

¿Para qué lingüistiquearla?

Coordinación: María Mare

*Rocío Albornoz - María Teresa Araya - Natasha Besoky - María Sol Dibo
Matías Fernández - Silvia Iummato - María Mare - Alejandro Pérez Guarino
Andrea Saade - José Silva Garcés - Rosario Tartaglia*

educó
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

¿Para qué lingüistiquearla?



¿Para qué lingüistiquerla?

Coordinación: María Mare

Rocío Albornoz
María Teresa Araya
Natasha Besoky
María Sol Dibo
Matías Fernández
Silvia Iummato
María Mare
Alejandro Pérez Guarino
Andrea Saade
José Silva Garcés
Rosario Tartaglia

**Proyecto 04/J030
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue**

Editorial EDUCO
Universidad Nacional del Comahue
Neuquén 2021

¿Para qué lingüistiquearla? / Rocío Albornoz... [et al.]; coordinado por
María Mare. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-604-569-8

1. Lingüística. 2. Lenguaje. 3. Estudios. I. Albornoz, Rocío. II. Mare, María, coord.
CDD 410.1

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 23 de marzo de 2021, avaló la publicación del libro “¿Para qué lingüistiquearla?”, de María Mare (coordinadora), presentada por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 008/21

Universidad Nacional del Comahue

Rector: Gustavo Crisafulli

Vice-Rectora: Adriana Caballero

Secretario de Extensión: Gustavo Ferreyra

Editorial EDUCO

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

2021 – **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**.

ÍNDICE

Presentación *pág. 7*

El equipo *lingüístico* *pág. 11*

1. HABLAR BIEN. ¿NO CUESTA NADA? PARA QUÉ REVISAR CRÍTICAMENTE LAS OBRAS NORMATIVAS

*por Alejandro Pérez Guarino **pág. 13***

2. ¿PARA QUÉ LINGÜÍSTICARLA FORMALMENTE?

*por Matías Fernández y María Mare **pág. 29***

3. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR A REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA?

*por María Teresa Araya **pág. 55***

4. ADQUISICIÓN DE LA -S DE LA TERCERA PERSONA DEL SINGULAR EN ILE: LA IMPORTANCIA DE CONOCER BIEN EL FENÓMENO PARA LA ENSEÑANZA *por Rocío Albornoz **pág. 71***

5. ¿PARA QUÉ APRENDER LAS RESTRICCIONES SEMÁNTICAS EN LA ALTERNANCIA DATIVA DE LOS VERBOS GIVE Y SEND?

*por Rosario Tartaglia **pág. 91***

6. EL ERROR: UNA PARTE INEVITABLE EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA. ERRORES DE SOBREPASIVIZACIÓN DE ERGATIVOS *por Andrea Saade **pág. 105***

7. ¿PARA QUÉ Y POR QUÉ INVESTIGAR LAS CONSTRUCCIONES RESULTATIVAS? *por Silvia Iummato **pág. 127***

8. EL “PARA QUÉ” DE LOS ABORDAJES LINGÜÍSTICOS EN LA TRADUCCIÓN *por María Sol Dibo y Natasha Besoky **pág. 145***

9. MOTIVACIONES Y URGENCIAS PARA EL ESTUDIO DE LA PATAGONIA DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

*por José Silva Garcés **pág. 165***

10. ¿PARA QUÉ ESTUDIAR UNA LENGUA “MUERTA” COMO EL LATÍN?

*por María Mare **pág. 187***

Glosario *pág. 205*

Presentación

La única misión de la ciencia es iluminar la ruta
Mikhail Bakunin (1814-1876)

Dicen los entendidos que cuando uno empieza a *lingüístiquearla* no puede detenerse. Y parece que hemos caído rendidos ante ese embrujo. Por eso, estamos aquí otra vez, reincidiendo con este libro y muchos de ustedes, reincidiendo en la lectura, para quizás, en algún momento, animarse también con la escritura.

Las preguntas sobre el *porqué* que caracterizan la presentación de nuestro libro *¡A lingüístiquearla!* intentaban mostrar cuáles eran nuestras motivaciones para decidir contar lo que contamos y hacerlo de la manera en la que lo hicimos. Claro que preguntar *por qué* incluía de alguna manera el *para qué*, pero nos daba un margen para quitar lo racional y centrarnos en respuestas más emocionales. Los capítulos de *¡A lingüístiquearla!* buscaban sacar nuestro trabajo de “la cueva” académica. Con el presente libro, sin embargo, no solo vamos a *lingüístiquearla*, sino que, principalmente, vamos a preguntarnos para qué hacerlo.

La pregunta por el para qué es sumamente molesta. A nadie que está contando lo que estudia o investiga le resulta agradable que le pregunten para qué lo hace. Y, seamos sinceros, preguntar por el para qué de una investigación o de una disciplina muchas veces esconde la afirmación de que esa labor y ese campo del conocimiento no sirven de gran cosa (¿quién se lo preguntaría a alguien que está investigando el tratamiento de alguna enfermedad, por ejemplo?). Así, cuando surge la pregunta del para qué, la respuesta lejos está de ser obvia.

Como sea, esa pregunta nos saca de la “zona de confort” y, como dice el gran divulgador de las matemáticas Eduardo Sáenz de Cabezón (búsquenlo en YouTube si no lo conocen), puede generar dos reacciones: una de ataque y otra defensiva. Quienes reaccionan con el ataque plantean que esa pregunta no tiene sentido, que la disciplina se justifica en sí misma y que no hay razón para ir por la vida buscándole aplicaciones a todo. En cambio, quienes se ponen a la defensiva plantean que o bien la utilidad de una disciplina nos resulta invisible precisamente porque es tan constitutiva de todo y tan omnipresente que solo algunos llegan a percibir dicha utilidad, o bien porque la disciplina tiene un fin en sí misma y entonces es la pregunta del para qué la que está fuera de lugar.

Es probable que quienes escribimos este libro hayamos reaccionado de una u otra forma ante esa pregunta que nos incomoda. Pero como esa pregunta resulta ineludible, decidimos pararnos frente al espejo, mirarnos fijamente y preguntarnos “¿para qué?”. Cada quien con lo que investiga, cara a cara. Y comenzamos a movernos, a sacudirnos, a incomodarnos. No una, sino muchas veces, con cada oración, con cada párrafo, con cada relectura nos desarmamos, para volver al ruedo.

Alejandro en el Capítulo 1 se pregunta para qué volver una y otra vez sobre el rol de las academias de la lengua y el peso de la normativa. En el Capítulo 2, Matías y María buscan explicar la finalidad de acercarse al estudio de las lenguas desde una perspectiva formal. Teresa en el Capítulo 3 nos sumerge en el para qué de recuperar consideraciones gramaticales en el abordaje del español como lengua adicional y Rocío, en el Capítulo 4, se maravilla ante una -s compartiendo sus reflexiones sobre los fines detrás de las discusiones sobre este elemento en la enseñanza del inglés. También en relación con la enseñanza del inglés, Rosi en el Capítulo 5, y Andrea en el Capítulo 6, argumentan sobre la finalidad de un análisis detallado de lo que se conoce como alternancia dativa y construcciones pasivas, respectivamente. Silvia, en el Capítulo 7, narra los para qué de sus estudios sobre construcciones resultativas, mientras que Sol y Natasha analizan en el Capítulo 8 las razones de abordar la traducción desde una perspectiva formal. En el Capítulo 9, José plantea para qué estudiar desde una perspectiva lingüística la región patagónica y María, en el Capítulo 10, responde al para qué de investigar una lengua “muerta” que nos sigue hablando siglos después. El mismo proceso de escritura, acompañado por las lecturas y relecturas de ojos propios y ajenos, fue dándose en paralelo al encuentro con las respuestas a nuestros *para qué*.

Tal vez las consideraciones y las razones que aparecen esbozadas en nuestros capítulos no sean lo suficientemente persuasivas y a una respuesta nuestra seguramente se pueden encadenar nuevos y más refinados *para qué*. No pasa nada. Cuando pensamos en el para qué de escribir este libro —sí, también nos preguntamos eso— no estuvo entre nuestros objetivos iniciales convencer a nadie. Nuestra reacción ante este nuevo desafío fue, en realidad, el entusiasmo creciente por construir respuestas genuinas.

Ciertamente, en el camino fuimos dando forma a las razones para investigar cada uno de los temas que abordamos en este libro. Sin embargo, a medida en que estas razones iban configurando un cuerpo orgánico y (más o menos) coherente, comprendimos de una manera más tangible y cabal que la pregunta del para qué tiene

además una fuerte impronta ética. Si la pregunta por el para qué está presente en el horizonte, nuestras investigaciones, creemos, no perderán de vista el vínculo necesario con los problemas, demandas y desafíos que existen en las distintas comunidades y grupos sociales de los que formamos parte. En última instancia, es la pregunta *para qué*, tan molesta como movilizante, la que permite que la investigación sea, junto con la extensión y la docencia, uno de los pilares sobre los que se asienta la universidad pública en nuestro país.

La búsqueda de ese para qué, entonces, y los avatares del camino recorrido dieron origen a las páginas que siguen. Por supuesto, no fue fácil responderle al espejo, pero creemos que el recorrido valió la pena.

El equipo *lingüístico*

Rocío Belén Albornoz es profesora de inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue), y se desempeña como docente de esta misma institución en materias afines a la gramática y la adquisición de lenguas. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Aplicada (UNComahue). Su interés se centra particularmente en la adquisición de la morfología flexiva en inglés como lengua adicional.

María Teresa Araya es profesora de inglés, recibida de la Facultad de Lenguas en el año 2004, donde se desempeña en las cátedras de Gramática Inglesa 1, 2 y 3. Es Especialista en la Enseñanza de Español como lengua segunda o adicional. Actualmente está cursando las últimas materias de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas. Sus intereses profesionales se centran en la adquisición y enseñanza de inglés y español como lenguas adicionales, en particular, en la enseñanza de la gramática.

Natasha Besoky es traductora pública en idioma inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue). Actualmente, está cursando la Especialización en Traducción Literaria (UBA) y se desempeña como traductora independiente. Sus intereses profesionales se centran en la traducción literaria y la traducción de textos humanísticos.

María Sol Dibo es traductora pública de inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue). Es beneficiaria de una beca de investigación otorgada por la UNComahue bajo la cual estudia fenómenos de la cuantificación desde un abordaje contrastivo inglés-español desde una perspectiva formal y su aplicación para problemas de traducción en este par de idiomas. Se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Formal de esta institución y también se desempeña como traductora independiente.

Matías Fernández es profesor de inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue) y actualmente se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Aplicada en la misma institución. Desde el 2019, se desempeña como ayudante en asignaturas de Gramática Inglesa del primer y segundo año del Profesorado y del Traductorado en inglés, y ha dictado cursos de español para extranjeros en el marco del Programa de Español. Es profesor de Gramática y Normativa de la Lengua Española en el Instituto de Formación Docente Continua de Río Colorado.

Silvia Iummato es docente de la Facultad de Lenguas (UNComahue) en asignaturas del Área de Lingüística. Ha dictado numerosos cursos de gramática inglesa en instituciones terciarias universitarias y no universitarias. Investiga la interfaz léxico-sintáctica desde una perspectiva contrastiva.

María Mare es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET) y docente en la Facultad de Lenguas (UNComahue) en el área de gramática española. Desde el año 2015, dirige la Maestría en Lingüística (UNComahue). Investiga sobre variación sincrónica y cambio lingüístico en lenguas romances desde una perspectiva formal.

Alejandro Pérez Guarino es traductor público de inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue). Participa en investigación desde 2016, primero como alumno luego como graduado. Se enfoca en la variación lingüística, particularmente la variación diacrónica. Cursa la Maestría en Lingüística Formal dictada por esta institución.

Andrea Ruth Saade es profesora de inglés en la Facultad de Lenguas (UNComahue), en el área de gramática y lingüística. Investiga sobre la adquisición de estructuras ergativas en el inglés como L2.

José Silva Garcés es docente del área de Gramática española de la Facultad de Humanidades y la Facultad de Lenguas (UNComahue). Se interesa particularmente en el estudio de las características morfosintácticas del español hablado en la Norpatagonia. Actualmente está cursando el Doctorado en Humanidades (mención Letras) en la Universidad Nacional del Litoral.

Rosario Tartaglia es profesora de inglés, recibida en la Facultad de Lenguas (UNComahue) y se desempeña como docente en las cátedras de Gramática Inglesa en esta misma institución. Es coordinadora de inglés en nivel medio de una escuela bilingüe. Su interés profesional se centra en la enseñanza de la gramática inglesa como lengua adicional.

1. Hablar bien... ¿no cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas*

Alejandro Pérez Guarino

Imaginemos si acá los argentinos hablásemos argentino y los peruanos, peruano, y los bolivianos, boliviano, y necesitásemos traductores para hablar con los uruguayos. (Mauricio Macri, *VIII Congreso Internacional de la lengua española*, Argentina, 2018).

1.1 Introducción

Desde una edad muy temprana nos vemos impelidos a “hablar bien” para no ser catalogados como “burros”. Buena parte del tiempo que pasamos en las distintas instituciones escolares durante nuestra infancia, adolescencia y adultez la dedicamos a aprender la forma “correcta y culta” de usar la lengua y de desaprender las otras formas que pudiésemos haber traído de nuestros hogares, formas que se alejan en mayor o menor medida de una **lengua o variedad estándar**. Esta formación por parte de docentes y familiares se respalda con diccionarios, gramáticas y manuales de estilo escritos por diversas instituciones, especialmente por la Real Academia Española (RAE). El objetivo de este capítulo será, sin embargo, hacer un recorrido que nos permita observar que la lengua no es algo rígido y estático presentado en un estado de perfección que es necesario preservar, sino que se trata de un espectro de infinitas posibilidades que se encuentra en permanente cambio y variación, y todas estas variaciones son igualmente válidas. Este supuesto estado de perfección es usado habitualmente como piedra fundamental para justificar la aceptación o el rechazo de una forma dada. Es así que, primero que nada, analizaremos las características que una lengua debería satisfacer para poder ser considerada “perfecta”, y luego revisaremos la historia, las funciones y los problemas de las mencionadas “formas correctas” y de las instituciones que las respaldan. Para esto, prestaremos particular atención a cómo se comportan estas reglas frente a lo que se esperaría de una lengua de carácter “perfecto”. A modo de cierre, propondremos una discusión sobre el *para qué* de la relevancia de analizar con una mirada crítica conceptos como “buen hablar” y “lengua culta”.

* Agradezco a José Silva, que me ayudó a conseguir la bibliografía y a organizar las ideas; y a Sol Dibo y a María Mare que me ayudaron con la edición y corrección del capítulo.

1.2 Características de una lengua perfecta

Tal como adelantamos en el apartado anterior, empezaremos el recorrido con un análisis sobre el concepto de “perfección” aplicado a una lengua. Para hacerlo, es muy importante recuperar el trabajo de Juan Carlos Moreno Cabrera, filólogo español, titulado “«Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español” en el que, entre muchas otras cosas, se preguntó cuáles serían las propiedades que debería presentar una lengua perfecta, si es que existiera. Estas características surgen al analizar sistemas artificiales como el sistema de numeración decimal. Para lo que estableció tres grandes grupos de propiedades que citamos a continuación:

a) Propiedades estructurales: la lengua perfecta tiene que estar completamente determinada por una serie de reglas establecidas y todas las expresiones de ella se atienen sin excepción a esas reglas. No hay, por tanto, excepciones ni irregularidades.

b) Propiedades referenciales: las propiedades referenciales tienen en cuenta la relación entre la estructura de la lengua perfecta y aquellas cosas a las que nos podemos referir mediante ella. [...] De este modo, está prohibida la ambigüedad, la vaguedad o la plurivalencia de los elementos lingüísticos.

c) Propiedades funcionales: las propiedades funcionales tienen que ver con la manera en la que la lengua perfecta se realiza a lo largo del espacio y el tiempo, y con sus funciones. El conjunto de reglas de la lengua es estático y no se ve sometido a cambio alguno a través de su aplicación ni espacial ni temporalmente.

No hace falta ser un filólogo español para darse cuenta de que al momento en que empezamos a cotejar al español contra estas características ideales surgen todo tipo de discrepancias, ya que resulta muy claro por ejemplo que no es una lengua perfectamente regular. Tal como podemos ver a modo de ejemplo (entre muchos otros) en las distintas formas que toma el verbo *ir*: *yendo*, *voy*, *fui*, *iba*. Tampoco podemos decir que sea inmutable, el idioma que hablamos hoy en día no es igual al que se hablaba en la época de Cervantes, ni será igual al que se hable dentro de trescientos años. Idéntico resultado obtendríamos al analizar cualquier otra lengua natural: inglés, portugués, alemán, etc. Esto nos debería llevar a pensar que las lenguas naturales no se pueden encuadrar en una noción de perfección, no importa lo mucho que se esfuercen las normativas por

sostener lo contrario. Es en esta búsqueda por conservar un supuesto estado de perfección que se generan regulaciones, restricciones y prohibiciones que buscan controlar los aspectos de la lengua que divergen de esta visión. Este tipo de regulaciones reciben el nombre de *reglas externas* a la lengua y serán discutidas en el apartado siguiente.

1.3 Las reglas del lenguaje

Antes de ahondar en las reglas externas, es necesario que discutamos brevemente un conjunto de reglas que existen en contraposición con ellas: las llamadas *reglas internas*. Estas son las reglas naturales de una lengua, es decir, las que internalizan los niños durante el proceso de adquisición¹. Son en sí las pautas internas que constituyen los fundamentos operacionales de una lengua natural. Concretamente, son las que nos permiten usar con absoluta certeza todo tipo de estructuras complejas sin hacer ningún tipo de **reflexión metalingüística** sobre conceptos como *subjuntivo*, *inacusatividad* o *subordinación*. Armados con el conocimiento de estas reglas podemos saber que si, por ejemplo, queremos describir una situación que involucra a un conjunto de perros que están comiendo, para tener una oración que sea válida el verbo *comer* debe adoptar la forma *comen* y no otra como *comí* o *comés*. Cualquier hablante nativo del español podrá decir sin vacilar que la oración correcta es *los perros comen tranquilos debajo del árbol* y no **los perros comí tranquilos debajo del árbol* ni **los perros comés tranquilos debajo del árbol*².

Es así como decimos que estas son las reglas que determinan qué oraciones son posibles dentro de una lengua determinada, las que separan lo gramatical de lo agramatical. Tal como se ha discutido con mayor profundidad (junto con los conceptos de *registro*, *aceptabilidad*, *corrección* y *variación*³) en el Capítulo 1 de nuestro anterior libro, *¡A lingüistiquearla!*, esto da lugar al concepto de *gramaticalidad*, a través del cual se estudia un sistema lingüístico particular con el fin de determinar cuáles son las construcciones posibles en él. En este sentido, una construcción como *¿De dónde tú eres?* no se utiliza en el español que se habla en la zona del Río de la Plata, pero es totalmente válida en algunos países de Centroamérica, por lo que decimos que la

¹ Ya Matías y María analizarán con mayor detalle la forma en la que los niños “adquieren” su lengua (o lenguas) materna en el Capítulo 2 y, más adelante, en el Capítulo 4, Rocío ahondará en aspectos relacionados a la adquisición de segundas lenguas.

² El asterisco (*) se utiliza para indicar que una oración es agramatical.

³ En el glosario se pueden encontrar definiciones de estos términos.

gramaticalidad de una construcción estará supeditada a las reglas internas determinadas de un lugar y un tiempo específicos.

Por otro lado, están las reglas externas. Estas son las que tenemos que aprender y memorizar durante nuestros años escolares. Se trata de reglas como “las palabras terminadas en *-ivo* se escriben con *v* y no con *b*”, “las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en *n*, *s* o vocal”, “no se dice *rompido*, se dice *roto*” (vean el Capítulo 2 para una discusión sobre estos casos). Por supuesto, no se ocupan solamente de la ortografía o de las conjugaciones irregulares, estas reglas externas también se ocupan del “buen hablar”, como podemos ver en los ejemplos obtenidos de *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* publicado por la RAE en el año 2018 que presentamos a continuación:

No se considera correcto el uso de *tendría* por *tuviera* en casos como **Si yo tendría dinero...* (Por *Si yo tuviera dinero...*). (RAE 2018, p. 38)

Se recomienda evitar el uso del infinitivo [...], como en **Por último, agradecer su asistencia...* o **Antes de nada, anunciarles que...* En el habla esmerada se debe añadir un verbo en forma personal: *Por último, me gustaría agradecer su asistencia...*; *Antes de nada, quiero anunciarles que...* (RAE 2018, p. 43)

Vemos en los ejemplos citados cómo al día de hoy se sigue estando vigente la idea de la existencia de un habla “esmerada” idealizada a la cual los hablantes deben aspirar ya que se trataría de una versión “mejor” o al menos “más correcta” y que dicha versión “superior” es regulada y controlada por Instituciones de carácter normativo. Así se genera la idea una única forma aceptable en contraposición con un número de dialectos o variaciones que adquieren un estatus de inferioridad y que deben evitarse. Podemos ver que este contraste entre las formas mencionadas estuvo muy presente en el *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española* que tuvo lugar en la provincia de Córdoba durante el 2019. Partiendo del discurso de apertura (del cual recuperamos el epígrafe del capítulo) hasta llegar al discurso del cierre, del cual podemos observar en la siguiente cita cómo se expresa la idea de la superioridad de una forma normada por sobre las formas no reguladas:

“Los quinientos años de su vida americana le han deparado variedad y riqueza léxica al precio de inevitables procesos de dialectalización controlados por mecanismos centrípetos desde normas policéntricas consensuadas”. (José Luis Moure, 30 de marzo de 2019)

Tras haber discutido las características de las reglas internas y de las externas, analicemos ahora la forma en la que las mencionadas reglas externas se plasman a través de la normativa. Tal como lo sugiere su nombre, se trata de un conjunto de reglas (normas) que buscan regular una lengua, bajo la presunción de indicar el correcto uso de esta. Trabajan desde lo que llamamos un *enfoque prescriptivo*, es decir las reglas apuntan a qué debe y qué no debe usarse o decirse. En las páginas de las obras normativas podemos encontrar instrucciones como “debe evitarse el uso de...”, “lo correcto es la utilización de...”, “es incorrecta la forma...”, entre otras. Al analizar estas reglas, podemos ver la forma en la que algunos hablantes usan la lengua, y que se aleja de los mencionados lineamientos de “corrección”, para luego decir que no se recomienda su uso, o incluso en ocasiones, “que no forma parte de la lengua culta”. Esto se debe a que las normativas siempre expiden sobre formas que se encuentran en uso por parte de los hablantes de alguna región o estrato social, y jamás se pronunciarían sobre una forma que ningún hablante nativo produce.⁴ Por ejemplo, nunca veríamos una regla que exprese algo como “no se debe decir *auto el es azul*, debe decirse *el auto es azul*”. Ahora bien, dado que la normativa regula las formas que usan los hablantes, y teniendo en cuenta que la lengua cambia todo el tiempo, es de esperar que la normativa también cambie con el pasar de los años, y que lo que se marque como incorrecto en un momento dado no lo sea en otro. De lo contrario, la RAE seguiría proponiendo en pleno siglo XXI como variedad “ideal” la que se hablaba en el siglo XVIII. Algo que claramente no ocurre. La versión “ideal” que se busca preservar ha ido cambiando a través de los siglos; y es esto lo que nos proponemos hacer en el apartado siguiente: un recorrido histórico sobre estos cambios.

1.4 Origen y cambios en la normativa

Como anticipamos al final de la sección anterior, a continuación, vamos a realizar un recorrido a través del tiempo para analizar algunas de las obras de carácter

⁴ En el Capítulo 10 se comenta cómo este tipo de textos normativos ya se encuentran en los tiempos del latín.

normativo que han sido publicadas a lo largo de los años, empezando por la primera gramática de la lengua española publicada hasta llegar a nuestros días. De ellas nos interesa ahondar en las reglas, definiciones y recomendaciones que se realizan en distintos momentos históricos para observar cómo cambian las reglas que buscan preservar el estado de “pureza” del idioma castellano.

1.4.1 Un año lleno de eventos

El año 1492 es famoso por ser el momento en el que el navegante Cristóbal Colón llegó por primera vez al continente americano creyendo haber encontrado una ruta alternativa a las Indias, suceso histórico que cambió el mundo occidental para siempre. Tuvo lugar en ese año otro evento que también representó un cambio a gran escala: la lengua castellana nacía oficialmente. Decimos en forma oficial porque ese fue el año en el que se publicó la primera gramática de la lengua castellana, que, de hecho, fue también la primera gramática de una lengua romance. De esta tarea se encargó Elio Antonio Martínez de Cala y Xarava, más conocido como Antonio de Nebrija. No hace falta decir que para este momento la lengua castellana ya existía y era parte de la cotidianeidad de toda la población del reino desde hacía un tiempo considerable. La tarea de Nebrija solo fue la primera consolidación escrita de la que sería una larga tradición de obras normativas. Ya desde el periodo de Alfonso X, más de doscientos años antes, el castellano se había convertido en la lengua oficial de la administración pública, desplazando al latín, que ya se encontraba de salida, tal como comenta María en el Capítulo 10. Si bien Alfonso X ya se había encargado de estandarizar el castellano y de preocuparse de su “correcto” uso, la obra de Nebrija fue la primera gramática impresa que buscaba establecer las reglas y los usos apropiados. Tal como es hoy de público conocimiento, no sería, ni por mucho, la última.

Algún tiempo más tarde, en plena expansión del imperio español sobre el continente americano, más específicamente en 1713 y bajo la venia de Felipe V, se funda la Real Academia Española. Esta institución cumpliría, entre otras, una función importante para España: unificaría la lengua del imperio que se encontraba en expansión en varias partes del mundo, pero principalmente del continente americano. Ya Nebrija habría de citar en su gramática de 1492 la respuesta que la reina Isabel obtuvo cuando cuestionó la utilidad de tal obra:

[D]ixo que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros et naciones de peregrinas lenguas, et con el vencimiento aquellos ternían necessidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, et con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi Arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros dependemos el arte de la gramática latina para deprender el latín. (Nebrija 1492, prólogo)

La idea estaba clara de que, a medida que se incorporaban nuevas tierras al imperio, los pueblos que habitaban en ellas necesitaban incorporar una lengua unificada, la lengua hablada por los conquistadores. De esta manera, a través del uso de una misma lengua, quienes eran sometidos terminarían por sentirse ciudadanos de la nación invasora y reconocerían a sus autoridades como propias. En este sentido es posible decir que la gramática de Nebrija fue el primer material que acompañaría la enseñanza masiva de una lengua extranjera, como era el español en tierra americana, proceso que difiere significativamente de la adquisición de una lengua materna, tal como se discute en el siguiente capítulo de este libro.

Lo que es importante destacar, y resulta la motivación de este capítulo, es la forma en la que las distintas obras normativas dicen actuar en defensa de una lengua en un estado perfecto que parece estar constantemente bajo asedio. Este es un concepto recurrente en las obras normativas publicadas a lo largo de los siglos, como veremos a continuación. Esta noción de que nuestra lengua se deteriora con el “mal uso” o por la existencia de “formas inferiores” no es nueva, ya en el siglo XVIII, podemos observar que se menciona en la introducción de la primera historia de la RAE:

Deciase tambien ser justo fijar la léngua, que [...] se havia pulido y adornado en el transcurso de los tiempos, hasta llegar à su última perfección en el siglo passado: y no era decente à nosotros, que logrando la fortuna de encontrarla en nuestros dias tan perfecta, no eternizassemos en las prensas su memoria, formando un Diccionario al exemplo de las dos celebradissimas Académias de París y Florencia. (RAE 1726, p. 13).

La recién fundada institución ya estaba preocupada por la preservación de una lengua en estado de perfección. En el ya mencionado libro de estilo del año 2018,

podemos ver que la idea de que “antes se hablaba bien y ahora se habla mal” sigue en completa vigencia entre los normativistas:

La atención que los hispanohablantes prestan a su compromiso con el idioma varía con el tiempo. Hubo épocas en la historia en las que los hablantes enriquecieron nuestra lengua. En los con toda justicia llamados «siglos de oro» todos los países de Europa se esforzaron en mejorar sus respectivas lenguas vernáculas, confiriéndoles mayor capacidad de creación de pensamiento y de hermosura de expresión. [...].

Contrastaron con ellos otros tiempos posteriores en los que el uso de la lengua se empobreció. [...] No vivimos tiempos mejores. El descuido generalizado en el uso por las jóvenes generaciones de la lengua española ha llevado a calificarlo como paupérrimo y zarrapastroso. (RAE 2018, p. 11)

Vemos como en la actualidad sigue instalada esta distinción entre un pasado donde el uso de la lengua se veía enriquecido y un periodo asociado al presente donde el uso de la lengua es “zarrapastroso”, lo que, a través de la indiferencia y falta de cuidado por parte de los hablantes, ocasiona el deterioro de nuestra otrora “perfecta lengua”.

Para continuar con el análisis de las reglas externas, en el siguiente apartado ahondaremos en las transformaciones que estas reglas normativas han ido experimentando con el pasar de los siglos. Este recorrido nos será de utilidad para comprender en mayor profundidad de qué manera se establecen y cuáles son los aspectos arbitrarios en su formulación.

1.4.2 La normativa a través del tiempo

En este apartado vamos a hacer un viaje por el tiempo: vamos a visitar las distintas obras normativas que nos ha entregado la RAE a través de los años y vamos a ver qué pasa con las reglas que presenta para la escritura. En particular nos detendremos en la ortografía ya que es, sin lugar a duda, la primera herramienta que se utiliza cuando se quiere “evaluar” si se está haciendo correcto uso de una lengua. Definida como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua, la ortografía ha sido siempre un componente fundamental de las obras normativas de la lengua. Ya el trabajo de Nebrija contenía una sección entera dedicada a ella, algo que también podemos encontrar con facilidad en las subsiguientes publicaciones que se produjeron a lo largo

de los siglos, y aún hoy en día se publican libros enteros dedicados exclusivamente a ella. La ortografía busca regular todo lo relacionado con el uso del lenguaje, hasta el punto de “recomendar” las formas apropiadas de llamar a las letras:

Aunque estos son los nombres recomendados, también se aceptan otros, como **i griega** para la **y** o **i latina** para la **i**. Se desaconsejan, en cambio, el nombre **ere** para la **r** y los nombres *ceta*, *ceda* o *zeda* para la **z**. (RAE 2018, p. 97).

Sin embargo, es fácil notar que, a pesar de ser completamente arbitraria y normada, la ortografía también ha experimentado numerosas variaciones a lo largo de la historia. La variación parece ser inevitable en todos los aspectos. Por ejemplo, notemos que incluso el conjunto de elementos fundantes de la escritura, el abecedario, ha cambiado significativamente. Veamos cómo está compuesto el abecedario en la actualidad de acuerdo con la Real Academia Española:

El abecedario o alfabeto español está compuesto por veintisiete letras: **a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z**. (RAE 2018, p. 96).

Si bien este alfabeto nos resulta familiar y natural al punto de la obviedad, es interesante ver cuál era la composición del alfabeto de nuestra lengua castellana en la ya mencionada obra de Nebrija de 1492:

Assí que sera nuestro abc destas veinte e seis letras: **a, b, c, ç, ch, d, e, f, g, h, i, l, ll, m, n, o, p, r, s, t, v, u, x, z**; por las cuales diftintamente podemos representar las veinte e seis pronunciaciones de que arriba avemos disputado. (de Nebrija 1492, capítulo vi, negritas nuestras).

Es fácil notar las numerosas diferencias entre ambas versiones del alfabeto descritas en las obras. Así, vemos como hoy en día no se consideran parte del abecedario caracteres como *ch* y *ç*, mientras que en 1492 no eran parte del alfabeto la *ñ* o la *j*, entre otras letras que hoy se encuentran presentes. Otro ejemplo que resulta interesante rastrear es la acentuación. Si recordamos nuestros días en la escuela primaria, sabremos que, de acuerdo con la sílaba en la que recae el acento, las palabras se dividen en *agudas*, *graves*, *esdrújulas* y *sobresdrújulas*. También recordaremos que

las agudas llevan tilde o acento ortográfico cuando terminan en *n*, *s* o vocal (*camión*, *revés*, *llegó*); las graves cuando no terminan en *n*, *s* o vocal (*césped*, *ángel*) y las esdrújulas, al igual que las sobresdrújulas, siempre lo llevan (*semáforo*, *sábado*, *cómpratelo*). Dicho esto, las reglas mediante las cuales se determina si una palabra dada lleva tilde o no tampoco han estado exentas de cambios. De hecho, aquellas establecidas por la misma institución en el primer tratado de ortografía que publicaran allá por 1741 eran notoriamente distintas. Para lo que hoy se consideran palabras graves y agudas, la utilización de la tilde dependía de su forma menos común a partir de su última letra, entonces la regla establecía lo siguiente:

Solo necesitan de nota de acento aquellas voces, que tubieren acentuacion diversa de las mas comun, y frequente en las demas voces de la misma terminacion. [...] A el contrario las acabadas en **i** latina, ó en **u**, tienen su acentuacion mas comun, y frequente en la última vocal: por ello solo necesitan de nota de acento en la penúltima silaba, quando no fueren de terminación aguda, como en **caífu**, **tríbu**. (RAE 1741, p. 250, negritas nuestras).

Con solo leer estos fragmentos de las obras normativas, podemos notar cuán distinta era no solo la acentuación, sino mucha de la ortografía. Esto nos debería hacer dudar seriamente de encontrarnos frente a una lengua “perfecta” y hacernos a la vez apreciar que la normativa presenta en realidad un carácter totalmente arbitrario en sus restricciones y reglas.

1.5 Para qué problematizamos la normativa

Hasta ahora alguien que haya estado acompañando el recorrido presentado en estas páginas puede estarse preguntando para qué sirve esta discusión. ¿Criticamos a la normativa y al trabajo de la RAE sin motivo aparente?, ¿o porque no queremos aprender que las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en *n*, *s* o vocal?, ¿o no queremos recordar que algo debe decirse de una forma dada y no de la otra? La realidad va más allá: el problema de las normativas es que, si presentan una forma como buena, culta y parte del “buen hablar”, ¿qué queda para las otras formas? Particularmente si tomamos en cuenta la naturaleza de este “buen hablar”, tal como se dice en Santomero *et al* (2015):

Esta situación se complejiza aún más si se contempla que el criterio de corrección al que se somete la ‘lengua estándar’ nos es impuesto desde las instituciones reguladoras y normativas (entre ellas principalmente la RAE) que conciben el español peninsular como la única variedad correcta. Basta considerar las estadísticas para comprobar la situación: el 90 por ciento del idioma español es hablado en América, aunque ese porcentaje de hablantes obedece las directivas que se articulan en España donde lo habla solamente el 10 por ciento restante.

La normativa presenta una forma idealizada de la que habla una minoría de los hablantes nativos como el ideal al que todos los hablantes deberían aspirar; y, dado que este tipo de división es binaria, uno deberá asumir que para la RAE esas otras formas serán malas, incultas y parte del “mal hablar”. Pero, como vimos, lo que se propone como “hablar bien” o usar una “lengua culta” ha variado ampliamente a lo largo de la historia, en muchas oportunidades con motivos no muy claros. Estas instituciones están siempre persiguiendo una lengua que prometen ideal y cuidada, cuyas características fundamentales son en realidad fluctuantes totalmente arbitrarias.

La intención de este capítulo no es bajo ningún punto de vista abogar por la abolición completa y definitiva de cualquier tipo de regulación de la lengua y su utilización. De la misma manera en la que no utilizamos la misma ropa para ir a un casamiento, para hacer deporte o para ir a una fiesta de disfraces, la utilización del idioma va a ser distinta de acuerdo con el contexto y el medio en que lo utilizemos. Se trata en realidad de una cuestión relacionada con la *adecuación* y el *registro*, temas que también hemos tratado en el Capítulo 1 de *¡A lingüístiquearla!* Así, deberemos respetar las normas correspondientes a la situación comunicativa en la que nos encontramos para garantizar que nuestros usos de la lengua resulten adecuados. Por lo tanto, si le escribimos una carta al Papa, haremos uso de términos y formas que serán necesariamente distintos a los usados para hacer una llamada telefónica a un amigo, quien seguramente se sentirá invadido por el desconcierto si al atender el teléfono iniciáramos la conversación diciendo “Me dirijo a usted con el propósito de solicitarle...”. Para nuestras interacciones sociales diarias, es necesario aunar criterios comunes que nos permitan llevar a cabo el desempeño comunicacional adecuado a cada circunstancia dada.

El problema es que, al amparo de cuerpos gubernamentales e instituciones educativas, las reglas externas provocan la marginalización de las formas que no coinciden con las normas impuestas y, por consiguiente, producen la marginalización de los hablantes de esas formas, tan válidas como cualquier otra. Estos hablantes terminan por no tener más alternativa que abandonar su habla natural o verse rotulados como “salvajes” o “incultos”, dado que por lo general carecen de la fuerza política, económica o militar ya no para imponer sus modos de habla sino para preservarlos. Esto queda muy bien sintetizado en las palabras de María Pía López (2014), quien dice que:

Abogar por cierto “purismo lingüístico”, por una norma, por una variedad estándar, implica, entonces, suponer una jerarquía bajo la cual ciertos grupos son dominados por otros. Estos imponen un modelo de ejercicio de la lengua, negando, restringiendo y desvalorizando otros modos de hablar que conviven con ese modelo, que buscan transformarlo, que lo tensionan continuamente.

Para comprender mejor los problemas que surgen de este “purismo lingüístico”, analicemos un ejemplo sobre cómo colisionan las normas establecidas sobre la lengua con las formas de habla de una región geográfica determinada. Se trata del uso del leísmo en el nordeste de la Argentina. El leísmo es el fenómeno lingüístico según el cual se reemplaza a los pronombres *la, lo, las o los* por *le o les*. Volvamos a consultar el *Libro de estilo de la lengua española* para ver qué tiene para decir sobre el *leísmo*:

Aunque lo más indicado es usar *lo*, se admite el uso de *le* para complementos directos de persona en masculino singular: *A Juan le vi ayer*. Se rechaza, en cambio, el uso de *les* para el plural (**A Juan y a Antonio les vi ayer*). Para el femenino, no se acepta *le(s)* ni para el singular ni para el plural (**A María le vi ayer*; **A María y a Ana les vi ayer*). (RAE 2018, p. 61).

En la obra *El español de Argentina y sus variedades regionales*, María Beatriz Fontanella de Weinberg recoge y analiza las características particulares de la lengua en las distintas regiones del país. Para este caso nos interesa recuperar el español del nordeste argentino. Con respecto al leísmo, Fontanella de Weinberg dice que “Se lo registra para referente \pm persona masculino y femenino, singular y plural en todos los

isolectos” (2000, p. 118) y complementa esta afirmación con ejemplos de uso; compartimos a continuación algunos de ellos:

- (1) Señora, hoy pasamos a las nenas en otro grado porque los varones *le* molestan demasiado y cuando falta la maestra es imposible...
- (2) A esta camisa *le* ensució los pajaritos...
- (3) Con la madre del marido anda mal, no *le* quiere pronto y todo *le* molesta lo que la viejita hace.

(RAE 2018, p. 61)

Podemos notar en estos ejemplos claras diferencias entre lo que establece la normativa como apropiado y la manera en la que hablan los habitantes de cierta región. Las formas que la obra normativa “rechaza” son sin embargo usadas por estos hablantes durante el uso cotidiano de la lengua, aun por quienes llegan a rechazar las mencionadas construcciones debido a que les fueron señaladas como incorrectas durante el proceso de escolarización. Por esto nos vemos en la necesidad de preguntarnos, entre otras cosas, cómo serán recibidos al iniciar su escolarización los hablantes de estas variedades, ya que su uso de la lengua se aleja de las normas que suelen enseñarse en las instituciones educativas. Lamentablemente, muchas de estas instituciones muestran poca flexibilidad al respecto y los hablantes de estas variedades, luego de sufrir *discriminación lingüística* (tema sobre el que ahonda José en el Capítulo 9), se ven en la obligación de abandonar su forma de hablar para adoptar la versión que se considera del “buen habla”.

1.6 Consideraciones finales

Para finalizar, tenemos que llevarnos de este capítulo que lo que se denomina “lengua culta” no existe. Lo que las normativas presentan como “buen hablar” no es otra cosa que un sistema lingüístico particular presentado como el ideal al que todos los hablantes deben aspirar. Pero este sistema impuesto no es en realidad superior a cualquier otro, solo distinto, y, tal como vimos, las características de esta “perfecta” versión de la lengua fluctúan a lo largo del tiempo y, por consiguiente, la misma institución que promueve la conservación de la “pureza” o “calidad” de la lengua ha establecido para el uso de esa lengua ideal reglas distintas a lo largo de los años, muchas veces contradictorias entre sí. La lengua, después de todo, es un sinfín de posibilidades

que varía en el tiempo y en el espacio. La forma en la que hablamos hoy no es la misma en la que hablaba el Cid; ni son idénticas las variedades habladas en Argentina y las habladas en Colombia. Cada lugar tiene sus matices, formas y particularidades. Por lo que, en efecto, podemos decir que los bolivianos hablan boliviano y los peruanos, peruano. Tratar de forzar esas variedades para satisfacer un estándar arbitrariamente establecido tiene consecuencias negativas no solo para la diversidad lingüística sino también para los hablantes de esas variedades, quienes pueden verse excluidos o desvalorizados por el simple hecho de hablar de una forma diferente. Tales diferencias tienen que ser valoradas y tenidas en cuenta en los distintos ámbitos, en particular, en los educativos, ya que la variedad lingüística enriquece la experiencia del aprendizaje de quienes comparten el espacio.

REFERENCIAS

- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (2010). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. EDICIAL.
- López, María Pía (2014). Metáforas y conflictos: políticas de y en la lengua. En Laura Kornfeld (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Universidad Nacional General Sarmiento, .73-80.
- Mare, María & Silva Garcés, José (2018). Estudiar las lenguas. En María Mare & Fernanda Casares (eds.) *¡A lingüístiquearla!* EDUCO, 23-44.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2011). «Unifica, Limpia y Fija». LA RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Silvia Senz & Montserrat Alberte (eds.) *El Dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol I. Melusina, 157-324.
- Nebrija, Antonio de (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Disponible en <https://antoniodebrija.elcastellano.org/indice.html>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (1721). *Diccionario de la lengua castellana*.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (1741). *Orthographia Española*. Compuesta y ordenada por la Real Academia Española.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Espasa.

Santomero, Lucila; Piovano, Luisina; Gietz, Florencia; Jara, Valentina; Bonet, Cecilia & Carrió, Cintia (2015). La lengua en el aula de lengua, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, 6- 26.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre la normativa en relación a la enseñanza

Sugerimos la charla organizada por RELIF (*Red de lingüistas en Formación*) a cargo de Esteban Lidgett que aborda el desarrollo de la gramática como disciplina escolar en Argentina y sus implicancias en los debates ideológico-lingüísticos entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. Disponible [aquí](#).

Recomendamos también la plenaria de María López García en las *IV Jornadas patagónicas de lingüística formal* (Argentina, 2017) sobre el rol de la normativa en las distintas instancias educativas y en los manuales escolares. Está disponible en el [canal de posgrado](#) de la Facultad de Lenguas, UNComahue.

Sobre el rol de la Real Academia Española

Para quienes quieran continuar profundizando en esta temática puede resultar sumamente enriquecedor abordar toda la obra de Silvia Senz & Montserrat Alberte (Eds.) *El Dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, en la que, además del capítulo de Moreno Cabrera al que hemos referido, hay trabajos de numerosos lingüistas. Es especialmente interesante la presentación de Màrius Serra titulada “¿A quién engaña la RAE?”.

2. ¿Para qué *lingüistiquearla* formalmente?*

Matías Fernández
María Mare

2.1 Introducción

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

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

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

estrictamente parte del mismo sistema, sino que involucran otras facultades o habilidades¹—, cuáles son las reglas combinatorias involucradas y en qué lugares ocurren los fenómenos de variación. Así, por ejemplo, ante una construcción como *a lingüístiquearla*, un enfoque formal procurará determinar los segmentos que la componen, cómo se vinculan entre sí, qué rasgos presentan, por qué esos y no otros, qué reglas subyacen a la combinación de esos segmentos, si esa regla es productiva, etc., etc. (remitimos al Capítulo 1 de *¡A lingüístiquearla!* para encontrar algunas respuestas). Como intentaremos mostrar, esta manera de acercarse a las lenguas nos permite desarticular mitos y prejuicios y, al mismo tiempo, nos brinda herramientas para revisar y mejorar nuestras prácticas de investigación y de docencia.

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

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

2.2 ¿Para qué preguntarse por la adquisición?

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

¹ Esta es una discusión clásica en torno al significado.

necesario avanzar en la descripción de las lenguas y de las variedades lingüísticas, a fin de reconocer qué tienen en común, es decir, cuáles son las características que las hacen humanas, a todas por igual. Por esta razón, además de las descripciones de distintas lenguas y variedades lingüísticas, los lingüistas generativistas nos hacemos preguntas con respecto a la manera en la que se adquiere una lengua. Básicamente, cuando logramos advertir la complejidad que subyace a todos los sistemas lingüísticos, no podemos dejar de preguntarnos cómo es posible que una persona de cuatro años, que no es capaz aún de realizar operaciones matemáticas elementales, maneje tan bien ese sistema².

2.2.1 Adquiriendo la lengua materna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Aprendiendo una nueva lengua

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

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

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

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

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

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

(6) *It happened an accident. (debería ser *An accident happened*)

Lit. Esto ocurrió un accidente (traducción palabra por palabra)

‘Ocurrió un accidente’

Explicar cuál es el error en (6) es relativamente simple: el verbo *happen* (que puede traducirse como *ocurrir, suceder, pasar*) se considera un verbo intransitivo de tipo inacusativo. Esto quiere decir que selecciona un único argumento y ese argumento no tiene una interpretación agentiva (digamos que las cosas le pasan sin que haga nada). Ese argumento, que en este caso es *an accident* ‘un accidente’, será el sujeto de la oración. El error surge cuando se agrega *it* al principio, un pronombre que también cumple la función de sujeto, pero que no tiene significado, o sea, un pronombre expletivo. Por esa razón, errores de este tipo suelen etiquetarse como *double subject* ‘doble sujeto’, porque hay dos elementos que funcionan como sujeto (*it* y *an accident*), cuando solo debería haber uno (*an accident*, en este caso). La traducción literal que ofrecemos muestra ese problema: *esto* y *un accidente* no deberían funcionar como sujeto al mismo tiempo⁶.

