistemáticas

Debemos expresar de manera clara y explícita nuestras presuposiciones, hipótesis, procedimientos, metodología y resultados.

Esta forma de trabajo asegurará que otros puedan replicar nuestros experimentos, evaluar nuestras hipótesis, y aceptarlas, mejorarlas o contradecirlas. Para lograr este propósito, usaremos fórmulas exactas y evitaremos términos ambiguos. Volvamos por un momento a nuestro ejemplo de (3a) *hombres y mujeres mayores*. Decimos que es una expresión ambigua, porque tiene más de una interpretación ya que el adjetivo *mayores* puede modificar a *mujeres* solamente o a toda la coordinación. Sin embargo, esto no es suficiente; debemos ir más allá de la descripción de estos datos particulares y buscar generalizaciones para llegar a formular un principio del estilo: “Al coordinarse frases/sintagmas nominales donde haya un modificador y dos posibles núcleos a los cuales modificar habrá ambigüedad ya que el modificador podrá modificar solo a un núcleo o a los dos”.

También debemos lograr expresar en términos precisos cómo se codifica la modificación en la lengua. Si aceptamos la hipótesis inicial –“la ambigüedad se relaciona a la estructura interna de la frase”–, debemos considerar si el concepto de “estructura” es relevante para dar cuenta de la ambigüedad. En efecto, lo es, ya que el hecho de que interpretemos *hombres mayores y mujeres mayores* u *hombres mayores y mujeres* (sin especificar si son mayores o no) está directamente relacionado con la unidad a la que pertenece ese adjetivo. Esta noción de unidad o grupo de palabras se ve reflejada en la noción de constituyente. Así, a estas diferentes combinaciones de palabras le corresponden dos constituyentes distintos, dos estructuras de frase distintas.

### 8.3.3. *Las explicaciones deben ser simples y económicas*

Ante dos hipótesis que describen los mismos datos, ¿qué hace que una explicación sea mejor que otra? Entre dos análisis que explican exitosamente los mismos datos, preferimos el más simple. La simplicidad se logra principalmente a través de generalizaciones y por medio de la reducción de la terminología. La idea de reducir al mínimo proviene de un filósofo inglés llamado Guillermo de Occam (1285-1347).<sup>1</sup> Lo que Occam quería decir es que al describir un fenómeno lingüístico debemos reducir al máximo las suposiciones, las categorías, la terminología o lo que es lo mismo, mantener las descripciones lo más restringidas posible. Un buen ejemplo de economía en la explicación

<sup>1</sup> También puede figurar como Ockam u Ockham.

viene de la mano de las denominadas categorías vacías. En las lenguas hay elementos que no se pronuncian, pero que se interpretan.

(7) ¿Qué<sub>i</sub> crees que dijo Ø<sub>i</sub> Juan?

Hasta principios de los años noventa, ese elemento vacío (Ø) de (7) se denominaba huella y estaba sujeta a una serie de principios. Dado que su comportamiento no era exactamente el mismo que el de otras categorías vacías, convivía con PRO y con *pro*, cada uno de los tres con sus propios principios interpretativos.<sup>2</sup> Tanto las huellas, como PRO y *pro* son objetos construidos por los gramáticos para explicar eso que no se ve. A principios de los años noventa, Chomsky comienza a hablar de copias (Chomsky 1993, 1995). ¿Qué son las copias? Son los elementos que aparecen en una posición, pero se interpretan en otra. Ahora, el análisis de (7) no requiere una huella, sino que tenemos copias del elemento *qué* y una instrucción que dice algo como “si hay dos elementos idénticos, borra el que está más abajo”. Imaginarán que los avances en la computación contribuyeron bastante al desarrollo de esta idea.

(8) ¿Qué<sub>i</sub> crees que dijo  $\varphi$ <sub>i</sub> Juan?

---

2 El modelo teórico anterior a los noventa reconocía tres tipos de elementos que no se pronuncian (categorías vacías): huellas, *pro* y PRO. Se habla de *huellas* cuando se puede identificar un constituyente que aparece en una posición distinta a la esperada. Por ejemplo, para la oración *Compraste un auto* podemos formular la pregunta *¿Qué compraste?* y vemos que el ítem *qué* aparece antes del verbo y no después como se esperaría de acuerdo a la estructura de la oración declarativa (verbo-objeto/complemento): *¿Compraste qué?* En este caso, se entiende que el elemento *qué* se movió a otra posición y dejó una huella en su lugar: *¿Qué<sub>i</sub> compraste h<sub>(huella)</sub>?*

En cuanto a *pro*, se emplea en construcciones que presentan flexión verbal, pero en las que no se pronuncia el sujeto. Por ejemplo, en la oración anterior, se entiende que el sujeto es *vos* (segunda persona del singular) a partir de la flexión (*compraste*), pero no porque *vos* se pronuncie. La estructura, por lo tanto, sería: *pro compraste un auto*.

Finalmente, PRO se utiliza cuando no se pronuncia un argumento y el verbo está en alguna de las formas no flexionadas (infinitivo, participio o gerundio). Para interpretar la referencia de PRO, es necesario mirar toda la oración: *Juan<sub>i</sub> organizó una fiesta para PRO<sub>i</sub> festejar su cumpleaños*. En este caso, la interpretación de PRO está dada por la presencia de *Juan*: el que organiza y el que festeja es *Juan*.

Hay bastante evidencia empírica que avala la Teoría de la copia (pueden ver algunos trabajos de Jairo Nunes al respecto). Pero más allá de eso, cuando comparamos la teoría con huellas, PRO y *pro* (cada una con sus propios principios) con la Teoría de la copia, necesariamente concluimos que esta es más económica y más elegante. Más económica, porque con un solo elemento se resuelve el dilema de las categorías vacías (uno en lugar de tres) y más elegante, porque jugamos con elementos que efectivamente están presentes en el sistema, sin tener que proponer la existencia de elementos de dudosa procedencia.<sup>3</sup>

#### 8.4. Un ejemplo de explicación inadecuada y de explicación mejorada

Repasemos, entonces, qué cosas no deberíamos perder de vista a la hora de resolver un ejercicio de gramática.

1. Dado que el lenguaje es entendido como un fenómeno natural y la lingüística, la *ciencia* que se ocupa de describirlo y explicarlo, debemos **evitar las opiniones personales y las evaluaciones en términos de corrección**: así, en las explicaciones gramaticales se deben evitar justificaciones del tipo “esa oración es correcta” o “yo opino que no se debería decir así la oración”.

2. Los ejercicios de gramática suponen **explicar un fenómeno lingüístico o un cierto conjunto de datos, y no simplemente describirlos**. Esto es: así como no explicamos la evaporación del agua diciendo *simplemente* que pasa de estado líquido a un estado gaseoso, tampoco nos debemos conformar con una explicación lingüística en términos exclusivamente descriptivos. Por ejemplo, ante un fenómeno como el de la ambigüedad visto *supra*, no basta decir que tal o cual oración es ambigua; hay que explicar el porqué de esa ambigüedad.

3. La resolución de un ejercicio gramatical, como sucede durante el quehacer científico, debe **presentar razonamientos inductivos y deductivos**: debemos observar los datos, arriesgar generalizaciones y luego ver de qué manera son compatibles o no con los principios o leyes del aparato teórico que estamos estudiando.

---

<sup>3</sup> El problema tiene otras aristas y mayor complejidad, pero a los fines ilustrativos, esta presentación básica es suficiente. Pueden mirar los manuales de Eguren & Fernández Soriano (2004) y Hornstein, Nunes & Grohmann (2005), para una discusión detallada sobre el cambio de modelos teóricos.

4. **Las explicaciones gramaticales deben ser elegantes;** esto es, deben ser simples, económicas, explícitas y sistemáticas, tal como se mencionó más arriba.

Con todo esto en mente, veamos un ejemplo de respuestas a ejercicios de gramática. Consideremos el siguiente ejercicio y su respuesta:

**Consigna:**

En las siguientes oraciones, determine mediante las pruebas correspondientes cuál es el sujeto.

Datos:

- a. Juan te regaló unas flores.
- b. La billetera se me perdió.
- c. Los estudiantes han trabajado duro para aprobar la materia.
- d. A mí me interesa mucho la noticia.
- e. Argentina y Brasil se enfrentarán en la final.
- f. Los hijos de mis amigos crecieron rápido.

**Respuesta:**

El sujeto de la oración (a) es *Juan*, porque es el que realiza la acción y es de lo que se habla en la oración. En (b), el sujeto es *la billetera*, porque es de lo que se habla: *la billetera se me perdió, no el celular*. El sujeto de (c) es *los estudiantes*, dado que son los estudiantes los que realizan la acción. Además, como el sujeto es plural, el verbo también está en plural. En (d) el sujeto es *a mí*, porque es de lo que se habla en la oración. En (e), hay un sujeto coordinado, *Argentina y Brasil*. Es el sujeto porque, para mí, son los equipos que se enfrentarán en el partido; es decir, son los que van a realizar el enfrentamiento. Por último, en la oración *Los hijos de mis amigos crecieron rápido*, el sujeto es *Los hijos de mis amigos*.