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

⁵ Pueden revisar los aspectos que se desprenden de esta afirmación en el Capítulo 9 y un poco también en el 10.

⁶ El Capítulo 6 discute, entre otras cosas, errores derivados de la posición inicial de los argumentos de verbos inacusativos y las estrategias empleadas por los aprendientes para analizar y producir este tipo de construcciones.

incluso más profundas que las que podemos ver directamente en la oración (y de eso se trata este libro). Ambas lenguas poseen verbos intransitivos inacusativos que seleccionan un argumento, pero difieren en que una, el inglés, no permite que ese argumento, que funciona como sujeto, se ubique luego del verbo (**happened an accident*), pero esto sí es posible en español (*ocurrió un accidente*). Luego, el inglés requiere que la posición de sujeto siempre esté ocupada por un elemento pronunciable, aun si ese elemento no es un argumento seleccionado por el verbo, como en *it rains* ‘llueve’ o *it’s cold* ‘está frío’; algo que no pasa en español⁷. Visto así, el error en *it happened an accident* no parece caprichoso, pero al mismo tiempo, es muy poco probable que la decisión de utilizar un sujeto posverbal, porque así se hace en español, haya sido una decisión consciente y planificada. De hecho, incluso después de la corrección, este error puede seguir apareciendo, a veces en construcciones más complejas, pero que muestran el mismo fenómeno. Con este panorama, parece lógico pensar que existe cierta “tensión” entre las “reglas” gramaticales que el aprendiente está poniendo en funcionamiento. Pero, ¿de dónde provienen esas “reglas”? ¿de su L1, de su LA, o hay algo más?

El proceso mediante el cual pasamos de no hablar una lengua adicional a hablarla ha permitido reconocer básicamente tres estadios: el estadio inicial, que es nuestro conocimiento de la L1, el estadio de **interlengua** (ya volvemos a esto) y el estadio final, que representa un ideal: como dijimos, que nuestra competencia en el uso de la LA sea tal que nos permita desenvolvernos con soltura en la amplísima variedad de contextos y situaciones que se listan, por ejemplo, en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. El concepto de interlengua, acuñado por Larry Selinker en 1972, puso en palabras lo que ya muchos investigadores habían observado en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua adicional: existe una fase que se entiende como dinámica, sujeta a cambios, donde se puede reconocer una gramática en construcción que no tiene exactamente las mismas características que la gramática de la LA y tampoco copia fielmente la gramática de la L1⁸. Esta fase es central en las discusiones contenidas en este libro, puesto que el aprendizaje de una LA se produce en esta “zona”

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 Resumiendo

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

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

2.3 ¿Para qué considerar la variación lingüística?

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

(7) Con Emilia fuimos al cine.

(8) ¡Apurensen, chicas!

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

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

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

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

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

b. Ayer fuimos al cine.

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

b. *Yesterday, went to the cinema.

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

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

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

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

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

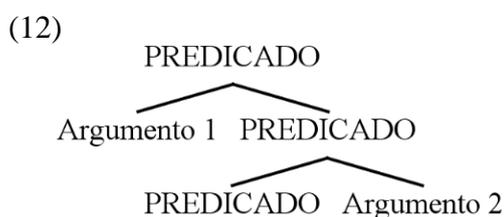
La distinción que se observa entre (11a) y (11b) refleja una diferencia en la gramática de ambas variedades. Indagar en esa diferencia constituye un aporte a la pregunta sobre las unidades mínimas de la variación. Nos podemos preguntar, por ejemplo, ¿cuál es la diferencia entre *de nosotros* y *nuestro*?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

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

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

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

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



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

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

(13) *Warlpiri*

- a. Ngarrka-ngku ka wawirri pantirni-rni
- b. Wawirri ka pantirni ngarrkangku
- c. Pantirni ka ngarrkangku wawirri
- d. Ngarrkangku ka pantirni wawirri
- e. Pantirni ka wawirri ngarrkangku
- f. Wawirri ka ngarrkangku pantirni

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

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

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

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

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

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

- (14) a. Juan hizo una torta.
b. Hizo calor.
c. El gobierno hizo oídos sordos.
d. Juan se hizo el vivo.
e. Ese peinado te hace más joven.
f. Ana hizo de tripas corazón.
g. Te hacía más responsable.
h. Ana hace que estudia.
i. Hace un siglo que no nos vemos.
j. No hagas el ridículo.
k. Hizo de niñera.
l. Se hizo comunista.
m. El banco se hizo con los ahorros de la gente.

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

(15) Alternancia causativa

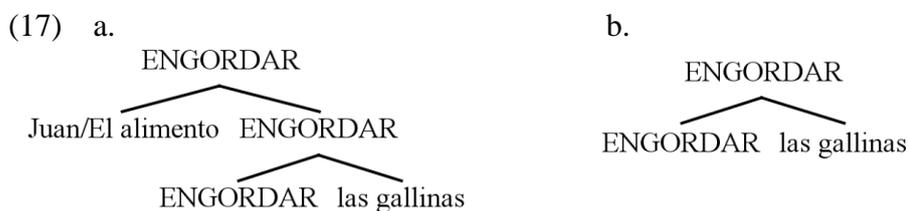
- a. El alimento balanceado engordó a las gallinas.
b. Las gallinas engordaron.

(16) Alternancia dativa

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

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

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



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

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

- (18) a. Ann_[AGENTE] gave a book_[TEMA] to Peter_[META]
 b. Ann_[AGENTE] gave Peter_[META] a book_[TEMA]

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

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

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

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

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

2.5 Consideraciones finales

El primer capítulo de este libro se detuvo en el rol de las academias de la lengua y en la percepción general que se tiene sobre las lenguas. Desde esa perspectiva, que Alejandro Pérez Guarino recuperó de manera sistemática, hay poco lugar para la variación lingüística, y menos lugar para un abordaje científico del lenguaje. Sin embargo, como hemos procurado mostrar en este capítulo, la mirada científica es central para avanzar en nuestro conocimiento sobre este objeto de estudio tan complejo y, en ese recorrido, no podemos dejar al margen ninguna de sus partes constitutivas. Y la variación lingüística, sin dudas, es una de ellas. De hecho, hasta la normativa, reacia a introducir cambios, ha ido incorporando los resultados de la variación diacrónica, es decir, de la variación que resulta del paso del tiempo¹¹ y, como se muestra en el Capítulo 1, ha llegado a proponer reglas opuestas de una época a la otra, porque este

¹¹ Ver Capítulo 4 de *¡A lingüístiquearla!*

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

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

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

REFERENCIAS

- Baker, Mark (2001). *The atoms of language*. Basic Books.
- Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de Gramática del Español*. La Isla de la Luna.
- Hale, Kenneth (1983). "Warlpiri and the grammar of non-configurational languages". *Natural Language and Linguistic Theory* 1.1:5-47.
- Legate, Julie (2002). *Warlpiri. Theoretical Implications*. Tesis de doctorado. Massachusetts Institute of Technology.
- Mare, María & Casares, Fernanda (eds.) (2018). *¡A lingüísticarla!*. EDUCO.
- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10, 209-231.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre adquisición de L1 en el enfoque generativo

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

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

Sobre enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales

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

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

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

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

Sobre variación lingüística

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

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

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

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

Sobre configuracionalidad y estructura argumental

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

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

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

3. ¿Para qué enseñar a reflexionar sobre la lengua?*

María Teresa Araya

3.1 Introducción

Empecemos por explicitar qué entendemos por *pensar* o *reflexionar*, ya que ambos términos se presentan como sinónimos y para ellos se ofrece la misma definición. El diccionario Oxford en línea¹ los define como “considerar un asunto con atención y detenimiento, especialmente para estudiarlo, comprenderlo bien, formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión”. En este artículo nos proponemos argumentar a favor de la importancia de la reflexión en el aula de inglés como lengua segunda o adicional y para ello, consideraremos las oraciones relativas (OR) en inglés y en español. Observemos los siguientes datos:

- (1) a. La casa tenía dos habitaciones [que daban al parque].
b. La casa tenía dos habitaciones, [que daban al parque].²
- (2) a. Politicians who make empty promises aren't trustworthy.
'Los políticos que hacen promesas vacías no son confiables'
- b. Politicians, who make empty promises, aren't trustworthy.
'Los políticos, que hacen promesas vacías, no son confiables'

En (1) y (2) vemos dos oraciones idénticas a primera vista. Las observamos detalladamente, las comparamos en búsqueda de similitudes y diferencias y nos hacemos algunas preguntas: ¿Significan lo mismo? ¿Por qué en los ejemplos de (a) no hay comas y en los de (b) sí? ¿Qué indica este signo ortográfico? ¿Cómo se logra el mismo efecto en la oralidad? Si para los ejemplos del español, decimos que *la casa* es el sujeto porque concuerda en número y persona con el verbo *tenía* ¿cuál es entonces el sujeto de la oración relativa? ¿Qué es un pronombre relativo como *que* y cuál es su función? ¿Se puede omitir este pronombre en español? ¿Sucede lo mismo en inglés?

* Agradecemos las revisiones de José Silva Garcés, Juan Buda y a todos los colegas cuyos aportes nos permitieron llegar a esta versión del artículo. Cualquier error u omisión, es nuestra responsabilidad. También agradecemos a los estudiantes de las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas que, con sus preguntas, siempre nos llevan a pensar más y mejores formas de enseñar. Cualquier error u omisión es nuestra responsabilidad.

¹ <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>

² Ejemplos tomados de Brucart (1999, p. 397).

Preguntas de este tipo surgen al considerar detenidamente los datos. Para cada una de ellas arriesgamos una posible respuesta o hipótesis. Luego, para confirmarla o refutarla, deberemos testearla con más datos. Si continuamos en este camino, habremos avanzado un paso más en nuestra comprensión de las OR. Claro que esta manera de abordar este tipo de oración subordinada en el aula es bastante distinta de aquella que les ofrece a los estudiantes una regla áulica y luego les pide que la apliquen en ejercicios, pero creemos que los beneficios son mayores.

Este capítulo está dividido en cinco apartados. En §3.1 introducimos las OR y planteamos que no son iguales en inglés y español. En §3.2 veremos algunas similitudes y diferencias entre las OR en ambas lenguas. Luego, explicitaremos los beneficios que puede aportar la enseñanza de las OR desde la reflexión para distintos niveles educativos en la escuela primaria. En §3.4 incluimos una breve reflexión sobre la relación entre la reflexión sobre la lengua y la corrección. En §3.5 compartiremos algunas consideraciones finales.

3.2 Las oraciones relativas en inglés y en español: algunas similitudes y diferencias

Para hacer un recorte que nos permita comenzar a describir los datos, podemos tomar la función gramatical como criterio de clasificación. Así, las OR se definen en ambas lenguas como modificadores (o adjuntos) de un sustantivo. Volvamos a (1). Tanto (a) como (b) son OR que modifican a un sustantivo, sin embargo, difieren en cuanto a la presencia o ausencia de la coma. Podemos afirmar entonces que existen OR, tanto en español como en inglés y que en ambas lenguas modifican a un sustantivo.

Nuestro ejemplo también nos dice que algunas OR se separan del resto de la oración mediante el uso de comas ¿cuál es la función de estos signos entonces? Resulta ser que en ambas lenguas se clasifican las OR en dos grupos: **OR restrictivas**³ (o especificativas) y **OR no restrictivas** (o explicativas o incidentales). ¿Cómo distinguimos entre una OR restrictiva y una no restrictiva? Una respuesta que se escucha con frecuencia es que las primeras no llevan coma y las segundas sí. Vale la pena preguntarnos si las diferencias se reducen solo a una convención ortográfica arbitraria o si indican algo más. Como habrán sospechado, la interpretación no es la misma con la presencia de la coma que sin ella. Las OR restrictivas restringen el

³ Las OR restrictivas del español se conocen como *defining relative clauses* en inglés y las no restrictivas como *non-defining relative clauses*.

antecedente, es decir, nos permiten aislar un elemento dentro de un grupo mayor, mientras que las OR no restrictivas solo agregan información adicional y no suponen la existencia de más entidades. Así, las diferencias no son solo ortográficas o prosódicas (en la oralidad), sino también interpretativas. Mientras que en (1a) y (2a) las OR suponen la existencia de más habitaciones que se caractericen por no dar al parque o de otros políticos que se caractericen por no hacer promesas extravagantes, en (1b) y (2b) no lo hacen.

Otra respuesta que se escucha a menudo es que las OR restrictivas agregan información que es necesaria o esencial para entender el significado del sustantivo o definir al sustantivo mientras que las no restrictivas solo agregan información extra. Este criterio no es del todo confiable, ya que en ambos casos nos referimos a construcciones que modifican a un sustantivo y los modificadores (o adjuntos) por definición pueden omitirse, ya que no son seleccionados por un predicado. Teniendo esto en cuenta y ante la tarea de determinar si una OR es restrictiva o no, parece ser más útil preguntarnos si implican la existencia de más entidades o no.

Los casos anteriores describían casas y políticos. Veamos ahora qué sucede cuando la OR modifica a un nombre propio. En (3a) encontramos una OR no restrictiva, dado que modifica a un nombre propio y estos raramente necesitan mayor identificación. Sin embargo, en (3b) también tenemos una OR que modifica a un sustantivo propio y se la clasifica como OR restrictiva. ¿Cómo es posible esto? Para entender este contraste, es clave la noción de referencialidad. Los sustantivos comunes, los sustantivos propios y los pronombres personales se analizan típicamente como sintagmas nominales o sintagmas de determinante. En estas construcciones, un artículo, un demostrativo o un posesivo típicamente precede a un sustantivo común al cual le asigna referencia. Los sustantivos propios, a diferencia de los comunes, no necesitan mayor identificación ya que son en sí mismos expresiones referenciales. Así, *San Francisco* en (3a) se interpreta como una entidad definida que no supone la existencia de otras ciudades denominadas San Francisco. Por el contrario, en (3b) la expresión *Jimmy* precedida por un determinante y seguida de una OR, hace que el sustantivo propio adopte el comportamiento típico de un sustantivo común. Como tal, necesita la presencia de un elemento que le asigne referencia y todo el sintagma implica la existencia de otras entidades que cumplen con la condición de llamarse Jimmy pero que no cumplen la condición de haber sido compañero de la escuela.

(3) a. San Francisco, where we first met, is a beautiful city⁴

‘San Francisco, donde nos conocimos, es una ciudad hermosa’

b. The Jimmy who was in my class has just become a dad.

‘El Jimmy que iba a la escuela conmigo fue papá’

¿La única función de las OR es la de modificar a un sustantivo, común o propio? Si bien esta es la función prototípica de las OR y la que recibe mayor atención en los libros de textos, no es la única. En (4a) la OR modifica al sustantivo *sons* pero en (4b) la preposición *on* se encuentra entre el sustantivo *sons* y la OR que lo modifica, de manera tal que la OR es el complemento de la preposición. Esto sucede porque dentro de la OR el verbo *rely* selecciona un complemento preposicional. Este complemento está compuesto por el núcleo y un complemento, que en este caso es el pronombre relativo *who*. El inglés permite que la preposición y su complemento estén adyacentes, como en (4b) o que se mueva solo el complemento de la preposición y quede el núcleo separado de su complemento, como en (4a)⁵. El tachado en la segunda instancia del pronombre ~~who~~ significa que este constituyente se ha movido de esta posición y aparece ahora a la izquierda de *she*. El español permite solo la primera opción, como muestra la traducción agramatical de (4a). Dado que esta diferencia no es un problema menor para los hablantes de español que aprenden inglés como lengua adicional y que es improbable que estas reflexiones surjan espontáneamente, creemos que deberían ser foco de enseñanza explícita y apuntaladas por el docente.

(4) a. Martha has two sons [who she can rely on ~~who~~].

‘Marta tiene dos hijos *[quienes/los que puede confiar en]’

b. Martha has two sons on [who(m)]⁶she can rely].

‘Marta tiene dos hijos en [quienes/los que puede confiar]’

¿Cómo analizar las construcciones entre corchetes en (5a) y (5b)?

(5) a. I like [what you are cooking].

‘Me gusta lo que estás cocinando’

⁴ Ejemplos tomados de Huddleston & Pullum (2005, p. 424).

⁵ El primer proceso se conoce en inglés como *pied-piping* y el segundo como *preposition stranding* .

⁶ En §3.4 comentamos nuestra postura con respecto a la diferencia entre *who* y *whom* .

b. [Whoever told you that] is lying.

‘Quien te dijo eso está mintiendo’

Al igual que los casos anteriores, las oraciones subordinadas entre corchetes están encabezadas por un elemento Qu- (*what, whoever*) y son entidades ya que pueden traducirse como “lo que estás cocinando” o “el que” o “la persona que te dijo eso” y pueden reemplazarse por un pronombre personal. Pero, a diferencia de los casos anteriores parecen no modificar a un sustantivo, es más, parece no haber un sustantivo al que modificar. ¿Entonces son OR o no? Si, son un subtipo de OR que se conoce como **oraciones relativas libres** (o también relativas integradas o fusionadas según Huddleston y Pullum 2005) ya que poseen un antecedente sin realización fonológica, es decir *what* en (5a) se interpreta como “eso” o “la cosa que estás cocinando”. Independientemente de la etiqueta que utilicemos, lo importante en el aula de lengua es guiar a los estudiantes a que analicen una serie parcial datos, por ejemplo, distintos tipos de OR y lleguen a una generalización sobre su comportamiento. Y una vez que estén seguros de ella, presentarles otra serie de datos que los lleven a revisar parcial o totalmente lo que creían. Estas diferencias entre los constituyentes dentro de la oración subordinada que ilustramos con los ejemplos de (4) y (5), nos llevan a concluir que la función gramatical como único criterio para la descripción es insuficiente. Miremos una vez más la OR por dentro.

¿Cómo se relacionan la palabra que introduce la OR y el sustantivo al que modifica? Las OR están encabezadas por un nexos o elemento introductor que mantiene una relación anafórica con un antecedente. ¿Qué significa esto exactamente? Una relación anafórica es una relación de correferencia, de manera tal que el pronombre relativo refiere a una entidad mencionada en el discurso. “El orden en que se establece habitualmente la correferencia es primero el antecedente y luego, el pronombre o expresión nominal que recoge su referencia” (NGLE 2010, p. 309). Así, en (6a) el pronombre *who* establece una relación anafórica con el sustantivo *woman* y en (6b) *which* hace lo mismo con el sustantivo *castle*. En otras palabras, los sustantivos *woman* y *castle* son los antecedentes de los pronombres *who* y *which*.

(6) a. Marta is the woman [**(who)* has two sons].

‘Marta es la mujer **(que)* tiene dos hijos’

b. That’s an old castle [*(which)* we visited].

‘Ese es un viejo castillo *(que) visitamos’

En (6) los paréntesis alrededor de los pronombres y el asterisco a la izquierda de algunos de ellos indican que en español no es posible omitir los pronombres, pero en inglés esto está permitido en ciertos contextos. ¿Cuándo es posible omitir el pronombre en inglés? El lector que ya conozca la respuesta puede omitir el párrafo y pasar al próximo apartado. Para los que se queden con nosotros, intentaremos encontrar una respuesta en conjunto partiendo de observaciones muy sencillas.

Al observar estas OR en detalle, identificamos algunas similitudes y algunas diferencias. En ambos casos hay un predicado verbal que selecciona dos participantes obligatorios o argumentos: *have* <1,2>⁷ y *visit* <1,2>. Como vimos en el apartado anterior, cada uno de estos argumentos recibe una etiqueta llamada rol temático y cumple una función gramatical. En (6a) el predicado verbal *have* selecciona dos argumentos, el sintagma *who* cumple la función gramatical de sujeto y el sintagma *two sons* cumple la función de objeto; mientras que en (6b) los argumentos del predicado verbal *visit* son el sintagma *we*, que funciona como sujeto, y el sintagma *which*, cuya función gramatical es la de objeto. Así, la posibilidad de omitir el pronombre en inglés depende de la función gramatical que este cumpla. En (6a) si se omite el pronombre que cumple función de sujeto, el resultado es agramatical, mientras que en (6b) la omisión del pronombre no resulta en una secuencia agramatical. Si hemos seguido el razonamiento, deberíamos haber arribado a la respuesta. Sí, el pronombre en inglés se puede omitir solo si funciona dentro de la OR como objeto. Por el contrario, la omisión del pronombre en español siempre resulta en agramaticalidad.

Claro que haber proporcionado la respuesta de antemano nos habría ahorrado espacio y minutos de lectura, sin embargo, el objetivo de hacer este camino más largo para llegar a la respuesta o de trabajar de forma inductiva es un ejemplo de cómo podríamos ayudar a nuestros estudiantes a reflexionar sobre la lengua. Conocer esta propiedad de los pronombres relativos en inglés y aplicarla en las producciones escritas u orales que posteriormente evaluará el docente les evitará a los estudiantes algunas calificaciones indeseadas. Si además instamos a los estudiantes a preguntarse por qué el

⁷ Por convención el predicado verbal se escribe en infinitivo y el número de argumentos entre corchetes o paréntesis angulares. El número 1 representa el argumento externo y el número 2, el argumento interno. También puede especificarse el tipo de argumento, por ejemplo, agente y tema, entre otros.

inglés y el español se comportan de esta manera y no de otra, les estaremos abriendo la puerta a la investigación.

En este apartado hemos desmenuzado una construcción que puede parecer sencilla a primera vista (*Las relativas modifican sustantivos*) pero que esconde sutilezas cuando intentamos describirlas y clasificarlas. Podemos detenernos en la función gramatical de las OR, en la función gramatical del nexos que las introduce, en la relación de este nexos con un antecedente, podemos determinar si hay un antecedente expreso o no y si estas características son similares en inglés y en español. Seleccionar los criterios que adoptaremos para su estudio y explicitarlos es una tarea necesaria para el profesor de inglés como lengua adicional. Ahora que conocemos las características básicas de las OR, veamos en el próximo apartado cuáles son algunos de los beneficios de promover la reflexión sobre la lengua en el aula.

3.3 ¿Para qué enseñar a reflexionar sobre la lengua en el aula de lengua segunda o adicional?

3.3.1 Nivel primario

Denham & Lobeck (2009) forman parte de un grupo de lingüistas que trabaja en escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos en parejas pedagógicas con los docentes. Las autoras afirman que es especialmente importante integrar la lingüística desde la escuela primaria porque los niños son estudiantes ideales ya que no están contaminados por actitudes prescriptivas sobre la lengua, no han perdido la curiosidad original de maravillarse con aspectos de la lengua que los adultos dan por obvias y no tienen tantos prejuicios lingüísticos. El lector se preguntará qué tiene que ver esto con las OR. Nuestra respuesta es que la reflexión, ya sea sobre la lengua materna o sobre una lengua adicional, va más allá de un tema gramatical en particular y excede cualquier contenido, al enfocarse en una manera de aproximarse a un objeto de estudio, en una habilidad para aprender.

Así, por ejemplo, una docente interesada en desnaturalizar el prejuicio lingüístico que observaba en el aula, les propuso a los niños comparar algunas oraciones en inglés estándar con otras en inglés vernáculo (AAVE). A partir de una analogía con tipos de vestimenta, construyeron los conceptos formal e informal, explicitaron las diferencias entre ambas variedades y llegaron a la conclusión de que en ciertos ámbitos es adecuado utilizar la variedad que traen del hogar y en otros, como una composición escrita para el

docente, es aconsejable utilizar la variedad estándar. Este tipo de actividad, simple pero profundamente significativa, concibe a la variedad como un aspecto constitutivo de todas las lenguas, no como un error que debe eliminarse. Tampoco refleja un juicio subjetivo al dividir las formas de hablar de los niños en “buenas” y “malas”, sino en más o menos adecuadas para un determinado contexto. La comparación que hicieron los niños de dos variedades de inglés los llevó a descubrir que las personas hablan de distintas maneras, sin que eso involucre una valoración de ningún tipo. Nada mal para un niño de primaria.

Di Tullio (2015), a partir de los ejemplos de (7), afirma que los docentes podrían simplemente decirles a los niños que son formas incorrectas y pedirles que proporcionen la versión propia de la lengua escrita.

- (7) a. Es una persona que no le gusta los animales.
- b. Usa unos anteojos que no ve nada.
- c. El profesor que aprendí mucho con él no lo contrataron este año.
- d. La chica que me gustó la camisa vive enfrente de tu casa.

Sin embargo, sustituir una relativa considerada no estándar por la versión estándar o propia de la escritura no nos permite avanzar ni un poco en la comprensión de las versiones no estándar. Como alternativa, podríamos preguntarles a los estudiantes qué diferencias hay entre unas y otras, si las usan y cuándo lo hacen. De esta manera podríamos reflexionar sobre ellas, en vez de descartarlas por no ser formas aceptadas en la lengua escrita y además estaríamos contribuyendo a combatir ciertos prejuicios lingüísticos. En palabras de la autora: “resulta importante que en la escuela se enseñen las formas efectivamente vigentes en nuestra región. De este modo se combaten los prejuicios lingüísticos, que inciden en la inseguridad lingüística, y se favorece la curiosidad y el interés por conocer y valorar otras variedades a través de la literatura y de otras expresiones culturales” (Di Tullio 2015, p. 6).

Veamos ahora un ejercicio conocido por todo estudiante de inglés en el cual se le pide que transforme dos oraciones simples en una compleja. A partir de *A man has gone to prison* ‘Un hombre ha ido a la cárcel’ y *He shot two policemen* ‘(Él) le disparó a dos policías’ debe obtener *The man who shot two policemen has gone to prison* ‘El hombre que le disparó a dos policías ha ido a la cárcel’. Este ejercicio, si bien puede servir para practicar y fijar una estructura, no garantiza que el estudiante entienda lo que está

uniendo y que pueda reflexionar sobre los pasos que siguió para llegar a su respuesta. No decimos que deba descartarse, sino que, como está planteado, no favorece la reflexión.

A partir de preguntas tales como: ¿por qué las expresiones *a man* y *he* en las oraciones simples se transforman en *the man*? ¿por qué elimino *he* y no otra parte de la oración? ¿de dónde sale *who*? y ¿por qué **The man who he shot two policemen has gone to prison* ‘El hombre que él le disparó a dos policías ha ido a la cárcel’ es agramatical si fue efectivamente él quien disparó? entre otras, el docente puede ayudar a los estudiantes a que sientan curiosidad por la lengua que están aprendiendo y el objetivo ya no es tanto proporcionar la respuesta correcta sino pensar en todo lo que podemos aprender en el camino. Cuando el docente hace preguntas de este tipo y motiva al estudiante a que se haga las propias, le permite manipular datos, buscando similitudes y diferencias, razonar y descubrir una posible respuesta por sí mismo. Si deseamos que las aulas se asemejen un poco a un laboratorio y que la idea de que es posible hacer ciencia desde la lengua sea menos extraña, este es el tipo de trabajo que debemos proponerles a nuestros estudiantes.

3.3.2 En la escuela secundaria

Los beneficios que mencionamos para la escuela primaria no son exclusivos de los niños. Cuando ese niño empieza la escuela secundaria, a la curiosidad natural del niño y a su falta de prejuicios lingüísticos, podemos agregarle acertijos o desafíos lingüísticos que los lleven a resolver problemas. Veamos dos formas en las que podemos acercar nuestras aulas al trabajo que hacen los científicos en los laboratorios: una involucra el trabajo con **pares mínimos** y la otra la resolución de **problemas**.

Un par mínimo como el que vemos en (8) es un tipo de ejercicio propuesto por Bosque y Gallego (2016) y se refiere a un par de oraciones que se diferencian en un solo aspecto. Pueden ser dos oraciones gramaticales o una gramatical y una agramatical. Son pequeños enigmas o problemas que le plantean al estudiante explicar, en este caso, por qué solo la estructura entre corchetes en (8b) se clasifica como un OR semilibre.

- (8) a. No me refiero a [que vivía en esta casa].
b. No me refiero a[l que vivía en esta casa].

Las Olimpiadas Internacionales de Lingüística son competencias académicas para estudiantes de secundaria que empezaron en Moscú a fines de los años 60 y que desafían sus habilidades para el análisis y la resolución de problemas. Existen versiones nacionales y locales de las olimpiadas y la mayoría tiene en sus sitios oficiales ejemplos de problemas de libre acceso que pueden servir de inspiración para trabajar en el aula. Estas competencias incluyen instancias individuales y grupales, que priorizan la cooperación y la diversidad minimizando posibles connotaciones negativas del concepto “competencia”. Cada problema⁸ incluye una breve descripción de la lengua, el lugar dónde se habla y la cantidad de hablantes. Así, por ejemplo, nos dice que el quechua es una lengua hablada por ocho millones de personas en Perú, Bolivia y Ecuador y que la variedad en este problema es aquella hablada actualmente cerca de Cuzco. Para resolver un problema no se requieren conocimientos lingüísticos previos sino solo poner en acción el razonamiento y el análisis crítico de los datos.

(9) a. Antukaq chakranpiqa t'ikashanmi papa.

b. Antukaq chakranpiqa t'ikashanch kiw'a.

c. Antukaq chakranpiqa wi'ashanch papa.

(10) a. Potatoes may be growing in Antuka's field.

‘Pueden estar creciendo papas en el campo de Antuka’

b. Barley may be flowering in Antuka's field

‘Puede estar creciendo cebada en el campo de Antuka’

c. Potatoes are flowering in Antuka's field.

‘Están floreciendo papas en el campo de Antuka’

El problema⁹ en (9) y (10) fue creado por Pilar Valenzuela y proporciona una lista de oraciones en quechua (9a, 9b y 9c) y sus traducciones al inglés (10a, 10b y 10c), aunque de forma desordenada. El participante debe encontrar la traducción correspondiente para cada oración en quechua. Para ello, deberá observar los datos con detenimiento buscando patrones y regularidades, propondrá una posible hipótesis que explique los datos, deberá buscar evidencia para comprobarla o deberá reemplazarla por

⁸ La versión original de este problema no incluye una traducción del inglés al español. Traducción y adaptación M.T.A.

⁹ Problema adaptado de <http://lingclub.mycpanel.princeton.edu/challenge/quechua.php>. Ultimo acceso: 12/8/2020, 14:42.

otra. Por ejemplo, a partir de la identificación de patrones podrá hipotetizar que *kiw'a* es la palabra quechua para 'cebada' y que 'campo' se dice *chakranpiqa*. En otras palabras, estará experimentando con la lengua, de la misma forma que un químico experimenta con sustancias y reacciones.

3.3.3 ¿Qué necesita un profesor de inglés para promover la reflexión sobre la lengua en el aula?

En el Profesorado en Inglés de la FadeL, dentro del área de Lingüística, la enseñanza explícita de la gramática de ambas lenguas se ofrece en nueve asignaturas¹⁰. Uno de los objetivos del Profesorado, según el plan de estudios, es que sus egresados posean “una formación pedagógica, didáctica y lingüística sólida que le permita tomar las decisiones adecuadas en los distintos ámbitos educativos en los que deban desempeñarse”. Los objetivos de las gramáticas incluyen la reflexión crítica sobre la gramática del inglés y del español. En este marco el interrogante que nos hacemos como docentes y como formadores de profesores es qué tipo de actividades promuevan esa reflexión sobre la lengua que es tan importante. Creemos que los conceptos de “competencia” o “habilidad” entendidos como un saber hacer ofrecen elementos que nos pueden ser de utilidad para lograr que en nuestras aulas la reflexión gramatical sea una realidad.

España y Gutiérrez, que forman parte de una iniciativa conocida como Gramática Orientada a las Competencias (GrOC), afirman que “hay que cambiar la forma de enseñar gramática, de manera que su enseñanza sirva, aparte de para el desarrollo de la competencia lingüística, para aprender a desarrollar el pensamiento científico, a realizar generalizaciones, a manejar datos, a razonar con ellos y a elaborar hipótesis a partir de estos” (2018, p. 8). Quizás los programas de las asignaturas en vez de enumerar temas gramaticales o funciones pueden tener como eje competencias tales como proponer una generalización a partir de la observación de los datos, proveer ejemplos que respaldar una hipótesis y proponer una hipótesis que explique los siguientes datos, entre otros. Así, la enseñanza de la gramática estaría orientada hacia las competencias, más allá de los contenidos. La formación docente es clave para cualquier tipo de cambio que se piense introducir en el aula. Es improbable que los futuros docentes de inglés puedan ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre la lengua adicional si ellos mismos no

¹⁰ Plan de estudios de la carrera Profesorado en Inglés, Ordenanza del Consejo Superior 0430, 09 de noviembre de 2009. Universidad Nacional del Comahue.

experimentaron este tipo de trabajo en su carrera. Para responder la pregunta inicial, el docente necesita primero un sólido conocimiento de la lengua que va a enseñar, un convencimiento de que promover la reflexión sobre la lengua tiene beneficios que exceden el aprendizaje de una lengua adicional y un poquito de curiosidad que lo lleve a la búsqueda permanente de mejores formas de enseñar.

3.4 Sobre la relación entre la corrección y la reflexión en el aula

En §2 dejamos pendiente una respuesta en relación a la diferencia entre *who* y *whom* en un ejemplo como (4b) que repetimos ahora: *Martha has two sons on who she can rely*. Desde una perspectiva normativa, el pronombre relativo correspondiente a la función gramatical de objeto es *whom*. Así, al encontrarnos con una producción similar en la composición de un estudiante la evaluaremos como un error gramatical y le sustraeremos puntos de su calificación final ¿o no? Lobeck y Denham (2013) sostienen que ya desde el siglo XIV las variedades habladas en el norte y oeste de Inglaterra se encontraban estigmatizadas y las variedades habladas cerca de Londres por las clases altas se veían con buenos ojos. Y Mare nos recuerda que si no se propone “una reflexión sobre las razones que llevan a la identificación de una lengua estándar y a los procesos políticos e históricos, detrás de esa lengua, se asume de manera natural e incuestionable que la opción estándar es lingüísticamente mejor” (2019, p. 2). Por ello, no debemos nunca perder de vista que la variedad hablada cerca de Londres se transformó en la estándar no porque fuera de alguna manera mejor que otras variedades, sino porque Londres era el centro comercial y educativo de Inglaterra. El pronombre *whom*, que hasta ayer se alababa, hoy está casi extinto y ha sido reemplazado por *who* para referirse tanto a un objeto como a un sujeto sin que esto implique obstáculos insalvables en la comprensión entre los hablantes.

Luego de este breve desvío, veamos algunos ejemplos más de OR no estándar en español y en inglés que típicamente reciben una sanción prescriptiva:

- (11) a. Es una persona [que no le gusta los animales]¹¹.
b. Hay nuevos contagios [que es necesario considerarlos]¹².
c. I learned many things at the University. *The first thing was scientific knowledge [which I got it from the courses]¹³.

¹¹ Ejemplo de Di Tullio (2015, p.5).

¹² Ejemplo escuchado en la radio en época de COVID-19.

‘Aprendí muchas cosas en la universidad. *Lo primero fue el conocimiento científico [que lo aprendí de los cursos]’

El ejemplo de (11a) es frecuente en la oralidad, aunque la lengua escrita demanda que se agregue *a la* a la izquierda del pronombre relativo. Las OR en corchetes de (11b) para el español y (11c) para el inglés se consideran variedades no estándar y se las denomina OR de **pronombre pleonástico** o **reasuntivo**. En estas construcciones el antecedente del pronombre relativo *que* es el sintagma *nuevos contagios* y el antecedente del pronombre *which* es el sintagma *el conocimiento científico*. Hasta aquí estas construcciones son iguales a las OR estándar. Pero además notamos la presencia de otro pronombre, además del relativo *que* o *which*. En (11b) el pronombre acusativo *los* también remite a *nuevos contagios* y el pronombre *it* en (11c) a *conocimiento científico*. En otras palabras, los pronombres *it* y *los* repiten la información que ya está expresada en los pronombres relativos.

En el aula de lengua inglesa casi no hay lugar para estas producciones si el objetivo es exponer a los estudiantes a formas estándar que les permitan, entre otras cosas, escribir un ensayo o aprobar un examen estandarizado. Con esto, no estamos sugiriendo que no se corrija ningún error, sino que la corrección de las producciones escritas de los estudiantes que penaliza las formas no estándar y las evalúa en términos de correctas o incorrectas obedece a un objetivo distinto, que no es compatible con las actividades que intentan incentivar la reflexión sobre la lengua, por ejemplo, a través de pares mínimos o de la resolución de problemas. Así, al “corregir” o darle una devolución al alumno con respecto a su desempeño en una determinada tarea, no debemos perder de vista cuál fue nuestro objetivo inicial. Si queremos ayudar al estudiante a producir un texto escrito para presentar en un ámbito formal, tendremos que trabajar con las formas estándar de la lengua. Sin embargo, si les presentamos un problema a los estudiantes para que analicen datos, busquen patrones, llegue a una conclusión y luego discutan de forma oral sus hallazgos, la corrección en términos de formas estándar parece perder sentido.

¹³ Ejemplo de Cowan (2008, p. 440).

3.5 Consideraciones finales

En este artículo, argumentamos que la reflexión sobre la lengua en el aula de lengua segunda o adicional le permite al estudiante analizar datos, en este caso, las OR en inglés y en español, en búsqueda de similitudes y diferencias entre ambas lenguas, proponer posibles hipótesis que den cuenta de su estructura y funcionamiento y descubrir por sí mismo si esas hipótesis le permiten explicar varias series de datos o solo algunas. Luego, detallamos algunos de los beneficios que supone incorporar la reflexión gramatical en el aula en distintos niveles educativos. En la escuela primaria, la reflexión se nutre de la curiosidad original de los niños y la falta de actitudes prescriptivas sobre la lengua y en la secundaria materializa la idea de concebir al aula como lugar de experimentación a través del trabajo con pares mínimos y problemas lingüísticos. Concluimos que cualquier cambio que se plantee para el aula tiene como requisito previo una sólida formación del docente. Por esta razón, si el docente decide incluir en sus clases actividades que promuevan la reflexión, deberá primero practicar ese ejercicio él mismo y luego modificar también la forma de evaluar para que sea coherente con la manera de abordar de los contenidos.

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. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83.
- Brucart, Josep Maria (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En Demonte, Violeta e Ignacio Bosque (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. ESPASA, 395-522.
- Cowan, Ron (2008). *The Teacher's Grammar of English: a course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Denham, Kristin & Anne Lobeck (eds.) (2009). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press.
- Denham, Kristin & Anne Lobeck (eds.) (2014). *Navigating English Grammar: A Guide to Analyzing Real Language*. Wiley-Blackwell.
- 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, Argentina.

- España, Sandra & Edita Gutiérrez (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en secundaria. *ReGrOC Revista de gramática Orientada a las Competencias*. 1(1), 1-10.
- Huddleston, Rodney & Geoffrey Pullum (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge University Press.
- Mare, María (2019). La enseñanza de la gramática desde una perspectiva formal. (Introducción al Dossier). *Quintú Quimün*. Revista de Lingüística N°3, Q024, 1-10.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. ESPASA.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

El estudio inductivo en el aula de gramática

En [una charla](#) de 46 minutos que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza en el marco de un Seminario de Actualización Gramatical para el Aula no Universitaria (SAGAZ) en marzo de 2020, la doctora María Carmen Horn Chéliz afirma que la enseñanza de la Gramática en el aula no universitaria carece de espíritu de indagación científica y justifica las ventajas que presenta utilizar un método inductivo en la docencia de la sintaxis. Luego, presenta a la comunidad docente un corpus de ejemplos de Twitter con los que se puede trabajar en clase.

Las oraciones de relativo

Es [una charla](#) de 55 minutos que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza en el marco de un Seminario de Actualización Gramatical para el Aula no Universitaria (SAGAZ) en febrero de 2020. Como lo describe su presentador, Juan Mendivil Giró, José María Brucart sintetiza el espíritu de las jornadas GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) al haber “conjuntado de manera eficientísima la sofisticación teórica, la investigación y la capacidad de explicar de forma clara y sencilla como los avances en teoría sintáctica formal pueden servirnos para comprender y enseñar mejor la gramática del español”. El profesor reflexiona sobre análisis sintácticos previos de este tipo de subordinada, se pregunta ¿Para qué sirven las relativas? y delimita las relativas y sus subclases.

The UK Linguistics Olympiad (UKLO)

El sitio de las [Olimpiadas Lingüísticas del Reino Unido](#) contiene una sección especialmente para docentes con un paso a paso para preparar a los estudiantes para que formen parte del evento, problemas divididos por niveles, desde el inicial hasta el avanzado y problemas de olimpiadas anteriores, desde el 2009 hasta el corriente año, todo disponible para su descarga gratuita. El hecho de que motiva a los estudiantes a prestarle atención a los patrones formales de las lenguas (considerada una habilidad importante para el aprendizaje de lenguas adicionales) y los ayuda a aplicar a las lenguas habilidades analíticas propias de otras ciencias se encuentra entre los beneficios de participar de las olimpiadas.

The Australian Computational and Linguistics Olympiads (OZCLO)

Contiene modelos de problemas y algunas pistas sobre cómo resolverlos para que los estudiantes de secundaria puedan prepararse para las olimpiadas a nivel nacional, además de [problemas de olimpiadas pasadas](#) desde el 2008 hasta el 2020, todo en formato PDF para su descarga gratuita.

4. Adquisición de la -s de la tercera persona del singular en ILA: la importancia de conocer bien el fenómeno para la enseñanza*

Rocío Albornoz

4.1 Introducción

¿Cómo hago para enseñar el presente simple en el secundario y que les quede (a los estudiantes)? ¿Cómo hago para que mis estudiantes aprendan la -s de la tercera persona del singular del presente simple? ¿Por qué será que todos los años enseño el presente simple y mis estudiantes de hace años parecen no haberlo visto nunca? ¿Por qué será que en la prueba los estudiantes usan bien el presente simple pero cuando hablan o escriben composiciones no?

Todas estas preguntas o versiones similares a ellas las he escuchado en escuelas secundarias y primarias de colegas preocupados porque sus estudiantes no hacen uso de la -s de la tercera persona del singular del presente simple. Pareciera que para muchos docentes el presente simple se limita al uso de este morfema, es decir, que para muchos de ellos aprender este tiempo verbal se reduce a pronunciar o colocar la -s en el verbo cuando el sujeto es de tercera persona del singular — por ejemplo con los pronombres *she*, ‘ella’; *he*, ‘él’; e *it* (tercera persona del singular para cosas y animales) — y no al uso específico del tiempo presente en inglés.

Es verdad que la adquisición de este morfema en inglés como lengua adicional (ILA) en un contexto formal resulta generalmente muy difícil de alcanzar, independientemente de los años que se estudie la lengua. Ahora bien, ¿por qué será?

La tan popular -s es en realidad un fenómeno subestimado por la mayoría de los docentes. “Subestimado” en el sentido de que generalmente pensamos que con sólo enseñarla y explicar cuándo utilizarla, los estudiantes deberían aprenderla. Después de todo, aprender que cuando se habla de *he*, *she*, o *it* al verbo se le “pone” la -s no puede ser tan difícil. Pero esto es tan solo la punta del iceberg, ¿qué hay detrás de este fenómeno? Las producciones de estudiantes que aprenden una lengua adicional parecen carecer de ciertas reglas de la lengua meta. Sin embargo, si las observamos en detalle veremos que también responden a un sistema de reglas, aunque no las esperadas, y que el proceso de adquisición de una lengua adicional no sólo es sistemático por este motivo

* Quiero agradecer especialmente a mi colega, la Prof. Maia Chapochnikoff, quien solidariamente elaboró una detallada revisión. Su dedicación y compromiso se vieron reflejados en cada comentario, los cuales han sido sumamente útiles para la elaboración final de este capítulo.

sino, además, porque sigue un curso fijo en relación a la adquisición de los morfemas gramaticales. Ahora, ¿a mí como docente, para qué me sirve saber esto?

En este capítulo, nos concentraremos en el fenómeno -s de la tercera persona del singular para así intentar responder el siguiente interrogante: ¿para qué es importante entender la lógica y los estadios que hay detrás del proceso de adquisición a la hora de pensar la enseñanza de una lengua adicional?

Pues entender la lógica detrás de la adquisición de una lengua adicional, como nos invita a reflexionar Teresa en el capítulo anterior, puede ayudar a los docentes en dos sentidos: (a) por un lado, el docente que acompaña el proceso de aprendizaje podría intervenir de manera más apropiada en los distintos estadios de la adquisición de la lengua y, (b) por otro lado, también podría establecer los criterios que sean más apropiados al momento de corregir errores en la lengua adicional y no penalizarlos, por ejemplo.

4.2 Morfema de la tercera persona del singular en presente simple. ¿Por qué se tarda tanto en aprender?

En inglés, el morfema ligado -s es un marcador de concordancia entre el verbo y el sujeto. Este marcador muestra que hay una forma finita y sólo ocurre en el tiempo verbal presente, por lo que también refiere a un rasgo de tiempo [-pasado] (Medina 2015).

- (1) *She lives in General Roca.*
Ella vivir-PRES3PSG en General Roca
'Ella vive en General Roca.'

Si miramos al ejemplo en (1), a simple vista la concordancia entre el sujeto y el verbo en inglés parecería ser un fenómeno bastante simple y fácil de aprender. Sin embargo, es uno de los últimos morfemas que adquieren los aprendientes de ILA, ya sea en contextos formales como naturales¹. Esto se debe a que hay un orden preestablecido para la adquisición de morfemas en la lengua adicional, así como lo hay para la lengua materna (L1).

¹ Para ver las diferencias entre un contexto formal y natural vuelvan al Capítulo 2.

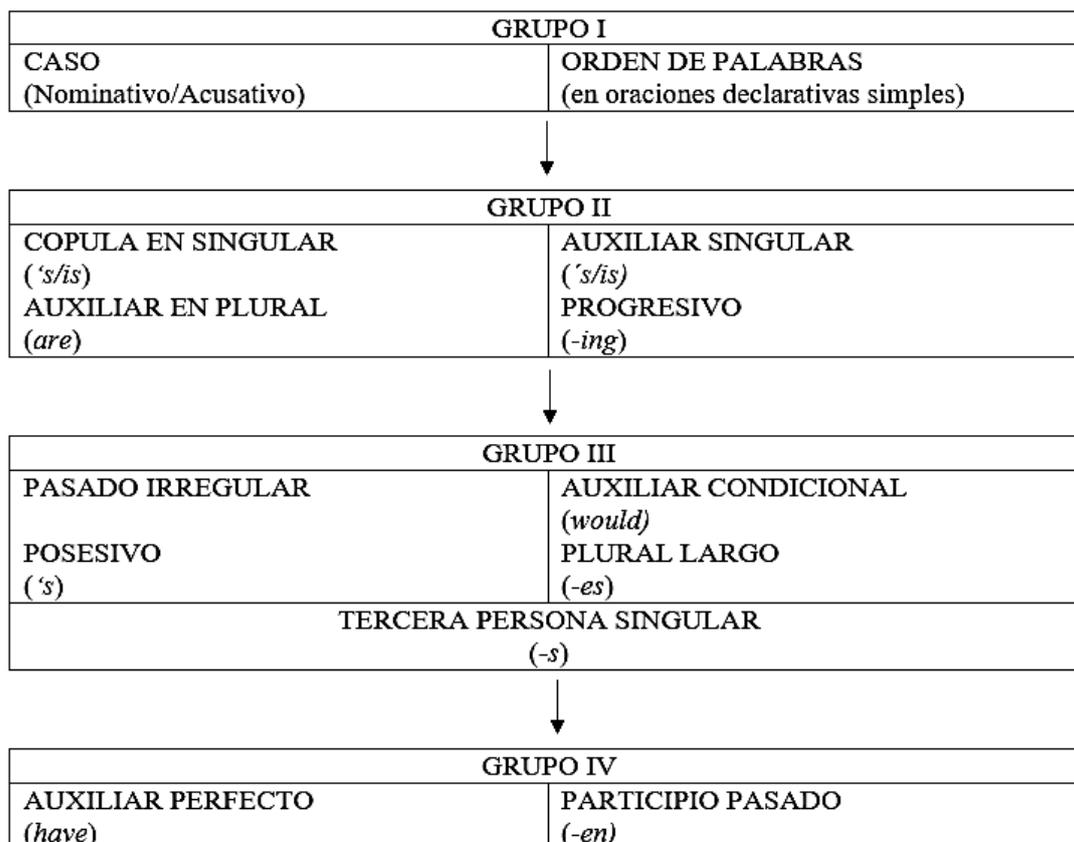
Los estudios de adquisición de morfemas de inglés como segunda lengua (L2) se inspiraron en el estudio longitudinal de Brown (1973) en la L1, quien encontró un patrón fijo en la adquisición de 14 morfemas gramaticales del inglés. El mismo orden se confirmó luego en estudios transversales como el de Villiers & De Villiers (1973) que investigaron la adquisición del inglés como L1 en 20 niños.

Dulay & Burt (1973, 1974, 1975), investigadores en el campo de adquisición de segundas lenguas, tomaron ocho (8) de los morfemas encontrados por Brown y diseñaron un estudio transversal con 151 niños hablantes de español aprendientes de inglés como L2. Los dividieron en tres grupos según su nivel de competencia en la L2 y, a través de distintos métodos de elicitación basados en dibujos animados diseñados para que los niños produzcan ciertas construcciones gramaticales, encontraron que las secuencias de adquisición obtenidas en los tres grupos eran muy similares. Al año siguiente, Dulay & Burt (1974) diseñaron un estudio similar pero esta vez incluyeron 11 de los 14 morfemas encontrados en el estudio de Brown (1973). En esta instancia, los investigadores decidieron también incluir niños que hablasen diferentes lenguas maternas: cantonés y español, de esta manera descartaban influencias de la L1, ya que se trata de lenguas muy distintas en cuanto a su morfología flexiva². Nuevamente, encontraron un orden similar en la adquisición de morfemas en ambos grupos; tanto en los niños hablantes de chino como de español. Finalmente, en 1975, Dulay & Burt extendieron su estudio a 536 hablantes de chino y español con diferentes niveles de dominio del inglés como lengua segunda e incluyeron 13 de los 14 morfemas encontrados por Brown (1973). Los resultados mostraron que parece haber una jerarquía para la adquisición de estos morfemas, con cuatro grupos diferentes de morfemas que se adquieren en un orden determinado (ver Cuadro 1), independientemente de la L1 de los aprendientes.

Bailey *et al.* (1974) llevaron a cabo un estudio similar, pero en lugar de analizar las producciones de niños, analizaron las de 73 adultos hablantes de 12 lenguas diferentes. Usaron el mismo método de elicitación que Dulay & Burt para investigar la producción de los 8 morfemas estudiados por estos investigadores en 1973. Los

² Por ejemplo, en cantonés los verbos raramente flexionan de acuerdo a los rasgos de tiempo, número y persona, es decir, no contienen ningún morfema flexivo que indique esos rasgos explícitamente; el tiempo verbal en esta lengua se expresa a través de adverbios. En cambio el español se caracteriza por tener una morfología flexiva rica, los verbos flexionan de acuerdo al tiempo verbal (pasado *cant-é*, en presente *cant-o*), al número (en singular *canto*, en plural *cantamos*), y a la persona (*yo cant-o*, *él cant-a*).

resultados fueron similares a los de los estudios llevados a cabo con niños (Mitchell & Myles 2004, pp. 40-42).



Cuadro 1. Jerarquía de adquisición de 13 morfemas gramaticales del inglés encontrada en las producciones de niños hablantes de español y cantonés (Adaptado de Dulay *et al.* 1982, p. 208. en: Mitchell & Myles 2004, p. 41)

Como se puede observar en el Cuadro 1, el morfema *-s* de la tercera persona del singular se encuentra en último lugar en el tercer grupo de la jerarquía de adquisición de morfemas, es decir, que es de los últimos en adquirirse.

Los resultados de estas investigaciones son aportes valiosísimos en el campo de la adquisición de la L2, ya que no sólo dan cuenta del orden de adquisición de algunos morfemas, sino que muestran, además, que el proceso de aprendizaje sigue un curso. Es decir que los aprendientes siguen ciertos estadios de adquisición a pesar del input que reciban, la edad en que aprendan la L2, e independientemente de la L1 que hablen.

En cuanto al fenómeno que nos interesa, estas investigaciones también resultan relevantes porque muestran que la dificultad que presentan los estudiantes respecto del uso de la *-s* parece estar justificada en la literatura, dado que este morfema es uno de los últimos en adquirirse. Hay diversos factores tales como la escasa **prominencia fonética**

del morfema o el hecho de ser un homófono³ (ya que comparte la pronunciación con el morfema plural de los sustantivos y con el caso posesivo), entre otros, que pueden influir en este orden de adquisición, pero no es algo que vayamos a analizar en detalle en este capítulo.

Lo que sí nos interesa en este capítulo es el hecho de que como la -s de la tercera persona del singular se encuentra dentro de los últimos estadios de la adquisición de la L2, nos permite tener una mirada diferente frente a las producciones de nuestros estudiantes. ¿Podemos llamar error a la ausencia de la -s? Desde esta perspectiva pareciera que no. Estos “errores” no son más que consecuencias naturales de la dificultad intrínseca de la adquisición de -s singular, es decir, no son más que la mera interpretación de la regla que el aprendiente sostiene en el estadio en que se encuentra en el momento.

4.3 Variabilidad en el uso del morfema -s

Como vimos en la sección 4.2 de este capítulo, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes es que las investigaciones sobre la adquisición de morfemas sugieren que ciertos sufijos flexivos y algunas palabras funcionales se adquieren en un orden invariable. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que en las investigaciones que se mencionaron anteriormente se entiende por adquisición de un morfema al correcto uso del mismo en un 90% de las ocasiones en contextos en que el morfema es obligatorio. Entonces, antes de llegar a ese 90% de precisión, ¿se puede decir que hay ausencia total de ese morfema en las producciones de nuestros estudiantes? Veamos algunas producciones de estudiantes de ILA del segundo año de la carrera de Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue).

Estudiante 1 (E1): oraciones y frases extraídas de una misma composición.

*The great technology developing at this moment **contributes** to an easier and faster way of communication.*

³ La homofonía se da en casos en que dos morfemas que cargan con información gramatical diferente se pronuncian de la misma manera. Por ejemplo, en español, el morfema plural de los sustantivos es -s (como en *casa-s*) y se pronuncia exactamente igual que la -s de los verbos en segunda persona del singular (como en *tené-s*).

*Every single matter **takes** place in globalization and it has political and economic impacts...*

*...it **make** us deal with economic and political problems...*

Estudiante 2 (E2): oraciones y frases extraídas de una misma composición.

*It also **makes** you feel more energetic and **encourages** you to do some sports.*

*...eating healthy food **avoid** the risk of having a serious illness...*

Como se puede observar, el E1 hace uso del morfema -s de la tercera persona del singular en algunas ocasiones como en el verbo *contribute* ‘contribuir’ y la frase verbal *take place* ‘ocurrir’, y en otras lo omite, tal es el caso de *make* ‘hacer’. Lo mismo sucede con el E2 que produce el morfema con los verbos *make* y *encourage* ‘alentar’ pero lo omite en el verbo *avoid* ‘evitar’.

Esto muestra que hay una variabilidad en el uso del morfema, lo que se da en las producciones de varios aprendientes. Según Lydia White (2003) esta variabilidad u opcionalidad del uso de morfemas o palabras funcionales en las producciones de los aprendientes es muy productiva en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda. Entonces, volviendo a nuestra pregunta de más arriba, ¿podemos decir que hay ausencia total del morfema en las producciones de los aprendientes? Claramente no. Al contrario, los estudiantes generalmente producen muchos morfemas y palabras funcionales, antes de que éstas se consideren completamente adquiridas, simplemente no lo hacen de manera consistente. Puede ocurrir que produzcan el morfema en contextos obligatorios, que lo omitan cuando el morfema es requerido, o que lo produzcan en contextos inapropiados, tal como muestran las oraciones producidas por el E3:

Estudiante 3 (E3): oraciones y frases extraídas de una misma composición.

*... digital media **offers** a wide variety of tools to teachers.*

*First, watching a movie **let** students practis(ing) listening...*

*Another aspect to consider is that movies always **reflects** important issues and **transmits** messages to the spectators.*

En este caso, el E3 produjo correctamente el morfema -s en el verbo *offer* ‘ofrecer’, lo omitió en el verbo *let* ‘permitir’, a pesar de tener un sujeto en tercera persona del singular, y lo produjo con los verbos *reflect* ‘reflejar’ y *transmit* ‘transmitir’

en un contexto donde el morfema no concuerda con el sujeto *movies* ‘películas’ que está en tercera persona del plural.

A partir de estos datos, si bien no podemos decir que hay dominio pleno del morfema *-s* porque los aprendientes no lo utilizan en el 90% de las ocasiones, consideramos que tampoco se puede decir que no hay conocimiento alguno acerca del mismo. De acuerdo con Meisel, Clahsen & Pienemann (1981) la adquisición del conocimiento subyacente a las producciones debería concebirse como algo diferente al uso de tal conocimiento. Según estos autores, podría decirse entonces que el orden de morfemas propuesto según los resultados de los estudios en la década de 1970 refleja en realidad el orden en que los aprendientes alcanzan un 90% de precisión en el uso de dichos morfemas, lo cual se diferencia de lo que es la adquisición en sí.

En la siguiente sección, veremos algunas propuestas que intentan explicar la variabilidad en el uso de morfemas y palabras funcionales, y nos enfocaremos en la propuesta que parece explicar mejor los datos de las producciones de nuestros estudiantes.

4.4 Variabilidad en el uso de morfemas y palabras funcionales: diferentes propuestas que dan cuenta de este fenómeno en las producciones de nuestros estudiantes

Para explicar este fenómeno de la variabilidad en el uso de morfemas y palabras funcionales, se han propuesto dos explicaciones completamente opuestas: (a) la variabilidad se explica como un fenómeno de desarrollo de la **interlengua**, la cual no contiene ciertas categorías abstractas en los estadios iniciales del proceso; (b) los rasgos morfosintácticos abstractos están presentes en la interlengua desde los inicios del proceso, y la representación sintáctica subyacente está intacta; la variabilidad se explica a partir de una falla en la comunicación de una parte de la gramática con otra, incluso cuando ya fue adquirida. A esta segunda postura se la conoce como la Hipótesis de la Inflexión Superficial Ausente⁴ (HISA).

Para poder entender mejor estas dos propuestas y ver cuál de las dos es la más adecuada para explicar los datos de las producciones de nuestros estudiantes, debemos prestar atención a lo siguiente. El morfema *-s* de la tercera persona del singular es una forma superficial de los rasgos abstractos de concordancia del inglés. ¿Qué significa

⁴ En inglés, *Missing Surface Inflection Hypothesis*.

esto? Que es la forma en la que la concordancia de la tercera persona del singular en presente simple del inglés, rasgo absolutamente abstracto, se substancia en la morfología. En palabras más simples, es la forma en la que se pronuncia este rasgo. Y como sabemos, cada lengua tiene una morfología particular que permite hacer estos rasgos visibles en la lengua o no. No hay una relación directa entre un rasgo de concordancia y un morfema que abarque a todas las lenguas posibles, como vimos en el apartado anterior que menciona la diferencia de la morfología flexiva del español y el cantonés. Es decir que no hay nada en la Gramática Universal (GU) que especifique de qué manera se tiene que manifestar la concordancia en una lengua en caso de que lo hiciese.

Los autores que adhieren a la primera propuesta mencionada más arriba sostienen que esta opcionalidad de los aprendientes en la producción de algunas categorías funcionales, ya sea de morfemas libres o ligados, se debe a que dichas categorías no están presentes en la GU, es decir, están ausentes en la competencia. Asimismo, sugieren que en estadios iniciales de la gramática los morfemas que están ausentes pueden adquirirse a lo largo del proceso.

Sin embargo, si observamos datos de aprendientes de ILA podemos ver ciertas características que dan cuenta de la presencia de un conocimiento implícito que es subyacente a sus producciones. Esta es la postura de la HISA. De acuerdo con Prévost & White (2000) los aprendientes de una L2 ya han adquirido los rasgos gramaticales de la sintaxis ya sea a partir de su L1, de la GU, o del input de la L2 que reciben, pero no han adquirido aun los rasgos específicos de las categorías léxicas. Como consecuencia, los aprendientes de una L2 parecen producir estructuras no finitas tales como **he love his job*⁵, para reemplazar estructuras finitas como *he loves his job*, lo que da como resultado este fenómeno de la opcionalidad o variabilidad en el uso de las flexiones verbales. Esta hipótesis explicaría entonces por qué los estudiantes a veces omiten algunos morfemas tales como *-s* de la tercera persona del singular en el presente simple y en otras ocasiones los producen.

Ahora, ¿cómo explicamos esto a partir de los datos de adquisición? En el campo de la L2 se han realizado gran cantidad de estudios en relación a la opcionalidad en la producción de morfemas con el objetivo de dar evidencia sobre el conocimiento sintáctico abstracto asociado a rasgos morfosintácticos. White (2003) recupera trabajos

⁵ 'Él ama su trabajo' (Traducción RA)

en los que los investigadores encuentran una disociación entre la flexión verbal y varios fenómenos sintácticos en datos recabados durante 18 meses de un niño cuya L1 era turco y que aprendía inglés como L2. Algunos de los más relevantes descubrimientos de estos estudios son: (1) los verbos léxicos carecen de la forma *-ed* del pasado y *-s* de la tercera persona del singular en presente; (2) los sujetos nulos prácticamente no existen; y (3) los pronombres nominales son casi invariablemente nominativos (White 2003, p. 188).

A su vez, Ionin & Wexler (2002) estudiaron 20 niños rusos que aprendían inglés como L2 y obtuvieron conclusiones similares a las de los estudios que mencionamos anteriormente, sólo que ellos, además, observaron que los estudiantes no cometían errores con respecto a la ubicación del verbo: mantenían el verbo dentro del SV (sintagma verbal).

También cabe mencionar que Lardiere (1998), en su estudio de caso, encontró que Patty, un adulto de origen chino que aprendía inglés como L2, ya en un estadio avanzado del aprendizaje de la lengua meta, omitía algunos morfemas flexivos tales como *-s* a pesar de ser muy fluido para hablar. Al igual que en los estudiantes de los otros estudios, Patty también tenía un perfecto dominio de muchos fenómenos que dan cuenta del tiempo verbal y de la concordancia, es decir, de la presencia de la Flexión. Pues, Patty alcanzaba un 100% de incidencia correcta en la asignación de caso nominativo, y mostraba 0% de variabilidad en la posición del verbo, ya que ubicaba los verbos en la posición correcta con respecto a la negación y a los adverbios, lo que da cuenta de su conocimiento implícito con respecto a la Flexión débil del inglés (White 2003, p. 190).

En síntesis, los resultados de todos estos estudios son consistentes: los aprendientes de inglés de diferentes edades, hablantes nativos de diferentes lenguas, y en diferentes estadios de la adquisición de la L2 aplican la morfología flexiva de manera inconsistente, mostrando, sin embargo, evidencia que supone la presencia de un conocimiento sintáctico abstracto sobre la Flexión en la lengua meta.

A continuación, analizaremos producciones de estudiantes de ILA de la carrera de profesorado y traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNCo para ver si estos datos están en consonancia con las conclusiones que acabamos de presentar.

Estudiante 4 (E4):

*It is a personal objective pronoun because **it not appears** in subject position.*

En la oración escrita por el E4 se puede ver que si bien el estudiante produjo la *-s* de la tercera persona del singular, lo hizo en un contexto en el que debía utilizar el auxiliar *does* (AUX.3SG), el mismo que cargaría con los rasgos gramaticales de tiempo, número y persona, dado que se ubica debajo de la Flexión junto con la negación. Justamente por la negación, se puede ver que el estudiante tiene un conocimiento implícito acerca del orden de los constituyentes en inglés, ya que en caso contrario podría haber aplicado el proceso de **V-raising**, es decir, podría haber colocado el verbo *appears* ‘aparece’ en la posición de la Flexión, antes de la negación *not*. Esto da cuenta del conocimiento del E4 acerca de la existencia de la Flexión, ya que si no contara con esa categoría, *not* aparecería en una posición diferente, probablemente después del verbo, algo así como **it appears not in subject position*, ‘*aparece no en posición de sujeto’.

Estudiante 5 (E5)

It doesn't refers to a(n) specific entity.

La producción del E5 es similar a la del E4, ya que también hizo uso de la *-s* del singular en un contexto en el que no era requerida (con el verbo *refer*, ‘referir’) con la única diferencia de que en este caso el estudiante sí utilizó el auxiliar *does* junto con la negación, en su versión abreviada, ubicándolos bajo la Flexión.

Algo que es sumamente relevante en estas dos construcciones producidas por los E4 y E5 es que a pesar de haber aplicado la *-s* en el verbo, ambos dejaron la partícula de negación bajo la Flexión, lo que indica que el estudiante tiene conocimiento acerca de la existencia de la misma. Ahora observemos lo que ocurre en las producciones de los E6, E7 y E8.

Estudiante 6 (E6):

“Everyone” is take information about the subject.

Estudiante 7 (E7):

According to the distributional criteria, it's replace the NP “teenage audience”.

Estudiante 8 (E8):

“Musicians” in this context is take the plural form with the suffix -s.

En estos casos, los estudiantes han utilizado los verbos *take*, ‘tomar’ y *replace*, ‘reemplazar’ sin el morfema *-s* de la tercera persona del singular pero han utilizado el verbo *be*, ‘ser o estar’, conjugado (es decir, concordando con el sujeto) como una forma supletoria o comodín (Lázaro Ibarrola & Liceras 2001a, 2001b) debajo de la Flexión. Pareciera que los estudiantes reconocen la presencia de rasgos gramaticales abstractos por lo que recurren a expresarlos mediante el verbo *be* y así representarlos en la estructura de manera explícita. Este tipo de construcción es sumamente productiva en estudiantes de inglés como L2 y, en muchas ocasiones, es una forma que co-existe con la forma estándar de la lengua meta, como por ejemplo en las siguientes producciones:

Estudiante 9 (E9): oraciones extraídas de un mismo examen de gramática inglesa.

*It **appears** in subject position.*

*It's **appear** in subject position.*

Estudiante 10 (E10): oraciones extraídas de un mismo párrafo.

*It is a pronoun and it **is appear** on its own. According to distributional criteria, “we” is a subjective pronoun and it **appears** in subject position.*

Estudiante 11 (E11):

*This **is provide** the characteristics of the noun “help”. Also, it **provides** the quality of something.*

*Only qualitative adjectives **can be appear** with degree words.*

*... and it **can be appear** in its plural(ize) form.*

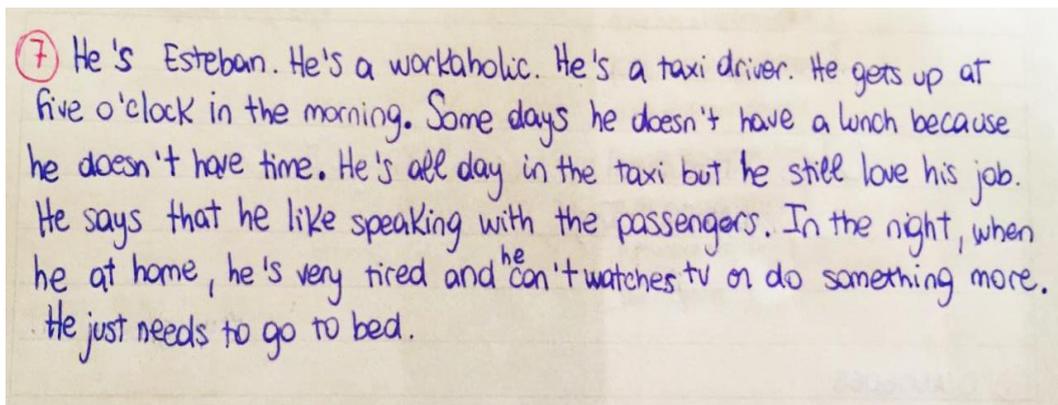
En el caso de los E9, E10 y E11 podemos ver que estos producen el verbo *appear*, ‘aparecer’, y *provide*, ‘proveer’, junto con el morfema *-s* en un contexto en el que es requerido, tal como lo haría un hablante nativo, pero también producen el comodín con el verbo *be*, que contiene los rasgos que concuerdan con el sujeto y el verbo *appear* sin *-s*. También podemos encontrar a menudo algo como:

Estudiante 11:

*“Transcendental” is an adjective that **is premodifies** the noun “meditation”.*

Aquí podemos ver que el estudiante utilizó el comodín con el verbo *be* conjugado, es decir, concordando con el sujeto en número y persona, y el verbo *premodify* ‘premodificar’ con el sufijo flexivo *-s*, es decir que al parecer el estudiante recuperó dos veces la morfología que se corresponde con los rasgos gramaticales abstractos.

Los ejemplos de producciones de estudiantes que analizamos más arriba son solo una muestra de lo que muchos hablantes de ILA producen y, a su vez, revelan que los aprendientes poseen un conocimiento implícito sobre los rasgos gramaticales débiles del inglés por lo que producen formas supletorias del morfema *-s* o no lo hacen pero ubican la negación en una posición en la que un nativo la diría. Ahora, en construcciones que carecen el comodín con el verbo *be* o la negación, ¿cómo damos cuenta de que las producciones de los estudiantes están regidas por este conocimiento implícito sobre los rasgos abstractos de la Flexión? Observemos el siguiente fragmento de un adulto aprendiente de ILA en un curso elemental⁶.



He's Esteban. He's a workaholic. He's a taxi driver. He gets up at five o'clock in the morning. Some days he doesn't have a lunch because he doesn't have time. He's all day in the taxi but he still love his job. He says that he like speaking with the passengers. In the night, when he at home, he's very tired and he can't watched TV or do something more. He just needs to go to bed.

La variabilidad en el uso del morfema *-s* de la tercera persona del singular se puede ver claramente: el adulto produce construcciones gramaticales como *He gets up at five o'clock* ‘se **levanta** a las 5 en punto’, *he says...*, ‘él **dice**...’, *he just needs to go to bed*, ‘él sólo **necesita** irse a la cama’, y también otras construcciones que parecieran

⁶ Agradezco a mi colega, la Prof. Celeste Fernández, quien solidariamente me permitió usar la producción de uno de sus estudiantes para elaborar esta sección del capítulo.

no estar conjugadas tales como *He still love his job*⁷, *he like speaking with passengers*⁸. Ahora bien, sin la presencia de la negación y sin la inserción de un verbo comodín ¿se podría asumir que los verbos aparecen en infinitivo, es decir que no están conjugados y, por lo tanto, las producciones carecen de Flexión? Si seguimos la postura de la HISA, podemos argumentar lo contrario, ya que el estudiante hace uso del caso nominativo en la posición de sujeto, utilizando la forma pronominal *he*, ‘él’ (en lugar de *him*, que es la forma que se corresponde con el objeto directo), lo que muestra la presencia de la Flexión dado que esta es la forma que presentan los pronombres cuando establecen concordancia con el verbo a través de la flexión.

Si tomamos los resultados de los estudios descriptos más arriba y los datos de adquisición de ILA podemos ver que independientemente del contexto en que se aprenda la lengua, contexto natural o formal, las características de la interlengua de los aprendientes son similares, por lo tanto todas las producciones podrían explicarse desde la HISA. Es decir, suponemos que todas las producciones de los estudiantes que muestren una variabilidad en el uso de ciertos morfemas no implican la ausencia de esas categorías funcionales en la GU. Pero entonces, ¿Dónde está el problema? ¿A qué le atribuye esta variabilidad la HISA?

Según Lardiere (2000), la explicación más coherente para los datos de L2 es que los aprendientes ya poseen un conocimiento acerca de las categorías funcionales porque conocen el funcionamiento del lenguaje pero el problema reside en descubrir cómo (si es que lo hace) representar morfológicamente las categorías que bien saben configurar sintácticamente, lo que se resume a un problema de *mapping* ‘mapeo’. Es decir, el aprendiente puede configurar sintácticamente una categoría funcional tal como [+3era persona, +presente, +singular] pero no logra representarlo morfológicamente como *-s* a nivel superficial. Por lo tanto, esta opcionalidad en el uso de morfemas no es más que un problema a nivel superficial que ocurre debido a un defecto en el mapeo del conocimiento sintáctico abstracto con los exponentes morfológicos correctos. El hecho de que los aprendientes tiendan a producir construcciones aparentemente sin flexión en lugar de construcciones con una flexión diferente a la esperada sugiere la existencia de un problema computacional con respecto a la integración del conocimiento sintáctico y morfológico, lo que resulta en el uso opcional por defecto de una forma subespecificada. Esto es, en palabras más simples, el estudiante conoce la configuración

⁷ ‘Él igual ama su trabajo’ (Traducción RA)

⁸ ‘A él le gusta hablar con los pasajeros’ (Traducción RA)

sintáctica de la Flexión, pero por algún motivo no puede pronunciarla con el morfema adecuado, entonces la omite.

Y ahora que sabemos que los estudiantes no producen el morfema -s por una especie de desconexión entre lo que pasa en la gramática a nivel abstracto y lo que finalmente se pronuncia, ¿qué nos queda por hacer como docentes? ¿Para qué sirve saber todo esto? ¿Cómo podemos los docentes propiciar la adquisición de este morfema? En el próximo apartado veremos que los profesores de ILA podemos aplicar algunas estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje de una manera más atinada.

4.5 ¿Cómo abordar la enseñanza de gramática en la lengua adicional en un contexto formal?

Una lengua adicional es aquella que se aprende con posterioridad a la adquisición de la lengua madre. Por lo tanto, este término puede referirse tanto a aquella lengua que se aprende en un contexto formal como a aquella que se adquiere en un entorno natural. En este apartado, nos centraremos en la enseñanza de gramática y su abordaje en la lengua adicional que se enseña en un contexto educativo y que no se utiliza en el contexto social inmediato de los estudiantes.

Generalmente los motivos por los que se aprende una lengua adicional suelen ser variados, ya sea porque se desea viajar al exterior o interactuar con alguien que la hable, o incluso porque es un requisito escolar; pero sin aplicación práctica inmediata o necesaria.

¿Cómo es el aula de inglés? ¿Qué está permitido hacer y qué no al enseñar una lengua? En esta sección no se encuentra la receta perfecta para acabar con todos los problemas que surgen en la enseñanza de inglés, pero sí intentaremos reflexionar sobre aquellas prácticas que parecen optimizar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, sobre todo con respecto a la adquisición de morfemas gramaticales.

Como hemos visto en apartados anteriores, la mayor dificultad de los estudiantes en cuanto al uso del presente simple, no es utilizarlo en contextos que corresponda sino hacer uso del morfema -s de la tercera persona del singular. Es decir, el principal obstáculo parece ser la gramática, la forma de la lengua. Por lo tanto, al presentar este tipo de estructuras gramaticales es sumamente importante lograr que los estudiantes noten estos morfemas, esto es, que dirijan su atención a la forma de la lengua, no sólo al significado.

Una de las propuestas más conocidas para trabajar de esta manera es la denominada Hipótesis del Output Comprensible (*Pushed Output Hypothesis*) de Swain (1985). Esta autora observó en sus estudios que los estudiantes que habían asistido a clases de francés como L2 por largos periodos de tiempo se desempeñaban muy bien en destrezas de comprensión, acercándose a niveles similares a los de los nativos. Sin embargo, como las clases se basaban en la comprensión de lectura y la comprensión auditiva, el nivel de producción de los estudiantes era bastante bajo o al menos no se acercaba al nivel de producción de un hablante nativo. A partir de esto, la autora argumentó que la producción en la L2 es el único factor que obliga realmente a los estudiantes a procesar las estructuras gramaticales por completo, lo que deriva en un desarrollo más efectivo de la gramática de la L2. Esto se diferencia completamente de las visiones tradicionales acerca de la producción como instancia final del proceso de aprendizaje de la lengua; producción como resultado del proceso. En este modelo, en cambio, la producción ocupa un primer lugar y facilita la oportunidad de aplicar tres funciones básicas: (a) la función del reconocimiento (*noticing function*), (b) la función de prueba de hipótesis (*hypothesis-testing function*), y (c) la función metalingüística (*metalinguistic function*). Estas funciones se dan porque en primer lugar, al producir, el estudiante se da cuenta que hay un hueco (*gap*) o un problema en el input de su L2 (función de reconocimiento), luego reflexiona sobre cómo funciona la lengua (función metalingüística), es decir, analiza/reflexiona explícitamente cuál es el problema, y, por último pone a prueba hipótesis sobre cómo remediar esos problemas en la lengua (función de prueba de hipótesis).

Entonces, si tenemos en cuenta la Hipótesis del Output Comprensible, pareciera que para lograr que nuestros estudiantes noten el morfema *-s* de la tercera persona del singular en presente debemos hacer que ellos perciban que el morfema está en la estructura. ¿Cómo lo hacemos? Por medio de actividades comunicativas que fomenten estas tres funciones que detallamos más arriba, dándoles la oportunidad de reconocer un hueco en su competencia, para que reflexionen acerca de las estructuras gramaticales y pongan a prueba sus hipótesis. Las actividades que fomentan estas tres funciones son variadas, pueden ser desde actividades de descripción de imágenes, relatos, tareas de preguntas y respuestas en parejas, juegos teatrales, entre otras. En otras palabras, para poner en práctica este modelo es necesario brindarles oportunidades a los estudiantes para que usen una forma que aún no se encuentra en su interlengua.

Otra propuesta para abordar la enseñanza de una lengua adicional es la denominada Hipótesis de la Captación (*The Noticing Hypothesis*). Este modelo propuesto por Schmidt (1990, 2001) sostiene que el input no se incorpora a la interlengua a menos que sea captado por el aprendiz, es decir, registrado conscientemente. Schmidt basó su hipótesis en dos estudios de caso: (1) El caso de Wes, un adulto aprendiente de inglés como L2 cuya L1 era japonés, y (2) el caso del mismo Schmidt aprendiente de portugués como L2 durante 5 meses en un contexto de inmersión en el cual también recibió instrucción en la lengua durante las primeras cinco semanas. En el primer estudio, concluyó que a pesar de que Wes era un aprendiente de la L2 exitoso considerando sus habilidades comunicativas, sus producciones eran limitadas en cuanto al uso de la morfosintaxis. Una posible explicación para este caso es que Wes no le prestaba mucha atención a los detalles gramaticales de la lengua, por lo tanto sus producciones no eran gramaticalmente precisas. Por otro lado, el segundo estudio de caso que llevó a cabo junto con Frota (Schmidt & Frota, 1986) dio indicios de que la instrucción junto con la presencia y frecuencia comunicativa de una estructura en el input fueron útiles en el proceso de adquisición de la L2 dado que estos factores parecen favorecer la captación de las estructuras gramaticales en el input. Los autores llegaron a esta conclusión al analizar lo que Schmidt tenía registrado en su cuaderno de clases y en las grabaciones de sus propias producciones durante los cinco meses que estuvo inmerso en la comunidad que hablaba portugués. Notaron que algunas formas lingüísticas que eran muy frecuentes en el input no habían sido adquiridas hasta que no fueron conscientemente atendidas. Por lo tanto, para que una estructura pase a formar parte del sistema lingüístico del aprendiente, este último debe prestar atención a la forma lingüística y captarla del input, es decir, registrarla conscientemente. En otras palabras, el registro consciente de una forma *x* es la condición necesaria y suficiente para la conversión del input en *intake*⁹.

Volviendo a nuestro punto de interés en este capítulo, si tomamos en cuenta esta hipótesis, podemos asumir entonces que aquellos estudiantes que no producen el morfema *-s* de manera regular en contextos obligatorios aún no han captado esta forma lingüística. ¿Qué podemos hacer para que esta forma lingüística se note? Simplemente debemos dirigir la atención de nuestros estudiantes a la forma que nos interese, en este caso, al morfema *-s*. Esto se puede lograr utilizando diferentes métodos tales como (a)

⁹ Término que refiere a la porción de datos extraídos del input que el aprendiz comprende y almacena en su memoria de corto plazo.

inundación del input (*input flooding*) que consiste en repetir varias veces la misma estructura en el input, se supone que mientras más frecuente es una forma x más “capturable” se vuelve; (b) realce del input (*input enhancement*), la estructura que se desea realzar sobresale en el input, ya que está resaltada, con una letra diferente o subrayada, etc.; (c) o a través de feedback explícito, es decir, explicar explícitamente que el morfema *-s* es obligatorio en ese contexto, por ejemplo.

Después de analizar estos modelos, podemos responder entonces la pregunta al inicio de esta sección: ¿qué está permitido hacer en el aula de inglés? Absolutamente todo, siempre y cuando tengamos en cuenta que para que el aprendizaje de una forma sea exitoso debemos dirigir la atención de nuestros estudiantes a ella, sin importar si lo hacemos forzando la producción de la misma para hacer que el estudiante note que carece de esa estructura o si enfatizamos esa misma estructura en el input. Si el estudiante capta la forma, entonces todo método es válido. ¿Cómo enseño el morfema *-s* entonces? Fuerzo su producción, lo resalto, lo hago más frecuente en el input, lo explico cuando doy feedback, etc. Todo sirve.

Sin embargo, a pesar de usar cualquiera de estos métodos, lo más probable es que en alguna parte del proceso de aprendizaje los estudiantes no produzcan la forma que esperamos. ¿Cómo tratamos estos “errores”? A continuación veremos cómo abordar la omisión del morfema *-s* de la manera más apropiada y justa para nuestros estudiantes.

4.6 Omisión del morfema *-s*: ¿cómo abordar el “error”?

Las producciones de los aprendientes de ILA se caracterizan por tener muchos “errores”, tales como la omisión de la *-s* del presente. Tradicionalmente los docentes aspiraban a que sus alumnos hablaran o escribieran sin errores, ya que consideraban la presencia de estos como “descuidos” o “falta de concentración” por parte de los estudiantes. Pues, todas las reglas presentadas en clase debían reflejarse en las producciones de los aprendientes. Así, los errores eran concebidos como algo negativo en el proceso de aprendizaje.

Afortunadamente, la visión actual es otra. Gracias a los avances de la investigación en el área de adquisición de la L2, ahora sabemos que estos “descuidos” en las producciones de los estudiantes no muestran ninguna falla en su L2, no son muestra de cierto “desaprendizaje” ni un “descuido” del aprendiente, sino que los “errores” son reglas o la interpretación de ellas por parte del aprendiente, por ende, ya no son vistos como negativos sino como una parte innegable del proceso.

En §4.2 vimos que el proceso de adquisición parece seguir un curso fijo, en este proceso, los errores están contemplados, por lo tanto, también siguen ciertos patrones invariables. Esto es debido a que todas las producciones de los aprendientes están regidas por la GU. ¿Qué quiere decir esto? Que hay errores que no ocurren nunca, porque no siguen ninguna regla posible de las lenguas y que hay otros errores que son muy productivos y se repiten entre los aprendientes, incluso cuando estos no hablan la misma L1 y/o no aprenden la lengua en el mismo contexto. ¿Cómo es posible que aprendientes que no se conocen produzcan los mismos errores? Al parecer, los errores se dan de manera sistemática, ya que toda producción está concebida dentro de la GU.

Resumiendo un poco, podemos decir que los estudiantes de una L2 siguen ciertos estadios de adquisición, al principio sus producciones contienen muchos “errores” pero a medida que avanzan en el proceso, producen versiones más cercanas a las de los nativos, siempre respetando las reglas de la GU. Es decir que las producciones de los aprendientes de una L2 que contienen “errores” no son versiones mal aplicadas de las reglas de la lengua meta sino que son reglas que tienen su propia integridad; reglas *per se*.

Entonces, si tomamos esta idea de que los “errores” no son en realidad tales, ¿cómo vamos a abordar la omisión de la *-s* en la tercera persona del singular en presente simple? Si ya sabemos que los “errores” son parte innegable del proceso de adquisición, que el morfema *-s* de la tercera persona del singular es uno de últimos morfemas en adquirirse y que toda producción es subyacente a la GU, la respuesta es muy clara. Lo ideal es respetar el proceso de adquisición de los estudiantes y no penalizar los errores de este tipo. Podemos marcarlos, o dar feedback implícito o explícito pero no penalizarlos, recordemos que no son un descuido o una muestra de falta de concentración del estudiante sino una regla que el aprendiente aún necesita trabajar.

4.7 Consideraciones finales

“¿Para qué es importante entender la lógica y los estadios que hay detrás del proceso de adquisición a la hora de pensar la enseñanza de una lengua adicional?” Esta fue la pregunta inicial del capítulo, pregunta que a lo largo del recorrido hemos ido respondiendo.

En primer lugar presentamos algunos estudios de adquisición de la L2 que demostraron que el proceso de adquisición es invariable y que sigue un cierto orden lógico. En este orden, en los últimos estadios se ubica el morfema que analizamos en

este capítulo: -s de la tercera persona del singular. Esto nos ayudó a entender por qué la variabilidad en el uso de este morfema es tan productiva en inglés.

Luego abordamos algunas de las hipótesis que intentan explicar este fenómeno y argumentamos con datos de adquisición de estudiantes del Profesorado en Inglés a favor de la Hipótesis de la Inflexión Superficial Ausente (White 2003). Esta hipótesis sostiene que los estudiantes tienen conocimiento de los rasgos abstractos de la inflexión pero no logran, debido a un problema de mapeo, sustanciarlos en la morfología.

En tercer lugar, presentamos la Hipótesis del Output Comprensible de Swain (1985), una propuesta sumamente relevante para la enseñanza de una L2, ya que tiene como ejes centrales la reflexión metalingüística, y la creación y puesta en práctica de hipótesis por parte de los estudiantes. También, explicamos la Hipótesis de la Captación de Schmidt (1990, 2001) que sostiene que la adquisición de una forma se da siempre y cuando esta sea conscientemente registrada por el aprendiente. Ambas hipótesis son sumamente relevantes si se quiere dirigir la mirada de los aprendientes a una forma particular como la -s del presente.

Por último, teniendo en cuenta todo lo que vimos anteriormente intentamos explicar cómo abordar los “errores” de los estudiantes y llegamos a la conclusión que estos son parte del proceso y que, aunque no son concebidos como una regla en la lengua meta, sí son producto de la regla que el estudiante sostiene en el estadio de aprendizaje en que se encuentra, por lo tanto nosotros, docentes, debemos aprender a convivir con ellos.

Volviendo a la pregunta inicial, podemos decir que entender la lógica y los estadios que hay detrás del proceso de adquisición a la hora de pensar la enseñanza de una lengua adicional, no sólo nos ayuda a ver las causas de la dificultad de ciertas estructuras gramaticales, sino que también nos orienta como docentes para elegir tanto la manera en que presentamos y/o practicamos un tema en particular, así como la manera en que corregimos los “errores”, o mejor dicho, las reglas de la interlengua de nuestros estudiantes. Después de todo, algo que a simple vista nos parece insignificante o pequeño, como la ausencia de la -s en el presente simple del inglés, no siempre lo es, por lo que puede tener, como en este caso, un sinnúmero de implicancias teóricas que son sumamente informativas y relevantes para nuestra práctica docente.

REFERENCIAS

- Brown, Roger (1973). The Order of Acquisition. En: Barbara Lust & Claire Foley. 2004. (eds.), *First Language Acquisition. The Essential Readings*. Blackwell Publishing, 274-278.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (2004). *Second Language Learning Theories*. Hodder Education, 29-51.
- Prévost, Philippe & Lydia White (2000). Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement. *Second Language Research*. 16(2), 103-133.
- Saville-Troike, Muriel. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En: Wai Meng Chan; Sunil Kumar Bhatt; Masanori Nagami; Izumi Walker (eds.) *Proceedings of CLaSIC 2010*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- White, Lydia. (2003). Morphological variability and the morphology/syntax interface. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press, 178-202.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre adquisición de la L1 y la L2

Recomiendo los Capítulos 2 y 3 de *¡A lingüístiquearla!* de Mare, María. & Casares, Ma. Fernanda (Eds.). (2018) en los que se presentan las nociones de adquisición de la L1 y de la L2, los ingredientes de ambos procesos y un breve recorrido histórico del modelo generativista.

Sobre estudios de adquisición de la morfología en la L2

Recomiendo el artículo “Tense and agreement markers in the interlanguage of Spanish learners of English” de José Medina. (2015), en donde el autor presenta un análisis completo del proceso de aprendizaje de los rasgos de tiempo y concordancia verbales en producciones de aprendientes de ILA cuya L1 es español principalmente en relación a los morfemas *-ed* y *-s* del inglés.

5. ¿Para qué aprender las restricciones semánticas en la alternancia dativa de los verbos *give* y *send*?*

Rosario Tartaglia

5.1 Introducción

El estudio de una lengua extranjera, como mencionan Matías Fernández y María Mare en el Capítulo 2, incluye el área de la gramática en la que están involucradas reglas propias de la lengua para producir estructuras gramaticales. Para esto es necesario acceder a algunos conceptos, como las clases de palabras y sus características, así como también las estrategias que permiten realizar una reflexión metalingüística de manera sistemática sobre la forma y los usos del lenguaje.

En las carreras Profesorado en Inglés y Traductorado Público en Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas, los estudiantes universitarios estudian, entre otros temas, los verbos que seleccionan tres argumentos, es decir verbos que involucran un sujeto que realiza la acción y dos argumentos internos. Estas construcciones presentan características particulares que están regidas por reglas internas de la lengua, que como describe Alejandro Pérez Guarino en el capítulo 1, son pautas que constituyen los fundamentos operacionales de una lengua natural y establecen qué oraciones son posibles dentro de una lengua determinada, separando lo gramatical de lo agramatical. En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), también descrito como lengua adicional (LA) en el capítulo 2, estas reglas internas no se adquieren naturalmente por parte de los estudiantes, lo cual deriva en buscar como recurso los conocimientos de la lengua materna y otras reglas generadas ad hoc en el proceso de aprendizaje, que lleva a los estudiantes a producir construcciones que no siempre son gramaticales.

De acuerdo con el sistema gramatical del inglés, *give* y *send* son algunos de los verbos que seleccionan tres argumentos y pueden formar parte de dos estructuras de acuerdo con el orden y la representación estructural de los argumentos internos que seleccionan: construcciones de doble objeto o construcciones dativas. Este proceso se conoce como **alternancia dativa** y mientras que en las construcciones de doble objeto el objeto indirecto precede al objeto directo, representados por dos sintagmas de determinante (SD) (1), en las construcciones dativas el objeto directo, representado por

* Agradezco a todos los que formaron parte del proceso de escritura de este capítulo, en particular a María Mare, José Silva Garcés y Gonzalo Espinoza, que me brindaron aportes muy valiosos.

un sintagma de determinante (SD) precede al objeto indirecto, representado por un sintagma preposicional (SP) (2).

(1) a. *John gave* [SD *Mary*] [SD *a present*].

Juan dar.PRET *Mary* un regalo.

‘Juan (le) dio un regalo a María’.

b. *John sent* [SD *Mary*] [SD *a present*].

Juan enviar.PRET *Mary* un regalo.

‘Juan (le) envió un regalo a María’.

(2) a. *John gave* [SD *a present*] [SP *to Mary*].

Juan dar.PRET un regalo a *Mary*.

‘Juan dio un regalo a María’.

b. *John sent* [SD *a present*] [SP *to Mary*].

Juan enviar.PRET un regalo *Mary*.

‘Juan envió un regalo a María’.

Como los estudiantes que aprenden inglés como LE son hablantes nativos de español (L1), este conocimiento cumple un rol fundamental, ya que tiene una influencia directa en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Por esto, resulta necesario establecer las semejanzas y diferencias que presentan estas estructuras en las dos lenguas con el objetivo de facilitar las herramientas pedagógicas necesarias para implementar en el aula, de manera tal que la producción de una u otra estructura por parte de los estudiantes sea gramatical. Así, como desarrollan Teresa Araya en el capítulo 3 y Rocío Albornoz en el capítulo 4, el docente es quien establece no solo la metodología necesaria en los diferentes estadios del aprendizaje de la lengua inglesa, sino también los criterios apropiados al momento de corregir los errores.