Se trata de un ejercicio del tipo de los que se suelen abordar en los primeros niveles del estudio de la gramática española. Pasemos ahora a evaluar la respuesta de este estudiante desconocido. Notamos a primera vista que esta respuesta no cumple con los puntos mencionados en los párrafos anteriores.

- 1. Se ofrecen justificaciones en términos de opiniones personales (“para mí...”).
- 2. Hay una descripción (en más de una ocasión, semántica) correspondiente a cada oración y no se procura establecer generalidades.

De hecho, esta descripción en términos semánticos lleva a cometer errores: el sujeto de la oración d. no es *A mí*, sino *la noticia*.

3. En relación con lo anterior, no se aplican razonamientos inductivos o deductivos: no se procura establecer una generalización a partir de todos los casos presentados, sino que caso por caso se menciona una “explicación” particular. Tampoco esta “explicación” se da en términos deductivos: no se parte de una regla general que pueda dar cuenta de todos los datos. Esto se observa claramente en la explicación de la oración (f): es cierto que el sujeto de esa oración es *Los hijos de mis amigos*, pero no se menciona el principio o la regla general a partir de la cual esto es así.

4. Por último, la “explicación” ofrecida en esta respuesta no es nada elegante: no se aplica un razonamiento sistemático para la identificación de los sujetos; tampoco se simplifica la tarea proporcionando una regla de validez general para identificar sujetos, ni se evitan las ambigüedades y las imprecisiones (“el sujeto es de lo que se habla”).

Por todo lo dicho, una respuesta mejorada para la misma consigna y los mismos datos sería la siguiente:

### **Respuesta:**

Las oraciones presentadas en (a)-(e) ponen de manifiesto las propiedades de concordancia del español. En efecto, en español el verbo concuerda con el sujeto; es decir, que la morfología verbal presenta las mismas características morfológicas que el sujeto. Así, tanto en (a) como en (b), el sujeto está en tercera persona del singular (*Juan* y *La billetera*) por lo que el verbo también está en tercera del singular. En (c), (e) y (f) la morfología verbal presenta los rasgos de tercera persona del plural, por lo que los sujetos de estas oraciones deben ser plurales (*Los estudiantes*, *Argentina y Brasil* y *Los hijos de mis amigos*, respectivamente). En (d), nuestra generalización de partida nos permite sostener que el sujeto es *la noticia* (y no *A mí*), dado que sus características morfológicas coinciden con las del verbo *interesa*. Esto lo podemos probar, además, cambiando *la noticia* por *las noticias*: si es el sujeto, entonces debería cambiar la morfología del verbo, y vemos que es lo que efectivamente sucede: *A mí me interesa* N mucho *laS noticiaS*.

## 8.5. Consideraciones finales

Entender las lenguas como objetos naturales nos conduce directamente a comportarnos como científicos. Desde este lugar, la mirada arbitraria y prescriptiva sobre las lenguas que lleva a decidir qué está bien y qué está mal no tiene ninguna relevancia. El rol del gramático científico es describir las características de una lengua y, en la medida de lo posible, procurar explicar las reglas que subyacen a su gramática. Resulta fundamental, entonces, comportarse con la mayor rigurosidad posible para comprender este fenómeno natural. Esta rigurosidad se busca en todos los niveles: tanto para el lingüista que describe una lengua, como para aquel que busca hacer teoría lingüística o para quienes inician sus pasos por estos estudios. Así también es relevante adoptar esta mirada en el aula de gramática. Si simplemente les decimos a nuestros estudiantes que “no se dice *cerca tuyo*”, la puerta de la investigación se cierra, pero si intentamos entender por qué en algunas variedades se dice *cerca tuyo*, mientras que en otras se dice *cerca de vos/ de ti*, la puerta de la investigación se abre. Tratándose del lenguaje, aún no es muy claro qué vamos a encontrar detrás de la puerta. Y eso nos resulta fascinante.

En este punto, entra en juego la argumentación que acompaña la explicación de un fenómeno lingüístico, ya que uno de los objetivos es demostrar que un determinado abordaje es “mejor” que otros. La cualidad de “ser mejor” se basa en criterios como la economía y la elegancia de la explicación. Aproximarse científicamente al lenguaje no solo implica explicar un fenómeno, sino también demostrar por qué la explicación que proponemos es la mejor entre las posibles.

## Referencias

- Chomsky, Noam (1993) A Minimalist Program for Linguistic Theory. En Ken Hale y Samuel Keyser (eds) *The View from Building 20: Essays in linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge, MA: MIT Press, 1–52.
- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*, Cambridge, MA: MIT Press.
- De Saussure, Ferdinand (1916 [2007]) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

- Eguren, Luis & Olga Fernández Soriano (2004) *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid: Gredos.
- Hornstein, Norbet, Jairo Nunes & Kleanthes Grohmann (2005) *Understanding Minimalism: An introduction to Minimalist Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mare, María (2014) “El discurso científico. La argumentación en gramática”. En Frischknecht, Alicia (coord.) *ACORDE-MOS-NOS. De opiniones y ámbitos del hacer social*. Cípolletti: Planeta color ediciones, 94- 104.

### **Sugerencias de lecturas**

- Haegemann, Lilian (2006) *Thinking syntactically. A guide to argumentation and analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Larson, Richard (2010) *Grammar as Science*. Cambridge: MIT Press.
- Menegotto, Andrea, Jorge Cármenes, Amalia Cócora & Lucrecia Ochoa (2015) *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires: Tinta fresca.



## 9. PONIENDO PRIMERA \*

Silvia Iummato

### 9.1. Introducción

Este capítulo describe una de las tantas maneras de iniciar a los estudiantes en la investigación académica. Enmarcamos la actividad y relatamos las etapas que componen esta tarea que resulta fatigosa pero que estimula el crecimiento tanto de estudiantes como de docentes. El título de este capítulo representa *el arranque* en la escritura de un trabajo corto en la asignatura *Introducción a la Lingüística* correspondiente al Profesorado de inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue). Nuestro propósito principal es compartir nuestra experiencia en el tema, que es, por demás, perfectible.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: inicialmente, en el primer apartado se fundamenta el rol de la actividad de investigación en la universidad. Otro tanto sucede en el segundo apartado respecto de la asignatura mencionada; en líneas generales damos cuenta de la relación entre la lingüística y la ciencia. En el tercer apartado encuadramos la asignatura que se dicta en el profesorado y mostramos algunos de los contenidos que se ofrecen para poder entender sobre qué temas escriben los estudiantes y explicitamos los objetivos del trabajo. El apartado que sigue, la cuarta, explica qué tipo de trabajo realizan los estudiantes. Incluye subapartados que refieren a la escritura y a la evaluación. Finalmente, expresamos las conclusiones.

### 9.2. ¿Por qué?

Dentro de los propósitos de la universidad podemos citar: la producción de nuevos conocimientos que sirvan para el desarrollo de

---

\* Se agradece a la estudiante Sofía Ferrier y también a Anabel Monteserín y Teresa Araya por la colaboración en la revisión del capítulo.

las sociedades (Passalía, Carrió, Siano y Rezzoagli 2015) y la formación de recursos humanos que promuevan la reflexión, así como también la búsqueda de las mejores alternativas y conocimientos para preparar a los jóvenes de nuestras instituciones y de nuestro país. De esta forma, la universidad aspira a crear y generar conocimientos y así, evita repetirlos. En este sentido, para evitar la repetición de contenidos las instituciones universitarias necesitan crear conocimiento, indagar y explorar científicamente. Es por eso que hacer ciencia es una de las actividades primordiales de las instituciones universitarias. Hacer ciencia es investigar y comunicar lo que se investiga, es parte del trabajo de todo docente y una de las actividades que los estudiantes deben realizar a lo largo de sus estudios. En consecuencia, es muy frecuente que en las cátedras universitarias se exija la escritura de un trabajo de investigación como parte de los requisitos de aprobación. Este tipo de tarea es un complemento formativo para los estudiantes y tiene como finalidad incentivar las vocaciones investigadoras acordes con sus preferencias y dar una idea de qué significa “hacer ciencia” o dicho de un modo más pueril, les permite “ensuciarse las manos”: trabajar con datos, realizar experimentos, etc. Esta forma de mirar la producción de la universidad está en consonancia con la idea de que la universidad debe asumir como una de sus tareas específicas el desarrollo de habilidades para la investigación científica, tomada como herramienta de procesos de enseñanza–aprendizaje y de producción intelectual. Asimismo, indirectamente, contribuye a la innovación y la autonomía de un país.

¿Cuál es la importancia de hacer un trabajo de investigación en una asignatura? En líneas generales, intenta reproducir el camino que lleva a la creación de conocimiento. Junto con otros géneros discursivos académicos la escritura de un documento de trabajo o *paper* implica, entre otras actividades:

- Interpretar la información de manera crítica.
- Integrar información de diversas fuentes.
- Crear y organizar la información.
- Apoyar y validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con datos.

- Descubrir “lagunas” en la explicación de ciertos fenómenos en algunas teorías.
- Comunicar los resultados de la investigación.