Para comenzar a hacer una comparación entre las dos lenguas, podemos decir que mientras que en la lengua inglesa el verbo *give* forma parte de la alternancia dativa porque puede ser parte de la construcción de doble objeto y de la construcción dativa, en español la construcción de doble objeto no resulta en una oración gramatical (3a) y la construcción dativa tiene características similares a las presentes en la lengua inglesa (3b).

- (3) a. * Juan dio María un regalo.
b. Juan dio un regalo a María.

Nuestro objetivo en este capítulo es realizar un recorrido a nivel contrastivo de estas construcciones en español e inglés, estableciendo las similitudes y diferencias estructurales, ya que el conocimiento de español como L1 tiene una influencia directa en la producción de las construcciones en inglés. En el proceso de aprendizaje de inglés como LE, el docente de gramática de los futuros profesionales de la lengua inglesa cumple un rol muy importante por ser quien decide la metodología apropiada a poner en práctica para facilitar el aprendizaje de las diferentes estructuras gramaticales y en este caso en particular, de las construcciones dativas. Por este motivo, consideramos que mediante la instrucción explícita de diferentes aspectos de la alternancia dativa, entre los que se encuentra el orden de palabras, la representación sintáctica de los constituyentes y las restricciones semánticas asociadas con estas estructuras, nuestros estudiantes pueden producir estas construcciones de manera gramatical.

La presentación de los temas se organiza de la siguiente manera: en el apartado 5.2 describimos las construcciones dativas en inglés y en español, ejemplificando diferentes contextos y considerando, al mismo tiempo, las restricciones semánticas que permiten generar construcciones gramaticales y evitan generar construcciones agramaticales; en 5.3 caracterizamos la adquisición y el aprendizaje de la alternancia dativa en inglés por parte de hablantes de inglés como lengua materna y por hablantes de otras lenguas, resaltando algunos aspectos importantes del proceso de aprendizaje por parte de hablantes de español que aprenden inglés una vez que el sistema de la lengua española como L1 se ha desarrollado; en 5.4 desarrollamos los conceptos relevantes del proceso que implica enseñar la alternancia dativa a estudiantes adultos de habla española que aprenden inglés en un contexto formal como la Facultad de Lenguas, de la Universidad del Comahue. La enseñanza de estas construcciones se realiza mediante la utilización de la instrucción explícita, teniendo en cuenta el rol relevante que tiene el español como L1 y el tratamiento de los errores producidos por los estudiantes en los diferentes estadios que atraviesan durante el proceso. Finalmente, el apartado 5.5 está dedicado a las reflexiones finales en las que retomamos los puntos relevantes del capítulo, enfatizando el rol decisivo que tiene la instrucción explícita para el aprendizaje de las restricciones semánticas en la alternancia dativa.

5.2 Construcciones con alternancia dativa en inglés y en español

La estructura argumental de los predicados determina la cantidad de argumentos seleccionados y los roles temáticos asignados a cada argumento, entre los que se encuentran: <agente, paciente, tema, meta, locativo, etc.>. En este apartado intentaremos dar respuesta a la pregunta que origina nuestro análisis: ¿para qué necesitamos describir la estructura argumental y los roles temáticos que asignan los verbos *give* y *send* a los argumentos que seleccionan, así como sus restricciones? Creemos que estos conceptos son necesarios para abordar la descripción del proceso de la alternancia dativa en la que están involucrados estos verbos de la lengua inglesa. Al mismo tiempo, esta descripción estará contrastada con lo que ocurre en español con los verbos *dar* y *enviar* y exploraremos las diferencias sintácticas y semánticas que presentan estas construcciones en las dos lenguas. Es decir que analizaremos la representación sintáctica de los argumentos que seleccionan estos verbos, las restricciones en relación al orden de palabras y las restricciones semánticas relacionadas con ellos que permiten la producción de oraciones gramaticales o no. De esta manera podremos hacer una **reflexión metalingüística** que creemos favorecerá la producción gramatical por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE.

5.2.1 Alternancia dativa en inglés

En las construcciones de doble objeto, ilustradas en (1), en las que están involucrados los verbos *give* y *send*, el objeto indirecto a quien el verbo le asigna el **rol temático** <meta> está seguido del objeto directo, que recibe el rol temático <tema>. Estos dos argumentos están representados sintácticamente por dos SDs. Por otro lado, en las construcciones dativas ilustradas en (2), el objeto directo a quien el verbo le asigna el rol temático <tema> está realizado sintácticamente por un SD y precede al objeto indirecto, que recibe el rol temático <meta>, realizado por un SP.

Sin embargo, cuando el verbo *send* selecciona dos argumentos internos y a uno de ellos le asigna el rol temático <locativo> (4a), introducido por la misma preposición que introduce a las <metas> en las construcciones dativas, la alternancia dativa no es posible porque la construcción de doble objeto es agramatical (4b).

(4) a. *They will send [SD ambassadors] [SP to England].*

Ellos MODAL enviar embajadores hacia Inglaterra.

‘Enviarán embajadores a Inglaterra’.

- b. **They will send [England] [ambassadors].*

A partir de las construcciones de doble objeto y las construcciones dativas se puede derivar dos construcciones pasivas posibles: una en la que la <meta> es el sujeto de la oración y el complemento del verbo es el <tema> (5a y 5b) y la otra en la que el <tema> es el sujeto oracional y la <meta> es el complemento (6a y 6b).

- (5) a. *[Mary] was given [a present].*

María AUX dar.PART un regalo.

‘A María le entregaron un regalo’.

- b. *[Mary] was sent [a present].*

María AUX enviar.PART un regalo.

‘A María le enviaron un regalo’.

- (6) a. *[A present] was given [to Mary].*

Un regalo AUX dar.PART a Mary.

‘Un regalo se le entregó a María’.

- b. *[A present] was sent [to Mary].*

Un regalo AUX enviar.PART a Mary.

‘Un regalo se le envió a María’.

En el caso de las construcciones pasivas en las que está presente el argumento que recibe el rol temático <locativo>, solo es posible que el <tema> ocupe la posición de sujeto (7a), pero no se pueden obtener oraciones pasivas en las que esta posición de sujeto oracional esté ocupada por el <locativo> (7b).

- (7) a. *[Ambassadors] will be sent [to England].*

Embajadores MODAL AUX enviar.PART hacia Inglaterra.

‘Los embajadores serán enviados a Inglaterra’.

- b. **[To England] will be sent [ambassadors].*

En la alternancia dativa, la construcción de doble objeto se asocia habitualmente con una idea de transferencia completa y un significado de cambio de posesión, mientras que la construcción dativa no implica necesariamente esa interpretación.

Como ya mencionamos, la posibilidad de alternancia dativa que se da con los verbos *give* y *send* tiene algunas restricciones relacionadas con requerimientos semánticos de animacidad que legitiman estas estructuras. Por eso, podemos ver que mientras que en las estructuras dativas el argumento <meta> puede hacer referencia a una persona o lugar hacia el que se dirige la acción, en las estructuras de doble objeto con el verbo *send* hay restricciones en relación con el segundo argumento interno: si el argumento interno es un <locativo> con el rasgo [-animado], la oración resulta agramatical.

Sin embargo, la animacidad no es la única propiedad que rige la aparición de un elemento como primer objeto en la construcción de doble objeto, sino la posibilidad de interpretarlo como potencial poseedor. Estas dos nociones de animacidad y de posesión se superponen con mucha frecuencia, pues la relación de posesión prototípica se compone de un poseedor animado y un objeto poseído inanimado.

5.2.2 Alternancia dativa en español

En español hay diferencias importantes en la interpretación de las construcciones dativas con presencia o ausencia del doblado de clítico, es decir oraciones en las que el objeto indirecto aparece (o no) al mismo tiempo que un pronombre clítico.

Cuando los verbos *dar* y *enviar*, entre otros, participan de la alternancia dativa con doblado de clítico (8a)¹, la *a* es una marca del caso dativo y cuando no hay doblado de clítico (8b), el objeto indirecto está encabezado por la preposición *a* y es obligatorio en todas las estructuras en las que el objeto indirecto se interpreta como objeto afectado y duplicado.

- (8) a. Le envié las llaves al conserje.
b. Envié las llaves al conserje.

La ausencia del clítico dativo tiene influencia en el orden de palabras: en la construcción no marcada, el objeto directo precede al objeto indirecto (9a), mientras que el orden de palabras en el que el objeto indirecto precede al objeto directo (9b) puede ser considerado como con una marca estilística.

¹ Masullo (1992) y Demonte (1995) proponen un análisis derivacional para la alternancia dativa.

- (9) a. Di el libro a María
b. ?? Di a María el libro.

Por otro lado, cuando hay doblado de clítico dativo, cualquiera de los órdenes del objeto directo o indirecto son considerados normales por los hablantes. Es decir, si el clítico está presente, el SD representado por [María] en (10a) o [el dueño] en (10b) parece tener un rol más importante en la transferencia expresada por los verbos *dar* y *enviar*.

- (10) a. Le di el libro a María. / Le di a María el libro.
b. Le envié las llaves al dueño. / Le envié al dueño las llaves.

En cuanto al proceso de pasivización en español, solo el objeto directo a quien el verbo le asigna el rol temático <tema> puede ocupar la posición de sujeto (11a) y cuando el objeto indirecto a quien el verbo le asigna el rol temático <meta> ocupa la posición de sujeto, el resultado es el de oraciones agramaticales (11b). Sin embargo, en las oraciones en las que hay doblado de clítico, el ascenso del argumento interno no es posible debido a que el clítico bloquea este proceso (11c).

- (11) a. El libro fue dado a María. / Las llaves fueron enviadas a María.
b. *A María fue dado el libro. / *A María fueron enviadas las llaves.
c. *A María le fue dado el libro. / *Al dueño le fueron enviadas las llaves.

En un análisis no derivacional, la presencia o ausencia del clítico dativo está vinculada con distintas configuraciones sintácticas: cuando hay doblado de clíticos, el objeto indirecto es un SD y la *a* es una marca de caso, pero cuando no hay doblado de clíticos, el constituyente meta es un SP encabezado por la preposición plena *a* (12a). Sin embargo, la opcionalidad del clítico desaparece cuando la frase *a Gabi* se reemplaza por una locación como *a Barcelona* (12b), en la que no hay posibilidad de doblado de clíticos en presencia de objetos inanimados. Esto es evidencia suficiente para concluir que los argumentos locativos no participan en la alternancia dativa (12c).

- (12) a. Pablo (le) mandó un diccionario a Gabi.
b. Pablo envió un diccionario a Barcelona.
c. *Pablo le envió un diccionario a Barcelona.

5.3 Aprendizaje de las construcciones de alternancia dativa

Como se ilustró en el apartado anterior, las estructuras de doble objeto y las estructuras dativas con los verbos *give* y *send* presentan no solo características particulares en cuanto al orden de palabras, sino que también hay restricciones semánticas en relación con la información que tienen los SD o SP seleccionados por los verbos y es necesario que los estudiantes las aprendan para producirlas gramaticalmente. Sin embargo, en este proceso, el aprendizaje de las restricciones no siempre es efectivo e instantáneo por diferentes motivos. Entre ellos, podemos mencionar a la “transferencia negativa”, que ocurre cuando la influencia de la lengua materna tiene un rol directo y los estudiantes transfieren los conocimientos de estas estructuras propias del español y como resultado, producen estructuras agramaticales en inglés.

El proceso de adquisición de una lengua materna y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en edad adulta involucra diferentes mecanismos en los cuales la exposición a la alternancia dativa, entre otras estructuras, es fundamental. Por un lado, es importante mencionar que los niños que adquieren inglés como lengua materna conocen cuáles verbos permiten la alternancia dativa y cuáles no, mediante mecanismos internos específicos en los que el input participa con un rol fundamental y no tienen en cuenta las restricciones semánticas y morfológicas de la alternancia dativa en los verbos que seleccionan dos argumentos internos. Como consecuencia, en el proceso de la adquisición los niños producen oraciones agramaticales que corrigen luego de tener evidencia positiva como único medio, ya que la estructura correcta facilita la adquisición.

Comparando el aprendizaje de la alternancia dativa en lenguas con diferentes propiedades se observó que hay procesos de generalización errónea y que el estadio inicial del aprendizaje de una segunda lengua (L2) es la gramática de la L1 y el desarrollo de L2 ocurre mediante la Gramática Universal.

Por un lado, las investigaciones con estudiantes hablantes de japonés que aprenden la alternancia dativa del inglés como LE demostraron que como la lengua japonesa no tiene construcciones de doble objeto y las estructuras de las dos lenguas (japonés e inglés) son radicalmente diferentes, el acceso a la Gramática Universal (GU) es débil y sólo por medio de la L1. En relación con el aprendizaje de estudiantes hablantes de español que aprenden inglés como LE, se llegó a la conclusión que la producción de las construcciones dativas y de doble objeto ocurre primero con los

verbos más prototípicos y luego su uso se extiende a los verbos menos prototípicos. Esto se debe a que como en español no existe la construcción de doble objeto, los hablantes optan por utilizar la construcción dativa porque es más parecida a la estructura preposicional que encuentran en el esquema sintáctico español. Al mismo tiempo, la construcción de doble objeto es considerada más marcada que la construcción dativa y los sujetos hispanohablantes son sensibles a esta marcación. Esto implica que como las estructuras dativas son menos marcadas, son más fáciles de procesar, recordar y aprender que las estructuras marcadas y son las estructuras elegidas tanto en la adquisición de primeras lenguas como en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

En proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, los estudiantes construyen un sistema de reglas lingüísticas abstractas que toma elementos de la lengua materna, a la vez que difiere de ella y de la lengua que se está aprendiendo. Es así que la lengua materna es considerada una fuente de error, motivo por el que se lo denomina Transferencia Negativa o **Interferencia**, porque este conocimiento influye en el estadio de desarrollo en el que los estudiantes perciben los rasgos lingüísticos potencialmente transferibles o no transferibles (Kellerman 1979, 1985). Como resultado, la producción agramatical de determinadas estructuras en inglés es consecuencia de la generalización errónea a partir de construcciones básicas o porque el estudiante se encuentra en un estadio que se conoce como **interlengua** (Selinker, 1972), es decir en un momento en el que el sistema lingüístico forma parte de un intermedio entre la lengua materna y la lengua meta que se quiere aprender. Este sistema no es un continuo de reestructuraciones porque el punto de partida no es la lengua materna y los estudiantes no proceden reemplazando reglas de la lengua materna por reglas de la lengua que están aprendiendo, sino que construyen reglas interinas (un dialecto idiosincrático, según Corder 1981) y usan la L1 cuando creen puede serles de ayuda o cuando son lo suficientemente competentes en la L2 para que la transferencia sea posible. Así, los efectos de la L1 dejan de denominarse transferencia para reconceptualizarse como Influencia Trans o Interlingüística.

En este capítulo, nuestra propuesta se enfoca en la enseñanza de la alternancia dativa en un contexto particular: un grupo de estudiantes adultos que aprenden inglés como LE en un contexto formal y que pertenecen a las carreras de Profesorado o Traductorado en inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Estos jóvenes tienen conocimiento heterogéneo en relación con la lengua inglesa porque

han recibido instrucción formal de la lengua en diferentes instituciones educativas, entre las que se encuentra la escuela pública, en nivel primario y secundario o solamente en nivel secundario; en escuelas privadas con exposición a la lengua desde una edad temprana (nivel inicial) y con carga horaria que se implementa a medida que transcurre el tránsito por nivel primario y nivel secundario, o en institutos privados a los que han asistido durante diferentes períodos de tiempo y desde diferentes edades. Muchos de estos estudiantes se han preparado y han rendido satisfactoriamente los exámenes Key English Test (KEY), Preliminary English Test (PET), First Certificate Exam (FCE) o Cambridge English Advanced (CAE), de la Universidad de Cambridge, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sistema que define y explica los diferentes niveles de expresión y comprensión oral y escrita para la lengua inglesa.

Estos diferentes niveles de competencia en la producción de la lengua inglesa que presentan los estudiantes, resultan un desafío atractivo con el que se enfrentan tanto estudiantes como docentes de gramática inglesa que están a cargo de la instrucción explícita de la estructura sintáctica y argumental de los predicados verbales. Esto es lo que motiva a los docentes para buscar las herramientas adecuadas que incluyan metodologías de enseñanza con un enfoque gramatical y analítico, centrando la tarea en la enseñanza de determinadas estructuras con el fin de facilitar la integración de los conocimientos. Así, el análisis contrastivo de las construcciones dativas en inglés y en español en el que se establecen las diferencias y similitudes que presenta cada lengua en relación con estas construcciones puede detectar áreas de dificultad y predecir los errores que producen los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. En este sentido, consideramos que los errores no son un “mal hábito” que deben ser erradicados, sino que forman parte del proceso de aprendizaje y son evidencia del sistema de la lengua que se aprende.

5.4 Enseñanza de la alternancia dativa

Como Matías Fernández y María Mare desarrollaron en el Capítulo 2, el estudiante que aprende la lengua extranjera no es receptor de información que luego reproduce, sino que la GU colabora en este proceso, mediado por el conocimiento de español como L1. La enseñanza de las propiedades sintácticas y las restricciones semánticas en relación con la alternancia dativa de los verbos *give* y *send* en inglés se

puede llevar adelante mediante el análisis contrastivo con las construcciones en español en las que están involucrados los verbos *dar* y *enviar*.

Por este motivo, consideramos que la instrucción explícita (Cowan, 2008) es un facilitador del aprendizaje mediante el cual la lengua extranjera se aprende a partir de la explicación de reglas o el estudiante descubre la regla gramatical a partir de ejemplos lingüísticos de la lengua natural, utilizando el método inductivo. Es así que los estudiantes deben aprender cuáles verbos del inglés permiten la alternancia dativa y cuáles verbos solo tienen un determinado orden de palabras, motivo por el cual la instrucción en la que hay corrección y explicación de los errores de acuerdo al movimiento dativo es más efectiva que simplemente la corrección y los ejemplos positivos. De esta manera, los estudiantes se benefician de la explicación gramatical y la instrucción de la forma.

Por otro lado, es relevante mencionar que a diferencia del aprendizaje de la lengua materna, que es inconsciente y espontáneo, el aprendizaje de la lengua extranjera se lleva a cabo a través de la instrucción, con una planificación del proceso de enseñanza, utilizando una determinada metodología que contenga ejercicios y actividades específicos. En particular, el proceso de enseñanza de la alternancia dativa en inglés tiene como objetivo no solo aprender las construcciones de la alternancia dativa con los verbos *give* y *send* de la lengua inglesa, sino también aprenderlas en comparación con los verbos equivalentes en español, *dar* y *enviar*, deteniéndose en el orden de palabras y la realización estructural de las estructuras de doble objeto y estructuras dativas, así como también las características semánticas de los argumentos internos, que generan estructuras gramaticales o agramaticales, en caso de no tener en cuenta las restricciones aparejadas con ellas.

Como docentes de gramática, consideramos que tenemos la posibilidad de aplicar en nuestra práctica diaria del nivel universitario la ejercitación adecuada que guíe al estudiante a descubrir las propiedades de la lengua inglesa por medio de los mecanismos responsables de la gramática. Por eso, creemos que mediante la instrucción explícita o la instrucción inductiva como herramientas metodológicas en nuestras clases, el estudiante de la lengua inglesa genera sus propias hipótesis a partir del conjunto de estructuras comparadas en las dos lenguas, porque como hemos mencionado anteriormente, el acceso a la GU es débil y mediante el español, que es el sistema lingüístico al que acuden los estudiantes en los primeros estadios del aprendizaje formal de estas construcciones. Como consecuencia, el proceso de enseñanza en el que se guía

al estudiante en la construcción del sistema gramatical de la alternancia dativa en la lengua inglesa, atraviesa diferentes estadios hasta que el estudiante produce estas construcciones gramaticalmente.

Como sabemos, el aprendizaje de la LE en los estudiantes adultos se desarrolla a partir del conocimiento de español como L1 y por eso creemos que es importante establecer las diferencias estructurales y pragmáticas entre las dos lenguas, ya que si bien la construcción de doble objeto es considerada más marcada que la construcción dativa y los estudiantes eligen producir las construcciones dativas con mayor frecuencia, creemos también que mediante la instrucción explícita los estudiantes evitarán producir construcciones agramaticales y comenzarán a producir las construcciones dativas con mayor frecuencia. Por ejemplo, unas de las construcciones que evitarán producir con el verbo *give* es la que tiene a la frase preposicional que introduce al objeto indirecto y recibe el rol temático <meta>, que a su vez precede a la frase que recibe el rol temático <tema>: **John gave to his wife a present.*

Así, nuestra propuesta basada en la instrucción explícita considera el análisis de estas construcciones a partir de un conjunto de construcciones de doble objeto y dativas en inglés para que los estudiantes, guiados por el docente, realicen hipótesis acerca de la estructura argumental y temática, de la realización sintáctica y el orden de los sintagmas de cada una de estas construcciones, al tiempo que descubren las restricciones semánticas que permiten producir estructuras gramaticales y evitar producir construcciones agramaticales. En este proceso de aprendizaje de la alternancia dativa en el que están involucradas oraciones en voz activa y pasiva, los estudiantes comienzan a desarrollar la reflexión metalingüística sobre las formas y usos de las lenguas. Al mismo tiempo, el análisis de los errores que surgen a partir de las producciones de estas estructuras tiene un rol relevante, como describe Rocío Albornoz en el capítulo 4. Estas producciones agramaticales pueden ser una herramienta metodológica y su análisis influye positivamente para la producción de las estructuras gramaticales y para facilitar la transición de un estadio a otro en el aprendizaje de estas construcciones.

5.5 Consideraciones finales

En este capítulo hemos intentado dar respuesta al interrogante que se nos presenta a los docentes y estudiantes en relación con *¿para qué* aprendemos las restricciones de la alternancia dativa de los verbos *give* y *send*? En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, los estudiantes adultos que aprenden inglés como LE

cuentan con la ventaja de que han adquirido un conocimiento social y lingüístico completo de su lengua materna y todo el aprendizaje tiene lugar explícitamente y con referencias metalingüísticas. Esto facilita el proceso del aprendizaje en el que los estudiantes experimentan un desarrollo más rápido en las primeras etapas porque pueden analizar estructuras gramaticales debido a la madurez cognitiva.

La instrucción explícita de las restricciones semánticas en relación con los verbos *give* y *send* en contraste con estructuras similares en la lengua española, que es la lengua materna del grupo de estudiantes universitarios, es decisiva en la producción de estas construcciones por parte de los estudiantes. A su vez, la instrucción formal permite hacer más fluida la transición de un estadio a otro en el proceso de aprendizaje y los estudiantes adultos pueden utilizar las estrategias que aprenden en este proceso para reflexionar sobre la forma y el uso del lenguaje.

REFERENCIAS

- Corder, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cowan, Ron (2008). *The Teacher's Grammar of English*. Cambridge University Press.
- Demonte, Violeta (1995). Dative alternation in Spanish. *Probus* 7, 3-30.
- Kellerman, Eric (1979). The problem with difficulty. *Interlanguage Studies Bulletin* 4, 27-44.
- Kellerman, Eric & Michael Sharwood-Smith (eds.) (1985). *Crosslinguistic influence in second language acquisition* Oxford: Pergamon Press.
- Masullo José Pascual (1992). *Incorporation and Case Theory in Spanish: A Crosslinguistic Perspective*. Tesis doctoral. Universidad de Washington.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, X (2), 209-231

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre alternancia dativa en español

Cuervo, María Cristina (2003). *Datives at large*. Cambridge, Mass.: MIT dissertation.

Sobre adquisición y aprendizaje de la alternancia dativa

Bley-Vroman, Robert & Naoko Yoshinaga (1992). *Broad and narrow constraint of the English dative alternation: some fundamental differences between native*

speakers and foreign language learners. University of Hawaii. Working Papers in ESL.

Kasel, Dirk Christiaan Gootjes (2004) *La Alternancia del Dativo en la Adquisición de Dativos por Hispanohablantes*. Universidad Autónoma de Querétaro.

Mazurkewich, Irene & Lydia White (1984). The acquisition of the dative alternation: Unlearning Overgeneralizations. *Cognition* 16, 161-283.

Sobre enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales

Corder, Stephen Pit (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 161-170.

Hustijn, Jan (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 129-140.

Klein Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

6. El error: una parte inevitable en la adquisición de una lengua extranjera. Errores de sobrepasivización de ergativos*

Andrea Saade

6.1 Introducción

En este capítulo consideramos que es importante el análisis de los errores producidos por los aprendientes del inglés como lengua extranjera (L2), ya que estos evidencian las reglas y estrategias que aplican en un determinado estadio del proceso de aprendizaje de una lengua y muestran cómo los alumnos están avanzando en su Interlengua (IL) (ver Capítulos 2 y 3) hacia la lengua meta. Así, entendemos que el error es inherente a todo proceso de aprendizaje y debe considerarse como un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico. En este capítulo estudiaremos la sobrepasivización de *estructuras ergativas* en la IL de aprendientes del inglés como L2. Estructuras como *the glass was broken* ‘el vaso se rompió’ (interpretación pasiva), en contextos donde debería usarse *the glass broke* ‘el vaso se rompió’, son producidas con frecuencia y sistematicidad por aprendientes del inglés como L2 principalmente en los niveles iniciales e intermedios. Pensamos que es relevante el tratamiento de estos errores en el aula porque no se analizan ni se presentan explícitamente en las clases de inglés o en los libros de texto. En consecuencia, es difícil para el aprendiente asimilar e inferir las propiedades de estas estructuras solo del input. Por consiguiente, asumimos que la enseñanza explícita de las propiedades léxico-sintácticas de estas estructuras, el input, la práctica, la retroalimentación explícita, la corrección de errores y la enseñanza de *estrategias metacognitivas* favorecen y aceleran el aprendizaje de estas estructuras.

Por ello, analizamos en este capítulo las propiedades sintácticas y semánticas de las construcciones ergativas y pasivas, y algunos de los posibles factores que causan problemas a los aprendientes en la adquisición de estas estructuras. El hecho de que en ambas el *argumento interno paciente* se convierte en sujeto las asemeja superficialmente. Sin embargo, se diferencian semánticamente: mientras que las pasivas denotan un agente, las ergativas denotan un cambio de estado que se da por sí solo. Es importante para los docentes tener un conocimiento explícito del sistema subyacente, es

* Agradezco enormemente a Sofía Ferrier por su colaboración en la revisión del capítulo y a Julieta Soto por la corrección del capítulo y sus valiosos aportes. También quiero agradecer a José Silva y María Mare por sus sugerencias y comentarios, los cuales me ayudaron a mejorar y repensar aspectos de este capítulo.

decir, de las propiedades de estas estructuras, y poder entender algunas de las posibles causas de estos errores para alimentar y enriquecer tanto la tarea de planificación como su puesta en práctica.

Este capítulo se organiza de la siguiente manera: en el apartado siguiente presentamos una caracterización de las estructuras ergativas en inglés y español. En el segundo apartado, explicamos las diferencias de ambas estructuras en español e inglés. Luego, describimos algunas propuestas teóricas sobre la adquisición de estas construcciones en el inglés como L2. En el siguiente apartado, explicitamos nuestra concepción de los errores y presentamos y analizamos algunos errores producidos por nuestros alumnos de la Facultad de Lenguas. Por último, describimos el tipo de trabajo que puede realizarse en el aula para facilitar el aprendizaje de estas estructuras y exponemos las consideraciones finales.

6.2 Los verbos ergativos en inglés y español

6.2.1 Los verbos ergativos en inglés: propiedades sintácticas y semánticas

Los verbos ergativos son verbos intransitivos (*inacusativos*) que denotan un cambio de estado que alguna entidad (paciente) sufre y, en su mayoría, tienen un uso transitivo que implica que el cambio de estado es causado por alguna otra entidad (*causa*). A continuación ilustramos con un ejemplo del inglés.

(1) a. *The glass broke.*

El vaso romper-PAS.3S

‘El vaso se rompió’.

b. *The boy broke the glass.*

El niño romper-PAS.3S el vaso

‘El niño rompió el vaso’.

Mientras que el ejemplo de (1a) denota un cambio de estado que sufre el paciente *the glass* ‘el vaso’, la oración de (1b) implica que el causante del cambio de estado es la entidad que aparece como sujeto *the boy* ‘el niño’. Este tipo de alternancia entre una estructura transitiva y una intransitiva se denomina *alternancia causativa* (Levin & Rappaport 1995) y es relevante para el estudio de los verbos ergativos y la

inacusatividad. A esta alternancia la describen en más detalle Matías y María en el Capítulo 2.

Como argumentan Levin & Rappaport (1995) y Schäfer (2009), una característica central de esta alternancia es que en la estructura ergativa/anticausativa, la entidad que aparece como sujeto es el argumento interno paciente y el argumento externo causa se suprime. Así en (1a) podemos decir que hay un movimiento del argumento interno hacia la posición de sujeto para satisfacer el Principio de Proyección Extendido que sostiene que todas las oraciones deben tener un sujeto y el Filtro del Caso, que postula que todos los sintagmas nominales deben recibir caso, como se asume tradicionalmente.

Un aspecto central en el estudio de este tipo de alternancia es identificar aquellos rasgos de los verbos de cambio de estado que los habilita o no a participar en dicha alternancia. De esta manera, el hecho de que el verbo exprese un cambio de estado es una condición necesaria pero no suficiente para evaluar su participación en la alternancia. Es decir, hay otros aspectos, como los componentes del significado de cada verbo, que determinan el comportamiento del mismo. Levin & Rappaport (1995) proponen una clasificación dentro de los verbos de cambio de estado: por un lado, los *verbos de causación interna*, que denotan un cambio de estado que no es directamente producido por una causa externa, y por el otro, los *verbos de causación externa*, que expresan un cambio de estado causado por una causa externa. Veamos a continuación los respectivos ejemplos:

(2) a. *The tree bloomed.*

El árbol florecer-PAS.3S

‘El árbol floreció’.

b. **The gardener bloomed the tree.*

El jardinero florecer-PAS.3S el árbol

*‘El jardinero floreció el árbol’.

c. *The hot weather bloomed the tree.*

El calor florecer-PAS.3S el árbol

‘El calor hizo florecer el árbol’.

(3) a. *The boy broke the glass.*

El niño romper-PAS.3S el vaso

El niño rompió el vaso’.

b. *The storm broke the glass.*

La tormenta romper-PAS.3S el vaso

‘La tormenta rompió el vaso’.

c. *The glass broke.*

El vaso romper-PAS.3S

‘El vaso se rompió’.

Como se ilustra en (2a), *bloom* ‘florecer’ es un verbo de causación interna, ya que la causa del cambio es una propiedad inherente al paciente mismo, es decir, es una propiedad del árbol que florezca. Por ello, estos verbos solo pueden usarse en la estructura intransitiva. Ninguna entidad humana puede hacer que el árbol florezca, es por eso que no pueden usarse transitivamente (2b). En el caso de (2c) se permite la opción transitiva porque la causa externa es una fuerza natural compatible con este tipo de verbos. Los ejemplos de (3) ilustran el comportamiento de un verbo de causación externa que puede aparecer en la estructura transitiva con distintos tipos de argumentos externos, así como también, en la estructura ergativa (3c).

Por otra parte, Levin & Rappaport Hovav sostienen que la alternancia causativa se ve restringida por el tipo de argumento interno que el verbo selecciona. Por ejemplo, el verbo *break* ‘romper’, en principio, participa en la alternancia pero las oraciones de (4b) no son posibles debido a las restricciones de selección del argumento interno que el verbo impone.

(4) a. *John broke his promise/the contract/the world record.*

Juan romper-PAS.3S su promesa/el contrato/el record mundial

‘Juan rompió su promesa/el contrato/el record mundial’.

b. * *His promise/ the contract/ the world record broke.*

Su promesa/el contrato/ el record mundial romper-PAS.3S

*‘Su promesa/el contrato/el record mundial se rompió’.

Los datos de (4) pueden explicarse argumentando que la eventualidad descripta implica necesariamente un agente intencional, es decir, el tipo de argumento interno restringe también el tipo de argumento externo posible en dicha estructura.

Es importante resaltar que hay verbos de cambio de estado que no permiten la estructura inacusativa ergativa como ejemplificamos a continuación:

- (5) a. *The boy broke the glass.*
 El niño romper-PAS.3S el vaso
 ‘El niño rompió el vaso’.
- b. *The storm broke the glass.*
 La tormenta romper-PAS.3S el vaso
 ‘La tormenta rompió el vaso’.
- c. *The glass broke.*
 El vaso romper-PAS.3S
 ‘El vaso se rompió’.
- (6) a. *The baker cut the bread.*
 El panadero cortar-PAS.3S el pan
 ‘El panadero cortó el pan’.
- b. **The storm cut the clothesline.*
 La tormenta cortar-PAS.3S el cordel
 *‘La tormenta cortó el cordel’
- c. **The bread cut.*
 El pan cortar-PAS.3S
 *‘El pan se cortó’.

En (5) el verbo *break*, como mencionamos anteriormente, es compatible con una causa (5b), un agente (5a) y se puede intransitivizar con la supresión del argumento externo (5c). Sin embargo, en el caso de (6) el verbo *cut* ‘cortar’ solo puede usarse transitivamente (6a), ya que requiere la presencia de un agente. Levin & Rapaport sostienen que los verbos de cambio de estado que requieren como argumento externo solo agentes y no permiten causas no pueden aparecer en estructuras anticausativas (6c).

6.2.2 *Los verbos ergativos en español: propiedades semánticas y sintácticas*

La alternancia causativa parece ser un fenómeno semánticamente bastante uniforme a través de las lenguas, sin embargo las lenguas presentan variación morfológica en relación a dicha alternancia. Hemos considerado las propiedades de los verbos ergativos y la alternancia causativa en inglés. Podemos decir que la única diferencia notable de esta alternancia está relacionada con el número de argumentos. Sin embargo, en español y en otras lenguas, la alternancia causativa muestra una variación

morfológica. En esta lengua, la estructura ergativa está marcada morfológicamente con el clítico *se*, como se ilustra a continuación:

- (7) a. El calor derritió el hielo.
b. El hielo se derritió.

Los ejemplos de (7) ilustran la alternancia causativa en español y la presencia del clítico *se* en la construcción intransitiva. Di Tullio (2005) y Masullo (1999) sostienen que el pronombre *se* que aparece en estas construcciones absorbe el argumento externo y de los dos argumentos seleccionados por el verbo, solo se proyecta sintácticamente el argumento interno. Por eso, se lo denomina *se* “intransitivizador” dado que afecta a la realización de los argumentos seleccionados por el verbo. En (7b) el argumento externo *causa* se suprime y el paciente aparece en la posición de sujeto.

Si bien la presencia del *se* intransitivizador incide en la realización sintáctica de la estructura argumental del predicado modificando su transitividad, hay casos de la alternancia causativa donde la presencia del clítico no es posible en las oraciones intransitivas/ergativas.

- (8) a. El gobierno aumentó los precios.
b. Los precios aumentaron.
c. *Los precios se aumentaron.

- (9) a. *El doctor adelgazó a María.
b. María adelgazó.
c. *María se adelgazó¹.

Las oraciones de (8a) y (8b) ilustran la alternancia causativa pero la presencia del clítico no es posible en la estructura ergativa como muestra (8c). Los ejemplos de (9) muestran que el verbo *adelgazar* no permite la construcción transitiva (9a) ya que se asume que es un verbo de causación interna y por ello, solo admite la estructura anticausativa. Nuevamente el ejemplo (9c) muestra que el pronombre no puede aparecer en esta oración. Es importante resaltar que la presencia o ausencia del clítico *se* no está

¹ Esta oración está sujeta a variación. Para algunos hablantes es gramatical, fundamentalmente si hay un cuantificador involucrado: María se adelgazó mucho.

directamente relacionada con el hecho de que el verbo de cambio de estado denote causación interna o externa. Masullo (1999), Folli (2002), entre otros, explican la presencia o ausencia del clítico desde la telicidad, es decir, la presencia del pronombre marca la telicidad del evento. Por ende, en los ejemplos anteriores (8c) y (9c), el clítico no puede aparecer porque dichos verbos no son télicos. Masullo los denomina *verbos de compleción gradual*, los cuales no implican un punto de culminación.

Como mencionamos anteriormente, la alternancia causativa es un fenómeno universal. A continuación, ilustraremos algunos verbos que participan en la alternancia y otros que no alternan, obedeciendo a las mismas restricciones semánticas antes mencionadas para el inglés. Por ejemplo, los verbos de cambio de estado que denotan causación interna o externa como se ejemplifica en (10) y (11) respectivamente.

(10) a.* El jardinero marchitó las flores.

b. El sol marchitó las flores.

c. Las flores se marchitaron.

(11) a. Juan/ la tormenta rompió el vidrio.

b. El vidrio se rompió.

Asimismo, los verbos que son obligatoriamente agentivos rechazan esta alternancia y solo permiten la estructura transitiva.

(12) a. Juan cortó el pan.

b. *El pan se cortó.

Para concluir, los verbos ergativos en inglés y español parecen compartir las mismas propiedades: (1) denotan un cambio de estado y (2) seleccionan un argumento interno *paciente* que aparece como sujeto lo que los incluye dentro de los inacusativos. No obstante, presentan una diferencia significativa: la presencia del clítico *se* con verbos télicos en español.

6.2.3 Construcciones ergativas y pasivas: similitudes y diferencias

Las construcciones ergativas y pasivas han sido ampliamente discutidas en la literatura (Levin & Rappaport (1995), Schafer (2009), entre otros). Veremos que si bien

ambas estructuras presentan algunas características comunes, se diferencian en aspectos relevantes.

Las estructuras pasivas a diferencia de las anticausativas implican la presencia de un argumento externo *agente* implícito. Este concepto puede respaldarse con un número de tests, ampliamente conocidos en la literatura, que prueban que las pasivas tienen un argumento externo implícito, sintácticamente activo, y las ergativas no. Se asume que estas últimas denotan un cambio de estado espontáneo. (Reinhart 2000, entre muchos otros). A continuación ilustraremos con ejemplos del inglés:

(13) a. *The window was broken by John.*

La ventana ser-PAS.3S romper-PAS P por Juan

‘La ventana fue rota por Juan’.

b. **The window broke by John.*

La ventana romper-PAS.3S por Juan

*‘La ventana se rompió por Juan’.

(14) a. *The window was broken on purpose*

La ventana ser-PAS.3S romper-PAS P a propósito

‘La ventana se rompió a propósito’.

b. **The window broke on purpose.*

La ventana romper-PAS.3S a propósito

*‘La ventana se rompió a propósito’.

(15) a. *The window was broken to collect the insurance.*

La ventana ser-PAS.3S romper-PAS P para cobrar el seguro

‘La ventana se rompió para cobrar el seguro’.

b. **The window broke to collect the insurance.*

La ventana romper-PAS.3S para cobrar el seguro

*‘La ventana se rompió para cobrar el seguro’.

Los ejemplos de (13a), (14a) y (15a) muestran que son compatibles con *modificadores orientados al agente* y con *oraciones finales*, que son legitimados por el argumento agente implícito en estas estructuras. Por el contrario, las oraciones de (13b), (14b) y

(15b) ilustran la incompatibilidad de las construcciones ergativas con dichos adjuntos ya que carecen de un argumento externo implícito que los legitime.

En relación con los ergativos, estos son posibles con frases tales como *by itself* ‘solo’ y frases preposicionales introducidas por *from* ‘con, debido a’, que muestran la presencia de una causa externa, no necesariamente agentiva (Levin & Rappaport 2005, Alexiadou et al. 2006a, 2006b).

(16) a. *The window broke by itself.*

La ventana romper-PAS.3S sola

‘La ventana se rompió sola.’

b. *The window broke from the pressure.*

La ventana romper-PAS.3S desde la presión

‘La ventana se rompió con la presión.’

Si consideramos que los verbos ergativos también son compatibles con frases preposicionales que introducen la causa, deberíamos pensar que la diferencia entre las pasivas y los ergativos tendría que explicarse, como sugiere Schafer (2008), desde la agentividad y no desde la ausencia de un argumento externo implícito.

Cabe destacar que, en general, todos los verbos transitivos pueden pasivizarse incluyendo los de cambio de estado, pero solo un grupo de estos últimos pueden aparecer en estructuras ergativas.

(17) a. *The glass was broken by the boy.*

El vaso ser-PAS.3S romper-PAS P por el niño

‘El vaso fue roto por el niño’.

b. *The glass broke.*

El vaso romper-PAS.3S

‘El vaso se rompió’.

(18) a. *The bread was cut by the baker.*

El pan ser-PAS.3S cortar-PAS P por el panadero

‘El pan fue cortado por el panadero’.

b. **The bread cut.*

El pan cortar-PAS.3S

‘El pan se cortó’.

En resumen, las construcciones pasivas y ergativas difieren principalmente en la presencia de un argumento agente implícito en las primeras y se asemejan en el hecho de que en ambas el argumento interno seleccionado por el verbo se convierte en sujeto. Además, es importante destacar que en español ambas construcciones están marcadas morfológicamente por el clítico *se*. En (19a) la oración puede tener una interpretación ergativa (19b) o pasiva (19c).

- (19) a. El vaso se rompió.
b. El vaso se rompió solo.
c. El vaso se rompió a propósito.

Es importante que el docente conozca las propiedades sintácticas y semánticas de las construcciones objeto de estudio no solo en la lengua extranjera sino también en la lengua materna para poder analizar, reflexionar y entender el origen de los errores y poder realizar una corrección explícita y eficiente de los mismos. Además el docente debe tener el conocimiento lingüístico para poder entenderlas y enseñarlas explícitamente.

6.3 Estudios previos sobre la adquisición de ergativos en el inglés como L2

Muchos estudios previos (Yip 1995, Zobl 1989) han mostrado que los verbos ergativos del inglés causan problemas a los aprendientes del inglés como lengua extranjera (L2) con diferentes lenguas maternas (L1). Los aprendientes pasivizan los verbos ergativos en su Interlengua (IL). Incluso los aprendientes más avanzados que muestran un amplio conocimiento de la pasiva también sobrepasivizan los verbos ergativos.

La mayoría de estos estudios descartan que estas estructuras de la IL de los aprendientes del inglés como L2 puedan explicarse desde la transferencia de la L1 principalmente porque parecen ser errores universales, comunes a todos los aprendientes, independientemente de la L1.

Montrul (2001) sin embargo, argumenta que los aprendientes españoles y turcos producen estructuras pasivas con verbos ergativos debido a la morfología explícita presente en las construcciones anticausativas de estas lenguas. La autora sostiene que en

estos casos puede haber efectos de transferencia de la L1 a nivel morfológico pero no así a nivel lexico-sintáctico.

Yip (1995) sostiene que los aprendientes del inglés como L2 con chino como L1 tienen problemas para distinguir entre las oraciones pasivas y ergativas y las tratan como una sola construcción. Asimismo, argumenta que dichos aprendientes pasivizan los ergativos porque los interpretan como transitivos (Hipótesis de la Transitividad) debido a su similitud con las pasivas. Además, Yip sigue el Principio de Unicidad (Pinker 1984) y estipula que el aprendiente podrá distinguir ambas construcciones cuando logre percibir que las mismas tienen diferentes funciones y, en consecuencia, se representan de manera distinta. Las similitudes entre ambas estructuras y el requerimiento lógico de un agente favorecen la elección de la estructura pasiva. Es decir, la versión ergativa y la pasiva de la contrapartida transitiva se subsumen en una sola estructura: la pasiva, con el mismo significado. El aprendiente logrará reemplazar la forma pasiva cuando registre una diferencia en la forma entre la estructura a adquirir y la que se crea por mecanismos de la IL.

Ju (2000) estudia aprendientes del inglés como L2 cuya L1 es chino y argumenta que una buena explicación del fenómeno de la sobrepasivización debe tomar en cuenta no solo factores semánticos y sintácticos sino también factores pragmáticos. La autora asume que las construcciones pasivas y ergativas se diferencian básicamente por la presencia de un agente implícito en las pasivas y su ausencia en las ergativas. Sin embargo, en estas últimas, nuestro conocimiento del mundo nos dice que debe haber alguna entidad responsable del cambio de estado que denota el evento. Así, los aprendientes conceptualizan un agente a través de la información pragmático-discursiva e interpretan las oraciones ergativas como causadas por un agente, principalmente con los verbos de causación externa que permiten una contrapartida transitiva. De esta forma, el hecho de que algunos ergativos permitan al aprendiente conceptualizar un agente puede considerarse como una motivación más para pasivizarlos. Consecuentemente, Ju muestra que los aprendientes del inglés como L2 pasivizan, en mayor número, verbos ergativos de causación externa en su IL, lo cual respaldaría también la hipótesis de la transitividad propuesta por Yip (1995). Para concluir, la autora propone que la pragmática desempeña un papel preponderante en la sobrepasivización de ergativos, ya que la elección de una u otra estructura va a depender de cuán agentivo se perciba el cambio de estado denotado por el verbo.

6.4 ¿Cómo concebimos los errores?

En el pasado, se tenía un concepto negativo del error como algo que debía penalizarse y erradicarse para que no se fije.

En la actualidad, la concepción del error ha cambiado. Como se explica en el Capítulo 4, el error es inherente a todo proceso de aprendizaje y es visto como un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico. Así, los errores van a acompañar el proceso de desarrollo de la IL porque ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al mismo tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje. Consideramos entonces que el análisis de los errores de los aprendientes constituye una base necesaria para estudiar los procesos y estrategias que ellos aplican en un determinado estadio del proceso de adquisición de una segunda lengua. Siguiendo a Corder (1967), los errores de los alumnos son importantes a tres niveles diferentes: en primer lugar, para el profesor, puesto que le muestran, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua y qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero, son indispensables para el propio alumno, porque podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que este utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende.

Los errores que nos interesan en este capítulo son errores de desarrollo que son transitorios porque aparecen en determinadas etapas del aprendizaje y son intermedios en el proceso de adquisición. Por ello, como sostienen White (1991), Muranoi (2000), Fauziati (2009) y otros autores y siguiendo las ideas planteadas por Rocío en el Capítulo 4, el tratamiento de estos errores en el aula constituye una parte importante del proceso de aprendizaje de una L2, dado que provee feedback, input positivo y negativo, enseñanza explícita y la oportunidad de practicar. Además, contribuye al desarrollo del sistema lingüístico de los aprendientes y facilita el proceso de erradicación de los mismos. Por lo tanto, el conocimiento de los docentes sobre las causas subyacentes de los errores, el análisis y la explicación de los mismos y la adaptación de los contenidos, actividades y métodos de enseñanza sirven como guía en el proceso de adquisición de una L2. En resumen, los docentes deben permitir que los alumnos cometan errores en el proceso de aprendizaje porque muestran que los estudiantes están avanzando en su IL

hacia la L2 y deben entender que los errores son dinámicos, evolucionan, se reemplazan por estructuras que se acercan más a la lengua meta y, en muchos casos, desaparecen. Tanto docentes como alumnos deben convivir con los errores y aprovechar todo lo que tienen de positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4.1 Estructuras producidas por alumnos de la Facultad de Lenguas

En este trabajo analizaremos datos obtenidos de producciones escritas de alumnos de diferentes niveles: inicial, intermedio e intermedio-avanzado de las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Se rastrearon las estructuras objeto de estudio en composiciones que escriben los alumnos en las asignaturas Introducción a la Lengua Inglesa (ILI), Lengua Inglesa I (LII), II (LIII), III (LII) y IV (LIIV). Cabe destacar que las producciones que se analizaron fueron, en su mayoría, parte del examen final o parcial. Además, se espera que, en los primeros años de la carrera, los alumnos escriban descripciones o relatos de algún evento y ensayos críticos en los años más avanzados. Este aspecto condiciona la búsqueda de las estructuras ergativas porque en estos contextos es difícil encontrarlas. Por lo tanto, es importante aclarar que el número de construcciones ergativas producidas por los alumnos no fue muy significativo debido al género textual que se les solicita. A continuación, presentamos algunas estructuras ergativas sobrepasivizadas producidas por los alumnos.

Errores encontrados en ILI
(20) The door was opened and an overweight man was in front of us.
(21) We saw and old house. We entered it and had a look around. Suddenly the door was closed.
(22) They were passing through the passage, she felt how the door of sadness was closed.
(23) There was a strong wind and was opened the door.
(24) My therm was broke when it was fallen.

Errores encontrados en LI
(25) Pollution has been increased in the last year.
(26) The problem is originated there.
(27) It was very hot and the ice cream was melted.

Errores encontrados en LII
(28) The problem is that the thin layer of atmosphere is being thickened by the greenhouse gases which have increased over the last few years.
(29) If you put the frog into the frying pan with warm water and the temperature is rised gradually.

Como muestran los ejemplos de (20)-(29), los alumnos producen estructuras pasivas en contextos donde deberían usarse estructuras ergativas. Por ejemplo en (20) debería ser *The door opened* ‘la puerta se abrió’, en lugar de la estructura pasiva, ya que del contexto se derivaba que la puerta se abrió sola. Como se evidencia en estos casos, no se puede identificar un agente que lleve a cabo la acción sino que el cambio de estado denotado por los diferentes verbos se da solo o por alguna causa externa. Si analizamos estas estructuras de la IL, los alumnos no parecen reconocer las diferencias entre ambas construcciones y no pueden distinguir los ergativos como una clase de verbos distinta de los pasivos. Además, las similitudes entre dichas construcciones y la ausencia de evidencia negativa en el input tienen como consecuencia que los aprendientes no puedan diferenciarlas mayoritariamente en los niveles iniciales e intermedios.

Siguiendo esta línea, se podría pensar que los aprendientes eligen la estructura pasiva por la prominencia que tiene el rol temático de *agente*, en comparación a otros papeles semánticos. También, como argumenta Ju (2000) la preferencia por la pasivización de las estructuras ergativas depende de cuan agentiva sea la interpretación que los aprendientes le dan a la construcción. Esto, de alguna manera, podría justificarse con la productividad en los datos de verbos como *close* ‘cerrar’, *open* ‘abrir’ y *break* ‘romper’. El hecho de que la mayoría de los verbos ergativos puedan transitivizarse también parece ser un factor que influye en la pasivización de estas construcciones. Si observamos nuestros datos, la mayoría de los errores surgen con verbos de causación externa prototípicos, es decir, verbos que pueden usarse transitivamente y son compatibles con un agente.

Por otra parte, las estructuras pasivas parecen ser más productivas en el input que los aprendientes reciben en un contexto formal de enseñanza (clases, libros de textos y algún otro medio) y en la enseñanza explícita por parte de los docentes. En general, los docentes hacen mucho hincapié en la enseñanza y práctica de estas construcciones, lo que puede conducir a *transfer of training* ‘transferencia debido a la instrucción’. Por el

contrario, las construcciones ergativas no se presentan en los libros de textos ni se enseñan explícitamente en las clases de lengua inglesa. Asimismo, las estructuras ergativas pasivizadas no ocurren en el input; esto constituiría una forma muy débil de evidencia negativa indirecta, dado que el aprendiente tendría que derivar del input la no ocurrencia de las mismas. Además, el hecho de que las estructuras ergativas aparezcan en el input no garantiza necesariamente que los aprendientes las distingan como una clase distinta de las pasivas, ya que ambas comparten muchas propiedades.

Para concluir, asumimos que estos errores son propios del desarrollo de la IL y se van erradicando a medida que el nivel de proficiencia aumenta y los alumnos logran aprender la sutil diferencia entre estas construcciones y distinguirlas como dos construcciones diferentes, es decir, son errores de desarrollo. Asimismo, asumimos que los aprendientes podrán reestructurar estas formas en base a la enseñanza explícita, el tipo de actividades, el input provisto en clase y la corrección de errores, entre otros factores. Por ello, para poder desarrollar un trabajo de corrección efectivo debemos primero entender y explicar los errores, el origen de los mismos y pensar en actividades pertinentes para fomentar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas² para favorecer y facilitar el aprendizaje de una L2.

6.5 ¿Cómo podríamos facilitar el aprendizaje de estas estructuras?

Muchos estudios sobre adquisición de Segundas Lenguas (Bowles & Montrul 2008, Akakura 2016) asumen que la evidencia positiva no es suficiente en el proceso de adquisición de una L2 sino que la enseñanza explícita de reglas, la práctica y la retroalimentación también facilitan dicho proceso. Siguiendo esta línea de pensamiento, la idea presentada en el apartado anterior sobre los errores y algunos conceptos discutidos en el Capítulo 3, deberíamos comenzar por focalizar la atención del alumno en la estructura en cuestión como un primer paso para guiar el aprendizaje de la misma. Esto puede llevarse a cabo a través de diferentes métodos: uno de ellos es a través de la enseñanza explícita de las características de estas estructuras en oposición a las pasivas, tomando en cuenta el nivel de los alumnos. Otra posibilidad es resaltar estas formas en el input para promover la asimilación como paso previo al aprendizaje. Además, puede llevarse a cabo por medio de la identificación de errores de sobrepasivización por parte de los alumnos en sus propias producciones para que los analicen, los expliquen y

² Las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento que tienen los estudiantes sobre sus propios procesos cognitivos (Dignath & Büttner 2008).

reflexionen sobre ellos. Otra manera puede ser con retroalimentación explícita y promoción del desarrollo de estrategias metacognitivas a través de la enseñanza explícita y la práctica continua. Como sostienen Ellis (2009), Akakura (2016) entre otros, estos factores facilitan y aceleran el proceso de adquisición de una L2.

Así, en el proceso de enseñanza y corrección de las estructuras objeto de estudio podemos recurrir a la explicación explícita de las reglas o resaltar el input para que los alumnos puedan inferir las reglas subyacentes y asimilar los datos disponibles. De esta manera, el alumno podrá focalizarse en la estructura en cuestión, ya que esta no se enseña explícitamente en las clases de Lengua o libros de textos. Por otra parte, como proponen Teresa en la sección 4 del Capítulo 3 y Rocío en el Capítulo 4, es de vital importancia que el docente promueva el desarrollo de estrategias metacognitivas en el aula no solo para una corrección de errores más efectiva sino también para favorecer el aprendizaje de una L2. Algunos ejemplos de estas estrategias son: formular hipótesis, verificarlas en la producción, hacer generalizaciones, identificar sus propios errores, establecer el origen de los mismos y explicarlos, reflexionar sobre determinadas reglas, estructuras y estrategias, entre otras. Como propone Scharlach (2008), una posible manera de enseñar dichas estrategias explícitamente es que el docente verbalice sus propios procesos de pensamiento, razonamiento y conocimiento estratégico a los estudiantes y formule preguntas orientadas al uso de una determinada estrategia como guía para los alumnos. Para ello, es importante brindar oportunidades de práctica continua para que los alumnos las usen en contextos guiados e independientes. También el trabajo en grupos favorece el desarrollo de dichas estrategias porque explicitan a sus compañeros los pasos que siguieron para resolver un problema, los métodos de estudio que eligieron, y las estrategias que usan para mejorar su competencia y actuación lingüística. Como resultado, los alumnos también verbalizan sus procesos de pensamiento, razonamiento y estrategias poniendo en práctica estas últimas.

Como mencionamos en la sección 4 y 4.1, la sobrepasivización de estructuras ergativas es un error frecuente y sistemático en las producciones de los alumnos de nivel inicial e intermedio y debe entenderse como un "síntoma" del progreso o desarrollo del sistema lingüístico. En consecuencia, para la corrección de los mismos en el aula, la frecuencia y la sistematicidad son dos factores muy importantes, dado que brindan información acerca de si un estudiante o grupo de estudiantes conoce o no una regla y ponen de manifiesto el conocimiento subyacente de la IL del aprendiz. Por eso, la corrección de este tipo de errores es un aspecto muy importante a trabajar en el aula.

Existen infinitas maneras de abordar la corrección en el aula y debemos afrontar las diferentes propuestas teóricas con flexibilidad porque cada docente, cada contexto áulico y cada alumno presentan características específicas y diferentes. Sin embargo, entendemos que el docente no debe dar la respuesta correcta al alumno sino que el alumno debe ser quien revise sus errores, los identifique y reflexione sobre ellos (ver Capítulo 3 y 4). Así, siguiendo la línea de trabajo propuesta en los párrafos anteriores, nos gustaría sugerir algunas posibles maneras de corregir estos errores en el aula. Primero, es importante hacer partícipe al alumno de su error para que este y la clase reconozcan la forma errónea. De esta manera, el docente puede ayudar al alumno en la toma de conciencia del error, en el análisis de la causa del mismo, en la reorganización de sus hipótesis o autocorrección de la regla a través de la inferencia y la reflexión. Este procedimiento a su vez favorece la retroalimentación explícita entre el docente y los alumnos y entre los alumnos. Al mismo tiempo, es necesario promover la adquisición de las estructuras ergativas en los contextos adecuados con actividades apropiadas, tomando en cuenta el nivel, la edad de los alumnos, los objetivos del docente y el contexto de aprendizaje, entre otros factores. Por ejemplo, para corregir errores pueden realizarse juegos destinados no solo a identificar el error sino que también tengan como objetivo la explicación del mismo. En un nivel intermedio pueden diseñarse listas que contengan estructuras gramaticales y agramaticales (tomadas de sus propias producciones) para que identifiquen y corrijan entre ellos explicando la causa del error y haciendo generalizaciones sobre la regla. También, los alumnos pueden analizar los errores que producen sus compañeros con este tipo de estructura y corregirlos ofreciendo una explicación. Este tipo de actividades tiene un doble objetivo: por un lado la corrección consiente del error y la revisión de la regla que se está trabajando y por el otro, la puesta en práctica de estrategias metacognitivas.

Independientemente del proceso de corrección que el docente elija, no debemos olvidar que se deben facilitar las estrategias, conocimientos y recursos para potenciar la autonomía del alumno y sus capacidades de interiorización de la IL. De esta manera, el alumno podrá continuar el proceso de reajustes y revisión de su IL, su autocorrección y evaluación. En consecuencia, la forma de corregir debe brindar al alumno la posibilidad de ser parte activa y central en el proceso de corrección.

6.5.1 Sugerencias de posibles actividades para corregir estos errores

Para llevar a cabo este tipo de actividades es necesario tomar como punto de partida las producciones escritas de los alumnos. Las actividades de producción tienen como objetivo principal brindar a los alumnos la oportunidad de integrar los conceptos analizados y los conocimientos adquiridos. 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 en cuestión. 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, y les posibilitará realizar un análisis metalingüístico de la lengua.

Es tarea del docente proveer el contexto adecuado para que los alumnos usen las construcciones ergativas y pasivas. Una posible tarea de producción escrita de la cual luego se extraerán los errores para realizar las tareas de corrección sería la siguiente:

Actividad 1: actividad de producción

Find out information about one of the following topics related to some environmental issues and do the following:

a. Write a report on one of the topics below. Your report will be published in your school's bulletin board. Remember to use the appropriate format. Then the whole class will launch a campaign to make partners/friends aware of the possible risks these environmental issues pose for society. In groups you will prepare a leaflet with some possible measures to prevent these environmental problems to hand out during the campaign.

Possible topics:

<i>Natural disasters - water/air pollution – deforestation - species extinction -Climate change/ global warming - biological pollutants – consumerism</i>

Esta actividad puede adaptarse de diferentes maneras dependiendo del nivel de los alumnos. También podrían realizar un poster para ser presentado en la cartelera escolar o escribir un ensayo crítico para debatir en un foro de discusión con sus compañeros (alumnos avanzados), entre otras opciones. Si el nivel de los alumnos es intermedio, esta actividad puede ser más guiada dándoles algunos verbos que tienen que usar y algunas oraciones o ideas para que incluyan en sus producciones, etc.

A partir de las producciones de los alumnos en la actividad anterior, se pueden desarrollar las actividades de corrección de errores. Estas les permiten a los alumnos integrar las nociones aprendidas a través de la explicación de la agramaticalidad de oraciones que ellos mismos producen. De esta manera, los aprendientes logran aplicar y repasar los conocimientos adquiridos con respecto a las construcciones ergativas y pasivas, y explicar y sistematizar sus características semánticas y sintácticas esenciales. Este tipo de trabajo les brinda a los aprendientes las habilidades necesarias para examinar y corregir sus producciones mediante un análisis sintáctico simple. Asimismo, este tipo de actividades ayuda a los alumnos a monitorear sus producciones y realizar generalizaciones significativas que les permitirán mejorar su actuación en la lengua meta, poniendo en práctica estrategias metacognitivas. Para conocer más propuestas de este tipo de actividades con tipos de verbos pueden consultar el Capítulo 6 en *¡A lingüístiquearla!*.

En el caso de niveles iniciales e intermedios, el docente puede extraer de las producciones escritas los errores a trabajar y presentarlos en una lista para que los alumnos desarrollen distintas tareas de corrección. Es importante destacar que los errores que se extraigan deben estar contextualizados ya que en los casos de sobrepasivización de verbos ergativos, el contexto es relevante para poder justificar la agramaticalidad de la oración. En el caso de alumnos más avanzados, el docente puede marcar o resaltar los errores relevantes en los escritos e intercambiarlos entre los alumnos para su corrección y justificación.

Actividad 2: actividad de corrección de errores

Imagine you are the editors of your partners' reports before they publish them. In pairs, consider the sentences taken from your written productions. Identify the ungrammatical sentences, get ready to account for them and provide the correct version.

Esta actividad puede modificarse. Por ejemplo, puede convertirse en un juego de subasta de oraciones para los niveles iniciales e intermedios y desarrollarse en pequeños grupos. Los alumnos deberán comprar oraciones que consideren correctas y si compran incorrectas tendrán igualmente la oportunidad de explicarlas para juntar más puntos. En los niveles más avanzados, los alumnos pueden ser editores de los escritos de sus compañeros antes de que se presenten en el foro de discusión o debate. Es importante

resaltar que, a través de la explicación de los errores y con el docente como guía, los aprendientes ponen en práctica el conocimiento adquirido y distintas estrategias como la revisión de las propiedades semánticas y sintácticas de ambas construcciones, la formulación y reformulación de reglas y generalizaciones y la reorganización del conocimiento lingüístico que ya tienen en interacción con el conocimiento nuevo.

6.6 Consideraciones finales

En este capítulo, hemos fundamentado para qué es relevante el análisis, la reflexión y la corrección explícita de los errores de sobrepasivización de estructuras ergativas y la enseñanza explícita en el aula dado que las estructuras ergativas no se presentan en las clases de lengua ni en los libros de textos. Por otra parte, argumentamos sobre la importancia de que el docente promueva el desarrollo de estrategias metacognitivas para una corrección de errores más efectiva, para favorecer el aprendizaje de una L2 y para que los aprendientes las pongan en práctica en distintos contextos de aprendizaje. También proponemos que debe ser el propio alumno quien identifique sus errores, los analice y reflexione sobre ellos. El rol del docente debe ser de guía al alumno en la toma de conciencia del error, en el análisis de la causa del mismo, en la reorganización de sus hipótesis o autocorrección de la regla a través de la inferencia y la reflexión. De esta manera, se favorece la retroalimentación explícita entre el docente y los alumnos y entre pares.

Asimismo, presentamos las propiedades semánticas y sintácticas de las construcciones pasivas y ergativas, algunos errores que los aprendientes producen con estas construcciones y posibles causas de los mismos. Estos aspectos son relevantes para que el docente pueda enseñar dichas construcciones explícitamente teniendo un conocimiento consiente del sistema subyacente de la L1 y la lengua meta. Además, dicho conocimiento hace posible que el docente pueda entender algunas de las posibles causas de estos errores y pueda alimentar y enriquecer tanto la tarea de planificación como su puesta en práctica.

Para concluir, creemos que esta manera de concebir los errores y el proceso de enseñanza-aprendizaje potencia la autonomía del alumno y sus capacidades de interiorización de la IL. Como docente, los invito a convivir con el error y a aprovechar todo lo que tiene de positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Akakura, Motoko (2012). Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *The Language Teaching Research*, 16, 9-37.
- Alexiadou, Artemis, Anagnostopoulou, Elena & Schäfer, Florian (2006). The properties of anticausatives crosslinguistically. In Frascarelli, M. (ed.), *Phases of Interpretation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Corder, Pit (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Ellis, Rod (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Fauziati, Endang (2009). *Introduction of methods and approaches in second or foreign language teaching*: Era Pustaka Utama.
- Ju, Min Kyong (2000). Overpassivization errors by second language learners: The effects of conceptualizable agents in discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 85–111.
- Levin, B. and M. Rappaport Hovav (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levin, Beth & Malka Rappaport Hovav (2005). *Argument Realization*, Research Surveys in Linguistics Series. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Masullo, Pascual (1999). La interfaz Léxico- Sintaxis: Presencia y ausencia del clítico *se* en construcciones inacusativas. Ms. Universidad Nacional del Comahue.
- Montrul, Silvina (2001a). Causatives and Transitivity in L2 English. *Language Learning*, 51(1), 51-106.
- Muranoi, Hitoshi (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617-673.
- Pinker, Steven (1984) Visual cognition: an introduction. *Cognition*, 18, 1–63.
- Reinhart, Tanya (2000). The Theta System: syntactic realization of Verbal concepts
OTS working papers. TL-00.002, Utrecht University.
- Schäfer, Florian (2009). The causative alternation. *Language and Linguistics Compass*, 3(2), 641–681.
- Scharlach, Tabatha (2008). START comprehending: students and teachers actively reading text. *Reading Teacher*, 62(1), 20-31.

- Swain, Merrill (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In Guy Cook & Barbara Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- White, Lydia, Spada, Nina, Lightbown, Patsy & Ranta, Leila (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416–432.
- Yip, Virginia (1995). *Interlanguage and learnability: from Chinese to English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zobl, Helmut (1989). Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In Susan Gass & Jacquelyn Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 203–221.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre adquisición de la L2

Recomiendo el artículo “Interlanguage” de Tarone, Elaine (2013) en donde la autora revisa la evolución y la expansión de la Hipótesis de la Interlengua en relación con diferentes aspectos de la adquisición de la L2.

7. ¿Para qué y por qué investigar las construcciones resultativas?*

Silvia Iummato

7.1 Introducción

En los medios académicos y científicos existe consenso en que los objetivos de la investigación se vinculan con obtener buenas descripciones, realizar predicciones y alcanzar buenas explicaciones de un fenómeno. Podría decirse, en líneas generales, que tanto una buena descripción como una buena explicación permiten una mayor comprensión del fenómeno en sí mismo, así como de las causas que lo originan y su alcance. En este sentido, el efecto de la investigación es similar al de una lupa. Nos permite ver con lujo de detalles aspectos que no eran percibidos en una primera aproximación al objeto de estudio. La ‘lupa’ permite ver partes, funciones, que no eran visibles en un comienzo. Quizás, el fenómeno nos parecía muy pequeño, simple, pero la investigación lo agranda y nos permite encontrarnos con su complejidad.

La investigación es un proceso que se realiza mediante una metodología determinada y sus resultados amplían la percepción y la comprensión de los fenómenos. En el caso de la lingüística, los fenómenos a describir y explicar se relacionan con distintos aspectos de las lenguas específicas o del lenguaje en general y los fenómenos pueden vincularse con la morfología, la sintaxis, la semántica. Es esperable que la investigación obtenga resultados que sean, en algún grado, novedosos. En ese caso, se los considera ‘hallazgos’, aunque también puede ocurrir que los resultados aporten evidencia que contribuya con o contradiga trabajos ya existentes.

Si tenemos en cuenta las consecuencias de la investigación, se destacan dos ejes principales:

- a. la rectificación o ratificación de conceptos, categorías y explicaciones provenientes de trabajos anteriores.
- b. la creación de nuevos conceptos, categorías y explicaciones.

Ambos ejes son fundamentales para que la ciencia ‘avance’, es decir, para que podamos avanzar en el conocimiento. La mayoría de los trabajos de investigación refleja ambos ejes. De hecho, el ‘hallazgo’ puede referirse a evidencia relevante que

* Agradecemos profundamente la revisión de este capítulo realizada por José Silva Garcés y Alex Martínez.

confirme o contradiga hipótesis anteriores o a explicaciones nuevas para fenómenos ya estudiados o que nunca han sido investigados.

En nuestro caso particular, decidimos explorar las construcciones resultativas (Iummato 2018). La motivación de partida surge de la mano de la práctica docente en traductorados y profesorados de inglés. Nuestra experiencia nos ha permitido observar las dificultades de los estudiantes para comprender las estructuras inglesas y producirlas, así como también, para encontrar estructuras equivalentes en español. En ambas lenguas, inglés y español, las estructuras compactan muchos significados en una sola cláusula.

Por otra parte, mientras que las construcciones inglesas cuentan con numerosos y abarcativos estudios, en español, estructuras similares no han sido suficientemente investigadas. Esa fue otra motivación para intentar desentrañar diversas formas de expresar resultatividad en la lengua española. Paralelamente, el proceso de investigación también nos dio la posibilidad de revisar la bibliografía sobre el tema y, así, ratificar y rectificar algunas ideas que presentamos en este trabajo.

Nuestro capítulo está estructurado de la siguiente forma: la segunda sección se vincula con el primer eje al que nos referíamos anteriormente: presentamos brevemente dos trabajos muy populares que suelen citarse cuando se habla de resultativas: Washio (1997) y Talmy (1985) y demostramos cómo las propuestas de Giannakidou & Merchant (1999), por un lado, y el de Acedo-Matellán (2012) por otro, demuestran que la propuesta de Talmy no puede dar cuenta de sus datos. Un aspecto igualmente importante para cualquier investigación es diferenciar estructuras similares a nuestro objeto de estudio, por eso nos referimos a las construcciones pseudo-resultativas en la tercera sección. En la cuarta sección presentamos una serie de diagnósticos que muestra algunas similitudes entre las construcciones resultativas débiles de inglés y de español y, finalmente, explicitamos las conclusiones en el último apartado.

7.2 Estudios anteriores

En esta sección nos focalizamos en algunos estudios anteriores que dan cuenta de la tipología y de la estructura de las resultativas inglesas. Por un lado, queremos mostrar diferentes trabajos que falsifican teorías previas y por otro, cómo las construcciones han sido utilizadas para diferenciar unas lenguas de otras. No es un desarrollo cronológico: primero, nos referimos al trabajo de Washio (1997) porque clasifica a las construcciones en dos tipos: las fuertes y las débiles, división que es muy útil para contrastar las

estructuras inter-lingüísticamente. Luego, revisamos Talmy (1985). El trabajo de este autor ha tenido gran influencia en muchos lingüistas; sin embargo, la tipología de las lenguas que presenta es demasiado restrictiva y no puede explicar datos del latín, del griego y del ruso, entre otras lenguas. También, presentamos un grupo de expresiones de resultado, las construcciones pseudo-resultativas, que son ligeramente distintas de las construcciones típicas, y ocurren tanto en inglés como en español.

7.2.1 Resultativas fuertes y débiles

Mientras que las lenguas germánicas cuentan con una amplia gama de construcciones resultativas, Washio (1997) afirma que en japonés existe solo un grupo de estas estructuras que coinciden con un subconjunto de las del inglés. Clasifica a las resultativas en “fuertes” y “débiles”, distinción que es sintáctica por un lado, ya que corresponde al tipo de estructura (si el verbo léxico es intransitivo¹ o no) y es semántica también, en tanto que la relación entre el verbo y el resultativo puede ser directa o indirecta. Tomemos en consideración los ejemplos de (1):

(1) a. *He wiped the table clean.*

El pasar.trapo-PAS.3S la mesa limpia.

‘Limpió la mesa pasando un trapo.’

b. *Tom painted the walls white.*

Tom pintar-PAS.3S las paredes blancas.

‘Tom pintó las paredes blancas.’

Se observa que el verbo es transitivo y la relación entre el verbo y el resultativo es una relación léxica por entrañamiento, es decir, directa: *pasar un trapo a la mesa* entraña *limpiarla* y *pintar* un objeto entraña que quede de cierto color. De este modo, las oraciones de (1) son resultativas débiles porque el predicado principal es transitivo y se vincula semánticamente con el predicado secundario. En nuestra investigación, sostenemos que las construcciones del español pertenecen a este grupo, ya que los verbos son transitivos y los predicativos resultativos se vinculan semánticamente con los verbos:

¹ Las construcciones resultativas fuertes tienen verbos intransitivos, como en los ejemplos de (3).

(2) a. Juan construyó la torre sólida.

b. Sirvieron las fuentes repletas.

Las lenguas germánicas cuentan no solo con estructuras débiles, sino, también, con otro tipo de construcciones resultativas denominadas ‘fuertes’. Veamos ahora los ejemplos de (3)

(3) a. *Mary drove* *the tires bald.*

Mary manejar-PAS las llantas lisas.

‘Mary alisó las llantas manejando.’

b. *The girls danced* *their feet sore.*

Las chicas bailar-PAS sus pies doloridos.

‘A las chicas les dolieron los pies de (tanto) bailar.’

Podemos observar que en (3) no hay una relación de entrañamiento entre *llorar* y quedarse *ciego*, ni tampoco entre *bailar* y *dolorido*. Es decir, la relación semántica entre el verbo y el predicativo resultativo es indirecta y, además, el objeto no es seleccionado por el verbo. Los verbos de estas construcciones son intransitivos. En consecuencia, estos son ejemplos de resultativas fuertes, construcciones que no ocurren en las lenguas romances.

Resumiendo, Washio (1997) divide las construcciones resultativas en débiles y fuertes. Las primeras están compuestas por un verbo y un predicativo resultativo que se encuentra relacionado semánticamente con el verbo por entrañamiento. En consecuencia, la relación entre ambos constituyentes es directa. En cambio, en las resultativas fuertes el verbo, nunca permite predecir el estado resultante que va a tener el objeto afectado. La relación es indirecta y el objeto *no es seleccionado por el verbo*. De esta forma, Washio clasifica las lenguas en aquellas que tienen ambos tipos de resultativas, como las lenguas germánicas (el inglés, el alemán), que permiten construcciones resultativas fuertes y débiles, y las que solo cuentan con un tipo de estructuras posibles, las débiles. En este último grupo ubica al japonés y las lenguas romances en general. De este modo, para este autor, las lenguas romances sí cuentan con construcciones resultativas, aunque formen un subconjunto restringido. De esta forma, contradice a Talmy (1985) y otros autores que sostienen que las resultativas no ocurren en esas lenguas.

7.2.2 Tipos de lenguas y su relación con las resultativas

Existen diversas clasificaciones de las lenguas que intentan agruparlas según las propiedades que tienen en común. La tipología ideada por Talmy (1985) tuvo gran influencia en otros autores. No solo dividía a las lenguas en dos grandes grupos, sino que intentaba dar cuenta de las diferencias.

En este sentido, Talmy descarta de plano la existencia de construcciones resultativas en las lenguas romances. Identifica cinco componentes semánticos fundamentales que están presentes en todas las lenguas y que ocurren específicamente en oraciones que denotan un evento de movimiento: Causa, Trayectoria, Movimiento, Figura (el objeto de movimiento), Fondo (entidad hacia la que el objeto se mueve) y Manera. Las lenguas varían de acuerdo a cómo combinan estos componentes produciendo, así, diversos “patrones de lexicalización”. Por ejemplo, la fusión entre Movimiento y Trayectoria es típica de las lenguas romances, como en los verbos *salir* y *entrar*, y la fusión de Movimiento y Manera es frecuente en las lenguas germánicas, como en *stagger* (‘caminar con inestabilidad’) y *hobble* (‘caminar con dificultad’). De esta forma, Talmy divide a las lenguas en dos grandes grupos: las de marco satélite, en su mayoría germánicas y las de marco verbal, romances. Las primeras son lenguas en que la información léxica relevante se expresa en el verbo y en otros constituyentes, una partícula, un sintagma adjetival (denominados ‘satélites’), como ocurre en (4a) y (4b)

(4) a. *Ann took her coat off.*

Ann sacar-PAS su saco afuera.

Ana se quitó el saco.

b. *We watered the tulips flat.*

nosotros echar.agua-PAS los tulipanes chatos.

‘Regamos los tulipanes hasta dejarlos chatos.’

En las lenguas de marco verbal, en cambio, el verbo concentra toda la información, por eso en verbos como ‘entrar’ aparecen dos significados a la vez: [IR] y [ADENTRO].

Esta diferenciación tiene consecuencias en las combinaciones de los componentes semánticos (patrones de lexicalización) permitidas en cada lengua, que determinan las posibilidades de combinación de significados. Lenguas como el inglés no fusionan la “trayectoria” en el verbo, sino que la presentan en otro constituyente, en el satélite, un

constituyente separado del verbo, que puede ser un adverbio: *go out* ('salir'), *come in* ('entrar').

En español es frecuente expresar Manera mediante un constituyente satélite, que puede ser un gerundio:

- (5) V + V + *ando* = caminar dando pasos largos, caminar tambaleándose, caminar con dolor, caminar en puntas de pie, etc.

Por el contrario, en inglés la Manera suele ocurrir en el verbo: *stride* ('caminar dando pasos largos'), *tiptoe* ('caminar en puntas de pie').

De este modo, se observa que, en español, que es una lengua de marco verbal, la Manera no está lexicalizada en el verbo, sino que se realiza como un adjunto que modifica al verbo subespecificado, como *caminar*.

7.2.3 Revisión de la propuesta de Talmy 1: el griego

Si bien la clasificación de las lenguas de Talmy es muy popular, no puede dar cuenta de la realidad de varias lenguas. Por ejemplo, el griego es supuestamente una lengua de marco verbal no debería contar con construcciones resultativas. Sin embargo, (6) y (7) presentan ejemplos que muestran resultativas de objeto seleccionado, es decir, débiles y restringidas en frecuencia:

- (6) Ejemplos de Giannakidou & Merchant (1999)

Vafo tin porta kokkini.

pintar.1SG la puerta roja

'Estoy pintando la puerta roja'.

- (7) *I kori mou theli na kopsi ta malia tis konda.*

La chica mi querer a cortar el pelo su corto

'Mi hija quiere cortarse el cabello corto.'

Las oraciones del griego muestran que, en cierto sentido, no hay diferencia cualitativa entre las gramáticas del inglés y del griego con respecto a la predicación secundaria resultativa; por otra parte, muestran la riqueza morfológica que tiene el griego para expresar resultatividad. A diferencia del inglés, el griego cuenta con una

amplia variedad de sufijos que expresan cambio de estado y resultado: *-eno* (*kondeno* ‘cortar’), *-izo* (*mavrizo* ‘ennegrecer’), *-ono* (*pagono* ‘congelar’), *evo* (*aplustevo* ‘simplificar’), *-pio* (*statheropio* ‘solidificar’). Estos ejemplos demuestran que la resultatividad en el griego tiende a expresarse por medio de morfemas.

De este modo, Giannakidou & Merchant proponen que las lenguas se diferencian de acuerdo con las estrategias que utilizan para expresar resultado: sintácticas o morfológicas. La diferencia entre el griego y el inglés reside en qué estrategia es más frecuente. Mientras que el griego tiende a expresar resultado morfológicamente, el inglés lo hace por medio de la sintaxis, es decir, utiliza una palabra, un adjetivo o una partícula. Por esta razón, si un predicado léxico codifica un resultado, no puede insertarse ninguna predicación secundaria resultativa como complemento de este predicado léxico. De esta forma, Giannakidou & Merchant proponen la utilización del concepto de “espectro”, es decir, las construcciones resultativas forman un espectro de estructuras que varía de un extremo al otro, desde expresiones morfológicas a sintácticas. Es posible, entonces, considerar que ambas lenguas, el inglés y el griego, están en extremos diferentes de un espectro: la sufijación resultativa (expresión morfológica) bloquea la predicación secundaria resultativa (expresión sintáctica). En consecuencia, la presencia o ausencia de una estructura sintáctica resultativa es una cuestión de frecuencia relativa, y está determinada por la productividad de procesos morfológicos de cada lengua.

En suma, si una lengua tiene una morfología rica para expresar resultados, la estructura sintáctica para codificar lo mismo será menos productiva. Por otra parte, si es menos productiva, no significa que no exista.

7.2.4 Revisión de la propuesta de Talmy 2: el latín y el ruso

La tajante divisoria de las lenguas en las de marco verbal y las de marco satélite también fue cuestionada desde otro frente: el latín y el ruso. En efecto, a partir de estas lenguas Acedo-Matellán (2012) propone un análisis más fino, más detallado y con más opciones. Sostiene que no todas las lenguas que permiten estructuras resultativas complejas² permiten que el resultado se exprese por medio de un sintagma adjetival debido a cuestiones morfo-fonológicas. Su propuesta se basa en que en este tipo de

² El autor denomina estructuras resultativas complejas a las mismas estructuras que Giannakidou & Merchant (1999) llaman resultativas sintácticas.

lenguas existe un requisito morfológico que obliga al predicativo resultativo a afijarse al verbo, mecanismo que es imposible con los adjetivos.

Los ejemplos del latín (8a) y el ruso (8b) muestran que las predicaciones resultativas complejas se materializan por medio de partículas que preceden al verbo: *ex* (8a) y *vy*, (8b). El resultado en estos casos expresa una trayectoria.³

(8) Plin. *Nat.* 10, 197 (latín)

- a. *Serpentes putamina *(ex-)tussiunt*
 serpiente.NOM.PL cáscara.de.huevo.ACC.PL fuera-toser.3.PL
 ‘Las víboras eliminan las cascaras de huevos tosiendo.’
- b. *Ivan vy-kopal klad*
 Ivan fuera-cavar.PRF tesoro.ACC
 ‘Iván saco el tesoro cavando.’

A diferencia del inglés, lengua que puede expresar tanto una trayectoria por medio de una partícula (9a), como un estado resultante por medio de un adjetivo (9b), el latín y el ruso solo cuentan con la primera opción. Las oraciones de (10) muestran que las construcciones resultativas de estas lenguas solo pueden expresar resultado mediante la prefijación de un elemento que indica locación, de ahí la agramaticalidad de (10).

- (9) a. *They clapped the clown off the stage.*
 Ellos aplaudir-PAS el payaso fuera el escenario.
 ‘Aplaudieron al payaso hasta que se fue del escenario.’
- b. *John drank the teapot empty.*
 John beber-PAS la tetera vacía’.
 ‘John bebió todo el té que había en la tetera.’

- (10) a. **Poculum vacuum bibere* (latín)
 copa.ACC.SG vacía.ACC.SG beber.INF
 ‘Beber todo el contenido de la copa.’
- b. **Ona mylila men’a skolzkim* (ruso)

³ Los ejemplos a continuación fueron extraídos de Acedo-Matellán (2012). Utilizamos el español tanto para las glosas como para las traducciones a los fines expositivos, ya que originalmente esa información está en inglés.

ella sopa.PST me resbaloso
'Me enjabonó y quedé resbaloso.'

La explicación que da el autor está en consonancia con lo manifestado por Giannakidou & Merchant, en el sentido de que la partícula que expresa trayectoria se comporta como un afijo. Más específicamente, Acedo-Matellán propone que la expresión de trayectoria en estas lenguas está especificada como afijo por lo que se fusiona con el verbo para poder materializarse. En consecuencia, las lenguas se clasifican de acuerdo con la posibilidad de combinación (**conflación**) que permiten.

En suma, hasta aquí mostramos que, por un lado, las construcciones resultativas pueden ser débiles o fuertes. Existen lenguas que cuentan con los dos tipos y lenguas que solo tienen una opción. Por otra parte, vimos que trabajos posteriores al de Talmy, los de Giannakidou & Merchant y de Acedo-Matellán muestran casos de lenguas que son de un marco específico, pero, que no se comportan según lo esperado. El primer trabajo sostiene que algunas lenguas tienden a expresar resultado morfológicamente (como el griego) y otras, lo hacen mediante la sintaxis (inglés, alemán) y Acedo-Matellán explica que el latín y el ruso (de marco satelital) se diferencian de las lenguas germánicas por no poseer predicados resultativos adjetivales y por esta razón, propone que es la presencia o ausencia de una operación sintáctica (conflación) la que diferencia a las lenguas.

La revisión nos permitió entender que no existe una división tajante entre lenguas de marco verbal y satelital. Por un lado, existen lenguas de marco verbal que cuentan con resultativas débiles (el griego). Por otro lado, no todas las construcciones resultativas de lenguas de marco satelital pueden expresar el resultado mediante un sintagma adjetival (el latín y el ruso). De este modo, quizás sea conveniente hablar de tendencias y no de clasificaciones binarias. Esta revisión permite ver con claridad que la propuesta tipológica de Talmy es incompleta en tanto que su clasificación binaria no permite tener en cuenta la gran variedad de construcciones resultativas que ocurren en las lenguas.

7.3 Otros tipos de resultativas

En ciertas ocasiones, mientras estamos investigando nos topamos con fenómenos similares a los que estudiamos, pero que no tienen las mismas propiedades. En estos casos es necesario identificar las diferencias y las similitudes para evitar la confusión.

Existen unas construcciones⁴ cuya estructura superficial es muy semejante a las que estudiamos. Si bien, en este tipo de oraciones se expresa resultado, tanto la estructura como las condiciones de licenciamiento son diferentes de las resultativas que vimos en (1) y (3).

- (11) a. *Mary braided her hair tight.*
 Mary trenzar-PAS su cabello ajustado.
 ‘Mary se hizo una trenza tirante.’
- b. *Mary sliced the bread thin.*
 Mary rebanar-PAS el pan fino.
 ‘Mary cortó el pan en rebanadas finas.’
- c. *Mary piled the cushions high.*
 Mary apilar-PAS los almohadones altos.
 ‘Mary hizo una pila alta de almohadones.’
- d. *Mary chopped the parsley fine.*
 Mary picar-PAS el perejil fino.
 ‘Mary picó el perejil fino.’

Por un lado, observamos que los verbos de (11) son verbos transitivos de creación⁵. Pero, el sintagma adjetival no predica acerca del objeto, sino de un elemento que no está expresado fonológicamente (es decir, que no se pronuncia). En (11c), por ejemplo, los almohadones no son altos. Apilar almohadones crea un nuevo objeto ‘una pila de almohadones’ y es esta nueva entidad, la que es alta. De este modo, el sintagma adjetival predica acerca de esta entidad creada por el evento ‘la pila’. Cabe destacar que la entidad creada no está expresada directamente por ningún constituyente de la sintaxis. Sin embargo, esta semánticamente disponible para la predicación.

- (12) a. *Braid tight* (‘trenza tirante’)
 b. *Slice thin* (‘rebanada fina’)
 c. *Pile high* (‘pila alta’)
 d. *Pieces of parsley thin* (‘trociitos de perejil finitos’)

⁴ Fueron estudiadas especialmente por Levinson (2010),

⁵ Aclaremos que son un subgrupo de verbos de creación. La estructura no permite cualquier tipo de verbo:
 i. *They decorated the room beautiful. (‘Decoraron la casa hermosa’)
 ii. *She dressed elegant. (‘Vestía elegante’)

Solo un subgrupo de verbos de creación puede ocurrir en pseudo-resultativas: verbos de creación implícita. Además, los sintagmas adjetivales que ocurren en estas construcciones no son modificadores del evento, no se comportan como los adverbios de manera, ya que estos modifican el evento, no se refieren a la entidad nueva. Asimismo, los adjetivos que ocurren en estas construcciones se vinculan con la noción de medida, refieren a tamaño, grosor, altura, etc. En español, también existen construcciones de este tipo:

- (13) a. María rebana el pan finito / finísimo.
- b. Picaron el salame chiquito.
- c. Molieron el café gruesísimo.

A diferencia de sus pares de inglés, la morfología del español muestra, claramente, que el sintagma adjetival puede ocurrir con afijos apreciativos (*-ito*, *-ísimo*) y establecer una relación de dependencia sintáctica de concordancia con el objeto del verbo, aunque se vincule semánticamente con la nueva entidad creada.

En suma, estas construcciones pseudo-resultativas se caracterizan por expresar resultado mediante un sintagma adjetival que predica sobre una entidad que no está expresada sintácticamente. Solo los verbos de creación implícita licencian estas estructuras.

7.4 Características morfosintácticas y semánticas de resultativas de inglés y de español

El español no cuenta con estructuras resultativas fuertes, sin embargo, posee construcciones débiles, es decir, estructuras en las que el objeto es seleccionado y un predicativo resultativo se vincula semánticamente con el predicado principal de la oración:

- (14) a. Construyeron la torre sólida.
- b. Sirvieron las fuentes repletas.
- c. Cocinaron el pollo seco.
- d. ¡Mi camisa era blanca y la teñiste rosa!

En este apartado mostramos el efecto que producen algunos diagnósticos en las construcciones resultativas de ambas lenguas. El propósito es observar si las estructuras tienen comportamientos similares en las mismas circunstancias sintácticas. Los diagnósticos que utilizamos incluyen el desplazamiento de un constituyente, para ver si permite ser topicalizado o focalizado, la respuesta al operador ¿Cómo? y, por último, la inserción de un adjunto. Cabe destacar que los constituyentes resultativos que comparamos son adjetivales, si aplicáramos los mismos diagnósticos a predicativos resultativos preposicionales podríamos tener otros resultados. Finalmente, aclaramos que las pruebas que presentamos en este trabajo son adaptaciones de los trabajos realizados por Rothstein (2004) y Ettliger (2005) para inglés.

El desplazamiento es una operación que se vincula con el movimiento de un constituyente, en este caso, el predicativo resultativo. Nos muestra cuánto se puede distanciar el sintagma adjetival de su lugar de origen en determinadas estructuras. Primero utilizamos la prueba de *topicalización* (Rothstein 2004) y luego la de *focalización* (Ettliger 2005). En este último caso las resultativas ocurren dentro dos construcciones marcadas: las estructuras hendidas y las pseudo-hendidas.

Topicalización del predicativo resultativo:

Inglés	Español
*Clean they wiped the table.	*Sólida construyeron la torre.
*Bald Maia drove the tires.	*Repletas sirvieron las fuentes.

La topicalización del sintagma adjetival muestra una diferencia. En inglés este movimiento es agramatical; en español ocurre lo mismo. Sin embargo, esta operación es posible en español y no produce agramaticalidad si se realiza una pausa entre el constituyente topicalizado y el resto de la oración. En un contexto de corrección sería posible mover el sintagma adjetival. Pero entonces se trataría de un caso de *foco contrastivo*, que realiza una cuantificación exhaustiva sobre un conjunto de alternativas listadas o presupuestas por un oyente.

- (15) a. SÓLIDA construyeron la torre.
 b. REPLETAS sirvieron las fuentes.

La *focalización* es otro diagnóstico que permite observar comportamientos similares entre las estructuras del inglés y del español. En primer lugar, presentamos las construcciones hendidas y luego las pseudo-hendidas.

Hendidas

Inglés	Español
a. *It was clean that he wiped the table. b. *It was bald that Mary drove the tires.	a. *Fue sólida que construyeron la torre. b. *Fue repletas que sirvieron las fuentes.

Este desplazamiento sucede en construcciones que afectan la Estructura de la Información y muestra que, en ambas lenguas, el predicativo no puede moverse a una posición de foco.

Las *cláusulas pseudo-hendidas* focalizan el evento.

Inglés	Español
a. What they did was wipe the table clean. b. What Mary did was drive the tires bald. c. *What they did clean was wipe the table. d. *What Mary did bald was drive the tires.	a. Lo que hizo fue construir la torre sólida. b. Lo que hicieron fue servir las fuentes repletas. c. *Lo que hizo sólido fue construir la torre. d. *Lo que hicieron repletas fue servir las fuentes.

Este último test muestra que el predicado resultativo tampoco puede desplazarse en construcciones pseudo-hendidas. No puede ser focalizado en esta construcción, tampoco.

En suma, los diagnósticos que se relacionan con el desplazamiento del sintagma adjetival muestran que este movimiento es agramatical en prácticamente todos los casos, en ambas lenguas, con excepción del movimiento en el caso del foco contrastivo en español. De estos diagnósticos se desprende que el objeto y el predicado resultativo tienen un vínculo sintáctico muy estrecho. De hecho, en español claramente existe una relación de concordancia de género y número entre ambos. Sin embargo, los ejemplos de (16) muestran que, aunque el orden en inglés es muy rígido, dadas ciertas

condiciones pragmáticas relativas a la Estructura de la Información, el orden entre el objeto y el sintagma adjetival puede ser alterado.