(adaptación de Cubo, Puiatti & Lacon 2012)

O sea, este tipo de tarea permite darle un orden lógico a ciertas ideas, que llevan a un resultado o producto final, para lo cual hay que pensar en términos de etapas y procedimientos. De esta forma, la escritura académica en la universidad es un punto de partida para enseñar a pensar en términos de procedimientos (Pozo 1989). No solamente se enseña a seguir una serie de acciones, actividades o etapas, sino también a conformar una estructura comunicacional, la escritura de los resultados alcanzados o de una propuesta. Además, este tipo de actividad permite crear y exponer una serie de ideas nuevas, así como también permite interrogar, cuestionar y evaluar ideas instituidas, para poder, generalmente, fundamentar una propuesta diferente.

Ahora bien, no se puede partir de cero. No se puede pedir a los estudiantes que realicen un trabajo de investigación si nunca leyeron textos académicos o si nunca fueron estimulados a repensar o interrogar el saber instituido. Este tipo de trabajo de indagación y construcción de saberes se apoya en habilidades conceptuales como las que siguen:

- Reconstruir las ideas de otros.
- Organizar lógicamente, exponer y defender ideas.
- Problematizar.
- Analizar, fragmentar y construir un objeto de estudio.
- Generar ideas.
- Realizar una síntesis conceptual creativa.

Estas destrezas no son otras que las que sustentan el pensamiento crítico. Forman (o deberían formar) parte de los objetivos de cada cátedra de estudios superiores, independientemente de los contenidos. Es decir, las habilidades académicas o habilidades conceptuales son tan importantes como los contenidos, o quizás más, porque son necesarias para poder reflexionar dentro del campo académico y fuera de él también. Básicamente, son necesarias y transversales para

pensar la realidad y no solo para ser utilizadas en campos específicos. La lingüística no es distinta de las demás ciencias: también requiere de habilidades conceptuales para poder modificar y crear nuevos conocimientos.

### **9.3. Hacer lingüística**

Existe una diferencia muy grande entre la manera de enseñar Lingüística de hace veinte o treinta años atrás y la forma en que concebimos la asignatura en la actualidad. En el pasado, generalmente, era muy frecuente que el dictado fuera expositivo, por lo menos en algunos profesorados y traductorados de inglés de la Argentina. El docente explicaba temas, que luego eran leídos por el estudiante en algún manual o libro. La memoria era una parte importante en el aprendizaje para poder recordar taxonomías o clasificaciones. Probablemente, este tipo de clase tenía como propósito “conocer o saber sobre la lingüística”. Es por ello que las etiquetas tenían un rol sumamente relevante. En la actualidad, las teorías más difundidas y dominantes del campo sostienen que el lenguaje está codificado en el ADN, por lo que se lo concibe como parte de la biología humana. Esta manera de pensar el lenguaje produce un giro en la manera de abordarlo, así como también, en la forma de estudiarlo. Si el lenguaje es parte de la biología, y la biología es una ciencia, por carácter transitivo, el estudio de la lengua se inscribe dentro de la ciencia.

Estudiar lingüística implica estudiar el lenguaje humano científicamente. En consecuencia, en los últimos tiempos más que “saber sobre” se prefiere “hacer lingüística”, lo cual implica no solo hacer ejercicios y resolver problemas sino “meter mano” en la(s) lengua(s) recolectando datos para extraer generalizaciones, armar, verificar o rechazar hipótesis, contrastar datos, dar evidencia, etc. Entonces, por lo menos en la mayoría de los traductorados y profesorados del país hemos pasado de “saber” a “hacer” lingüística, o al menos, eso intentamos. Esta concepción del trayecto disciplinar está íntimamente ligada a la investigación, por lo tanto, nuestros estudiantes transitan por una instancia que remite al quehacer científico. Cuando les pedimos que realicen un trabajo de investigación, les estamos ofreciendo la oportunidad de que “hagan” lingüística, no como investigadores expertos, sino desde su lugar de estudiantes y futuros profesionales. Cuando decimos “hacer lingüística”, sucintamente, queremos decir

que los estudiantes tienen que encontrar un problema y proponer posibles soluciones, relacionar áreas que parecen inconexas, transferir lo aprendido a sus futuras profesiones, etc. de manera novedosa.

En este sentido este capítulo se propone mostrar una de las posibles maneras en que nuestros estudiantes ponen mano en un campo que por un lado es altamente abstracto, pero que, por otro, es sumamente práctico ya que el objeto de estudio les pertenece, está con ellos desde el inicio: el lenguaje, la lengua materna. No necesitan laboratorios ni equipos especializados, se puede recurrir a experimentos o no. Además, tanto en profesorado como en traductorados casi todas las materias permiten o se basan directamente en la reflexión de la lengua adicional y la lengua materna. En consecuencia, los estudiantes llegan a la asignatura *Lingüística* o *Introducción a la Lingüística* con conocimientos sobre su lengua y la lengua adicional y los contenidos y habilidades adquiridos en materias afines. Han estado en contacto con el área lingüística desde el comienzo de sus estudios. Es decir que la lingüística tiene las ventajas de poder utilizar herramientas que los estudiantes ya tienen, les permite integrar los conocimientos y quehaceres de otras disciplinas o de otras áreas con el problema que tienen que investigar y les ofrece la posibilidad de relacionar los contenidos propiamente lingüísticos con su futura profesión. En suma, los involucra a ellos directamente.

#### **9.4. Un poco de contexto**

En nuestra institución la asignatura *Introducción a la Lingüística* se dicta en inglés en el 5to año de estudios y forma parte del diseño curricular correspondiente al Profesorado de Inglés. Cuando los estudiantes comienzan a cursar esta materia cuentan con una consolidada trayectoria académica anterior. Han cursado dos niveles de *Gramática Española*, *Gramática Inglesa* I, II, III y IV, *Análisis Contrastivo*, *Fonología* I y II y otras asignaturas afines.

Dentro de los temas que se abordan en la asignatura en líneas generales se encuentran: el lenguaje humano, la gramática universal, el lenguaje y el cerebro, la morfología, la sintaxis, la semántica, la lingüística histórica, la sociolingüística, las políticas lingüísticas.

Uno de los requisitos obligatorios para aprobar la asignatura es realizar un trabajo de investigación no experimental (no requiere

experimentos). Cabe destacar que este trabajo no está pensado como un documento de trabajo o *paper* propiamente dicho sino como un *squib*:

Un trabajo de investigación más corto que un paper (entre 6 a 10 páginas) sobre un hecho o serie de hechos de interés del estudiante junto con la consiguiente exploración de su(s) posible(s) implicancia(s). Debe contener una descripción organizada del fenómeno, del interés que despierta y de su valor o significado para la lingüística o para el futuro profesional. Tiene que contar con una hipótesis y un posible análisis que dé cuenta o refute la hipótesis.<sup>1</sup> (Pesetsky 2003)

La realización del *squib* tiene como objetivos que los estudiantes puedan:

- Elegir un área de interés.
- Plantearse interrogantes o preguntas que estimulen la exploración.
- Realizar su propia búsqueda bibliográfica.
- Discernir y jerarquizar la bibliografía seleccionando aquello que es pertinente y descartando lo que no lo es.
- Organizar sus ideas y armar una argumentación coherente.
- Realizar generalizaciones descriptivas.
- Formular hipótesis en relación con esas generalizaciones.
- Utilizar evidencia para contrastar y descartar hipótesis.
- Derivar las conclusiones del análisis propuesto.

Cabe destacar que la cátedra en general no utiliza estrategias expositivas sino por el contrario busca la interacción permanente cuestionando o poniendo a los estudiantes en situación de conflicto con sus saberes previos. Se utiliza el método socrático recurriendo a

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.

la interacción y a la resolución de problemas por lo que el estudiante debe “construir” sus respuestas y no memorizarlas. Si bien esta forma de trabajo resulta más difícil para el docente porque debe atender a diversas respuestas para el mismo problema, tiene la ventaja de que es muy estimulante para el estudiante, que mediante preguntas es guiado hacia una posible resolución. Ya no se trata de si la resolución es correcta o no, sino también de cómo se llegó a determinada conclusión y de las ventajas y desventajas que ofrece determinado camino argumentativo.

### **9.5. El *squib* o trabajo de investigación corto**

Al tratarse de un trabajo corto, el tiempo asignado a su producción, también es más acotado. Comenzamos con la exploración de los temas de interés del estudiante a mediados (o antes) del cuatrimestre. Generalmente, se asigna un período de un mes para entregar un borrador (*draft*) y una vez que los estudiantes reciben la corrección, cuentan con diez días para entregar la versión final. La elección del área de interés casi siempre tiene lugar en alguna instancia de la clase y es usual que coincida con la finalización del primer parcial. Una vez que repasaron los contenidos vistos y los integraron, los estudiantes tienen un panorama de qué área les interesa más. Aunque esta instancia ocurre en la clase, tiene un sesgo individual, en el sentido de que si el estudiante no encuentra ningún tema que le agrada, los docentes orientan o encaminan la elección exponiendo temas que se verán más adelante o que fueron vistos en otras asignaturas afines. Entonces, en ciertas ocasiones, el área de interés pasa por temas de lingüística que no fueron abordados antes del parcial. También sucede que, en ciertas ocasiones, el estudiante propone un trabajo relacionado con un tema que ya ha venido investigando en otra asignatura. Por ende, aunque el docente no decide el tema del trabajo puede colaborar para que el estudiante haga una elección satisfactoria. Un elemento adicional a tener en cuenta con referencia al tema del trabajo es que pueda terminarse en unas pocas semanas, que no sea un tema demasiado amplio, es decir, que sea pasible de indagación y formulación en un lapso corto.