- (16) a. *She threw open the lid dramatically.*
 Ella arrojar-PAS abierta la tapa dramáticamente.
 ‘Abrió la tapa dramáticamente.’
- b. *Cut open the chilis and remove the seeds.*
 Cortar-IMP abiertos los ajíes y retirar las semillas.
 ‘Abrir los ajíes cortándolos y retirar las semillas.’
- c. *They shot dead the station director.*
 Ellos disparar-PAS muerto el estación director.
 ‘Mataron de un disparó al director de la estación.’
- d. *He will set free the oppressed.*
 El AUX-FUT dejar libre los oprimidos.
 Dejará libre a los oprimidos. (Ejemplos de Haider 2016)

De estos ejemplos se desprende que el orden canónico de constituyentes puede cambiar, es decir, el predicativo resultativo puede moverse y acercarse al verbo cuando el objeto es remático.

Otro diagnóstico que permite observar la relación estrecha entre el objeto y el predicativo de las construcciones resultativas es *la respuesta al operador interrogativo ¿Cómo?*

Inglés	Español
A: How did Mel wipe the table? B: #Mel wiped the table clean.	A: ¿Cómo construyeron la torre? B: #Sólida.
A: How did Mary drive the tires? B: #Mary drove the tires bald.	A: ¿Cómo sirvieron las fuentes? B: #Repletas.

Este diagnóstico, también muestra que no es posible separar el predicativo de los otros componentes de la estructura⁶. La respuesta completa en inglés no resulta apropiada. Quizás, lo más importante de señalar es que el adjetivo no es un adverbio de

⁶ Nos referimos al operador interrogativo que, supuestamente, sustituye al predicativo resultativo y se movió a la posición inicial de la oración.

manera porque no denota la forma en que se realizó la acción, sino su resultado. En consecuencia, no puede responder la pregunta con el operador interrogativo adverbial satisfactoriamente.

Finalmente, presentamos el *ensamble de un adjunto* como diagnóstico que muestra la relación estrecha entre el objeto y el predicativo.

Inglés	Español
a. *They wiped the table quickly clean. b. They wiped the table clean quickly.	a. *Construyeron la torre rápidamente sólida. b. Construyeron la torre sólida rápidamente.
a. *Mary painted the house happily red. b. Mary painted the house red happily.	a. *Sirvieron las fuentes rápidamente repletas. b. Sirvieron las fuentes repletas rápidamente.

La Condición de Adyacencia Estricta no permite la intervención de un elemento entre el objeto y el sintagma adjetival, por este motivo el objeto no puede separarse del predicativo. Como el adverbio modifica el evento, solo puede ocupar dos posiciones posibles: delante del sintagma verbal o al final, modificando así, en ambos casos, todo el sintagma (V O R).

En suma, en este apartado mostramos cuatro diagnósticos cuyos resultados indican que las construcciones resultativas débiles del inglés y del español tienen comportamientos similares en cuanto al desplazamiento del constituyente resultativo. Tanto la prueba de topicalización como la de focalización muestran la imposibilidad de mover el sintagma adjetival de su posición original. El español permite el movimiento del predicativo resultativo por cuestiones de Estructura Informacional, si se realiza una pausa entre este constituyente y el resto de la oración porque es un foco contrastivo. Por otro lado, vimos que, por motivos de orden pragmático, también en inglés se puede alterar el orden entre el objeto y el sintagma adjetival. También, se demostró que el resultativo no puede ser respuesta de ¿Cómo? porque no es un modificador eventivo y que la inserción de un adjunto entre el objeto y el resultativo es agramatical. Tanto esta última prueba como las primeras de desplazamiento muestran que el objeto y el predicativo resultativo están fuertemente enlazados sintácticamente en ambas lenguas

por lo que se puede concluir que las construcciones resultativas débiles de español y de inglés tienen comportamientos similares.

7.5 Comentarios finales

A lo largo de este capítulo intentamos dar cuenta de la importancia que tiene la investigación en el campo de los estudios del lenguaje, no solo para dar cuenta de fenómenos no estudiados hasta el presente, sino, también, para reorientar o rebatir hipótesis de estudios anteriores. Presentamos los trabajos más citados respecto de las construcciones resultativas, Washio (1997), que las clasifica en fuertes y débiles. Seguidamente, resumimos el trabajo de Talmy (1985), que clasifica a las lenguas germánicas como lenguas de marco satelital y a las romances, de marco verbal. Según este autor, las construcciones resultativas están ausentes de las lenguas de marco verbal. En este sentido, nuestra revisión de la bibliografía nos permite rectificar la información. Giannakidou & Merchant (1999) y Acedo-Matellán (2012) comprueban mediante datos del griego, en el primer caso y el latín y el ruso, en el segundo, que el trabajo de Talmy no da cuenta de la complejidad real respecto de las expresiones resultativas. Los trabajos de estos autores muestran que la presencia de las construcciones resultativas en una lengua es una cuestión gradual y relativa ya que el griego cuenta con expresiones resultativas morfológicas (aunque es de marco verbal) y el latín y el ruso, que son de marco satélite, sin embargo, no cuentan con resultativas adjetivales. Esto trae aparejado tres consecuencias. En primer lugar, considerar que las lenguas son de marco verbal o satelital oculta el hecho de que hay lenguas de marco verbal que tienen resultativas débiles. En segundo lugar, que no todas las lenguas de marco satelital poseen resultativas adjetivales (como el latín y el ruso). En tercer lugar, esta clasificación no tiene en cuenta que la presencia o ausencia de una estructura sintáctica resultativa es un asunto de frecuencia relativa, y está determinada por la productividad de procesos morfológicos y / o sintácticos de cada lengua.

Cuando se estudia un fenómeno, es necesario caracterizarlo, pero también diferenciarlo de posibles fenómenos similares. Por esta razón, presentamos el trabajo de Pseudo-resultativas (Levinson 2010), que nos permite poner el foco en estructuras que no habían sido profundizados por la bibliografía. Asimismo, la utilización de algunos diagnósticos que caracterizan las resultativas inglesas nos permite dar nuevas explicaciones y mostrar que el español cuenta con construcciones que expresan resultado que están sujetas a restricciones similares a las de inglés.

Finalmente, el recorrido de la investigación nos permitió mirar en detalle un fenómeno complejo tanto para el estudiante como para el docente, que debe fragmentarlo, contrastarlo, etc. para poder explicarlo.

REFERENCIAS

- Acedo-Matellán, Víctor (2012). Adjectival resultatives cross-linguistically: a morphophonological account. *Proceedings of ConSOLE XVII*, 1-25. Recuperado de <http://www.sole.leidenuniv.nl>
- Ettlinger, Marc (2005). The Syntactic behavior of the resultative phrase: Evidence for a constructional approach. *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistics Society*, 41:2, 145-160.
- Giannakidou, Anastasia & Jason Merchant (1999). Why can't Giannis scrub his plate clean: On the absence of resultative secondary predication in Greek. *Proceedings from 3º Congreso Internacional de Lingüística del Griego. Gramática Helénica*, 122-134.
- Haider, Hubert (2016). On predicting resultative adjective construction. Manuscrito recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/305342492>.
- Levinson, Lisa (2010). Arguments for pseudo-resultative predicates. *Natural Language & Linguistic Theory*, 28, 135-182.
- Rothstein Susan (2004). *Structuring Events. A Study in Lexical Semantics*. Blackwell Publishing.
- Talmy, Leonard (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. En Shopen, Timothy (ed.) *Grammatical categories and the lexicon: Vol. 3. Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-149.
- Washio, Ryuichi (1997). Resultatives, compositionality and language variation. *Journal of East Asian Linguistics*, 6, 1-49.

RECOMENDACIONES DE LECTURAS

Para una introducción al tema recomiendo la lectura del siguiente capítulo, que tiene información básica sobre las construcciones del inglés y el español:

- Iummato, Silvia (2018). Contrastando construcciones resultativas. En María, Mare & M. Fernanda Casares (eds.) *¡A lingüístiquearla!* EDUCO, 139-154.

Para aquellos lectores que quieran tener un panorama un poco más amplio sobre las construcciones del inglés, sugerimos las siguientes lecturas:

Goldberg, Adele & Ray Jackendoff (2004). The English Resultative as a Family of Constructions. *Language*, 80. <https://doi.org/10.1353/lan.2004.0129>

Jackendoff, Ray (1992). Babe Ruth homered his way into the hearts of America. En Timothy Stowell & Eric Wehrli (eds.) *Syntax and the lexicon* , Vol. 26, Academic Press, 155-178

8. El “para qué” de los abordajes lingüísticos en la traducción*

María Sol Dibo
Natasha Besoky

8.1 Introducción

Se ha dicho muchas veces que la traducción no solo implica hacer un trasvase de información desde una lengua a otra, sino también desde una cultura a otra, desde un contexto en particular a otro. En este sentido, el traductor, al actuar en calidad de mediador entre sistemas culturales y lingüísticos distintos, debe tener en cuenta tanto el contexto de partida del texto origen —dónde, cuándo y cómo se inserta ese texto en un determinado contexto social, económico, político etc.—, como también el contexto de llegada —dónde se va a leer esa traducción, la audiencia a la que está destinada y la función que va a cumplir en ese nuevo contexto. Si bien estos elementos del contexto constituyen un aspecto fundamental a tener en cuenta durante el proceso de traducción, también es indiscutible el hecho de que el traductor debe poseer un conocimiento profundo de los sistemas lingüísticos con los que trabaja.

En este capítulo, nos proponemos argumentar el *para qué* de los enfoques lingüísticos aplicados a la traducción, es decir, buscamos explicitar en qué sentido la lingüística formal¹ nos puede ser útil al momento de abordar un determinado texto y encontrarnos con problemas que surgen a partir de las diferencias estructurales entre las lenguas, y cómo nos puede ayudar a realizar nuestras traducciones de manera más informada a partir de un conocimiento más profundo de las estructuras de las lenguas con las que trabajamos. Con este objetivo en mente, organizamos el capítulo en tres apartados: en el primero, realizamos un recorrido cronológico a través de algunos de los principales enfoques que se han utilizado para estudiar la traducción. En el segundo apartado, presentamos nuestros trabajos de investigación para mostrar ejemplos concretos en los que analizamos algunas cuestiones problemáticas para la traducción inglés><español desde la óptica de la lingüística formal. Estos trabajos involucran, por un lado, el estudio comparativo de construcciones con participios desde dos ejes, la resultatividad y la concordancia, y, por otro lado, el análisis de la morfología apreciativa

* Les damos las gracias a Sara Salinas, María Mare, José Silva Garcés y Alexis Balco por sus lecturas y comentarios.

¹ En el Capítulo 2, Matías Fernández y María Mare hacen hincapié en el *para qué* de la lingüística formal con respecto a los distintos intereses y temas de investigación que motivan este libro.

y los desafíos que presenta para la traducción. Por último, incluimos una reflexión final que recupera la discusión que llevamos adelante en el desarrollo de este capítulo.

8.2 Distintos abordajes al estudio de la traducción

En este apartado nos dedicamos a hacer un breve relevamiento de los distintos enfoques que se han desarrollado a partir de la década de 1950 para abordar la traducción. Nos centramos en los que, a nuestro entender, son los más relevantes de acuerdo con nuestra línea de investigación, ya que sus aportes son innegables y, en gran medida, siguen vigentes hasta el día de hoy. Los enfoques a los que nos referimos forman parte de las teorías modernas de la traducción, es decir, aquellos que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX. Debido a que el objetivo de este capítulo es demostrar el *para qué* de la lingüística en relación con la traducción, dejaremos de lado los debates anteriores a este período que se centraban en la dicotomía de si el traductor debía producir un texto literal (palabra por palabra) o libre (sentido por sentido) ya que esta discusión binaria resulta más bien estéril y además no supone un abordaje lingüístico como el que planteamos en este capítulo.

De esta manera, haremos un recorrido cronológico que se dividirá en dos grandes enfoques. En primer lugar, detallaremos los estudios lingüísticos aplicados a la traducción, es decir, aquellos que implementan el análisis contrastivo de sus lenguas de trabajo. En segundo lugar, describiremos los enfoques que están orientados a los factores que tienen que ver con los elementos del contexto de la situación comunicativa, como por ejemplo la función o el propósito de un determinado texto. De acuerdo con nuestra línea de pensamiento, y a los fines de este capítulo, ahondaremos en el primero de estos abordajes, ya que nuestras investigaciones se desarrollan en el marco de la lingüística comparada y prestan especial atención a los aportes que pueden brindar a la práctica de la traducción.

8.2.1 La traducción enfocada en la oración²

Los estudios lingüísticos de la traducción surgieron a partir de 1950 y ganaron popularidad a partir de 1960. En pocas palabras, la idea principal de este tipo de enfoque es aplicar un modelo procedente de la lingüística y llevar a cabo un análisis contrastivo, que consiste, en líneas generales, en comparar y contrastar las estructuras

² El recorrido que proponemos en esta sección sigue la línea argumentativa planteada por Munday (2016).

lingüísticas de las lenguas de trabajo para establecer similitudes y diferencias entre ellas. Algunos de los principales teóricos de la traducción de esa época fueron Jean-Paul Vinay y Jean Darbelnet, Roman Jakobson, Ian Catford y Eugene Nida. Vinay y Darbelnet describieron los contrastes que identificaron en traducciones de materiales en inglés y francés, además de postular una serie de procedimientos técnicos para la traducción basados en las diferencias que observaron entre las lenguas. Jakobson, por su parte, discutió la diferencia entre significado lingüístico y equivalencia, mientras que Catford desarrolló el concepto de desplazamientos de traducción [*translation shifts*]. Nida, padre de la *teoría de la equivalencia dinámica* y la *equivalencia formal*, fue el primero en incorporar elementos de la teoría chomskiana de la Gramática Generativa a su modelo para abordar la traducción de la Biblia. Si bien este último autor desarrolla una práctica de traducción que se centra en la prevalencia del sentido sobre la forma, es decir, del mensaje del texto por sobre la estructura lingüística, no deja de reconocer la importancia del conocimiento de elementos gramaticales para un primer acercamiento y comprensión del texto. En suma, estos autores, entre muchos otros más, comenzaron a implementar análisis más sistemáticos para abordar la traducción con la mirada puesta en dejar atrás la antigua oposición entre traducción literal y traducción libre que había protagonizado los estudios antes de la década de 1950. Amparo Hurtado Albir, reconocida traductora y traductóloga, propone que “para expresar la misma intención comunicativa, cada lengua utiliza medios lingüísticos diferentes. Ese uso de diferentes medios lingüísticos para lograr una identidad de intenciones comunicativas (...) es uno de los principios fundamentales que rigen el funcionamiento de la traducción” (2001, p. 31). Es justamente esta idea la que sirve de motor de nuestras investigaciones, ya que nosotras nos centramos en analizar las particularidades estructurales de los medios lingüísticos con los que trabajamos.

Los primeros autores que mencionamos en relación con este enfoque son Vinay & Darbelnet. Ambos lingüistas analizan diferentes textos en francés e inglés y buscan identificar estrategias y procedimientos de traducción a partir de las diferencias lingüísticas que se observan en unidades léxicas fuera de contexto. De esta manera, proponen dos estrategias generales: la traducción directa y la traducción oblicua, que operan en los niveles del texto que involucran al léxico, las estructuras sintácticas y el

mensaje, y que comprenden siete procedimientos³. En la primera estrategia los procedimientos son los préstamos, palabras de la lengua original que se incorporan sin cambios en la traducción (*delivery, mouse*); los calcos, palabras o estructuras que se transfieren sin alteraciones a la *lengua meta*⁴ (*skyscraper > rascacielos*), aunque a veces implican cambios semánticos; y las traducciones literales, palabra por palabra (*the table > la mesa*). En la segunda estrategia, los procedimientos que encontramos son las transposiciones, el cambio de categoría gramatical sin cambiar el sentido (*medical student > estudiante de medicina*); las modulaciones, el cambio en el significado y el punto de vista de la lengua de partida (*we're not allowed > nos lo prohíben*); las equivalencias, los casos en los que las lenguas describen eventos o elementos a través de métodos estilísticos o estructurales distintos (*you're pulling my leg⁵ > me estás tomando el pelo*); y las adaptaciones, el cambio de referencia cultural cuando esta no existe en la cultura de la lengua meta. Es muy probable que los estudiantes de traducción o graduados de esta carrera puedan reconocer estas estrategias y recuerden haberlas utilizado en su práctica de traducción ya que se mantienen vigentes (con algunas adiciones y modificaciones) hasta el día de hoy.

Por su parte, Jakobson centra el foco de su análisis en el problema que surge a partir del concepto de *equivalencia* en el significado de dos lenguas distintas y sostiene que, por lo general, no hay equivalencia total entre unidades; esta es una idea muy extendida y con la que estamos de acuerdo, aunque por supuesto no debe considerarse como argumento a favor de la *intraducibilidad*⁶. Es así como la tarea del traductor implica recodificar y transmitir un mensaje partiendo de una lengua distinta a la del producto final. La equivalencia entre códigos distintos es el problema principal por subsanar y el foco de los estudios lingüísticos. Las diferencias estructurales y léxicas resultan centrales para este enfoque y, siguiendo esta línea de razonamiento, podemos encontrar fácilmente numerosas diferencias entre las lenguas, y es importante reconocer

³ Las estrategias brindan un panorama general sobre la actitud que tomará un traductor frente a un texto, mientras que los procedimientos comprenden técnicas o métodos específicos que se utilizan frente a cuestiones específicas de los textos.

⁴ La *lengua meta* se refiere al idioma final en el que estará escrita la traducción. En una *traducción directa*, esta lengua será la lengua materna del traductor.

⁵ Literalmente 'me estás tirando de la pierna'.

⁶ Se refiere a la *intraducibilidad* como la propiedad de un segmento de una lengua de no tener un equivalente en otra lengua. Hay muchísimos artículos en Internet que contienen listas de palabras presuntamente intraducibles (*merienda, sobremesa*), pero estos normalmente se centran en que no hay una correspondencia exacta de palabras en una y otra lengua. Claramente el traductor puede utilizar múltiples recursos y técnicas para solucionar este problema, solo involucrarán un grado mayor de dificultad.

y entender estas diferencias para el proceso de traducción. El ejemplo que siempre citamos, y que es ampliamente conocido por quienes estudiamos inglés y español, es la clara diferencia que existe entre los sujetos de las oraciones en ambos idiomas: a grandes rasgos, el inglés requiere la presencia de un sujeto de manera obligatoria, mientras que esto no necesariamente aplica para el español, ya que está determinado por otros factores, como la estructura informativa. Este ejemplo y algunos más se mencionan en el Capítulo 2 de este volumen.

En su libro titulado *A Linguistic Theory of Translation*, Catford analiza el lenguaje como comunicación que opera en un determinado contexto y en un rango de distintos niveles (morfología, gramática, etc.), basándose en el modelo lingüístico de Firth & Halliday. En cuanto a la traducción, este autor propone una distinción teórica entre *correspondencia formal* y *equivalencia textual*. La primera refiere a cualquier categoría del *texto meta*⁷, ya sea una unidad, una clase o un elemento estructural, que ocupe el mismo lugar en la “economía” del texto que ocuparía en el texto fuente. La segunda, en cambio, involucra un texto o una parte de un texto en una lengua meta que sea equivalente a un texto o una porción de texto en la lengua fuente. Cuando no hay correspondencia formal en una traducción, ocurren los *desplazamientos de traducción*, que básicamente son los cambios que se producen en la traducción de un texto fuente a un texto meta. Estos desplazamientos son de dos tipos: por un lado tenemos los desplazamientos de nivel, que se refieren al reemplazo de un elemento perteneciente a un determinado nivel de la lengua de origen por otro elemento de distinto nivel en la lengua meta (por ejemplo, algo que en una lengua se expresa en la gramática y en la otra, en el léxico⁸); y, por el otro lado, encontramos los desplazamientos de categoría, que el autor subdivide en estructuras, de clase, de unidad e intrasistémicos⁹. Lo que rescatamos de la propuesta de Catford es su intento de aplicar sistemáticamente avances en el campo de la lingüística a la descripción del proceso de traducción.

El último autor que mencionaremos con respecto a los estudios de la traducción desde una perspectiva lingüística es Eugene Nida. Como ya adelantamos, Nida se centra

⁷ El *texto meta* es el producto final de un proceso de traducción, es decir, la traducción propiamente dicha.

⁸ Un ejemplo de esto se ve en la diferencia entre *go into* y *entrar*. En inglés, la dirección del movimiento se manifiesta en la gramática, ya que tenemos un verbo de movimiento + preposición compuesta que indica lugar (*in*) y dirección (*to*), mientras que en español esta información de dirección y lugar se codifica en el verbo, es decir, en el léxico.

⁹ Un caso claro de desplazamientos de categoría es la diferencia entre *medical student* y *estudiante de medicina*. La frase en inglés contiene un adjetivo premodificando al nombre *student*, mientras que en la frase en español la misma información se transmite con una preposición y un nombre, *de medicina*, que modifican al nombre *estudiante*.

en el concepto de equivalencia y propone que lo que distingue a las lenguas es aquello que comunican, es por esto que a la hora de traducir debe buscarse el equivalente natural más cercano posible. A partir de esta idea postula las nociones de equivalencia formal [*formal equivalence*], que refiere a la reproducción fiel de los elementos formales del texto base, y de equivalencia dinámica [*dynamic equivalence*], que consiste en una traducción en la que el mensaje del texto original se transporta a la lengua meta de manera tal que la respuesta de los usuarios de la traducción es igual a la de los receptores del texto original. Además, a la hora de aplicar estas nociones a la práctica de traducción, Nida incorpora aspectos clave de la teoría de la Gramática Generativa transformacional a su modelo, particularmente la distinción chomskiana entre estructura profunda y estructura superficial, y desarrolla su propio modelo llamado *Modelo de Tránsito* en el que se postula que el proceso del traductor consta de tres fases: el análisis, la transferencia y la reestructuración. En este modelo, la estructura superficial del texto fuente se analiza llevando el foco hacia los elementos básicos de la estructura profunda, estos a su vez se transfieren en el proceso de traducción y se reestructuran semántica y estilísticamente en la estructura superficial del texto meta. La contribución de Nida radica en que su modelo brinda al traductor una técnica de decodificación del texto fuente y un procedimiento para codificar el texto meta.

Cerramos con una reflexión que sintetiza muy bien el espíritu de este apartado: “[l]a traducción es una operación que se efectúa sobre hechos a la vez lingüísticos y culturales, pero cuyos puntos de partida y llegada son siempre lingüísticos” (Mounin 1979, citado en El-Madkour 2003, p. 64). Resulta evidente que la traducción sobrepasa lo puramente lingüístico, ya que el proceso traductor no se reduce únicamente a una operación de trasvase de contenido fonológico, morfológico y sintáctico. Definitivamente entran en juego muchas otras variables que determinan las decisiones que tomará el traductor y el producto final que se origine de este proceso, y consideramos que todas estas variables son igual de importantes para esta disciplina. Sin embargo, a pesar de que los enfoques contrastivos no incorporan factores socioculturales ni consideran el rol de la traducción como un acto comunicativo, creemos que la aplicación de un abordaje lingüístico y de modelos específicos como la Gramática Generativa, la Lingüística Sistémico-Funcional o la Lingüística Cognitiva, ha demostrado tener un vínculo estrecho e innegable con la traducción y ha brindado aportes sustanciales para mejorar la comprensión de un texto y de las estrategias que se utilizan para traducirlo. En este sentido, nuestras investigaciones buscan aplicar lo que

hemos detallado en este subapartado, es decir, hacen contribuciones al desarrollo de la práctica de la traducción desde los conocimientos que se desprenden de la investigación en lingüística formal.

8.2.2 *La traducción orientada al contexto*

Como ya anticipamos, los estudios descriptivos de la traducción cuentan con varios enfoques. Antes de la década de 1950 la traducción no se consideraba como una disciplina independiente, al menos en contextos formales, sino que estaba subordinada a los estudios de la lingüística. Por esa razón, dentro de las teorías modernas el enfoque lingüístico fue uno de los primeros que se desarrolló para analizar la traducción.

Sin embargo, a partir de la década de 1970, se produjo un alejamiento de los enfoques lingüísticos orientados a la oración y surgió una nueva forma de analizar las traducciones que se centraba en un abordaje funcionalista. A grandes rasgos, los enfoques funcionalistas consideran la traducción como un acto comunicativo y entienden el significado de un texto de acuerdo con su función en un determinado contexto. Así, la forma lingüística del texto meta está determinada por la función que deberá cumplir. Este alejamiento es lo que Snell-Hornby denomina *giro pragmático* en la lingüística, que consiste en que la frase ya no es el punto de partida para analizar las traducciones, sino que empiezan a ganar protagonismo el contexto discursivo y la información que este puede ofrecer al traductor para determinar qué aspectos deberían considerarse a la hora de traducir un texto. Surge así en Alemania en la década de 1980 la llamada *Teoría del skopos* [propósito], postulada por Hans Vermeer, que propone que el aspecto clave de un texto es su información funcional: el mismo texto puede traducirse de muchas maneras, todas ellas válidas, por lo que el factor determinante para definir cuál de ellas es la más adecuada para determinado contexto es la función última que deberá cumplir el texto meta¹⁰. De esta manera los teóricos de la traducción trasladan el foco desde la noción de equivalencia hacia las nociones de función y adecuación.

Más adelante, Christiane Nord sostiene en su libro *Translating as a Purposeful Activity* que la teoría del *skopos* no presta suficiente atención a la naturaleza lingüística del texto base, lo que implica que, incluso si se cumple adecuadamente la función, es

¹⁰ Por ejemplo, un traductor podría recibir un artículo enciclopédico cuya función predominante sea informativa. En este caso, deberá prestar especial atención a la transmisión del contenido conceptual y la terminología, en vez de detenerse en recursos estilísticos, como debería hacerlo en el caso de traducir textos con función expresiva, como poemas.

posible que el texto meta sea inadecuado a nivel estilístico o semántico. Es por esto que la autora propone que hay tres aspectos fundamentales de los enfoques funcionalistas que son especialmente útiles para los traductores: (1) la importancia del encargo de traducción, (2) el rol del análisis del texto base y (3) la jerarquía funcional y clasificación de los problemas de traducción. El primer aspecto tiene que ver con la información acerca del texto base y del texto meta que le sirve al traductor como punto de partida para evaluar las similitudes y diferencias entre el perfil de ambos textos. Estas tienen que ver con la función, los participantes (emisores y destinatarios), el momento y el lugar de recepción, el medio y el motivo. Una vez hecha esta comparación, la autora pasa al segundo aspecto, para el que propone una serie de factores intratextuales (tema, contenido, presuposiciones, etc.) y extratextuales (composición del texto, elementos no verbales, léxico, etc.) para determinar cuáles son los elementos más relevantes del texto base para lograr una traducción funcional y cuál será la estrategia por emplear para cumplir el encargo de traducción. Por último, Nord plantea que los problemas de traducción (objetivos, no subjetivos, e invariables independientemente del traductor) pueden clasificarse en pragmáticos, culturales, lingüísticos o específicos de acuerdo con el texto y se pueden identificar antes de comenzar a traducir. La jerarquía consiste en un proceso descendente (*top-down process*) que inicia en una primera fase en la que se analizan los aspectos pragmáticos del texto, en particular si la traducción va a tener la función de documento o de instrumento, una segunda fase que analiza las convenciones de la cultura emisora y receptora y una tercera fase que se ocupa de los problemas lingüísticos (si los hubiere).

Consideramos que es innegable que los enfoques funcionalistas proporcionan una mirada más amplia del proceso de traducción, y que los métodos que se utilizan proporcionan ventajas a la hora de tener en cuenta todos los factores que afectan a esta actividad. Los abordajes funcionalistas surgen en parte como reacción a los modelos lingüísticos porque los consideran restrictivos. Nuestra propuesta aquí es articular los conocimientos que brinda una perspectiva formal a las metodologías que estuvimos describiendo hasta el momento porque creemos necesario no perder de vista los aportes relevantes que puede hacer la lingüística formal a nuestra disciplina, ya que nos permiten tomar decisiones a partir de fundamentos teóricos que parten del análisis contrastivo entre las lenguas durante el proceso de traducción. Nos gustaría tomar prestada la analogía que utiliza Silvia Iummato en la introducción del Capítulo 7 de este libro, y decir que, una vez que aplicamos la lupa a un determinado texto o problema de

traducción, podemos encontrar diferencias entre los sistemas de las lenguas. Entonces, si los estudiamos desde una perspectiva formal, logramos una comprensión del problema que nos permite proponer opciones o soluciones justificables desde la evidencia que nos brinda el enfoque lingüístico. En sintonía con este planteo, en el siguiente apartado describiremos nuestras investigaciones y ejemplificaremos algunos casos en los que la comprensión y la traducción de ciertas construcciones se benefician de un abordaje formal.

8.3 Lingüística aplicada a la traducción en investigaciones contemporáneas

Hasta este punto nos hemos dedicado a hacer un recorrido por algunos de los enfoques que se han desarrollado para estudiar la traducción. En primer lugar, describimos los estudios lingüísticos y, en segundo lugar, el surgimiento de los abordajes funcionalistas como respuesta a los primeros. Como ya adelantamos, nuestras investigaciones encuentran fundamento teórico en las ideas de los enfoques que aplican conocimientos de la lingüística formal al ámbito de la traducción.

En este apartado, detallamos nuestras propias investigaciones sobre dos fenómenos lingüísticos determinados: las construcciones con participios desde dos ejes: la resultatividad y la concordancia (§8.3.1) y la morfología apreciativa y los desafíos que presenta para la *traducción inversa*¹¹ (§8.3.2). El objetivo de este apartado es comentar nuestros trabajos de investigación para mostrar con ejemplos concretos la manera en que la lingüística formal realiza aportes significativos al proceso traductor y para qué resulta importante recuperar la *reflexión metalingüística* en la traducción¹².

Las autoras de este capítulo nos formamos en esta disciplina en la carrera de Traductorado Público de Idioma Inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Ambas fuimos beneficiarias de la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN), lo que nos permitió iniciar nuestro camino en la investigación.

8.3.1 Sobre participios: resultatividad, concordancia y traducción

María Sol Dibo

¹¹ Con *traducción inversa* nos referimos al tipo de traducción que va desde un texto fuente en la lengua materna del traductor a un texto meta en otra lengua determinada. En este caso, traducciones del español al inglés.

¹² En el Capítulo 2 Matías Fernández y María Mare recuperan la noción de *reflexión metalingüística*.

Durante el período de la beca EVC-CIN, 2018/2019, en el trabajo titulado “Participios en inglés y español. Resultatividad y concordancia” llevé adelante una investigación en lo que respecta a los participios, con una propuesta que consistió en estudiar un conjunto de construcciones compuestas por participios y realizar un análisis contrastivo entre el español y el inglés. Para el desarrollo de esta investigación, consideré la concordancia y la información aspectual como eje central. Con respecto a la concordancia, en español, el participio se diferencia morfológicamente del gerundio y del infinitivo en que posee flexión de género y número, lo que lo asimila a los adjetivos, con los que comparte muchos de los contextos sintácticos, lo que vuelve más intrigante su naturaleza categorial. En el caso del inglés, también el participio comparte características con los adjetivos; sin embargo, en esta lengua, ninguna de las dos formas presenta morfología de género y número.

En cuanto a las propiedades aspectuales de los participios, las diferencias entre estas dos lenguas son sumamente interesantes para un abordaje contrastivo, principalmente poniendo el foco en la noción de perfectividad. El inglés, al igual que otras lenguas, posee ciertas estructuras específicas para expresar la culminación de un evento con la aparición de un participio que expresa un estado que es resultado de una determinada situación que denota el predicado de la oración. Se trata de las construcciones resultativas, que han sido objeto de numerosos trabajos e indagaciones: *Ann watered the plants flat*. Con respecto al español, Beck & Snyder (2001), entre otros, argumentan que en las lenguas romances no existen las oraciones resultativas. En esta línea, Mateu (2010) sostiene que las construcciones resultativas de las lenguas romances son débiles o analíticas, ya que en general utilizan verbos pseudo-copulativos (*quedar, ponerse, etc.*) para expresar resultado, mientras que las estructuras de las lenguas germánicas serían fuertes en tanto utilizan verbos lexicalizados (*hammer, kick, water, etc.*).

Lo que resulta interesante de este análisis es que la traducción al español de este tipo de estructuras es problemática tanto para estudiantes del traductorado como para profesionales de la traducción, como nos explica Silvia Iummato en el Capítulo 7 de *¡A lingüístiquearla!* Por un lado, porque las construcciones transitivas del inglés son muy compactas y complejas; por otro, las construcciones intransitivas poseen verbos gramaticalizados que solo denotan aspecto. En esta línea de investigación, sostenemos que el estudio de estas estructuras favorece el proceso de decodificación y, por ende, el de traducción, ya que brinda herramientas para comprender a fondo este tipo de

construcciones y facilitar la práctica traductora al evitar errores que pueden surgir de la falta de entendimiento. La traducción comprende un proceso constante de toma de decisiones, y para estas constituye una ayuda invaluable la sistematización de conocimientos lingüísticos.

En un trabajo que llevamos a cabo con María Mare, investigamos un contexto en español en el que podemos encontrar participios pasados, el de las construcciones de participio cognado, del tipo V(erbo)+*bien*+P(participio)P(asado)/A(djetivo):

- (1) Juan secó los platos bien secos (adjetivo)
- (2) Juan secó los platos bien secados (participio pasado)

Como vemos, es un ejemplo de estructuras en las que puede aparecer tanto un participio como un adjetivo. Estas construcciones son muy productivas en las variedades del español, pero poco espacio se les da en la literatura sobre el tema. Al someterlas a una serie de pruebas formales es posible establecer las características de los contextos en los que conviven el participio pasado y el adjetivo (secado/seco) y que, en estos casos, cada elemento, al ser cuantificado por *bien*, modifica la construcción en una parte diferente de la estructura.

- (3) a. Secó los platos (muy) bien secados.
b. Secó los platos (*muy) bien secos.
- (4) a. *Secó los platos secados seCados.
b. Secó los platos secos SEcos.

Las pruebas propuestas son, por un lado, la inclusión de un elemento que gradúe la secuencia y, por el otro, la reduplicación léxica. La primera prueba nos muestra que el participio pasado admite gradación (3a), mientras que esto no es posible con el adjetivo (3b). La segunda prueba consiste en la repetición de un ítem léxico y un patrón prosódico particular. José Silva Garcés muestra que este patrón se caracteriza por un acento más marcado en la sílaba tónica del ítem que aparece repetido (identificamos esa sílaba con mayúsculas) y no manifiesta restricciones con respecto a la cantidad de sílabas de los ítems en cuestión. Lo que vemos aquí es que la reduplicación léxica es imposible con participios pasados (4a) y resulta buena con adjetivos (4b). En el caso de las construcciones con adjetivo se obtiene una interpretación de resultado (los platos

quedaron secos) mientras que en las construcciones con participio lo que se ve modificado es la interpretación de manera (de qué manera se realizó la actividad descrita por el predicado).

Esta investigación es mucho más extensa y contiene un análisis de más construcciones y contextos, pero para este capítulo el punto que resulta interesante es que el abordaje formal que propusimos demostró la validez de postular una serie de traducciones al inglés para estas construcciones que se alejan de la forma superficial de las oraciones originales (más similar a *dry the dishes dry/dried*, lo que ocasionaría un error de traducción) y de esta forma permite justificar y postular traducciones funcionales, es decir, que se alejen de la forma, tales como *Juan dried the dishes off/completely/good n' dry* y *Juan dried the dishes well* para las dos construcciones que mencionamos más arriba.

Por último, en el tramo final de esta investigación, se trasladó el foco a un grupo de construcciones con participio que se forman con verbos pseudocopulativos. Estos verbos, si bien tienen más significado que los copulativos como ser o estar porque denotan aspecto, proceso y cambio, no cuentan con suficiente información léxica como para ser considerados verbos plenos. A su vez, focalizan la fase final de un proceso y en general requieren de un sintagma adjetival o participial que funciona como predicativo (Morimoto & Pavón Lucero 2007). Dentro del grupo de los pseudocopulativos el análisis se centró en el verbo *resultar* (*Resultó herido / Su cara (me) resulta familiar*), principalmente por la falta de material bibliográfico al respecto. Al revisar en la literatura se puede notar que normalmente se lo apareja con el verbo *parecer*, por lo que la principal tarea fue recopilar datos sobre ambos verbos que demostraron que son más distintos de lo que se desprende de la bibliografía. Es así que se sistematizaron las características que los diferencian, que consisten principalmente en el tipo de verbos con los que combinan, los tipos de atributos, las construcciones perifrásticas en las que aparecen, entre otras. Con respecto a los aportes de este análisis para la traducción, determinamos, con base en la recopilación de datos de corpus en español y en inglés y de obras literarias originales y sus traducciones, que las construcciones con *resultar* tampoco tienen una correspondencia uno a uno, y, sobre todo, que no es posible la traducción de estas mediante los verbos aparentemente equivalentes *result in*¹³ (algo

¹³ Es muy común encontrar esta locución traducida como 'resulta en', que es una decisión incorrecta. Desde estas investigaciones proponemos, una vez más, fundamentos teóricos formales para justificar por qué no podríamos traducirla de esta manera.

ocasiona algo más) y *result from* (algo surge o es consecuencia de algo más). De esta manera volvemos a acentuar los aportes de un abordaje formal a la traducción, ya que permite justificar la posibilidad de proponer traducciones que se alejan de las formas originales y, en última instancia, evitar la presencia de errores en los textos por parte de los traductores a partir de un conocimiento más profundo de las estructuras lingüísticas con las que trabajamos.

8.3.2 Morfología apreciativa: un desafío para la traducción

Natasha Besoky

La investigación de la beca EVC-CIN para el período 2019/2020 se titula “La traducción al inglés de la morfología apreciativa en español. Discusiones y desafíos” y se centró en el estudio comparativo de la sufijación apreciativa en español e inglés, a fin de determinar las posibles dificultades para la traducción y avanzar en una propuesta para abordarlas.

La sufijación apreciativa es un proceso morfológico que muestra una gran productividad en español y no se restringe a una clase de palabras, sino que, como destaca Kornfeld (2010) es transcategorial. En la literatura sobre derivación apreciativa se reconocen tres tipos de sufijos (Lázaro Mora 1999): diminutivos, aumentativos y peyorativos. Si bien en general se intenta agrupar los sufijos en estas tres clases, algunos presentan más de una interpretación, de acuerdo con el contenido semántico de la base. Por ejemplo, *-ito* en *bebito* es claramente diminutivo, mientras que en *trabajito* agregaría una apreciación peyorativa. La dependencia del contexto sintáctico (con qué bases se combina) y discursivo (situación comunicativa y conocimiento de mundo) que presentan estos sufijos provoca dificultades en su descripción y sistematización, por lo que la aplicación de un abordaje formal a la traducción está condicionada por muchos factores que hacen imprescindible una reflexión y análisis detallado.

En el caso del inglés, la productividad de la sufijación apreciativa es mucho menor. Esta lengua emplea otro tipo de mecanismos lingüísticos, como el uso de adjetivos, adverbios, reduplicación, palabras compuestas, entre otros, para expresar apreciación (Schneider 2013). Un ejemplo clásico es el adjetivo *little* ‘pequeño/a’ que al unirse a nombres indica algún tipo de apreciación (*little girl* ‘niñita’, *little garden* ‘jardincito’). Si bien el inglés posee algunos sufijos diminutivos, su uso es muy restringido: *-let* agrega una apreciación peyorativa en *thiefllet* (*thief* ‘ladrón’)

‘ladronzuelo’; *-ling* en *manling* (*man* ‘hombre’) añade idea de “pequeño” o “inmaduro”; y el sufijo *-ie* en palabras como *kiddie* (*kid* ‘niño’) ‘niñito’ o *sweetie* (*sweet* ‘dulce’), cuando se lo usa como vocativo, agrega una apreciación positiva, mientras que en palabras como *townie* (*town* ‘pueblo’) ‘pueblerino/a’ agrega una apreciación peyorativa.

Debido a que este idioma utiliza otro tipo de mecanismos lingüísticos y asimismo no posee una sufijación apreciativa tan productiva como la del español, es necesario analizar el contexto de partida (los sufijos en español) y el contexto de llegada (cómo se manifiesta la información apreciativa en inglés) para poder abordar la labor de traducción.

Mi trabajo se enfocó fundamentalmente en la morfología apreciativa en relación con las bases nominales, distinguiendo para el caso del español las observaciones que corresponden al español general de aquellas que se aplican sobre la variedad del español rioplatense. En particular, analicé el sufijo *-azo* y el tipo de información que provee dependiendo de la categoría de palabra a la que se adhiere. El sufijo *-azo* es un sufijo aumentativo y tiene diferentes funciones:

(5) Es un sufijo apreciativo que forma nombres y adjetivos y aporta un valor aumentativo: *perrazo*, *manaza*, *besazo*.

(6) Es un sufijo que forma nombres masculinos a partir de nombres con el significado de ‘golpe’ o ‘golpe dado con o en’: *bastonazo*, *codazo*, *hachazo*, *portazo*.

El propósito de mi investigación es analizar los casos de (5) en los que el sufijo puede aportar algún matiz afectuoso cuando se lo combina con bases nominales (*autazo*, *librazo*). En el español rioplatense, *-azo* tiene un significado aumentativo cuando modifica nombres, independientemente de si estos designan objetos (*perrazo*, *librazo*), personas (*madraza*, *amigazo*) o eventos (*partidazo*, *miedazo*) (Kornfeld 2016). Según Kornfeld, en los casos que mencioné, el sufijo *-azo* se parafrasearía por ‘gran’ (‘gran auto’, ‘gran partido’, etc.) pero la interpretación puntual va a variar dependiendo del nombre al que modifique el sufijo. Por ejemplo, en *amigazo*, el sufijo *-azo* es claramente un sufijo aumentativo que puede interpretarse como “un gran amigo”. En este sentido, la palabra podría traducirse como *great friend* of *good friend*. Sin embargo, en *autazo* se pueden dar varias interpretaciones. Observemos los siguientes ejemplos:

(7) ¡No para! Mirá el *autazo* de Chano por las calles de Nueva York (tomado de *Revista Pronto*)

(8) Mi Renault 12 es un *autazo* (ejemplo propio)

En estos dos ejemplos, *autazo* se podría parafrasear como “un muy buen auto”. Sin embargo, en (7) el *autazo* de Chano no es solo un “muy buen auto”, sino un auto lujoso, caro, nuevo y extravagante, mientras que el Renault 12 es un auto resistente, un auto “que se las banca todas” por así decirlo. Por lo tanto, la traducción de *autazo* no será la misma, ya que el contexto nos demuestra que existen sutilezas con respecto a la interpretación que se le puede dar al sufijo.

En inglés, la palabra *whip*, según el *Urban Dictionary*, hace referencia a “a nice car, usually expensive”. Si bien *whip* podría considerarse el equivalente de *autazo* para el primer ejemplo, es importante identificar la connotación semántica del sufijo *-azo* para brindar otra traducción en caso de que la interpretación no sea necesariamente la de “caro” o “nuevo”, como sucede en (8). Así, el *autazo* del segundo ejemplo se traduciría como *bombproof* (a prueba de bombas sería la traducción literal). La definición que ofrece el *Urban Dictionary* es la siguiente: “Indestructible, being constructed of such materials and in such a way that much abusive handling cannot cause considerable damage, if at all.”

A continuación, se presentan dos ejemplos en los que se pueden observar que el sufijo *-azo* arroja otras interpretaciones:

(9) Pavón sobre Armani: “La verdad que es un *arqueroazo* y hay que disfrutarlo acá que lo tenemos con nosotros” (tomado de *BOLAVIP*)

(10) Ha sido criticado en muchas oportunidades. Ha tenido partidos extraños, en donde sacaba pelotas imposibles pero tenía errores que le costaban caro a su equipo. Lo cierto es que Marcelo Barovero es un *arqueroazo*. (tomado de *BOLAVIP*)

En el primer ejemplo, el jugador argentino Cristian Pavón se refirió a Armani como un *arqueroazo* en la conferencia de prensa que dieron cuando formaban parte de la selección argentina durante la Copa Mundial de Fútbol de 2018. En este caso, *arqueroazo* se podría parafrasear como “muy buen arquero”. De hecho, Pavón primero dice que Armani es un muy buen arquero y que cada vez saca más pelotas. Con el

contexto en mente, podemos buscar un adjetivo que se ajuste a lo que Pavón dijo sobre Armani. Si bien *great* o *good* son opciones válidas, considero que ambos adjetivos se quedan cortos con respecto a todo lo que representa Armani. No solo es un arquero que saca muchas pelotas, sino un arquero que les complica la vida a los demás equipos (no hay que olvidarse que Pavón pertenece a Boca mientras que Armani a River, dos equipos rivales). Además, fue galardonado como el Mejor Arquero de la Categoría Primera A en Colombia en los años 2015, 2016 y 2017. En 2016 estuvo 745 minutos sin recibir goles en la Copa Libertadores, siendo esta la segunda mejor marca para un arquero en la historia de la competición. Por esa razón, opino que un adjetivo como *outstanding* (*outstanding goalkeeper*) le haría honor a un futbolista como Armani, ya que no solo es *bueno* (*good*) o *muy bueno* (*great*), es excepcional.

En el segundo ejemplo, el contexto nos ayuda a determinar qué tipo de arquero es el jugador en cuestión. A diferencia de Armani, Barovero no posee ningún récord por ser el arquero que menos goles ha recibido durante un período de tiempo ni ha sido galardonado como el mejor arquero por ningún tipo de asociación. Los fanáticos del fútbol, en particular los de River, dirían que Barovero es un muy buen arquero por su actitud, por la garra que ponía en cada partido, por su manera de desenvolverse en situaciones estresantes. En este caso, el sufijo también podría traducirse como *great* o *good* pero estaríamos dejando de lado el contexto en el que se dijo la frase y toda la historia del futbolista. Por esa razón, considero que un adjetivo no alcanzaría a representar todo lo que mencioné previamente y por eso optaría por realizar una ampliación: *a brilliant goalkeeper with a bunch of attitude in the field*.