Una vez detectada el área de interés, se pasa a otra instancia más acotada que tiene que ver con la identificación de un problema perteneciente al orden de lo teórico o de la experiencia, si la hubiere, vinculado con el tema de la investigación. Puede ser algo que no aparece en la bibliografía o que da lugar a dudas, que genera inquietud

y curiosidad. Antes de elegir el tema específico es importante tener una idea ligera de algún tipo de postura propia o respuesta para dar al problema. Contar con un indicio de qué camino se va a seguir para resolver el problema reduce el grado de complicaciones. Suele suceder que algunos estudiantes detectan una cuestión a resolver y comienzan a escribir pero cuando llegan al momento de la propuesta no pueden realizar ningún aporte.

Entonces, el punto de partida se da cuando, además de haber elegido el problema a indagar, se cuenta con una posible (y mínima) propuesta de solución. Ambas cuestiones van de la mano: la identificación de un problema y una ligera idea de por dónde pasaría la resolución. A partir del problema se genera una o varias hipótesis. Un aspecto de esta fase exploratoria podría ser la identificación de áreas que no tienen respuestas satisfactorias y a partir de ahí construir el camino a seguir. En este momento del trabajo, si el estudiante no encuentra forma de generar hipótesis se le pide que lea sobre el tema y formule preguntas sobre el mismo.<sup>2</sup> Muchas veces estas preguntas generan la(s) hipótesis buscada(s). Es importante que el docente cuente con una estructura de demora, es decir, no se impaciente si el estudiante no puede formular su(s) hipótesis porque cuando se revisa la literatura casi siempre detectan cuestiones que conducen a la formulación de ideas propias y originales.

Teniendo el tema de la investigación y el problema y/o una hipótesis se pasa a otra instancia que es relevar los conocimientos vigentes sobre el tema de la investigación y cuál es su grado de avance en la literatura. La búsqueda bibliográfica consiste en la localización de referencias bibliográficas extraídas de diferentes fuentes de información. Esta tarea es esencial para evaluar la importancia de la investigación propuesta: es importante saber si el tema ha sido estudiado previamente, los avances que se han producido, si hay investigadores especialistas en la materia, etc. También resulta interesante indagar si existen distintos puntos de vista o posturas sobre el tema. ¿Existen consensos generalizados? Una de las posibilidades es que el trabajo de investigación contribuya a fortalecer una de las posturas existentes, en otras palabras, sumarse a las ideas o hipótesis de autores que ya realizaron trabajos en el área en

---

<sup>2</sup> En esta instancia la lectura es muy general, tiene como objetivo que el estudiante genere ideas (hipótesis). Generalmente, es el docente el que acerca el material.

cuestión. En otras palabras, también es posible basarse en esos trabajos y replicar los resultados de otra forma, por ejemplo, pensando en otras variables (edad, género, etc.) y, así, corroborar o refutar esas hipótesis.

En el caso de la escritura de un *squib* (y en contraposición con una tesis de posgrado) se requiere de un acotamiento o restricción bibliográfica. Es importante enfatizarlo, porque existe la tendencia de querer leerlo “todo” y esta actitud demora la escritura.

Finalmente, es necesario tener en claro cuál es la contribución que se propone. Usualmente, la manera de resolver el problema es lo que da lugar al apartado Análisis o Propuesta. Aquí se van a desarrollar e hilar cuidadosamente los argumentos que llevaron a la construcción de la hipótesis. Se presenta la evidencia de la cual se desprende la conclusión. Por otro lado, también se encuadra la investigación: se reconoce las limitaciones del trabajo, por ejemplo, de la evidencia.

A continuación resumimos las etapas ya mencionadas: a) elección del tema, b) identificación del problema y formulación de hipótesis, c) búsqueda y selección bibliográfica, y finalmente d) propuesta o análisis. Estas fases dan como resultado el plan o esquema que sustenta la investigación. El planeamiento cuidadoso de las etapas o fases y la asignación de un tiempo de desarrollo es lo que denominamos “organizarse”: tener un plan.

Cuando ya se tiene un bosquejo o borrador del trabajo realizamos una actividad que resulta muy interesante para todos (docentes y estudiantes): la primera puesta en común. Cada estudiante presenta su plan a los demás. También puede relatar los problemas que tiene para abordar determinada sección, etc. La “audiencia” (sus compañeros) tiene la función explícita de escuchar con el fin de identificar áreas que se podrían ajustar y, además, sugerir o proponer formas de enriquecer el trabajo expuesto. Se trata de una instancia de retroalimentación: los pares colaboran en la reflexión y la valoración del desempeño. Es otra forma de abordar interrogantes que surgen a partir de los comentarios de los compañeros. Este espacio sirve para manifestar y aclarar inquietudes, expresar valoraciones y hacer sugerencias. Creemos que esta es una actividad clave antes de abordar la escritura y la entrega del trabajo para su evaluación. Le permite al estudiante hacer una primera exposición de lo que piensa hacer y lo ayuda a redireccionar su trabajo, si es necesario. El clima de confianza y los comentarios honestos del otro favorecen la retroalimentación.

### 9.5.1. *La escritura*

A continuación presentaremos algunas ideas sobre la escritura del trabajo, sin pretensión de ser exhaustivos.

Cabe recordar que cuando se llega a esta etapa ya se cuenta con ideas firmes sobre cómo resolver la cuestión. El medio escrito tiene como propósito dar a conocer y difundir la investigación y tiene como requisitos el seguimiento de una estructura discursiva determinada, la cohesión y coherencia entre las diferentes secciones, la redacción y la adecuación léxica (Passalía *et al.* 2015). Lo fundamental es contar con un esquema o plan de lo que se quiere comunicar y tener en cuenta que el lenguaje no puede ser informal. También es de suma importancia explicitar la relevancia y la motivación del trabajo así como su aspecto novedoso. Un aspecto a tomar en cuenta es que cada sección o apartado comienza explicitando de qué se trata y termina con un breve párrafo (una o dos oraciones, en general) que hace las veces de resumen.

Con respecto a la estructura del documento, la primera sección introduce el fenómeno que se va a analizar, con algún ejemplo, una presentación del problema con la(s) hipótesis. Esto tiene que ser lo más preciso posible sin dejar nada a la imaginación del lector y sin presuponer que el lector está familiarizado con la temática. Un punto de suma importancia es tener en cuenta la lógica de la(s) hipótesis, explicando a grandes rasgos cómo se llegó a su formulación. Es usual terminar la introducción describiendo las secciones que componen el trabajo de investigación.

La segunda sección describe bibliografía relevante referente al tema. Puede incluir críticas o elogios y su consecuente justificación. Los argumentos que dan lugar a la(s) hipótesis aparecen en la tercera sección, que puede denominarse Análisis, Propuesta, etc. Estos argumentos tienen que estar bien hilados y estar resumidos al final de la sección para que quede claro y explícito cómo se relacionan con la hipótesis y la conclusión a la que se arriba.

La última sección presenta las conclusiones a las que se ha llegado. Para este propósito, es frecuente utilizar los puntos principales de cada sección y volver a remarcar la importancia de la investigación.

### 9.5.2. *Evaluación*

Consideramos que la evaluación podría ser abordada desde dos perspectivas: la del docente y la del propio estudiante.

Con respecto a la evaluación que realiza el docente, una posibilidad es tener en cuenta los objetivos que enumeramos en el apartado 3. Están íntimamente relacionados con los resultados que se pretenden obtener. Los podríamos resumir de la siguiente manera:

**Tabla 1:** Logros

El estudiante pudo	Sí	No
Elegir un tema de interés		
Plantearse interrogantes		
Realizar su propia búsqueda bibliográfica		
Formular una hipótesis		
Utilizar evidencia o argumentos para probar o rechazar su hipótesis		
Organizar sus ideas y sus argumentos		
Comunicar su investigación con claridad		

Los resultados negativos le darán una idea al estudiante de qué área tendrá que mejorar y reescribir. Va de suyo que esta propuesta no es más que una sugerencia (por demás perfectible) que solo pretende dar una idea somera de una de las formas de evaluar el documento final.

En cuanto a la evaluación que puede realizar el estudiante, se trata de fortalecer el espíritu crítico, estimular la capacidad de detectar sus propias limitaciones o falencias y por supuesto, sus fortalezas. En otras palabras, una vez terminado el trabajo, ¿puede el estudiante detectar áreas que tendrían que ser reforzadas?, ¿cuáles fueron sus logros y sus dificultades a la hora de sentarse a escribir?, ¿qué área le costó más?, ¿qué aprendió sobre su tema, la argumentación, la escritura? Y, por qué no: ¿qué aprendió sobre sí mismo?

Para terminar este apartado solo nos queda escuchar la voz de los hacedores. En este sentido, nos parece que puede resultar de utilidad para estudiantes y docentes la opinión de algunos alumnos que en este momento se encuentran en medio del proceso de escritura del *sqbib*. A continuación presentamos lo que algunos de ellos<sup>3</sup> piensan sobre escribir un trabajo de investigación.

<sup>3</sup> Se agradece MUY especialmente a los alumnos de la cátedra *Introducción a la Lingüística* 2017 que tan generosamente colaboraron para este artículo.

### 9.5.3. Comentarios de estudiantes

En cuanto a mi reflexión sobre este trabajo, me parece muy práctico que nos des la posibilidad de explorar los temas que nos resulten de mayor interés sobre el campo lingüístico. A mí personalmente me gusta mucho la fonética y la fonología y más si exploro variedad de acentos y procesos fonológicos. Sin embargo, también me encantan las otras áreas como la semántica y la sintáctica, pero la fonética es mi favorita. Lo bueno de este paper es que va a servir, por lo menos a mí, para un futuro no muy lejano. Me da la chance de tener un pantallazo inicial de lo que se viene. Me cuesta un poquito encontrar material y organizar la información, aunque básicamente ya me siento un poco encaminado al resultado final. (Mayco Navarrete)

Algo que encuentro positivo de la experiencia de escribir este paper es la posibilidad de poder elegir el tema a desarrollar y analizar en el mismo. De esta manera, siento que puedo llevar a cabo la investigación del tema con más ganas y entusiasmo, ya que, personalmente, escribir papers es algo que no me gusta (para nada) hacer, y por lo tanto sufro bastante el proceso de escribirlo. Además, me da la posibilidad de investigar sobre el tema que me interesa y aprender mucho más allá de lo que se ve en la cursada. Sin embargo, siento que es un trabajo al que debo dedicarle más tiempo del que cuento y me da un poco de miedo sentir que no voy a llegar a completar la cantidad de páginas requeridas en el poco tiempo que tenemos para entregarlo (no es que sea poco el tiempo que nos diste, si no que al estar haciendo otras materias, tengo que repartir los tiempos y siento que los días son demasiado cortos para todas las cosas que tengo que hacer). Por otro lado, tengo temor de que me vaya de tema y comente demasiadas cosas sobre el mismo y a la vez todo quede en la nada. Pero bueno, espero que eso no suceda y que el trabajo que lleve a cabo resulte ser una linda experiencia de aprendizaje en mi paso por la materia de lingüística. (Julieta Jazmín)

Con respecto al paper, lo que me gusta y me parece positivo es la libertad que tenemos para elegir el tema a investigar; creo que así uno aborda la escritura de otra manera, sobre todo porque, por lo menos en mi caso, algo que me interesa mucho y me gustó fue leer a varios autores y ver diferentes puntos de vistas sobre un mismo tema. En relación a lo que me está costando: hasta ayer, la organización del

paper, pero después vi lo que nos mandaste y me re sirvió. Por otro lado, creo que el largo del trabajo es un problema, ya que no creo poder llegar a escribir 10 páginas (De todas maneras, haré mi mejor esfuerzo). Y creo que eso es todo lo que tengo para decir. (Gimena Pardo)

Hablar de lo negativo del paper me suena a queja. Por lo tanto mi mayor “queja” tiene que ver con el momento en el que lo tenemos que hacer. Junio es un mes complicado y siento que no tengo el tiempo suficiente para buscar bibliografía confiable, leer y obviamente escribir. De todas formas no es del todo malo porque hay que aprender a trabajar contra reloj. Otro problema que tengo es que quedé fascinado con la historia de Hellen Keller y siento que su inclusión en el paper me va a quedar un poco forzada. Para colmo no he podido leer *The Story of my Life* que según parece tiene información muy interesante que podría agregar en el paper. Igual me deja tranquilo poder hacer la entrega de un borrador (el que no sé si voy a terminar) para saber si voy por el camino correcto o si tengo que ajustar algo. (Leandro Baquer)

Escribir un paper nunca es tarea sencilla. No importa el área de estudio, la escritura sobre la investigación y el análisis de un tema en particular demanda siempre tiempo, esfuerzo y creatividad. Ahora que estoy escribiendo un paper para la materia Introducción a la Lingüística, me siento muy motivada por el tema que elegí. Primero que nada, el hecho de tener libertad para elegir el tema sobre el que podíamos escribir es un gran punto de partida. Poder investigar sobre algo que te gusta es muy motivador. Sin embargo, los tiempos de cursada, las fechas de entrega y la acreditación hacen que además de entusiasmo, uno pase por momentos de ansiedad. De todas maneras, los nervios por no llegar a término con las fechas o no contar con el tiempo para leer bibliografía relacionada como uno quisiera comienzan a calmarse cuando uno cuenta con profesores accesibles que te brindan orientación y ayuda para aclarar tus dudas. (Maia Chapochnikoff)

Honestamente es la primera vez en 5 años de universidad que tengo que hacer un trabajo de investigación sobre un tema que yo elija. ¿Es difícil? Sí. Pero la motivación con la que uno investiga y escribe es aún mayor. En mi caso fue sencillo elegir el tema porque devino de una experiencia anterior en la que tuve que enseñarle inglés a un

chico con dislexia y no pude. Pero saber qué buscar y qué plantearme para generar una hipótesis fue mi mayor complicación hasta que me di cuenta de que mientras uno más investiga y aprende del tema, más planteos se puede realizar. Lo que más me gusta es que se haya propuesto una etapa de difusión de los trabajos porque eso significa que mi producción y la de mis compañeros —que tanto esfuerzo nos costó— no van a quedar solo en el aula y no van a ser leídas solo por los profes, sino que otras personas interesadas van a poder saber sobre lo que estuvimos investigando. (Celina Liuqui)

## 9.6. Conclusiones

Hasta aquí hemos intentado dar una idea de cómo concebimos la iniciación a la investigación. Si bien es obvio, nos parece que todas las veces son pocas para recalcar que en estas instancias de iniciación a la investigación el estudiante debe percibir el acompañamiento y el estímulo del docente. El crecimiento del estudiante es lo que cuenta en este proceso y no la “perfección” del trabajo. Que pueda conectar ideas de una manera propia y que pueda comunicarlas con coherencia es lo más importante.

A lo largo de este capítulo hemos tratado de dar cuenta de uno de los trabajos más demandantes y creativos que atraviesan nuestros estudiantes. Se fundamentó la relación entre la necesidad de “producir” conocimiento en la universidad e iniciar al alumnado en la investigación científica. Mencionamos los objetivos y habilidades en que se basa el documento de trabajo pero también enfatizamos la importancia de que el docente acompañe al “hacedor” en todas y cada una de las instancias del proceso. Como la voz de los estudiantes citados demuestra, convocarlos en esta tarea de creación tiene sus dificultades pero también les depara mucha alegría. Es una actividad que suele resultar muy estimulante y que puede ser capitalizada de muchas formas (pero esto es material para otro capítulo).

## Referencias

- Banfi, Cristina, José Durán, Carlos Gelormini, Laura Hermida, Silvia Iummato y Graciela Palacio (2016) *Exercising Grammar: Material for Students in Higher Education*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

- Cubo de Severino, Liliana, Hilda Pulatti y Nelsi Lacon (comp.) (2012) *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Buenos Aires: Editorial Comunicarte.
- Passalía, Claudio, Cintia Carrió, Álvaro Siano y Luciano Rezzoagli (2015) *Cientificupithecus SP: la dura tarea de investigar y comunicarlo*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral: 160.
- Pesetsky, David (2003) *Language and its Structure II: Syntax*. Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare. Recuperado de <https://ocw.mit.edu>. License: [Creative Commons BY-NC-SA](#).
- Pozo, Juan Ignacio (1989) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata.



## 10. SE HACE CAMINO AL ANDAR

Andrea Saade

### 10.1. Introducción

Este capítulo presenta la manera en que los alumnos, acompañados por los docentes, recorren y descubren el camino de la iniciación en la investigación dentro de la asignatura *Análisis Contrastivo Inglés-Español*. Durante dicho recorrido, los alumnos se enfrentan con situaciones diversas que les generan sentimientos encontrados: avances y retrocesos, reformulaciones y correcciones, aciertos y desaciertos, logros y frustraciones, hasta alcanzar la meta. Consideramos que es de vital importancia para los alumnos universitarios iniciarse en la investigación y poder plasmarla en un trabajo porque constituye una buena herramienta que contribuye no solo a su formación académica, sino también a su desempeño como futuros profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2). Además, es una excelente instancia de aprendizaje para los alumnos y los docentes ¿Nos acompañan en este recorrido?

Este capítulo se organiza de la siguiente manera. En el apartado siguiente presentaremos una muy breve caracterización del Análisis Contrastivo, la Interlengua y la relación entre ambos conceptos. En el tercer apartado, definimos muy sencillamente la investigación y explicamos el tipo de trabajo que los alumnos realizan en nuestra materia. Luego, se contextualiza la materia y se presentan los objetivos que tienen los docentes al pedir un trabajo de investigación. En el siguiente apartado, se explicitan los pasos a seguir en el trabajo de investigación que los alumnos deben llevar a cabo. Por último, describimos el tipo de evaluación que se realiza desde la cátedra y se presentan las consideraciones finales.