En síntesis, en los casos en los que el sufijo *-azo* se combina con nombres intensifica las características formales del objeto (aquellas relacionadas con la forma). El contexto nos va a ayudar a determinar qué característica formal se intensifica: *autazo* (precio, calidad, resistencia, etc.), *arqueroazo* (capacidad para atajar, actitud, etc.). En este sentido, es importante distinguir los sufijos “puramente apreciativos” de aquellos que forman nombres eventivos, ya que palabras como *miedazo* o *cacerolazo* se traducirían de manera diferente (por transposición (*She was really scared*) o expansión (*They went to the “cacerolazo”, a demonstration in which people use saucepans and other cooking objects to make noise and protest against something*)). Por último, me gustaría destacar que las traducciones propuestas son interpretaciones que realicé de los contextos en los cuales aparecían los nombres en combinación con el sufijo *-azo*. Una traducción del tipo *a great goalkeeper* (un arqueroazo) no sería errónea ni afectaría el

sentido en inglés. Sin embargo, tanto si optamos por *great* como por *outstanding* al traducir *arquerazo* u otro nombre, es importante justificar nuestras decisiones. La lingüística formal, entonces, nos sirve para analizar y determinar qué es lo que nos está diciendo ese sufijo y cómo podemos traducirlo.

8.4 Consideraciones finales

En los apartados anteriores, describimos algunos enfoques que hicieron aportes significativos a los estudios de traducción. Los enfoques lingüísticos explicitaron el hecho de que las diferencias entre los sistemas lingüísticos son fuente de posibles problemas a los que el traductor debe enfrentarse y, para buscar soluciones a estos obstáculos, brindaron técnicas y procedimientos sumamente útiles que guían el proceso de traducción. Los enfoques funcionalistas, por su parte, van más allá del análisis puramente lingüístico y plantean que la traducción debe considerar una serie de factores adicionales que tienen que ver con el contexto de la situación comunicativa y la función del texto, entre otros. Una vez hecho este recorrido por los distintos abordajes utilizados para analizar la tarea del traductor, procedimos a detallar casos concretos en los que la lingüística formal nos puede ayudar en el caso de encontrarnos con construcciones potencialmente problemáticas de traducir, como aquellas que contienen participios o las que incluyen elementos que manifiestan morfología apreciativa en español.

De todo esto se desprende que, si bien consideramos que es importante tener en cuenta el contexto al momento de traducir, también creemos que es útil que el traductor reconozca, considere y analice las diferencias estructurales entre lenguas con las que trabaja para que este conocimiento pueda ayudarlo a resolver problemas de traducción como los que mencionamos previamente en nuestros trabajos de investigación. Consideramos, entonces, que la aplicación de la lingüística formal al proceso traductor no solo nos permite proponer soluciones de traducción con un respaldo teórico, sino que también nos incentiva a desarrollar nuestra reflexión metalingüística en lo que refiere a las estructuras específicas de cada lengua y a la manera en la que traducimos.

REFERENCIAS

- Beck, Sigrid & Snyder, William (2001). The resultative parameter and restitutive again. En Caroline Fery & Wolfgang Sternefeld (eds.) *Audiatur Vox Sapientiae: A festschrift for Arnim von Stechow*. Akademie Verlag, 48-69.

- Dibo, M. Sol & Mare, María (2018). Verbo + bien + participio/adjetivo. Un abordaje neo construccionista para pensar la traducción. En Espinosa, G. *et al.* (eds.) *Conocimiento y diversidad en el estudio y la enseñanza de lenguas*. UNComahue, 157-172.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2003). Lingüística y traducción: perspectivas de reconciliación. En Ricardo Muñoz Martín (ed.) *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada 12-14 de febrero de 2003. AIETI. Vol. 1, 57-68.
- Hurtado Albir, Amparo (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Iummato, Silvia (2018). Contrastando construcciones resultativas. En María Mare & M. Fernanda Casares (eds.) *¡A lingüistiquearla!* EDUCO, 139-154.
- Kornfeld, Laura (2010). *La cuantificación adjetival en el español de la Argentina*. El 8vo. Loco Ediciones.
- Kornfeld, Laura (2016). Una propuestita astutita: el diminutivo como recurso atenuador. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 27, 123-136.
- Lázaro Mora, Fernando (1999). La derivación apreciativa. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. ESPASA, 2357-2460.
- Mateu, Jaume (2010). On the lexical syntax of manner and causation. En M. Duguine, S. Huidobro, & N. Madariaga (eds.) *Argument structure and syntactic relations*. John Benjamins.
- Morimoto, Yuko & Pavón Lucero, María Victoria (2007). Los verbos pseudocopulativos en español. *Cuadernos de Lengua Española*, 96. ESPASA.
- Munday, Jeremy (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Londres: Routledge.
- Schneider, Klaus P. (2013). The truth about diminutives, and how we can find it: Some theoretical and methodological considerations, *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 10, 137-151.

RECOMENDACIONES DE LECTURAS

Sobre la práctica traductora

Recomendamos la lectura del *Manual de Traducción* de Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minnet Wilkinson (2003), obra que propone un breve recorrido por distintos

aspectos de la traducción y ofrece una sistematización de los problemas a los que a menudo se enfrenta el traductor.

Si al lector le interesa un análisis más profundo sobre las diversas teorías de la traducción, en especial los paradigmas centrales de la traducción occidental, recomendamos la lectura de *Exploring Translation Theories* de Anthony Pym (2014). En este libro se lleva a cabo un análisis comprensivo sobre las teorías de la traducción, al mismo tiempo que se proponen ejemplos ilustrativos provenientes de una variedad de idiomas.

Sobre lingüística aplicada a la traducción

Un capítulo interesante para leer sobre estos temas es el de Paula Cifuentes-Férez titulado “Metodologías de investigación en movimiento y traducción” en el libro *La investigación en traducción. Una revisión metodológica de la disciplina* (2018). En este capítulo la autora se dedica a hacer un relevamiento sobre distintos trabajos que buscan analizar, desde una perspectiva lingüística, fenómenos de las lenguas que resultan problemáticos para la traducción, en particular la codificación de información en los eventos de movimiento.

Sobre morfología apreciativa del español de la Argentina

Recomendamos la lectura del artículo “Locateli, guisacho, bailongo y otras derivaciones apreciativas en el español coloquial rioplatense” de Andrea Bohrn (2017), en el que la autora analiza los sufijos *-eli*, *-oni*, *-ola*, *-acho*, *-ng-*, entre otros, desde una perspectiva formal. También resulta de interés la lectura del libro *Lunfardo: Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*, escrito por Oscar Conde (2011). En esta obra, el autor se dedica a desentrañar la naturaleza de esta habla popular argentina, la conformación del léxico del lunfardo y su productividad en los géneros populares.

9. Motivaciones y urgencias para el estudio de la Patagonia desde una perspectiva lingüística*

José Silva Garcés

A don Tanasio Calfin, doña Marta Aguilar, don Feliciano Paz, don Remigio Huenchunao, don Pedro Huenchunao y doña Guillermina Aguilar

9.1 Introducción

Durante las últimas décadas, el interés de lxs lingüistas por la región patagónica se ha incrementado notablemente. Los procesos de recuperación y fortalecimiento de las identidades de los pueblos originarios de la región, además del interés de investigadores de distintas disciplinas en los procesos de contacto cultural, han hecho posible que cada vez más personas dediquen sus esfuerzos a tratar de entender el escenario lingüístico de la Patagonia argentina. Este interés creciente es sin dudas positivo, porque ha permitido avances significativos en distintos aspectos. Por ejemplo, se ha podido describir lenguas indígenas hasta ahora no descritas, se han sistematizado (algunas de) las características del español en **contacto** (véase **contacto lingüístico**) con las lenguas originarias y se logrado comprender con mayor profundidad las relaciones sociales, culturales y políticas estrechas que mantuvieron entre sí los pueblos nativos antes de la llegada del Estado argentino.

Sin embargo, las investigaciones sobre el panorama lingüístico de la región pasado y presente aún están en sus inicios. En este capítulo, concretamente, quisiera argumentar que resulta necesario e incluso urgente profundizar y complejizar nuestra comprensión de la región patagónica desde una perspectiva lingüística.

A mi entender, esta afirmación se puede justificar a través de diferentes razones, que serán desarrolladas a lo largo de este capítulo. Los primeros tres argumentos, a los que denomino *motivaciones*, exponen los *para qué* de mi afirmación central. Los otros dos argumentos, a los que denomino *urgencias*, ponen de manifiesto lo apremiante que resulta trabajar en contra de las situaciones de discriminación lingüística y en función de la recuperación de las lenguas originarias.

* Agradezco a Andrea Pichilef, a Elisa Closs y a Sol Dibo por haber leído los borradores de estas páginas y por haber realizado revisiones, comentarios y sugerencias tan pertinentes.

9.2 Motivaciones

Expongo a continuación tres razones por las cuales creo que es importante profundizar nuestros conocimientos lingüísticos sobre las lenguas y las variedades habladas en la región. Como intentaré mostrar en los apartados que siguen, resulta necesario integrar al conocimiento histórico y social de la región patagónica los aportes que pueden hacer las ciencias del lenguaje.

9.2.1 Motivación 1: leer críticamente la bibliografía

Parece justo decir que el libro *El español de la Argentina* de Berta Vidal de Battini de 1964 marcó un hito en los estudios lingüísticos sobre la Patagonia. Luego de décadas de silencio respecto de las características del español hablado en el territorio patagónico al este de Los Andes, Vidal de Battini (1964: 75) afirmó que la región lingüística *litoral o rioplatense*

comprende la ciudad y la provincia de Buenos Aires, casi la totalidad de Santa Fe, zonas de Entre Ríos y La Pampa y *la Patagonia* colonizadas modernamente desde Buenos Aires. Es la región lingüística más extensa y más europeizada de la República. Su núcleo es la populosa y cosmopolita Buenos Aires, poderoso centro de cultura, cuya irradiación domina el territorio.

Más adelante, en la misma página, la autora sostiene que una de las características lingüísticas de la Patagonia es que presenta un “habla rural con características semejantes a las del habla rústica del resto del país”.

Nótese, entonces, que el texto inaugural de la dialectología argentina afirmaba dos cuestiones clave para el desarrollo posterior de los estudios lingüísticos sobre el español de la Patagonia: por un lado, en el territorio patagónico se habla español rioplatense (igual que en Buenos Aires y alrededores) y, por el otro, en las zonas rurales de la región se habla de manera similar a como se habla en otras zonas rurales del país.

No pasaría mucho tiempo para que lxs lingüistas se dieran cuenta de que tales afirmaciones no se ajustaban a los datos y que, por ello, debían o bien matizarse o bien descartarse por completo. Lxs investigadorxs no tardaron en notar que las **variedades no estándares** (véase **lengua estándar**) de la región presentaban rasgos lingüísticos diferentes a los de otras zonas del país (al menos si se los considera de manera conjunta). Por otro lado, al observar estos rasgos y su difusión por el amplio territorio

patagónico, hubo quienes redoblaron la apuesta y, además de cuestionar la adscripción del español hablado en la Patagonia a la variedad lingüística bonaerense, propusieron que la Patagonia constituye en sí misma una **región lingüística** independiente y (relativamente) homogénea. Tal es el caso de Ana Virkel, quien en un artículo de 1995 y en trabajos posteriores sostuvo la hipótesis de que la Patagonia posee una identidad (socio)lingüística propia, cuya conformación se explicaría por la confluencia de dos centros de influencia lingüística, resultado de los principales procesos migratorios en la región: Buenos Aires y Chile. Muñoz & Musci (2007), en esta misma línea, sostienen que el habla de Santa Cruz se inscribe en una variedad diferente de la bonaerense o rioplatense, y que, por esta razón, presenta características comunes a otras zonas de la Patagonia, principalmente por la influencia del español chileno (que, a su vez, habría recibido influencias del mapuzungun).

Durante los años posteriores al trabajo de Vidal de Battini, diferentes lingüistas se esforzaron en realizar estudios descriptivos, cuyo objetivo era caracterizar el español utilizado en un territorio geográfico acotado (una localidad, comunidad indígena o área geográfica claramente delimitada). Así, por ejemplo, Ana Fernández Garay en 1980 realizó estudios sobre la situación de **bilingüismo** mapuzungun-español en la comunidad Anecón Grande, en Río Negro. En 1993, por su parte, Marisa Malvestitti caracterizó algunas particularidades morfosintácticas de la variedad del español hablado en la región de Río Negro conocida como Línea Sur. César Fernández, desde 1978, ha venido trabajando la variedad no estándar del español en la zona sur de Neuquén. Leonor Acuña y Andrea Menegotto, desde los ochenta, en una serie de trabajos en coautoría han aportado datos y reflexiones referidos al español de la Norpatagonia en contacto con el mapuzungun.

Todos estos trabajos, a primera vista, podrían parecer esfuerzos descriptivos aislados. Sin embargo, considerados en conjunto, resulta claro que todos ellos apuntan en una misma dirección: contrariamente a las afirmaciones de Vidal de Battini sobre el español hablado en este territorio del país, en la Patagonia no se habla la misma variedad que en la región bonaerense. Estos trabajos descriptivos ponen de manifiesto que la(s) variedad(es) no estándar(es) del español hablado en la Patagonia posee(n) rasgos diferentes a los de otras regiones del país por el contacto que esta lengua europea ha mantenido durante al menos tres siglos con lenguas indígenas de la zona¹.

¹ A mi criterio, sin embargo, la hipótesis según la cual existe una variedad lingüística patagónica más o menos homogénea puede ser apresurada. Como sostiene Bandieri (2005: 18-19), los límites político-

En síntesis, la investigación lingüística sobre la región y la discusión a partir de nuevos datos y de nuevas metodologías de trabajo permitieron cuestionar y revisar las hipótesis iniciales de Vidal de Battini sobre la Patagonia. Los primeros trabajos que cuestionaron la inclusión de la Patagonia en la región lingüística *litoral* o *bonaerense* marcaron el camino hacia los estudios del español de la región en términos de contacto lingüístico².

9.2.2 Motivación 2: las lenguas de la Patagonia como prismas para pensar la historia regional

Podemos entender las lenguas de la Patagonia como objetos a través de los cuales se refracta nuestra realidad presente y pasada. Esto, claro, es una metáfora, pero una metáfora que permite comprender mejor las posibles contribuciones de la ciencia lingüística al entendimiento de la historia regional. El segundo *para qué* de los estudios sobre la Patagonia desde una perspectiva lingüística, entonces, es su contribución al conocimiento de los procesos históricos de la región.

Quisiera tomar dos ejemplos para ilustrar la afirmación anterior. El primero de ellos se refiere a la hipótesis según la cual la Patagonia constituye un *área lingüística* (Thomason 2001). Distintas investigaciones han abordado esta idea, principalmente los trabajos más recientes de Ana Fernández Garay, María Emilia Orden y Marisa Malvestitti. Siguiendo a Thomason (2001, p. 99), “un *área lingüística* es una región geográfica que contiene un grupo de tres o más lenguas que comparten algunas características estructurales como resultado del contacto entre ellas más que por causas accidentales o por herencia de un ancestro común” [traducción propia]. En efecto, Fernández Garay, Orden y Malvestitti señalan que las lenguas que se hablaron en territorio patagónico habrían configurado un *área* antes de la llegada del español. Las

administrativos que delimitan la Patagonia suelen esconder la heterogeneidad no solo de sus paisajes sino también de los procesos históricos que tuvieron lugar en distintos puntos de la región. A la fecha, no contamos con datos suficientes ni estudios rigurosos que nos permitan determinar de manera categórica que la región geopolítica a la que llamamos Patagonia se corresponde con una región lingüística independiente. Los límites políticos de una región, *a priori*, no se corresponden necesariamente con las fronteras de una variedad lingüística. Trabajar sobre esta hipótesis —como lo hace Virkel (1995)— podría forzar una lectura de los datos lingüísticos, más aún cuando tales datos, por lo general, no han sido suficientemente descriptos. La noción de *español patagónico* —*i.e.*, una variedad del español relativamente homogénea propia de la región— me remite a ciertas discusiones sobre la noción de *identidad patagónica*. Un ejemplo muy lúcido de estas discusiones es el artículo titulado “[Un desierto ya pronto serás](#)”, de Víctor Yáñez.

² Resulta muy interesante comparar la situación de contacto descrita brevemente en este apartado con el contexto de nacimiento de las lenguas romances. Como se desprende de esta comparación y de los planteos hechos por María en el Capítulo 10 de este libro, las situaciones de contacto lingüístico no son la excepción, sino la regla. Esta discusión se retoma en la siguiente sección.

autoras justifican esta afirmación a partir de ciertos rasgos que están presentes en las lenguas involucradas como resultado del contacto sostenido entre ellas. Menciono a continuación algunos ejemplos:

-morfema aplicativo, que puede haberse transferido del mapuzungun $(-l)el/-(\tilde{n})ma$ al güinün a iajüch $(-mak)$; véase Fernández Garay (2012);

-morfema imperativo, que se transfirió del mapuzungun (\emptyset) al tehuelche; véase Fernández Garay (2010);

-orden similar de elementos sintácticos en la cláusula en güinün a iajüch por influencia del mapuzungun; véase Orden & Malvestitti (2012);

-transferencia del fonema $/x/$, así como también distintos préstamos léxicos del güinün a iajüch al mapuzungun; véase Viegas Barros (2005).

Este tipo de análisis —resultado de la reconstrucción minuciosa y casi artesanal de (partes de) las gramáticas de las lenguas involucradas a partir de registros dispersos y fragmentarios— permite visualizar con mucha claridad que los pueblos que habitaban el territorio patagónico antes de la llegada del español mantenían entre sí relaciones sociales, políticas o culturales muy estrechas. Estas relaciones habrían permitido un contacto lingüístico intenso y sostenido, contacto que en algunos casos habría dado lugar a situaciones de bilingüismo y multilingüismo. Sobre este último punto, el siguiente fragmento del Boletín Salesiano (XVIII, 1) de enero de 1894 resulta particularmente ilustrativo.

En estas tolderías viven mezclados y confundidos entre sí tres diversas clases de indios, que hablan diferentes lenguas, y son 1° Los Manzaneros, que hablan el araucano con algunas modificaciones; 2° Los Pampas, que hablan el idioma pampa muy distinto del antiguo; 3° Los Tehuelches (del Chubut), cuyo idioma difiere radicalmente del araucano y del pampa. Sin embargo, ellos comprenden el idioma de los Manzaneros, que es el que emplea el Misionero para enseñarles los rudimentos de la Religión cristiana y lanzar a sus mentes toscas la simiente de ideas elevadas y generales que a su tiempo darán frutos de regeneración y sociabilidad. (Fragmento tomado de Malvestitti 2012, p. 67).

El segundo ejemplo que quisiera mencionar para apoyar esta segunda motivación lo aportan trabajos como los de Fabián Arias. En un trabajo de 2006, Arias analiza algunas características de la sociedad y la cultura tehuelche a partir de los elementos lingüísticos utilizados por este pueblo para designar determinados conceptos. En esta línea, el autor indaga en la forma en que los tehuelches meridionales conceptualiza(ba)n el tiempo y la manera de subdividirlo. Concretamente, el vocabulario estudiado corresponde a las lenguas aonik'o a'ish y teushen, en ocasiones consideradas por la bibliografía variedades dialectales de una misma lengua³.

Arias nota que muchos de los vocabularios y de los listados de palabras de estas lenguas confeccionados por viajeros y antropólogos durante el siglo XVIII y XIX adolecen de la misma falencia: las correspondencias semánticas o las traducciones de las expresiones en la lengua nativa a una lengua europea se realizaron en función de los parámetros conceptuales que eran válidos para la cultura occidental, sin ocuparse de si tales parámetros operaban también en la cultura nativa. En efecto y para tomar un ejemplo concreto, veamos lo que sucede con el término *verano*.

El perito Francisco Moreno, en 1876, recoge la expresión *zorr* y le atribuye el significado de 'verano' y 'año'. Otros viajeros (Musters, Lista, Ameghino) también registran esta expresión (aunque con grafías distintas): *soor*, *tsor*, *zoorra*, y le atribuyen la misma significación. Ahora bien, Arias, al indagar en la semántica del término desde una perspectiva lingüística, identifica una relación léxica entre *zorr* 'verano' y *soorken*, un término que Cox en 1863 registra en interior de la provincia de Neuquén también con el significado de 'verano'. La observación relevante para este breve comentario del trabajo de Arias es la separación en morfemas de esta última expresión. *Soorken* estaría compuesto en realidad por dos morfemas: *soor* y *ken*. *-ken*, según Arias, podría traducirse por 'tiempo de', mientras que *soor*, traducido como 'verano' por varios viajeros, estaría relacionado en realidad con la expresión *sour*, *so* o *sog* 'cuero de guanaco joven para quillango'. *Soorken*, entonces, más que referir una estación del año medida en términos astronómicos, expresa el tiempo de caza de guanacos jóvenes cuyos cueros sirven para elaborar quillangos.

Otras expresiones del tehuelche meridional completan el panorama: *kepenkeken*, que según el perito Moreno quiere decir 'otoño', significaría en realidad 'el tiempo del

³ Existe una extensa discusión en la bibliografía respecto de si estas pueden considerarse lenguas independientes de una misma familia (la *chon*) o dialectos de una misma lengua. Véase la presentación de esta discusión en Fernández Garay (1998, p. 45 y sgtes.) y Viegas Barros (2005, p. 47 y sgtes.) y las referencias citadas en estos trabajos.

frío [hay que viajar] al norte’; *yessomken*, por su parte, fue registrada como ‘primavera’, pero según Arias una traducción más fiel sería ‘el tiempo en que los huevos están disponibles para ser tomados’. Por último, se ha afirmado que ‘invierno’ tendría en principio dos equivalentes en tehuelche meridional: *shreiaike* y *shei*. En el análisis de Arias, sin embargo, se aprecia que ambas expresiones no remiten a una estación del año, sino a un lugar al que hay que trasladarse porque allí no hace tanto frío y el clima es menos agresivo. Esto se sigue del análisis de los formantes de los términos: *she* ‘sol’, *aike* ‘lugar’ y *i* [de *yay*] ‘calor’.

En definitiva, lo que quisiera tomar del trabajo de Arias en función de la pregunta inicial sobre el *para qué* de los estudios lingüísticos en la Patagonia es lo siguiente: el análisis lingüístico de las expresiones como las mencionadas más arriba permite visitar las fuentes históricas y antropológicas de manera crítica y poner de manifiesto el error de los viajeros, antropólogos y otros expedicionarios al intentar comprender la cultura y la lengua indígena a partir de conceptos occidentales. Las expresiones de una lengua ofrecen pistas cruciales para entender de qué manera conceptualizaban (y conceptualizan) los hechos del mundo los pueblos indígenas del territorio patagónico. En el trabajo mencionado, Arias demuestra que los tehuelches meridionales no dividían el tiempo cronológico en estaciones de acuerdo con los eventos astronómicos solsticio y equinoccio —como lo hacemos nosotros— sino que lo hacen en función de las características del clima y del ciclo vital de los animales que les sirven de sustento primario.

9.2.3 Motivación 3: el español como otro personaje de la historia de la Patagonia

Como vengo sosteniendo, considero que es necesario profundizar los estudios lingüísticos en la Patagonia. Quisiera centrarme ahora en el español, la lengua de origen europeo que se impuso en la región como idioma oficial. Ana Virkel, en un artículo de 2011, señala que aún no existen trabajos que aborden la historia del español en la región patagónica; tal tarea, entonces, está pendiente. Ahora bien, más allá de este vacío bibliográfico, quisiera esbozar algunos comentarios sobre la relación entre la historia regional y el idioma español, con el fin de entender cómo la lingüística puede colaborar en comprender ciertos procesos históricos de la región. Para ello, quisiera proponer que por un momento pensemos al español como sujeto de la historia de la Patagonia, es decir, como un personaje central en el devenir de los hechos históricos referidos a la usurpación del territorio y el despojo de los pueblos originarios de la región.

Como comenté en §2.1, gran parte de la bibliografía sobre el español de la Patagonia se ha concentrado en mostrar que la forma de hablar esta lengua en el territorio patagónico es diferente de la forma en que se habla en el resto del país. Como mencioné también en esa sección, las investigaciones sobre esta temática han demostrado que estas diferencias son más notorias cuanto más nos alejamos de las grandes urbes y cuanto menos contacto con variedades lingüísticas de prestigio hayan tenido lxs hablantes (entre otros motivos, cuanto menos haya sido su escolarización y su contacto con centros urbanos). En el contexto patagónico, a estos puntos es necesario sumar otra variable: la procedencia indígena de gran parte de la población.

Los procesos históricos descritos en los trabajos de Ricardo Masera, Susana Bandieri, Pilar Pérez, entre muchos otros, nos permiten comprender con mayor claridad cómo se fueron conformando los parajes y las localidades luego del genocidio indígena denominado por el Estado argentino “Campaña del desierto”. Uno de los puntos que me interesa resaltar aquí es la fuerte presencia de población indígena en la configuración de los espacios urbanos en formación. Concretamente, la bibliografía parece coincidir en que la población indígena era marcadamente más numerosa que la no indígena. La Tabla 1 es un ejemplo de ello.

Tabla 1:

Origen étnico	Cantidad
Argentinos	794
Chilenos	397
Indígenas argentinos	1146
Indígenas chilenos	574
Espanoles	71
Turcos	36
Franceses	4
Alemanes	2
Ingleses	2
Uruguayos	1

Población de la zona del arroyo Comallo, provincia de Río Negro. Fuente: Archivo Histórico de la Provincia de Río Negro (AHPRN), Inspección General de Tierras (IGT), 1919-1920, tomado de Pérez (2016, p. 244).

El panorama respecto de las características de la población mantiene porcentajes similares en otros puntos de la región. A propósito de la zona de la meseta de Somuncurá rionegrina, por ejemplo, “en el **informe general de la Inspección General [de Tierras] de 1920 se asevera que casi todos los pobladores son indígenas**, aunque no lo indica expresamente cuándo se efectúa el relevamiento” (del Valle Montes 1998, p. 132; negritas en el original).

Por su parte, Graciela Blanco, en un trabajo de 2016, recupera lo apuntado también en los informes de la Inspección General de Tierras (tomo XVI, p. 111, AHPRN) sobre la región precordillerana de Río Negro, al sur del Río Limay:

Cuando la Comisión Inspectora del Río Negro, a cargo del Capitán de Fragata Justiniano Riobó, evaluó en 1920 la concesión efectuada a principios de siglo al Cacique Antemil —fallecido en 1914— y su gente, dejó asentado que la mayor parte de la precordillera se encontraba poblada por indígenas que “ya no viven en tribus ni respetan la autoridad de ningún cacique, no agradándoles que se les llame indios sino paisanos⁴. Estos indígenas forman familias al igual que los cristianos y poseen, por lo general, ganados y mejoras, pudiéndoseles considerar como definitivamente incorporados a los cristianos y a la vida civilizada”.

Este panorama histórico-social, tal como es de esperar, dio lugar a complejas y (a mi criterio) aún no del todo comprendidas situaciones de contacto lingüístico entre las lenguas indígenas habladas en la región (mapuzungun, gñün a iajüch, aonik’o a’ish) y la lengua española. El contacto lingüístico entre lenguas originarias y el español supuso en todo momento una jerarquización de las lenguas involucradas. Ya sea por la presión que ejercieron las instituciones estatales que comenzaron a asentarse en la región una vez finalizadas las campañas militares, ya sea por autocensura de su lengua nativa (recuérdese: “no agradándoles que se les llame *indios* sino *paisanos*”), lo cierto es que la población indígena de la Patagonia necesariamente tuvo que aprender el español, y en ocasiones por la fuerza.

¿Cómo *era* (y cómo *es*) el español hablado por lxs pobladorxs indígenas? Esta pregunta quizás podría reformularse a la luz de los estudios sobre contacto lingüístico: ¿qué marcas o huellas, provenientes de sus lenguas maternas, imprimieron estos hablantes en sus frases en español? Lamentablemente, como ya mencioné, en la actualidad no existen trabajos que estudien el español en la Patagonia en términos diacrónicos. Es probable, además, que no contemos con los registros adecuados y suficientes para lograr, eventualmente, una reconstrucción cabal del español de fines del siglo XIX y principios del siglo XX hablado por indígenas. Ahora bien, en el marco de

⁴ No es difícil imaginar cómo esta autodeterminación puede haber afectado los registros de los inspectores de tierras al momento de consignar el origen étnico de los pobladores relevados.

los estudios de contacto lingüístico, se puede hallar una línea de investigación clave para abordar este problema.

Thomason & Kaufman (1988) y Thomason (2001) sostienen que, en principio, el contacto entre lenguas puede dar lugar a dos tipos de situaciones: lxs hablantes (i) pueden incorporar elementos de una lengua distinta a la suya a modo de préstamos, y (ii) pueden aprender otra lengua de manera abrupta, muchas veces bajo situaciones de violencia y de presión social. Los límites entre estas dos situaciones no siempre son tan claros y, por ello, abundan los casos en que una y otra se solapan. Sin embargo, quisiera hacer hincapié en los distintos efectos que tienen estas situaciones en términos lingüísticos: mientras que las situaciones de préstamos, generalmente, dan lugar a la incorporación de elementos léxicos de una lengua a otra (*i.e.*, incorporación de palabras), los casos de aprendizaje abrupto de una lengua muestran que lxs hablantes transfieren pautas morfosintácticas y fonológicas de su lengua materna a la lengua extranjera que están “adquiriendo”.

Como decía líneas más arriba, es probable que no se pueda reconstruir de manera cabal el proceso por el cual los indígenas de la Patagonia comenzaron a hablar el español. Tampoco es posible determinar de manera categórica cómo era ese español. Lo que sí se puede sostener a la luz de estas nociones sobre contacto lingüístico (al menos como una hipótesis altamente factible) es que este proceso constituyó un aprendizaje abrupto, mediante un acceso fragmentario o esporádico a la lengua colonizadora. Si este es el caso, es muy probable que hayan tenido lugar **interferencias** morfosintácticas y fonológicas de la lengua nativa en el español aprendido⁵.

Consideremos la categoría de número en el ámbito nominal. En mapuzungun, la marca de plural nominal se realiza mediante una partícula antepuesta al sustantivo. Así, por ejemplo, el sustantivo *peñi* ‘hermano’ no tiene una marca para la categoría de número. Para pluralizarlo, es necesario anteponer la partícula *pu*. La traducción literal al español de *pu peñi* sería entonces ‘los hermano’; esto es, la frase nominal en mapuzungun tendría la forma [Det.pl+N] mientras que en español la estructura sería [Det.pl+N.pl]. Ahora bien, distintos trabajos sobre el español hablado en zonas diferentes de la Patagonia registran que la frase nominal tiene la misma forma que en mapuzungun: [Det.pl+N]; es decir, *lo(s) hermano*. Según la bibliografía, este sería el

⁵ Invito a lxs lectorxs a revisar el Capítulo 2 de este libro y los Capítulos 2 y 3 de *¡A lingüistiquearla!*. Allí, mis compañerxs realizan una presentación más amplia sobre este y otros temas relacionados con la adquisición del lenguaje.

resultado de una interferencia morfosintáctica de la lengua nativa en la estructura de la lengua europea⁶.

Diferentes autorxs han propuesto que la interferencia señalada en el párrafo anterior es una característica del español actual hablado en zonas rurales de la Patagonia, y se ha registrado tanto en hablantes indígenas bilingües, como en no bilingües, pero también en personas que no pertenecen a una comunidad indígena. Es posible pensar que esta y otras características por interferencia de una lengua indígena tuvieron su origen durante las primeras etapas del contacto lingüístico y que luego fueron pasando de generación en generación hasta la actualidad. Los rasgos que caracterizan al español hablado hoy en las zonas rurales de la región, entonces, podrían interpretarse como la estabilización de un sistema lingüístico cuyo origen se debe buscar, al menos en parte, en una situación de adquisición abrupta que tuvo lugar hace más de un siglo.

La lengua española en la región, entendida como uno de los protagonistas del genocidio indígena, refleja en su estructura actual los avatares de una historia de colonización. La interferencia respecto del número en el ámbito nominal, así como también muchas otras señaladas por diferentes lingüistas, son una consecuencia directa de la forma violenta en que el español se impuso por sobre las lenguas indígenas de la región. En este sentido, una de las tareas de la lingüística contemporánea es, por un lado, describir de manera pormenorizada y rigurosa de las particularidades del español que se habla en la Patagonia, y por otro, determinar si dichas particularidades tienen origen en los sistemas lingüísticos indígenas. Al hacerlo, lxs lingüistas estaríamos poniendo en evidencia que las lenguas indígenas son un elemento constitutivo insoslayable en la identidad lingüística actual de la región.

9.3 Urgencias

Estudiar la Patagonia desde un punto de vista lingüístico, como señalé en la Introducción, es necesario y urgente. En este apartado, llamo *urgencias*⁷ a aquellos tópicos referidos a la realidad lingüística de la región que, por su naturaleza apremiante, merecen, al menos a mi criterio, un reconocimiento y un abordaje inmediatos. Parto de

⁶ Es numerosa la bibliografía que ha abordado este tipo de datos. Se puede consultar, por ejemplo, Acuña & Menegotto (1993), Menegotto (2004) y Fernández (2005). Un argumento que apoya la idea de que se trata de un fenómeno morfosintáctico y no de una cuestión fonética son los casos como *lo(s) lápiz* o *lo(s) árbol*, para los que la explicación no podría ser la aspiración u omisión del sonido [-s]. En estos casos queda claro que se trata de una reestructuración del sistema de número.

⁷ En un trabajo de María de 2019 se hace un uso similar de la palabra *urgencia*.

la afirmación de que la llamada “Campaña del Desierto”, desplegada por el ejército argentino sobre los pueblos indígenas de la Patagonia y las pampas centrales del actual territorio argentino, fue en realidad un *genocidio*⁸. Bajo esta mirada, no es difícil constatar que muchas de las consecuencias de este genocidio tienen una clara continuidad en el presente. La realidad lingüística actual de la región es, sin dudas, una de esas consecuencias.

9.3.1 Urgencia 1: desarticular y contrarrestar los efectos de la discriminación lingüística hacia lenguas y variedades desprestigiadas

Juan Carlos Moreno Cabrera (cuyas ideas sobre las lenguas y el lenguaje humano me han servido siempre como fuente de inspiración), en su libro *Dignidad e igualdad de las lenguas* (p. 19), define la *discriminación lingüística* de la siguiente manera:

Entendemos por discriminación lingüística toda aquella actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas que se base en la idea de que éstas se pueden clasificar en tipos y que existen diferencias entre esos tipos, que pueden justificar la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente.

Esta definición de Moreno Cabrera pone en evidencia el menosprecio que ciertos grupos manifiestan respecto de lenguas distintas de la propia. Además, la cita destaca que la discriminación no solo se ejerce hacia lenguas, sino también hacia variedades de una misma lengua. Este menosprecio o rechazo hacia una lengua o una variedad tiene consecuencias nefastas para las personas y grupos que lo padecen, porque hace mella en los pilares de la identidad de lxs hablantes y en sus sentidos de pertenencia a una comunidad. El Diseño Curricular de Primaria de la provincia de Río Negro (2011, p. 240) así lo entiende:

[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

⁸ Se pueden consultar, por ejemplo, los trabajos de lxs integrantes de la [Red de Investigadorxs en Genocidio y Política Indígena](#). Entre ellos, recomiendo particularmente un trabajo de Diana Lenton de 2019 en el que de manera concisa y rotunda argumenta [por qué hablar de genocidio](#).

dialecto materno de un niño o niña se lo rechaza a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia.

Los casos de discriminación lingüística en Argentina son constantes y, en la actualidad, existe una proliferación de discursos que avalan esta y otras formas de la xenofobia. Como ya he mencionado en estas páginas, la situación actual de las lenguas originarias de la Patagonia y de las variedades del español surgidas por contacto lingüístico es una de las consecuencias que se arrastra desde la gestación del genocidio indígena.

Para Junyent Figueras (1993, p. 23) existe una percepción generalizada — relacionada con la conformación de los estados nacionales a partir del siglo XVIII— respecto de que una lengua es un estandarte de la vitalidad de un estado-nación-territorio. Bajo esta lógica, cada estado-nación-territorio construye, simbólicamente, una (variedad de) lengua en *su* lengua nacional, le atribuye “cualidades especiales” y exalta esas cualidades en desmedro de otras lenguas y otras variedades. La imbricación entre estado, nación, territorio y *lengua* dio lugar a una situación sumamente perjudicial para la diversidad lingüística mundial: la expansión territorial de los estados modernos supuso el exterminio de los pueblos que no tenían lugar en el imaginario de país proyectado sobre las tierras conquistadas. Las lenguas de los pueblos de la Patagonia sufrieron en su mayoría un destino similar. Lo propio cabe decir para las distintas variedades del español que surgieron en América producto del contacto de esta lengua europea y las lenguas precolombinas: también ellas y sus hablantes sufrieron y sufren de desprestigio y discriminación.

¿Cómo podría colaborar la lingüística para revertir estas situaciones de discriminación? A mi entender, la contribución más importante que la lingüística puede hacer consiste en desarticular científicamente la idea de que existen lenguas y variedades mejores que otras. Tal como mis compañerxs discuten en los distintos capítulos de este libro (principalmente en los Capítulos 1, 2 y 10)⁹, la lingüística contemporánea cuenta con las herramientas necesarias para demostrar que todas las variedades lingüísticas son idénticas en cuanto a complejidad y riqueza fonética, morfológica y sintáctica, todas cuentan con mecanismos que permiten crear nuevas palabras, frases y oraciones, todas varían inexorablemente con el paso del tiempo y

⁹ Sobre este punto, también se puede consultar el Capítulo 1 de *¡A lingüistiquéarla!*

todas son igualmente eficaces para la comunicación en el entorno de la comunidad que la habla.

La conclusión que se sigue a partir de la consideración científica de las lenguas habladas en la Patagonia es que la discriminación lingüística no tiene sustento ni teórico ni empírico. Se trata, en palabras de Junyent Figueras, de una ideología nacionalista que exalta cualidades y rasgos que se proponen como identitarios de un estado-nación en detrimento de los rasgos asociados a otras comunidades. Los estados nacionales y provinciales históricamente han sido cómplices e incluso ideólogos de la discriminación lingüística hacia variedades no estándares del español y del exterminio de las lenguas de los pueblos originarios principalmente a través de sus instituciones. De allí que sea urgente que estas reflexiones puedan llegar a las aulas. Tal como veremos a continuación, revitalizar las lenguas indígenas solo es posible si lxs propixs hablantes manifiestan valoraciones positivas hacia esas lenguas y hacia la identidad sociocultural de la que esas lenguas forman parte. Erradicar la discriminación lingüística, entonces, es una tarea urgente.

9.3.2 Urgencia 2: revitalizar las lenguas indígenas en peligro de muerte

Antes de la llegada del hombre blanco a la Patagonia, en este territorio se hablaban por lo menos once lenguas originarias. De acuerdo con el profesor Viegas Barros (2005, p. 31), estas lenguas serían¹⁰: yagan, alacalufe austral, alacalufe central, alacalufe septentrional (también conocida como *kawéskar* o *qawasqar*), chono, haush, selknam, tehuelche (o *aonik'o a'ish*), teushen, gүнүн a iajüch (o *pampa*) y mapuzungun. Según el profesor Viegas Barros, “casi todas estas lenguas han desaparecido”.

Las afirmaciones respecto de la muerte o retracción avanzada de las lenguas indígenas de la Patagonia son abundantes. A la cita del párrafo anterior, pueden sumarse, por ejemplo, las apreciaciones de Ana Fernández Garay sobre la lengua tehuelche o las de María Emilia Orden y Marisa Malvestitti sobre la lengua gүнүн a iajüch. Según estas investigadoras, estas lenguas indígenas o bien experimentan un proceso muy avanzado de retracción o bien *han muerto*.

¹⁰ Utilizo la forma condicional (*serían* y no *son*) de manera deliberada. Como ya señalé en la nota al pie 3, son enormes las divergencias y discusiones que existen en la literatura histórica y lingüística respecto de cuántas y cuáles eran las lenguas que se hablaron en el extremo sur del continente americano. Nuevamente, remito a las personas interesadas en esta temática al trabajo del profesor Pedro Viegas Barros y a las referencias allí citadas.

¿En qué consiste la muerte de una lengua? Thomason (2001, p. 223 y sig.) señala que determinar el momento exacto de defunción de una lengua es mucho más difícil de lo que puede parecer a simple vista. ¿Está muerta una lengua que es “recordada” solo por unxs pocxs hablantes, o una lengua cuyos usos han quedado circunscriptos a ámbitos ritualizados?¹¹ No hay certezas ni acuerdos al respecto. Además, esta dificultad se relaciona en gran medida con el hecho de que las lenguas, más allá de constituirse en *gramáticas* —esto es, más allá de ser sistemas de conocimiento altamente estructurados respecto de las posibilidades de combinación de sus elementos— son también elementos fundamentales en la conformación identitaria de los diferentes grupos humanos. La defunción de una lengua, en este sentido, está ligada inevitablemente a la desaparición de un pueblo y de una cultura¹². Lo mismo cabe decir para la situación inversa: la lucha por la reivindicación de un pueblo y sus pautas culturales es también la lucha por la revitalización de su lengua.

La ciencia lingüística, en este punto, tiene una importancia superlativa. Los procesos de revitalización de las lenguas suponen un abordaje simultáneo de dos aspectos fundamentales: por un lado, incrementar los conocimientos que tenemos sobre esas lenguas y, por otro, revalorizar las prácticas sociales y culturales y los ámbitos en las que esas lenguas han sido funcionales. En otros términos: es necesario que las comunidades cuenten con un conocimiento explícito —*i.e.*, riguroso y sistemático— sobre su lengua, con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza a las nuevas generaciones y también es crucial que se promuevan actitudes positivas hacia la lengua (y por medio de ella, hacia la cultura de la sociedad que la habla): no se puede revertir una situación de riesgo para una lengua si las personas manifiestan hacia ella rechazo, desprecio o vergüenza.

Respecto de las lenguas de la Patagonia, la bibliografía afirma que la mayoría de ellas transita un avanzado proceso de retracción o ya ha muerto. Sin embargo, como sostiene Marisa Malvestitti en un artículo de 2009 referido a las lenguas de la Patagonia incluido en el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*, hay que estar alerta a la lógica detrás de expresiones como “la lengua X ha muerto” o “estos son los últimos hablantes de una lengua”, porque este tipo de argumentos está construido

¹¹ Otro punto muy interesante en la discusión sobre la *muerte* de una lengua se relaciona con las llamadas *lenguas antiguas* o *clásicas*. Para el desarrollo de esta temática, lxs lectorxs pueden revisar el Capítulo 10 del presente libro y el Capítulo 4 de *¡A lingüístiquearla!*, ambos escritos por María.

¹² No me refiero necesariamente a la desaparición física de las personas que integran una comunidad. La desaparición puede ser simbólica e identitaria.

sobre el criterio de “indio puro”, *i.e.*, un sujeto cuya adscripción étnica está sustentada en rasgos identitarios estereotipados. Tales afirmaciones alimentan el imaginario de que *lo indígena* es parte de un pasado remoto, cerrado, sin continuidades ni reformulaciones en el presente. Ahora bien, como sabemos, las identidades ni son estables ni son únicas. De allí que sea posible pensar en procesos de recuperación y revitalización de una identidad indígena que incorpore elementos nuevos, actuales, por fuera de los rasgos que, de acuerdo con los estereotipos, caracterizan a los pueblos originarios. La lengua, como hemos mencionado, es un elemento fundamental de estos procesos.

Afortunadamente, existen numerosos proyectos que tienen como objetivo revitalizar las lenguas patagónicas. Menciono solo algunos:

1. La Universidad Nacional de La Pampa y la comunidad Vicente Catrunao Pincén firmaron en febrero de 2019 un convenio de colaboración recíproca para trabajar con algunas temáticas que la propia comunidad puso en agenda. En este sentido, se conformó un equipo interdisciplinario que está trabajando sobre dos ejes centrales: por un lado, el análisis sobre la historia y el presente proceso de reconstrucción de la comunidad y la identificación de la ubicación actual del *lof* ‘territorio ancestral’ y de aquellos sitios en los que estaban los asentamientos de Pincén. Por otro lado, el objetivo es rescatar las prácticas culturales y la sistematización de información referente a aspectos lingüísticos de las lenguas *günün a iajüch* y *mapuzungun* para su aprendizaje y revalorización.

2. En julio de 2018, el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia avaló la creación del Centro de Estudios en Lenguas y Literaturas Patagónicas Andinas (CELLPA). Esta unidad de investigación tiene el objetivo de trabajar en la revitalización de las lenguas originarias y de estudiar las representaciones de la violencia estatal y memorias del genocidio en la poesía mapuche.

3. En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue desde 1998 funciona la Cátedra Libre de Lengua y Cultura Mapuche. El objetivo de este espacio es enseñar *mapuzungun* y desarrollar los aspectos centrales de la cosmovisión y la cultura mapuche. Además, en el marco de la cátedra, se preparan materiales didácticos escritos y audiovisuales que contribuyen al proceso de revitalización y revaloración de la lengua

y la cultura mapuche. En 2015, los docentes de esta cátedra libre Lucas Curapil y Elisa Tripailaf tradujeron la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual del castellano al mapuzungun, traducción que forma parte de un libro impulsado por la Defensoría del Público que reúne distintos artículos de la Ley en diferentes lenguas originarias habladas en el territorio argentino.

Para cerrar este apartado y a riesgo de ser reiterativo, quisiera volver a mencionar que, para revitalizar una lengua en proceso de retracción, primero es necesario comprender y valorar de manera positiva la diversidad étnico-cultural constitutiva de la región patagónica. Lo que es urgente, entonces, es que las distintas ciencias humanas asuman la responsabilidad de dicha tarea.