---

\* Agradezco a los evaluadores Silvia Iummato por su enriquecedora devolución y a las alumnas Micaela Gonzalez, Elisa Closs y Sol Dibo por sus relevantes y detallados comentarios que contribuyeron a mejorar este capítulo. Escribirlo fue un gran aprendizaje. ¡Muchas gracias!

## 10.2. Breve introducción al análisis contrastivo y la adquisición del inglés como L2

El Análisis Contrastivo tradicional propuesto por Lado (1957) intenta explicar la adquisición de una segunda lengua (L2) a partir de la comparación de la lengua materna (L1) con la L2, y determinar así similitudes y diferencias entre ambas, que permitan predecir y describir los posibles problemas que los aprendientes de una segunda lengua deben afrontar. Según este enfoque, adquirir una segunda lengua implica aprender las diferencias entre la L1 y la L2, ya que las similitudes no deben ser aprendidas porque no causan dificultad. Consecuentemente, cuanto más alto el número de diferencias entre las lenguas, mayor el número de errores que pueden aparecer en el proceso de adquisición de una L2. La idea central de esta teoría es la transferencia, es decir, las estructuras, vocabulario y sonidos de la L1 se transfieren a la L2. Como explica Saville-Troike (2006), podemos hablar de dos tipos de transferencia: positiva (la misma estructura es posible en la L1 y la L2, por ejemplo, se transfiere el morfema plural *-s* a la L2), y negativa (se transfiere a la L2 una estructura solo posible en la L1 y causa interferencia en el aprendizaje, por ejemplo, la pluralización de los adjetivos en inglés).

Una de las principales desventajas de este enfoque es la sobrevaloración de la transferencia de la L1 como la única posible explicación de los errores que surgen en el proceso de adquisición. Igualmente, una propuesta elaborada en estos términos no permite explicar ciertos errores recurrentes y sistemáticos entre los aprendientes con diferentes L1, ni realizar generalizaciones sobre el proceso de adquisición de una L2, sin importar la lengua materna. Además, muchos de los problemas que esta teoría predice para la adquisición de una L2, basados solo en la comparación y transferencia, no se registran en los datos reales de producción de los aprendientes. Por último, los materiales pedagógicos diseñados siguiendo este enfoque son específicos para cada lengua e inapropiados para que puedan ser utilizados por aprendientes con diferentes lenguas maternas.

Si bien nuestra materia *Análisis Contrastivo Inglés-Español* implica la comparación de ambas lenguas, la concepción que tenemos de la adquisición de una segunda lengua es esencialmente distinta. Siguiendo a Saville-Troike (2006), el conocimiento de una L2 es básicamente un

sistema abstracto de principios subyacentes. Cuando hablamos de la adquisición de una L2, nos referimos al término Interlengua (IL) (Selinker 1972) (ver capítulo 3, sección 3.3 en este volumen). La IL es un sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna (LM) y la L2 que se caracteriza por ser dinámico, variable, creativo y sistemático. Dicho sistema está regido por reglas que constituyen la gramática interna del aprendiz. Podemos entonces descubrir esas reglas si analizamos el lenguaje que pueden producir e interpretar los aprendices, así como también, sus errores. De esta manera, podemos acceder al estado del conocimiento de la L2.

Durante el proceso de adquisición de una L2, la IL cambia frecuentemente y se reorganiza, probablemente, para que los aprendices puedan reacomodar el *input* al sistema interno de conocimiento que poseen. Además, existen diferentes factores que contribuyen al proceso de adquisición de una segunda lengua. A saber, como asume Saville-Troike (2006), una capacidad innata en la adquisición, la aplicación del conocimiento previo de la L1 en un estado inicial de la L2, el *input*, su frecuencia y procesamiento, la interacción y participación en eventos comunicativos, la reestructuración del sistema de conocimiento de la L2, la enseñanza, la motivación, la edad, entre otros.

¿Cuál es la relación entonces entre el análisis contrastivo y la adquisición de una segunda lengua? En nuestra materia, concebimos el análisis contrastivo de manera diferente al análisis contrastivo de los 50. La comparación del inglés con el español tiene como objetivo no solo describir, sino también explicar las similitudes y diferencias con el propósito de hacer explícito el conocimiento implícito que los aprendices tienen de ambas lenguas. Así, la comparación explícita y la sistematización del conocimiento aportan herramientas útiles para que los estudiantes puedan realizar generalizaciones relevantes sobre los principios o reglas subyacentes de la gramática interna de la L1 y la L2. Por tanto, los alumnos podrán estar mejor equipados con ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas<sup>1</sup> que les permitirán reflexionar sobre su propio aprendizaje, monitorear sus propias producciones,

1 La metacognición está relacionada con la reflexión sobre nuestra manera de aprender y pensar. Además, implica reflexionar y analizar conscientemente nuestra cognición y las estrategias que usamos en nuestro aprendizaje. Si quieren saber más sobre este tema pueden consultar el artículo de Ellis, Denton & Bond (2014).

identificar el origen o causa de sus errores y mejorar su producción en la lengua meta. Además, el análisis contrastivo y la adquisición de una L2 concebidos de esta manera ayudan a los estudiantes como futuros profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, podrán: (1) sistematizar las propiedades gramaticales relevantes de ambas lenguas, (2) anticipar errores y posibles áreas de dificultad, (3) proveer el tipo de *input* adecuado y (4) planificar la clase y diseñar las actividades tomando en cuenta las áreas de dificultad en la lengua meta.

Para concluir este apartado, un análisis explícito y consciente de las propiedades gramaticales de la L2 en comparación con la L1 y de la manera en que se aprende una lengua facilitará el desarrollo de estrategias metacognitivas y la sistematización del conocimiento por parte de los aprendientes, principalmente en niveles avanzados (ver capítulo 6 en este volumen).

### 10.3. Un primer acercamiento a la investigación

Como claramente se explica en el capítulo 9 en este volumen, una investigación es “una manera planificada, cautelosa, sistemática y confiable de descubrir o profundizar el conocimiento” (Blaxter, Hughes & Tight, 2000: 24). La investigación científica es un **proceso** dinámico, cambiante y continuo que está compuesto por una serie de fases relacionadas entre sí y que, a su vez, se derivan unas de otras. Una investigación puede tener uno de estos dos propósitos:

- a. Producir conocimientos y teorías, conocida como investigación básica.
- b. Resolver problemas prácticos, conocida como investigación aplicada. (Hernández, Fernández & Baptista 2003)

El propósito (a) hace referencia a un tipo de investigación en el que se estudia un problema más teórico sin una aplicabilidad inmediata a un área específica. Por el contrario, la investigación aplicada supone aplicabilidad directa a algún área concreta, por ejemplo, la adquisición de segundas lenguas. La investigación en adquisición de L2 apunta a explicar fenómenos relacionados con problemas que surgen en la enseñanza de la misma.

El primer acercamiento de los alumnos a la frase *trabajo de investigación* implica que se van a enfrentar con términos como: marco teórico, recolección de datos, tarea experimental, resultados, discusión, entre otros, los cuales suelen ser bastante intimidantes. Quizás se deba a que hayan tenido poco contacto, durante la carrera, con bibliografía específica sobre cómo escribir un trabajo de investigación y con el hecho concreto de ponerlo en práctica. Por eso, es conveniente que se familiaricen con material bibliográfico específico relacionado a este tema, antes de llevar a cabo su propio trabajo. Para guiar el proceso de investigación, desde la cátedra se ofrece un instructivo detallado de los pasos a seguir en el proceso de escritura del trabajo, especificando cada una de las secciones que deben incluir, con los aspectos más relevantes de las mismas. Además, dicho instructivo va acompañado por bibliografía sencilla sobre metodología de la investigación y material bibliográfico, que describe brevemente los experimentos que deberán aplicar para la recolección de datos. La idea es presentar la investigación en términos más amigables y accesibles para los estudiantes. También, se les asigna un tema general que luego ellos deberán delimitar. Cabe destacar que dicho tema se enseña y profundiza en las materias de *Gramática Inglesa* y *Gramática Española* y se retoma en nuestra materia (ver capítulo 6 en este volumen). El desafío para los alumnos en relación al tema es seleccionar un aspecto específico a trabajar y establecer el contraste entre ambas lenguas y su relación con la enseñanza.

#### **10.4. Contexto y objetivos de la materia**

La asignatura *Análisis Contrastivo Inglés-Español* se dicta en el cuarto año de la carrera de Profesorado en Inglés, perteneciente a la Facultad de Lenguas de la UNCo. El régimen de cursada es anual con una carga horaria de 4 horas. Esencialmente, la materia se basa en la comparación de estructuras en el inglés y el español que causan dificultad para la adquisición del inglés como L2. La asignatura se organiza de la siguiente manera: primero, se presentan las estructuras de ambas lenguas en forma individual, se explican y se practican. Luego, se las compara para establecer clara y explícitamente las diferencias y por último, se especifican y explican los posibles problemas que dichas estructuras causan para la adquisición. Por lo tanto, los alumnos leen bibliografía relacionada a las propiedades de las estructuras a trabajar y a la adquisición de las mismas.

El objetivo principal de nuestra materia es que los alumnos escriban un breve trabajo de investigación experimental aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Intentamos así, un primer acercamiento a la investigación, que constituye un aspecto central en el marco de la vida universitaria, como alumnos y futuros profesionales. Nos proponemos alcanzar algunos objetivos generales a partir de la asignación de este tipo de tarea a los estudiantes. Esperamos que los alumnos logren:

- Acotar el tema de investigación dado.
- Realizar su propia búsqueda de bibliografía.
- Seleccionar bibliografía pertinente al tema elegido.
- Evaluar e interpretar la bibliografía de manera crítica.
- Generar o reformular de manera personal una argumentación o una propuesta.
- Formular una hipótesis o plantear preguntas y problemas de manera clara y precisa.
- Diseñar tareas experimentales simples para la recolección de sus propios datos.
- Interpretar y presentar los resultados en relación al tema de estudio.
- Realizar generalizaciones relevantes.
- Obtener conclusiones apropiadas y relacionadas con el tema objeto de estudio.

Consideramos también que este tipo de trabajo es de vital importancia para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas y motivar el pensamiento crítico que les permite a los estudiantes resolver problemas cotidianos, del ámbito académico y laboral.

Con respecto al rol del docente en un trabajo de investigación, consideramos que es fundamental que estudiantes y profesores interactúen y se retroalimenten. Por lo tanto, leer y retroalimentar los escritos es esencial en el proceso de escribir un trabajo de investigación

porque es una manera de hacer evidente el interés de motivar y desarrollar la competencia de esta habilidad en los estudiantes universitarios. La investigación implica ensayo y error, intentos e ideas luego abandonadas o sustituidas por otras mejores, y volver a ideas previas. Por eso, los alumnos deben presentar borradores periódicos, con plazos de entrega, de las distintas partes del trabajo los cuales son revisados por los docentes. Cada borrador vuelve al alumno con comentarios y sugerencias para que sigan trabajando en los mismos. Este tipo de actividad permite evidenciar las fortalezas y debilidades en el proceso de investigación del estudiante. La elaboración del trabajo insume tiempo porque no es una tarea sencilla y genera ansiedad. Por ende, este trabajo se va desarrollando durante varios meses (se entrega el instructivo en junio y el trabajo terminado se entrega en noviembre) para que los alumnos puedan recolectar los datos y elaborar el trabajo con el tiempo y el acompañamiento que ello requiere.

### **10.5. Pasos a seguir en la investigación**

Para iniciar el recorrido por el camino de la investigación, en la etapa previa a la escritura del trabajo proponemos:

**(1) Selección del tema:** consiste en delimitar o acotar el tema general provisto por la cátedra a un aspecto más concreto que se desee estudiar. Dado que este constituye el punto de partida de la investigación y es uno de los aspectos más difíciles para los estudiantes, recomendamos, a veces, leer primero la bibliografía encontrada. ¿Para qué? Para tener un conocimiento más amplio sobre el tema y un acercamiento a los posibles problemas que puedan surgir en la adquisición. De esta manera, los alumnos pueden tener más herramientas para poder elegir el tema, aunque ya tengan un conocimiento bastante profundo de las estructuras a estudiar en el inglés y español, como mencionamos en el apartado anterior.

**(2) Búsqueda y revisión bibliográfica:** consiste en buscar y extraer la bibliografía relevante al tema objeto de estudio. La revisión bibliográfica suele ser restringida. Con frecuencia, los alumnos eligen manuales o libros que conocen de otras materias. Esto no está mal y puede ser útil como una primera aproximación, pero es insuficiente. En cambio, deben realizar una búsqueda más exhaustiva que incluya

artículos científicos sobre el tema, libros más específicos, y búsqueda en internet. ¡Es una buena manera de aprender a buscar bibliografía!

Luego, en relación con el proceso de escritura del trabajo sugerimos los siguientes pasos:

**(3) Introducción:** da una idea somera, pero exacta, de los diferentes aspectos que componen el trabajo. Para una introducción clara y ordenada proponemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema del trabajo?, ¿por qué se realiza este trabajo? o ¿cuál fue el interés para hacer dicho trabajo?
- ¿Cuáles son los objetivos del trabajo?
- ¿Cuál es el método empleado?
- ¿Cómo está estructurado el trabajo?

En resumen, la introducción presenta una visión general del tema del trabajo y nos introduce en lo que vamos a encontrar al leerlo. Recomendamos redactar la introducción al finalizar el trabajo.

**(4) Marco teórico:** puede definirse como un compendio de una serie de conceptos que sirven de base para entender y explicar el tema en cuestión. En esta sección del trabajo, el alumno toma conocimiento, analiza, caracteriza y explica los estudios previos e investigaciones anteriores, pertinentes al área de interés. El marco teórico debe ser relativamente bien elaborado y completo, que contemple distintas posiciones y puntos de vista existentes, y distintos aspectos de la cuestión. A su vez, el marco teórico permite luego formular una hipótesis o pregunta de investigación, es decir, delimitar el problema a estudiar. Es importante destacar que si bien en esta sección se presentan distintas posiciones en relación al tema, los estudiantes deben adoptar una de las posturas teóricas que les sirva de sustento a su trabajo y justificarla. También pueden intentar respaldar o refutar alguno de los enfoques propuestos a través de los datos encontrados. Para resumir, estos son algunos aspectos a tomar en cuenta para elaborar las bases teóricas:

- Ubicar el tema de estudio en un determinado marco teórico.
- Relacionar la teoría con el objeto de estudio.
- Presentar la posición de distintos autores sobre el tema.
- Adoptar una postura que debe estar justificada.

Vale la pena decir que los alumnos deben dividir esta sección en tres partes: (1) caracterización de las estructuras a estudiar en inglés, (2) presentación y explicación de las estructuras en español y (3) discusión de diferentes posturas en relación a la adquisición de las construcciones objeto de estudio en el inglés como lengua extranjera.

**(5) Planteamiento del problema de investigación o hipótesis:** consiste en formular hipótesis o preguntas sobre el problema específico que se abordará y que estimulan la búsqueda o indagación. En otras palabras: ¿qué quiero saber sobre el objeto de estudio y su relación con la adquisición del inglés como L2? El planteamiento debe explicitarse de manera concreta, clara y precisa y la hipótesis o pregunta debe ser reducida a un aspecto concreto. En efecto, la formulación del problema puede adoptar la forma declarativa (hipótesis) o interrogativa. La hipótesis requiere la inclusión de al menos dos variables, por ejemplo: el orden VS (verbo-sujeto) con los inacusativos y el nivel de lengua de los aprendientes. Este aspecto de la investigación no es tarea fácil y requiere pensar y repensar algunas cuestiones. A continuación, en la tabla 1, ilustramos algunos ejemplos adaptados de hipótesis propuestas por nuestros alumnos en años anteriores (2015, 2016). Presentamos también el tema general y uno de los subtemas que surgieron.

**Tabla 1:** Algunos ejemplos de hipótesis

<p><b>Tema general:</b> The problems Spanish learners of English may come across when learning unaccusative verbs and passive structures.</p> <p><b>Tema específico/subtema:</b> The acquisition of unaccusative verbs by Spanish L2 learners of English.</p>
---

### Posibles hipótesis o preguntas de investigación:

**Hipótesis I:** los aprendientes del inglés como L2 producen construcciones con el orden VS siguiendo los principios de la Hipótesis de la Inacusatividad en los estadios iniciales de la adquisición. A medida que mejora su competencia lingüística en la L2, dichas construcciones no forman parte de su producción.

**Hipótesis II:** los aprendientes del inglés como L2 tratan todas las construcciones con verbos inacusativos (*There*/PP/\*0/\**it*-Vinac.- S) de igual manera, como formas posibles en la L2, en los estadios iniciales. Estas últimas dos formas no serán aceptadas como posibles a medida que aumente el nivel de inglés de los aprendientes. La sobregeneralización de las construcciones con expletivos y sujetos nulos pueden explicarse en términos de: (1) el Principio de Proyección Extendido, (2) la estructura argumental de los verbos inacusativos, (3) y algunos efectos de transferencia de la L1.

### **Preguntas de investigación:**

1. ¿Diferencian los aprendientes del inglés como L2 la estructura argumental de los verbos inacusativos e inergativos como sostiene Oshita (2000)? ¿Producen construcciones VS con verbos inacusativos e inergativos?
2. ¿Siguen los aprendientes de inglés como L2 en tres niveles distintos de competencia lingüística los estadios propuestos por Oshita (2000) en la adquisición de los verbos inacusativos en inglés?
3. ¿Reconocen los aprendientes de nivel inicial e intermedio las construcciones *There*-Vunaccusative-DP como construcciones posibles de la L2? ¿Desempeña la instrucción formal y explícita sobre estas construcciones algún rol central en los estudiantes de nivel más avanzado?

(6) **Metodología:** implica el tipo de tareas o actividades de investigación que se llevarán a cabo para responder el problema planteado y recolectar los datos. El tipo de tarea que se requiere para este trabajo es una **tarea experimental** que consiste en someter a un grupo de sujetos a determinados estímulos y observar los resultados

que se producen. Se debe tener en cuenta: ¿qué datos debo recolectar para responder el problema de investigación? ¿Qué variables debo considerar? La idea central es, a través de los experimentos, recolectar una cantidad de datos relativamente significativa, determinar la relación entre las variables establecidas y analizar qué nos muestran estos en relación al problema de investigación planteado. Como parte de esta sección, los estudiantes deben incluir una descripción detallada del **grupo experimental** (grupo de individuos) al cual se le aplicará el experimento. Deben especificar con precisión las características de dicho grupo: número de sujetos, edades, lengua materna, establecimiento educativo, nivel de inglés de los sujetos, cantidad de horas de instrucción y tipo de instrucción que reciben, y otros factores relevantes. Los grupos experimentales están formados por alumnos de nuestra universidad de distintos niveles.

Las tareas experimentales que los alumnos deben aplicar son de dos tipos: (a) **juicios de aceptabilidad** y (b) **traducción inversa**.<sup>2</sup> ¿Cuál es el objetivo principal al solicitar este tipo de trabajo experimental? Veámos en la introducción que los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje que utiliza el aprendiz y el estado del conocimiento de la L2 que posee. Estos aspectos están directamente relacionados con los mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su IL. Asimismo, para el estudio de la adquisición de una L2, no solo debemos considerar sus errores, sino su producción en conjunto (actuación). Este tipo de experimentos posibilita el análisis de las producciones de los aprendientes no nativos para conocer su IL.

**(7) Análisis de datos:** No se espera un análisis estadístico de los datos. Como mencionamos en los apartados anteriores, debe tomarse este trabajo como una primera aproximación a la investigación. Si bien un análisis de datos en estos términos carece de rigurosidad científica, es una buena primera oportunidad para que los alumnos recolecten sus propios datos y analicen qué les muestran estos en relación a la adquisición y al problema de investigación planteado.

En esta sección se describen las operaciones o procesos a los que serán sometidos los datos que se obtengan: clasificación, registro, tabulación. Como punto de partida para organizar los datos, sugerimos

---

<sup>2</sup> En (a) los sujetos experimentales deben determinar si las oraciones dadas en el test son aceptables en la L2 o no y en (b) deben traducir oraciones del español al inglés.

a los alumnos que los agrupen en distintas categorías o siguiendo distintos patrones con el fin de estructurar y organizar las diferentes respuestas. De esta manera, podrán analizar cuantitativamente los datos, contando cuántas respuestas se corresponden con cada una de las categorías predeterminadas. En general, se espera un análisis descriptivo de los datos. Como sostiene Rasinger (2010), este tipo de análisis permite calcular la media de los datos, entonces es posible identificar patrones potenciales en nuestro corpus. Asimismo, brinda la opción de medir las variables en forma independiente. Sin embargo, vale aclarar que un análisis descriptivo de los datos no es suficiente para determinar si hay una relación significativa entre las variables. Tampoco basta para argumentar que lo que aparece como un patrón sea realmente un patrón o un mero producto de las circunstancias. Para ello, se requiere un análisis estadístico inferencial (Rasinger 2010), el cual solo lo puede llevar a cabo un estadista y por esta razón, no se le pide a los alumnos. Si bien el análisis de los resultados es una tarea difícil para los alumnos, logran sistematizar con éxito los datos encontrados, recurriendo a distintos recursos gráficos y porcentajes.

**(8) Discusión:** tiene como propósito principal interpretar, describir y, si es posible, explicar los datos encontrados a la luz de la hipótesis planteada y del marco teórico presentado. En otras palabras, se espera que los estudiantes examinen e interpreten los resultados obtenidos con el marco teórico de referencia y evalúen las implicancias de los resultados, en función de lo que establecen las hipótesis o preguntas de investigación. Asimismo, es necesario explicitar si la hipótesis es respaldada o refutada por los datos y de qué manera. Esta sección es una de las más importantes del trabajo e implica producción propia de los alumnos.

Para resumir, algunos aspectos a tener en cuenta al momento de desarrollar la discusión son:

- Evitar repetir los resultados.
- Sustentar los resultados teóricamente de manera consistente.
- Vincular la información empírica con la teórica.
- Evitar incluir conclusiones que no son extraíbles de los resultados.

**(9) Conclusión:** consiste en sintetizar los puntos más salientes del trabajo. Es la oportunidad para demostrar la importancia y significancia de los argumentos presentados en el trabajo. Cabe resaltar que en este apartado, no se espera que los estudiantes repitan ideas que ya fueron mencionadas con anterioridad. Al mismo tiempo, no deben incluirse conceptos nuevos que no hayan sido presentados en las secciones del trabajo. Por último, pueden incluirse posibles sugerencias para la práctica profesional como docentes y para futuras investigaciones.

**Recomendación final:** Elaborar un trabajo de investigación requiere coordinar y organizar un conjunto grande de elementos diversos, aprender cosas que se ignoraban, equivocarse y corregirse, ilusionarse y desilusionarse, creer que ya se tienen todas las ideas y resultar que no. Recomendamos, entonces, respetar los plazos de entrega porque los ayuda a trabajar sistemáticamente y a organizarse con el trabajo. Además, evitamos que entreguen los trabajos con errores causados por falta de tiempo o descuido.

## 10.6. Evaluación

Para muchos, el término *evaluación* está relacionado y a veces reducido a las funciones de: calificar, medir, acreditar y promover a los alumnos. Para nosotros, la evaluación significa retroalimentación entre los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, intentamos evaluar el punto de partida, el progreso y los resultados alcanzados por los alumnos. En tal sentido, tomamos en cuenta el trabajo realizado por los alumnos a lo largo del proceso de investigación y la producción o producto final. A la hora de evaluar, decidimos si el estudiante logró cumplir con el desarrollo de las distintas secciones, alcanzando coherencia en el trabajo. Al mismo tiempo, consideramos cómo el alumno fue resolviendo y superando las distintas instancias de corrección de las partes de la investigación. De esta manera, el docente puede reflexionar sobre su propia práctica y los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, este tipo de evaluación permite recabar información sobre la relación que el alumno entabla con el conocimiento, cómo lo adquiere y cómo lo pone en práctica durante y al finalizar el proceso de investigación.

Con el propósito de fomentar la retroalimentación, los alumnos realizan una presentación oral sobre sus respectivos trabajos de

investigación, antes de hacer la entrega definitiva. Cada alumno prepara un *handout* con los aspectos más relevantes de su trabajo y lo presenta a sus compañeros. La finalidad de esta actividad es compartir la investigación realizada y recibir comentarios que los enriquezcan. Para concluir, los estudiantes sienten que han logrado cumplir con el objetivo satisfactoriamente, después de haber recorrido un largo camino de frustraciones y logros. ¡Misión cumplida!

## 10.7. Consideraciones finales

Hemos fundamentado la importancia del análisis contrastivo para la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, la comparación entre la lengua meta y la lengua materna y la explicación de sus propiedades permiten hacer explícito el conocimiento implícito que los alumnos poseen de ambas lenguas y facilita la formulación de generalizaciones relevantes sobre la L1 y la L2. Por consiguiente, este conocimiento consciente y sistemático por parte de los alumnos favorece el monitoreo de sus producciones, la identificación y la corrección de sus errores en la lengua meta y la reflexión sobre su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, este tipo de aprendizaje motiva el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas tan importantes en el proceso de adquisición de una L2.

En este capítulo, explicamos también la iniciación de los alumnos en la investigación. En primer lugar, explicitamos los pasos a seguir para alcanzar el objetivo final: escribir un trabajo breve de investigación basado en el análisis contrastivo y la adquisición del inglés como lengua extranjera. Expusimos también algunos de los obstáculos con los que se enfrentan los estudiantes y algunas humildes sugerencias de cómo superarlos. De igual forma, destacamos la concepción de la investigación como un proceso de retroalimentación continua entre las partes. Por ello, resaltamos el acompañamiento del docente y la necesidad de los alumnos de revisar, avanzar y retroceder en este proceso. Para concluir, es importante mencionar que la investigación contribuye no solo a la formación de alumnos críticos y creativos sino también a la formación de futuros docentes capaces de reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica y mejorarla.

## Referencias

- Blaxter, Loraine, Christina, Hughes & Malcolm, Tight (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias, Barcelona: Gedisa.
- Ellis, Arthur, David, Denton & John, Bond (2014) An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 116: 4015-4024.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado & Pilar Baptista Lucio (2003) *Metodología de la investigación*. Tercera Edición, México: McGraw-Hill.
- Lado, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Rasinger, Sebastian (2010) Quantitative and corpus research methods. En Litosseleti, L. (ed.) *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Saville-Troike, Muriel (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3): 209- 31.

## Sugerencias de lecturas

- Carnie, Andrew (2006) *Syntax. A Generative Introduction*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gass, Susan & Larry Selinker. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Third Edition. New York: Routledge.