9.4 Comentarios finales

En este capítulo expuse cinco argumentos (tres *motivaciones* y dos *urgencias*) que, a mi criterio, justifican la necesidad de continuar y profundizar los estudios lingüísticos *en, sobre y desde* la Patagonia. Respecto de las *motivaciones*, mencionamos tres. En primer lugar, comenté la importancia que tiene para el desarrollo de los estudios lingüísticos en y sobre la Patagonia la revisión crítica de la afirmación según la cual esta región formaba parte de la región litoral o bonaerense. Esta revisión permitió comprender la importancia del contacto lingüístico en la conformación del perfil sociolingüístico actual de la región. En segundo lugar, expuse brevemente dos líneas de trabajo que muestran de qué manera la lingüística puede colaborar en una mejor comprensión de la historia regional. La primera de ellas es la propuesta de distintas investigadoras según el cual el actual territorio patagónico constituyó un *área lingüística* antes de la llegada del Estado argentino. Si esta hipótesis es correcta, contaríamos con otro argumento para demostrar que los pueblos indígenas mantuvieron entre sí relaciones e intercambios culturales asiduos y estrechos previos al genocidio. La segunda línea de trabajo fue ejemplificada a partir de un artículo de Fabián Arias. En él se argumenta que un análisis lingüístico más detallado nos permite comprender de qué manera conceptualiza(ba)n el tiempo los tehuelches meridionales, a la vez que nos obliga a revisar críticamente los registros de viajeros y antropólogos. Luego, en tercer lugar, presenté algunas reflexiones en relación con las características actuales de las variedades del español que han mantenido contacto con lenguas originarias. Intenté mostrar que esas características pueden pensarse como el resultado de una situación de

aprendizaje abrupto y violento de la lengua europea por parte de la población indígena hacia finales del siglo XIX y principios del XX.

Respecto de las situaciones *urgentes*, *i.e.*, aquellas a las que la lingüística puede hacer un aporte significativo, mencioné dos, también vinculadas de manera estrecha. La primera de ellas es la discriminación lingüística. Señalé que uno de los mayores flagelos que padecen lxs hablantes de zonas rurales de la Patagonia el menosprecio hacia su lengua y hacia su manera de hablar, bajo la idea errónea de que las lenguas originarias y las variedades del español surgidas por contacto con estas son rudimentarias y toscas. Las ciencias del lenguaje pueden colaborar aportando los argumentos necesarios para demostrar que este tipo de ideas no tienen sustento ni teórico ni empírico y que, por lo tanto, no son más que prejuicios. La segunda situación urgente tiene que ver justamente con este último punto: la revitalización de las lenguas originarias de la Patagonia. Para ello, resulta apremiante generar acciones desde distintos ámbitos (sociales, comunitarios, políticos, académicos, educativos, culturales, etc.) para que las personas que pertenecen a comunidades indígenas valoren de manera positiva la lengua de su comunidad.

Los argumentos esbozados en estas páginas apuntan de manera conjunta a comprender la necesidad de *revitalizar* el aprecio y el orgullo de lxs hablantes de lenguas originarias y de español de contacto hacia sus propias lenguas, sentimientos estos que les fueron arrebatados por la fuerza. Como lo expresó ya el profesor Pedro Viegas Barros (2005, p. xiv),

si este [trabajo] sirviera para aumentar aún más el orgullo y la autoconciencia de los pueblos nativos de la Patagonia, [lxs lingüistas sentiríamos que], al ocupar[nos] del pasado de sus lenguas, habría[mos] hecho, al mismo tiempo, una contribución al futuro de ellas. Y entonces lo escrito valdría la pena.

REFERENCIAS

- Acuña, Leonor, & Andrea Menegotto (1993). Plural nominal en la zona de influencia mapuche de las provincias del Neuquén y de Río Negro. En *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística: Vol. I*, Universidad Nacional de Rosario, 7–14.
- Arias, Fabián (2006). Una conceptualización acerca de la cronología de las estaciones entre los tehuelches del extremo sur de Patagonia. *Boletín Geográfico*, 25–64.

- Bandieri, Susana (2005). *Historia de la Patagonia*. Sudamericana.
- Blanco, Graciela (2016). Los ocupantes de tierras en la Norpatagonia. Los Inspectores nacionales, el colono ideal y el poblador real al comenzar el siglo XX. *Historia Regional*, 35, 51–66.
- del Valle Moldes, Beatriz (1998). Plumas, pieles, tejidos y ganado. Contribución al conocimiento de la transición del sector social con economía doméstica en Somuncurá. En Ricardo Masera (ed.). *La meseta patagónica del Somuncurá. Un horizonte en movimiento* Minigraf, 75-206.
- Fernández, César (1978). *Cambios lingüísticos en el español no estándar del sur de Neuquén*. Presentado en *Segundas Jornadas de Dialectología*, Universidad Nacional del Comahue.
- Fernández, César (2005). *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Honorable Senado de la Nación Argentina.
- Fernández Garay, Ana (1980). Mantenimiento y cambio de lengua en una comunidad mapuche del Río Negro. Manuscrito inédito.
- Fernández Garay, Ana (1998). *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*. Universidad Austral de Chile.
- Fernández Garay, Ana (2012). Lingüística areal: las construcciones aplicativas en algunas lenguas patagónicas. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 10(2), 1-13.
- Junyent Figueras, Carme (1993). *Las lenguas del mundo. Una introducción*. Octaedro.
- Malvestitti, Marisa (1993). Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones. En *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*. Rosario, 137–144.
- Malvestitti, Marisa (2009). Argentina patagónica. En *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Vol. 1). FUNPROEIB Andes.
- Malvestitti, Marisa (2012). *Mediación lingüística al este de los Andes en la época del awkan (fines del s. XIX)*. En Gertrudis Payàs & José Manuel Zavala. *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América*. Ediciones UC Temuco.
- Mare, María (2019). Notas sobre lenguas e ideología. *Identidades*, 17, 43-58.
- Menegotto, Andrea (2004). *Hacia un modelo de análisis de la variación lingüística en el marco del programa minimalista*. Universidad de Buenos Aires. Tesis de doctorado.

- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. 2011. *Diseño Curricular de Primaria*.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *Dignidad e igualdad de las lenguas*. Alianza.
- Muñoz, Nora & Mónica Musci (2007). *Estudios lingüísticos en la Patagonia Sur. El habla en Río Gallegos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Orden, María Emilia & Marisa Malvestitti (2012). Dos lenguas en diálogo en Norpatagonia. Aportes al estudio de los procesos de contacto gramatical y arealidad en gin̄in a iaj̄ich y mapuzungun. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 10(1), 1-18.
- Pérez, Pilar (2016). *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en la Patagonia central 1878-1941*. Prometeo.
- Thomason, Sarah (2001). *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thomason, Sarah & Terrence Kaufman (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press.
- Vidal de Battini, Berta (1964). *El español de la Argentina*. Consejo Nacional de Educación.
- Viegas Barros, Pedro (2005). *Voces en el viento. Raíces lingüísticas de la Patagonia*. Mondragón Ediciones.
- Virkel, Ana (1995). ¿Español de la Patagonia o español patagónico? Presentado en *IV Congreso Internacional de El español de América*, Santiago de Chile.
- Virkel, Ana (2011). Una aportación al estudio de la historia lingüística de Patagonia. Los documentos de Chubut en el siglo XIX. *Cuadernos de la ALFAL*, 2, 154-170.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Para iniciarse en el los estudios lingüísticos sobre la Patagonia

Este capítulo menciona, en principio, dos líneas de investigación: por un lado, el estudio de las lenguas originarias habladas en el territorio patagónico y, por otro lado, el estudio del español de contacto. Para tener un primer panorama general sobre primera línea, además del libro del profesor Viegas Barros mencionado en las Referencias, quisiera sugerir la lectura del capítulo 1 del libro *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, de 1998, de Ana Fernández Garay. Para comenzar a indagar en la segunda línea de investigación, resulta insoslayable el trabajo de Ana Virkel de 2004 titulado *Español de*

la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico, especialmente el capítulo 1. Además, también se puede consultar un texto muy conciso y esclarecedor de Marisa Malvestitti, de 2015, titulado “[El español de contacto en ámbito territorial mapuche. Aproximaciones a un estado del arte](#)”. Por último, para ilustrar las investigaciones en curso sobre el español hablado en territorio patagónico, se puede revisar el trabajo de [Romina Toranzos y Dircel Kailer de 2019](#). En él, las autoras desarrollan una propuesta de atlas lingüístico de Tierra del Fuego y muestran las diferentes variables (sociales, migratorias, económicas, etc.) que deben ser tenidas en cuenta.

Para adentrarse en algunos aspectos históricos de la Patagonia relevantes para los estudios lingüísticos

Para comprender la complejidad lingüística de la Patagonia es necesario, sin dudas, conocer algunos aspectos de la historia de la región. Sobre este punto, me han resultado especialmente esclarecedores el libro de Pilar Pérez mencionado en las Referencias y el trabajo de Raúl Mandrini y Sara Orтели de 1995 “[Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización de las pampas](#)”. Además, los libros de Adrián Moyano (por ejemplo, *Crónicas de la resistencia mapuche* y *A ruego de mi superior cacique, Antonio Modesto Inakayal*) ilustran con mucha claridad los modos de vida y las relaciones que mantenían entre sí los pueblos indígenas de la Patagonia antes de la “Campaña del desierto”.

Algunos ejemplos de investigaciones sobre las lenguas de la Patagonia

Algunos trabajos se han dedicado a “rescatar” y reconstruir, a partir de los archivos históricos, las características de las lenguas originarias de la Patagonia. Dos ejemplos excelentes de este tipo de trabajos son la tesis de doctorado titulada [Descripción de la lengua gñiñ a iajüch](#) de María Emilia Orden, de 2018, y el trabajo titulado [Gñiñ a yajütshü. Vocabulario puelche documentado por Roberto Lehmann-Nitsche](#), de Marisa Malvestitti y María Emilia Orden, de 2014.

Quienes estén interesados en aspectos relativos a la enseñanza de Lengua en contextos de contacto lingüístico en el territorio patagónico pueden consultar el trabajo de Marisa Malvestitti y Sol Iparraguirre de 2017 “[¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas en escolares rionegrinos](#)”. También

resulta muy interesante el capítulo 7 del reciente libro compilado por Sol Iparraguirre y Marisa Malvestitti titulado [*Lectura, escritura y oralidad en la escuela.*](#)

10. ¿Para qué estudiar una lengua “muerta” como el latín?*

María Mare

Gallia est omnis divisa in partes tres (Caes. *Gal.* 1.1.1)

10.1 Introducción

Como vimos en el capítulo 2, la pregunta central en la Gramática Generativa refiere al problema de la adquisición del lenguaje: ¿cómo es posible que a partir de datos lingüísticos tan pobres los niños puedan adquirir un sistema gramatical cuyas reglas nadie les explicó? Por otro lado, en este mismo libro encontramos estudios que refieren a la recolección de datos a partir de consultas con hablantes, ya sea por medio de entrevistas, tests e incluso de la **reflexión metalingüística**. Es decir, en el marco teórico en el que se inscriben las investigaciones plasmadas en este libro, la existencia de hablantes nativos resulta fundamental. En este sentido, la pregunta sobre el para qué de estudiar una lengua como el latín, que carece de hablantes nativos, es totalmente válida y, además, motiva muchas otras preguntas que procuraremos abordar en las páginas que siguen.

Tal vez los primeros interrogantes que surgen con respecto a este tema tienen como objetivo comprender por qué en algunos contextos se dice que el latín es una lengua “muerta” y qué significa serlo. Si el latín dio origen a las lenguas romances, ¿no deberíamos decir que es una lengua que cambió con el paso del tiempo en lugar de plantear que haya muerto?, ¿es lo mismo el caso del latín que, por ejemplo, el del haush (lengua de la familia chon, Tierra del Fuego, Argentina)?¹ En torno a estas preguntas gira el apartado 10.2.

Una vez establecidas algunas definiciones y habiendo reconocido que, sea como sea, no tenemos aquí y ahora a los hablantes de latín que vivieron, por ejemplo, en el siglo I antes de era cristiana (aC), vale la pena preguntarnos por las fuentes que se utilizan para extraer los datos y por los desafíos de estudiar una lengua sin hablantes desde un enfoque que se hace preguntas sobre la adquisición del lenguaje. Estas cuestiones desencadenan otras preguntas, a saber: ¿qué validez tienen las fuentes escritas?, ¿cómo accedemos a ellas?, ¿qué recaudos debemos tener?, ¿cuál es el rol de la

* Mi enorme agradecimiento a Elisa Closs, Diego Estomba, Jaume Mateu, Cadina Palachi y José Silva Garcés por sus valiosos comentarios y aportes a las distintas versiones de este capítulo.

¹ Marisa Censabella en su libro *Las lenguas indígenas de la Argentina* señala que esta lengua está extinguida y que de ella se conserva muy poca información, la cual data del siglo XVIII.

evidencia negativa?, ¿hay un único latín o también en este caso debemos hablar de variación? Los numerosos trabajos sobre las propiedades del latín desde este enfoque teórico muestran que para unos cuantos lingüistas tiene muchísimo sentido abordar este tipo de investigación. Todos estos temas se recuperan en los apartados 3 y 4.

Finalmente, el apartado 5, se detiene en la pregunta sobre el *para qué*, pregunta que guio el recorrido de todo el libro y que, aunque a veces incomode, vale la pena intentar responder y responderse.

10.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de lenguas “muertas”?

El primer punto que es necesario aclarar cuando hablamos del latín es si se trata o no de una lengua muerta. En el uso más general, se dice que lo es, ya que una lengua muerta o extinguida se define como aquella que no tiene hablantes nativos en la actualidad (Fishman 1991). Esta definición igualaría el caso del latín al de, por ejemplo, las lenguas que murieron porque la mayoría de sus hablantes fueron aniquilados y su uso fue prohibido, como fue la situación de muchísimas lenguas de América. Sin embargo, otra cosa que se dice de manera general es que las lenguas romances vienen del latín, lo que nos hace sospechar que el latín no murió, sino que mutó. Esto quiere decir que el hecho de que una lengua carezca de hablantes nativos no es necesariamente el resultado de un mismo proceso, de ahí la necesidad de refinar las definiciones.

La muerte de una lengua se produce exclusivamente por factores externos al funcionamiento del sistema lingüístico, mientras que en la mutación se conjugan tanto factores externos como procesos internos. En el primer caso, el proceso de extinción de una lengua se percibe inmediatamente: una lengua muere cuando el último hablante de esa lengua muere². Esta situación es plausible de ser tabulada, como de hecho puede corroborarse en la página de la UNESCO, que nos informa, por ejemplo, que hay alrededor de 230 lenguas con menos de 10 hablantes. En el momento en el que esos hablantes mueran, la lengua también habrá muerto, si no se toman medidas para evitar este final.

Por el contrario, cuando hablamos de *mutación*, nos referimos a cambios en un sistema lingüístico particular (ver Capítulo 4 de *¡A lingüístiquearla!*, específicamente §4.3). En el caso del latín, si consideramos el área de extensión geográfica que alcanzó

² Para conocer la situación de las lenguas indígenas en Argentina y la preocupación de los hablantes al respecto es interesante el ciclo documental *Guardianes de la lengua* que se transmite por Canal Encuentro <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/9311>.

el imperio romano, graficada en el mapa a continuación, no sorprende que haya dado lugar a tantas lenguas diferentes: castellano, francés, italiano, portugués, provenzal, gallego, romanche, etc. Pero esto no fue producto únicamente de la presencia del latín.



Fuente: <https://queclasedearte.wordpress.com/2015/05/23/imperio-romano/>

Como se refleja en la historieta *Ásterix* de René Goscinny y Albert Uderzo, los lugares a los que llegaban los romanos estaban habitados por distintas comunidades, que tenían sus propias lenguas, por lo que el latín iba quedando en contacto con estas (causa externa) y ese contacto, entre otros factores, generó modificaciones en el sistema lingüístico del latín (cambios en los sonidos, en el significado de algunas expresiones y en la forma de las palabras, de los constituyentes y de las oraciones). El latín tuvo, entonces, diferentes *stratos* al imponerse a los pueblos vencidos y funcionar como lengua de comunicación entre los habitantes autóctonos y los romanos³. Con el tiempo, la lengua cambió tanto que dejó de parecerse a lo que había sido.

Esta desigualdad en el resultado –mutar o morir– no se sigue de las propiedades lingüísticas de las lenguas involucradas, sino de relaciones totalmente externas al lenguaje, como las que desarrolla Alejandro en el Capítulo 1. Si comparamos el caso del latín con la situación que se describe en el apartado 9.3.1 del capítulo de José (Capítulo 9), vemos que la tensión se genera cuando, después del contacto entre dos **comunidades de habla**, solo podemos dar cuenta de los cambios lingüísticos en una de las lenguas (el

³ El término *strato*, tomado de la geología, se utiliza ya desde el siglo XIX para referir a las influencias léxicas, gramaticales y fonéticas que ejerce la lengua originaria sobre la lengua que la sustituye como resultado de, por ejemplo, la invasión de una región.

español en §9.3.1 y el latín en este capítulo), porque la otra ha quedado relegada, en peligro de extinción o directamente ha muerto.

Ahora bien, la idea del latín como lengua “muerta” está vinculada estrechamente con la imagen que se tiene de su unidad, fijación e inmutabilidad. Estas tres características son parte de las propiedades funcionales que se les atribuye a las lenguas perfectas (ver Moreno Cabrera 2011). La ilusión de inmutabilidad se debe a que la lengua que se encuentra en los documentos del llamado “latín literario” parece haber mantenido durante ocho siglos una misma estructura general. Si comparamos esta “estabilidad” con los documentos que se conservan del español, vemos que la estructura de la lengua cambia notablemente en un período de tiempo similar, como se puede observar a partir del siguiente pasaje del *Cantar de Mio Cid* (siglo XII)⁴.

Texto antiguo

Martín Antolinez, el Burgalés conplido,
A mio Çid e a los sos abátales de pan e de vino;
non lo compra, ca él se lo avié consigo;
de todo conducho bien los ovo bastidos.
Pagós mio Çid el Campeador conplido
e todos los otros que van a so çervicio.

[*Mio Cid*, fragmento]

Traducción al español actual

Es Martín Antolínez, el burgalés cumplido,
Quien al Cid y a los suyos procura pan y vino;
No compra, que regala lo que posee él mismo;
De lo más necesario les deja abastecidos.
Se alegran Mío Cid, Campeador cumplido,
Y todos los guerreros que están a su servicio.

Sin embargo, como bien señalan distintos latinistas, esta estabilidad en el latín no solo es relativa, sino que pertenece a la lengua escrita. Detrás de esta aparente estabilidad, la lengua hablada iba experimentando numerosos cambios, algunos de los cuales quedaron registrados en el *Appendix Probi*⁵, un catálogo que corrige 227 palabras y fórmulas consideradas **incorrectas** y data aproximadamente del año 568 (Väänänen 1968). Este texto pertenece al mismo género que las obras normativas que se mencionan en el Capítulo 1 o las columnas como el *Dardo en la palabra*, que escribía el filólogo Fernando Lázaro Carreter: “no se dice de esta manera, sino de esta otra”⁶. Los datos son

⁴ Seguimos la edición transcripta y adaptada por Alberto Manent.

⁵ Se denomina así porque se conserva en el mismo manuscrito que un tratado escrito por el gramático Probo, por lo que se le atribuye también a él este catálogo y de ahí el uso de la forma de genitivo de su nombre (*Probi* ‘de Probo’): el Apéndice de Probo.

⁶ Vale la pena agregar que en su forma “culto y escrita” el latín permaneció inmutable durante siglos. y hasta finales de la Edad Media funcionó como lengua de comunicación de la cultura occidental. Wilfried Stroh en un libro que se convirtió en *best seller* presenta un interesantísimo recorrido por la historia del latín en referencia a su vitalidad a lo largo del tiempo. El título de la obra es sugerente: *El latín ha muerto, ¡Viva el latín!*. De hecho, en el último [Coloquio internacional de lingüística latina](#) uno de los expositores

sumamente interesantes, porque nos permiten ver con claridad cómo iba mutando el latín oral en formas que se denominan *proto-romances*, es decir, correspondientes a las lenguas romances antiguas. Veamos algunos ejemplos en los que agregamos entre paréntesis las palabras correspondientes en español:

Ejemplos del *Appendix Probi*

Speculum non speclum (‘espejo’)

Pauper mulier non paupera mulier (‘mujer pobre’)

Auris non oricla (‘oreja’, pero piensen en ‘auricular’)

Tabula non tabla (‘tabla’)

Apes non apis (‘abeja’, pero piensen en ‘apicultura’)

Vobiscum non voscum (‘con vos(otros)’)

En resumen, el latín es una lengua que carece actualmente de hablantes nativos, si bien en ciertos ámbitos, como el eclesiástico, se continúa empleando una de sus variedades. A diferencia de otras lenguas, esta ausencia no es el resultado de la desaparición abrupta de la lengua (muerte), sino de la mutación que fue experimentando con el paso del tiempo y que se reconoce incluso al interior de lo que denominamos “latín”. El hecho de que se hayan conservado manuscritos de diferentes épocas permite a los investigadores formular una periodización y también analizar y proyectar los cambios que se fueron produciendo y dieron origen a las lenguas romances. Sobre estos materiales y su uso nos detendremos en el próximo apartado.

10.3 ¿De dónde extraemos los datos para el estudio del latín y cuáles son los desafíos que nos esperan?

En §10.2 nos enfocamos en el hecho de que el latín carece de hablantes nativos y el único registro de una lengua que estuvo viva como tal hasta el siglo VII dC son los manuscritos. Afortunadamente, se ha podido recopilar una enorme cantidad de textos de diferentes épocas y las nuevas tecnologías han permitido la conformación de *corpora* digitales en los que se pueden realizar diferentes búsquedas y acceder muchas veces a más de una transcripción de los manuscritos, lo que permite comparar versiones. El

hizo su presentación en esta lengua y el mismo Wilfried Stroh, entre otros, dictan clases en latín que pueden encontrarse en internet, ya que impulsan la idea de concebir el latín de manera similar a la que se piensa en una lengua adicional. Mi agradecimiento a Jaume Mateu por este aporte.

estudio del latín, entonces, se inscribe dentro de lo que se conoce como *lingüística de corpus*.

Algunos de los *corpora* que se utilizan para la recopilación de datos y conformación de bases de datos propias son *Perseus Project (Perseus Digital Library)*, *Bibliotheca Taubneriana Latina (BTL)*, *Corpus Scriptorum Latinorum* (presenta un listado de más de 700 autores), *Loeb Classical Library* y *Packard Humanities Institute, PHI 5*. La mayoría son gratuitos y ofrecen diferentes opciones de búsqueda. Por ejemplo, el *Perseus*, como se denomina familiarmente, tiene cargados textos de diferentes períodos, pero tiene herramientas para restringir la búsqueda a los autores que nos pueden interesar. Además cuenta con un diccionario (latín-inglés) que presenta la información morfológica correspondiente, algo que agiliza en gran medida el trabajo de **glosado**.

Pero ¡cuidado!: una cosa son los manuscritos originales y otra diferente son las transcripciones. Al estudiar una lengua de la que solo tenemos registros escritos debemos tener claro que los textos pueden haber sufrido modificaciones a lo largo del proceso de transcripción y copia, tanto a consecuencia de errores involuntarios (*errare humanum est*), como por enmiendas y ajustes dialectales por parte del copista. Por este motivo, entre otros, muchos proyectos de investigación crean sus propias bases de datos, con herramientas de búsqueda cuya finalidad es refinar las opciones que brindan los *corpora* mencionados.

A partir de estos materiales, quienes realizamos investigaciones en torno al latín establecemos consideraciones metodológicas que tienen en cuenta la variación en la lengua. En general, se utiliza la siguiente periodización: latín arcaico, al que corresponden manuscritos anteriores al siglo I aC (240 al 90 aC); latín clásico, que contiene textos que van desde el siglo I aC hasta el siglo II dC; y lo que se denomina latín tardío, cuyos textos van desde el siglo III dC al VII dC. Esta clasificación intenta dar cuenta de aspectos lingüísticos comunes en los textos pertenecientes a un período y aspectos diferenciales que mostrarían fenómenos de *variación diacrónica*. Además, hay investigadores que procuran “controlar”⁷ otros tipos de variación tomando como fuente autores de los que se sabe que compartieron un nivel sociocultural similar (**variación**

⁷ Con “controlar” quiero decir neutralizar las diferencias que pueden ser reflejo de variedades distintas. Así, si analizamos un fenómeno a partir de todo el corpus latino disponible, puede ocurrir que nuestra descripción no sea adecuada para todas las variedades y arribemos a conclusiones para toda la lengua que solo son representativas de un **registro** o variedad particular. Este mismo problema se da cuando estudiamos una lengua como el español, constituida por distintas variedades, como bien plasma José en el Capítulo 9.

diatrática) o que pertenecieron a los mismos espacios geográficos (**variación diatópica**). Un ejemplo de esto es la tesis de doctorado de Kathryn McLachlan, del año 2012, en la que la autora utiliza las obras de Cicerón, César, Salustio y Varrón para abordar el orden en el que pueden aparecer los sustantivos en *caso genitivo*. Esta selección, tal como se señala en la tesis, se debe al hecho de que estos autores vivieron en la misma época y en regiones geográficas cercanas. Por otro lado, en otras investigaciones se procura controlar la variación relacionada con los registros (**variación diafásica**) a través de la selección de obras “técnicas” en prosa, por ejemplo⁸. Finalmente, los mismos autores de la latinidad clásica nos llaman la atención sobre cuestiones de variación lingüística. Así, se sabe de la tensión entre distintos **registros** gracias a las cartas de Cicerón, en las que explicita si utilizará o no expresiones cotidianas (*plebeius sermo* o *vulgaris sermo*).

El hecho de estudiar una lengua sin hablantes y depender de fuentes escritas para hacerlo conlleva recaudos metodológicos y unos cuantos *caveat* para formular objetivos, hipótesis y alcanzar alguna conclusión. Concretamente, la ausencia de hablantes en un enfoque para el que la explicación sobre la adquisición de la lengua materna es fundamental supone un desafío interesante. Como señalamos en el Capítulo 2, los datos lingüísticos primarios, es decir, aquellos que están en el entorno del niño, no resultan suficientes para explicar todo el conocimiento lingüístico que supone adquirir una lengua en tan poco tiempo y a una edad tan temprana.

Veíamos que el interés por entender cómo adquiere un niño las preguntas interrogativas totales (las que se responden por sí o por no) nos muestra que hay una propiedad universal de las lenguas que es la de ser configuracionales, es decir, tener una estructura jerárquica en la que se pueden reconocer constituyentes (recuerden el Capítulo 2). No es posible que a partir de los datos se adquiriera el conocimiento de una estructura jerárquica, por lo que se asume que la **configuracionalidad** es una propiedad inherente al lenguaje. Ahora bien, no todos los lingüistas se detienen en la adquisición de una lengua, pero sí todos intentamos aportar a la comprensión sobre la facultad del lenguaje y sus propiedades.

⁸ El libro de Dirk Panhuis (1982) sobre el orden de palabras en latín dedica varios párrafos a explicar la elección de dos autores como fuente: Plauto y Julio César. “Plauto, porque escribe para un auditorio popular general en un registro que, a pesar del formato en verso, suena como el habla cotidiana *sermo cotidianus* (Cic, *Orator* 20.67); César, porque pretende escribir en el estilo sobrio de los analistas romanos, quienes eran *non exornatores rerum, sed tantummodo narratores* ‘no embellecedores de sucesos, sino en gran medida narradores’ (Cicero, *De Oratore* 2.54)” (p. 5, traducción y adaptación MM).

Desde esta perspectiva, el latín es una lengua más que debe ser estudiada para desentrañar las reglas que subyacen al sistema y tratar de establecer de qué manera materializa ese sistema lo que llamamos **universales lingüísticos**, es decir, las propiedades comunes a todas las lenguas naturales. Veamos algunas características de la gramática del latín que a los hablantes del español nos llaman poderosamente la atención y que forman parte de los desafíos que enfrentamos al estudiarla: la morfología nominal (sustantivos y pronombres), el orden libre de palabras y la ausencia de artículos definidos (fundamentalmente en latín arcaico y latín clásico). Estas tres propiedades se ven reflejadas en la frase de la *Guerra de las Galias* (*Bellum Gallicum*) de Julio César, que elegimos como epígrafe⁹.

(1) *Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.* (Caes. Gal. 1.1.1)

La Galia está dividida en tres partes: una que habitan los belgas, otra los aquitanos, la tercera los que en su lengua se llaman celtas y en la nuestra galos.

Aspectos llamativos de la morfología nominal: *quarum* ‘de las cuales’; *ipsorum* ‘de ellos’. Aquí vemos que cierta información que en español aparece representada por dos o más palabras, en latín se manifiesta morfológicamente. Si, además, intentamos buscar *quarum*, *ipsorum*, *partes*, *unam*, *aliam*, *terciam*, *nostra* en el diccionario, veremos que no tienen una entrada propia. Las formas que manifiestan estos sustantivos, adjetivos y pronombres está determinada por la función que cumplen en la estructura en la que aparecen: esto es lo que se denomina *caso*. Así, *ipsorum* ‘de ellos’ es la forma que manifiesta *ipsi* ‘ellos’ cuando está en una estructura que lo relaciona con otro sustantivo (*lingua* ‘lengua’): *ipsorum lingua* ‘la lengua de ellos’. Se dice que *ipsorum*, entonces, presenta caso genitivo. Los otros casos que muestra el latín son el nominativo (vinculado al sujeto), el acusativo (objeto directo), el dativo (asociado al objeto indirecto y otras posiciones en la estructura) y el ablativo (relacionado, generalmente, con los constituyentes adjuntos). Para encontrar las palabras que separamos del texto de (1) en el diccionario, debemos conocer la forma que presentan en caso nominativo.

⁹ Sigo la traducción de José Goya Muniáin y Manuel Balbuena (1982).

Además del caso, los elementos nominales en latín varían de acuerdo al tipo de información de género y número que manifiesten. *Unam*, por ejemplo, viene del adjetivo *unus*, cuya forma en femenino es *una*, pero aparece con una *m* al final porque está en caso acusativo, ya que en la estructura es el complemento de *incolunt* ‘habitan’: *unam incolunt* ‘habitan una (parte)’.

Este fenómeno, es decir, que una palabra cambie su forma de acuerdo a la configuración en la que aparece, no es totalmente ajeno al español o al inglés, ya que ambas lenguas muestran estos cambios en algunos pronombres: *she* y *her* refieren a una entidad femenina singular, pero se utilizan en distintos contextos, lo mismo que *yo* y *mí* en español, que refieren ambos a la primera persona de singular, pero están en **distribución complementaria**: *yo/*mí canté; es un regalo para *yo/ mí*.

Aspectos llamativos sobre el orden de palabras: *in partes tres* (preposición + nombre + numeral), en lugar de *en tres partes* (preposición + numeral + nombre); *quarum unam* (relativo + numeral), en lugar de *una de las cuales* (numeral + relativo); *ipsorum lingua* (genitivo + nombre) en lugar de *en la lengua de ellos* (nombre + genitivo); *qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur* (Lit. ‘quienes de ellos lengua celtas, nuestra galos se llaman’) (verbo al final), en lugar de *quienes en su lengua se llaman celtas y en la nuestra galos* (verbo en el constituyente que está antes de la *y*). Volveremos sobre este punto en el próximo apartado.

Aspectos llamativos en cuanto a la ausencia de artículos: ninguno de los gentilicios aparece encabezado por un artículo definido, como esperaríamos en español (los belgas, los aquitanos, los celtas); *tertiam* aparece solo, cuando en español esperaríamos el artículo (la tercera) al igual que *lingua*, cuya traducción literal es ‘la lengua (de ellos)’. La ausencia de artículos definidos es un desafío para los traductores: ¿cuándo se interpreta un nombre como definido y cuándo como indefinido? Para la investigación lingüística el desafío es determinar de qué manera una lengua como el latín que no presenta artículos codifica la definitud.

Estas tres propiedades se vinculan notablemente y permiten avanzar en discusiones centrales para la teoría, como lo relativo a la relación entre el orden superficial en el que aparecen las palabras y la estructura sintáctica que subyace (esperen hasta el próximo apartado). Son solo tres casos, pero ejemplifican de forma clara los desafíos a los que nos enfrentamos.

Contar con una lengua cuyos datos están a disposición de quien quiera estudiarlos, que ofrece suficiente material como para establecer criterios claros de selección como

los que mencionamos antes y que al estar “muerta” y plasmada por escrito brinda una estabilidad controlable, constituye una gran ventaja para discutir análisis previos y revisar lo que se ha descrito. Estos “ajustes” en la descripción del latín pueden ayudarnos a mirar con otros ojos a las demás lenguas. De nuevo, enmarcados en un enfoque teórico que intenta explicar la facultad del lenguaje (adecuación explicativa) a partir de las propiedades de las lenguas (adecuación descriptiva), el análisis del latín puede arrojar luz sobre el estudio de otras lenguas y, así, avanzar en los objetivos de la teoría.

Para finalizar esta sección, me gustaría referir a uno de los cuestionamientos que se plantean con respecto al latín y a cualquier lengua “muerta”: la imposibilidad de consultar con los hablantes los aspectos relativos a la evidencia negativa, es decir, lo que no producen (lo agramatical). Ahora bien, este problema no afecta únicamente a las lenguas sin hablantes, sino a cualquier lengua o variedad que no tenga a un “lingüista” entre sus hablantes nativos¹⁰. En estos casos, con lo único que cuenta el investigador es con la evidencia positiva, al igual que el niño que está adquiriendo su primera lengua. Aunque no tengamos hablantes nativos a quienes consultar, los textos escritos nos indican mucho sobre la gramática de una lengua. Y el corpus latino es abundante como para permitirnos, al menos, intuir algunas de las opciones imposibles en ese sistema gramatical. Lo que no producen los hablantes de una lengua, en este caso, lo que no está plasmado en los *corpora*, nos puede decir casi tantas cosas como lo que sí vemos plasmado.

10.4 ¿Qué podemos investigar y cuál sería el aporte del estudio del latín?

Con los recaudos necesarios y teniendo en cuenta los desafíos de estudiar una lengua “muerta”, las posibilidades de investigación son innumerables. En este apartado mencionaré solo algunas que tienen que ver con el abordaje sincrónico. Desde el punto de vista de lo que se denomina morfología flexiva, el latín clásico presenta un rico sistema de casos, es decir, los nombres varían morfológicamente según el contexto sintáctico en el que aparezcan (¡recuerden el apartado anterior!). Uno de los grandes programas de investigación es definir de qué manera se puede formalizar el uso de los distintos casos (nominativo, acusativo, genitivo, dativo, ablativo y vocativo) y las alternancias que presentan. Asimismo, se procura avanzar en la relación entre la

¹⁰ A un lingüista en sentido amplio, es decir, una persona que cuente con ciertos conocimientos para hacer una reflexión metalingüística.

información de caso, el orden “libre” de palabras que presenta esta lengua y la relación entre los casos y las preposiciones. Si no es posible explicar este “orden libre” del latín, si la morfología de caso no tiene ninguna relación con esa propiedad y si los nombres se interpretan sistemáticamente de manera ambigua (como definidos o indefinidos) estaremos enfrentando una lengua *no-configuracional*, es decir, una lengua sin estructura jerárquica. Ahora bien, si en el análisis detallado de los *corpora* podemos reconocer patrones de comportamiento y relaciones entre, por ejemplo, estos tres aspectos que hemos tomado, será posible aportar evidencia a favor de la configuracionalidad.

Afortunadamente, contamos con distintos trabajos que se centran en el orden “libre” para intentar comprenderlo. Una de las líneas de investigación que me interesa recuperar es aquella que gira en torno a definir si el orden libre del latín está determinado por cuestiones discursivas, es decir, por la información que se presenta como conocida o como nueva. Por ejemplo, el latinista Dick Panhuis demuestra que en latín clásico el orden no se sigue de las funciones sintácticas, ni únicamente de una estructura informativa de Tema-Rema¹¹, sino que la configuración recurrente es Tema-Rema, Verbo. Este orden se observa con claridad en la última parte de la oración de (1), que recuperamos en (2).

(2)[T tertiam qui] [R ipsorum lingua Celtae, nostra Galli] [v appellantur]

Del mismo modo, pero dentro de la lingüística formal, Devine & Stephens (2006) procuran formalizar los aspectos relacionados con el significado y la estructura informativa que se deriva de los diferentes órdenes. Veamos cómo analizan el ejemplo de (3), también de *La Guerra de las Galias*.

(3) His Caesar imperat obsides quadraginta frumentumque exercitui... Illi imperata celeriter fecerunt (Caes., *Gal.* 5.20.3)

Glosa: estos.ABL César.NOM demandar.PTE.3SG prisioneros.ACC cuarenta granos.ACC-y ejército.DAT... Ellos.NOM orden.ACC rápidamente ejecutar.PRF.3PL

¹¹ *Tema* refiere a la información que se presenta como conocida por los interlocutores, aquello de lo que ya se venía hablando, mientras que *rema* refiere a lo que se brinda como información nueva.

‘César les demanda cuarenta prisioneros y granos para el ejército... Estos rápidamente ejecutaron sus órdenes.’

En (3) la información conocida es la que aparece subrayada. Entendemos que es información conocida por el uso de los demostrativos (*his* e *illi*) que refieren necesariamente a un antecedente en el discurso previo y de *imperata* cuyo antecedente es el pedido de prisioneros y granos. También *César* es información conocida. La información nueva es que este pedido se ejecuta rápidamente (*cursiva*). Lo que vemos aquí es que la información conocida aparece a la izquierda de las oraciones, independientemente de la morfología de caso que manifiesten (ver las glosas). El estudio de Devine & Stephens, pretende, entre otras cosas, definir si este orden es algo recurrente en latín cuando se presenta información nueva y, si es así, de qué manera podría formalizarse la relación entre un aspecto discursivo y la morfosintaxis de la lengua. Por supuesto que esta discusión se enmarca en el estudio general con respecto al orden de palabras y de constituyentes, que tiene como finalidad establecer universales y tipologías.

En cualquier caso, tanto para Panhuis como para Devine & Stephens es claro que hay un orden detrás de esa libertad y, por lo tanto, no tiene sentido plantear que el latín carezca de la propiedad de ser configuracional. Ahora bien, ¿por qué resulta fundamental hablar de la configuracionalidad en una lengua “muerta”? El latín no solo es una lengua “muerta” que no murió, no la mataron, ni se suicidó, sino que, además, es antes que nada una “lengua de prestigio” (recuerden las discusiones que recupera Alejandro en el Capítulo 1). Es una lengua de prestigio que, sin embargo, comparte características con lenguas a las que se les niega este “atributo” (el considerarse prestigiosas, digo) y parecen condenadas al asesinato o al suicidio. Por ejemplo, la aparente libertad en el orden de palabras es una de las propiedades que compartiría el latín con el warlpiri (lengua indígena de Australia), una de las tantas lenguas sobre las que se ha postulado la no-configuracionalidad¹².

Como vimos, el estudio detallado de los textos latinos muestra que esa libertad en el orden no es arbitraria, sino que está regulada por diversos factores morfosintácticos y discursivos (ver, por ejemplo, capítulo 18 de Panhuis 2009). La hipótesis de la no-configuracionalidad parece, por lo tanto, ser falsa para el latín. Y si es falsa para el latín,

¹² En el Capítulo 2, Matías y yo hablamos extensamente de esta cuestión en §2.4.

probablemente también lo sea para otras lenguas. Es decir, los factores que inciden en el orden de palabras de algunas lenguas son diferentes a los que inciden en el orden del español o del inglés, pero esto no implica que haya desorden o ausencia de estructura. Esto nos enseña que si algo no funciona como esperamos, no significa que no funcione. Tal vez, simplemente, nos falten conocimientos para entenderlo cabalmente¹³.

Otro fenómeno a investigar tiene que ver con la formación de palabras y su vinculación con la estructura argumental, es decir, si la cantidad y el tipo de argumentos que selecciona un verbo se ve modificado cuando este verbo aparece prefijado. Distintos investigadores analizan estos casos y procuran dar cuenta de la relación entre la sintaxis y la “construcción de significado”. Por ejemplo, a partir de la comparación entre el inglés (4) y el latín (5), Víctor Acedo-Matellán (2016) muestra que la presencia de ciertas partículas (*up* y *com-*, respectivamente) incide en la lectura télica de una secuencia. Es decir, las formas correspondientes al verbo *beber* (*drink* en inglés y *bibo* en latín) adquieren la información de actividad completada a partir de la combinación con *up* (*drink up* ‘terminar de beber’) y *com-* (*combibo* ‘beber completamente/absorber’).

(4) *Drink up your juice. It's time to go*

Glosa: Beber.IMP PREPOSICIÓN tu jugo...

‘Terminá tu jugo. Es hora de irse’

(5) *Nec com-bibit liquorem (Vitr. 2.3)*

Glosa: y.no PREFIJO-beber.PTE.3SG líquido.AC

‘Ni absorber completamente el líquido’

Además, si bien las dos lenguas pueden indicar el estado final de un proceso, solo el inglés puede hacerlo por medio de un adjetivo (6)¹⁴.

(6) *To drink the goblet empty*

Glosa: beber la copa vacía

‘Beber hasta vaciar la copa’

(7) **Ovidia poculum vacuum bibit* (Acedo-Matellán 2016, p. 169)

¹³ Un excelente ejemplo de esto es el artículo de Carlo Cecchetto & Renato Oniga de 2014 en el que revisan la aplicación de las pruebas de constituyentes en latín, excluyendo aquellas que dependen del orden lineal.

¹⁴ Para más datos y una discusión puntual, vayan al capítulo de Silvia (Capítulo 7).

Glosa: *copa.AC vacía.AC beber.PTE.3SG*

‘Ovidia bebe hasta vaciar la copa’

Estos dos fenómenos permiten definir un panorama con respecto a dos cuestiones. La primera tiene que ver con distinciones como la de clases de palabras, es decir, ¿cómo se define una clase?, ¿las palabras pertenecen a una clase o la clase se determina en función de la estructura en la que aparecen?, ¿*up* en (4) y *com* en (5) a qué clase de palabra pertenecen, si las podemos encontrar como preposiciones, adverbios e incluso prefijadas, como en latín? La segunda cuestión se relaciona con la manera en la que las lenguas codifican cierta información, como el “estado final” en el contraste entre (6) y (7). De la mano con esta discusión se agrega la noción de *palabra* y cuál es el límite entre la morfología y la sintaxis. En cualquier caso, no hay superioridad o inferioridad en las elecciones de cada lengua. Simplemente, hay diferencias que la teoría debe intentar explicar adecuadamente.

Finalmente, me gustaría mencionar un fenómeno que tiene que ver con el ámbito de los sustantivos, porque permite establecer un paralelismo entre el latín y el español. Esa comparación, creo, puede ayudarnos a entender mejor la naturaleza del ítem *de* del español. El fenómeno en cuestión es la cuantificación de nombres en latín clásico. Para este tipo de cuantificación en la literatura se reconocen dos estrategias: la cuantificación adjetival, llamada así porque el cuantificador concuerda con el nombre (9) y la cuantificación nominal, que recibe esta denominación porque el cuantificador presenta información de género y número en sí mismo y no solo no concuerda con el nombre cuantificado, sino que este presenta caso genitivo (10). Marco con cursiva el nombre cuantificado.

(9) Cuantificadores “adjetivales” [Spevak 2014, p. 49]

a. *equi multi*

‘muchos caballos’ (Sal. *Jug.* 29.6)

b. *pauci milites*

‘pocos soldados’ (Caes. *Civ.* 2.44.1)

(10) Cuantificadores “nominales” + genitivo [Spevak 2014, p. 50]

a. *cum grege praedonum*

‘con un montón de ladrones’ (Cic. *Dom.* 24)

b. cum magna caterva *togatorum*

‘con una caterva de ciudadanos en toga’ (Cic. *S. Rosc.* 135)

Si observamos las traducciones al español, vemos que también en esta lengua hay una alternancia. En los datos de (9) el cuantificador concuerda con el nombre y en los de (10) aparece la preposición *de* y un cuantificador que no presenta concordancia. Con estos datos en mente, podemos preguntarnos si existe algún tipo de relación entre la concordancia y otras maneras en las que se plasma la relación entre un cuantificador y un nombre cuantificado. En otras palabras, el tema a investigar es si esta alternancia es superficial o es el resultado de estructuras sintácticas diferentes. El abordaje del latín aporta evidencia a favor de que la concordancia está en distribución complementaria con otros tipos de “marcación” (como la morfología de caso genitivo en latín y el ítem *de* en español).

Es decir, tal y como indicamos en el apartado anterior, lo que se conserva del latín nos permite estudiar ciertos fenómenos que son relevantes en el abordaje de cualquier lengua y que, además, nos permite establecer comparaciones y contrastes. Si bien no tenemos hablantes nativos para chequear cierta información, sí contamos con numerosos datos escritos y, por lo tanto, es posible reconocer las propiedades de la gramática latina a partir de lo que encontramos, para luego extraer inferencias sobre aquellas construcciones de las que no hay registro.

10.5 Y entonces, ¿para qué?

A lo largo de estas páginas procuré ir explicitando los para qué de estudiar una lengua de corpus como el latín, por lo que este último apartado oficiará de resumen y recopilación. Como traté de mostrar, el *para qué* fundamental es que, más allá de los recaudos necesarios, los materiales que se conservan y a los que podemos acceder a través de los *corpora* corresponden a una lengua (o a variedades de una lengua) y este solo hecho justifica su estudio. Los otros *para qué* se relacionan de manera más específica con los objetivos propios de la teoría generativa y, por lo que entiendo, las dos preguntas que deben hacerse al respecto es qué aporta el estudio de una lengua de corpus a la teoría generativa y cómo puede enriquecer este programa de investigación tanto la descripción de la lengua como la explicación de los fenómenos que la caracterizan.

La primera pregunta nos lleva a la tensión entre la evidencia positiva y la evidencia negativa. Al igual que un niño al adquirir una lengua, los estudiosos del latín solo contamos con evidencia positiva y no tenemos un hablante nativo a mano, con conocimiento metalingüístico, que nos pueda indicar si una construcción es posible en la gramática latina. Todo lo que podemos determinar con respecto a la lengua debe seguirse necesariamente de los datos que leemos. Solo contamos con el **método abductivo**. Como decíamos en el apartado 3, una lengua como el latín aporta a la teoría generativa la posibilidad de analizar de qué manera se puede codificar cierta información que indudablemente se interpreta y cuáles son los factores que influyen en el hecho de que presente un orden de palabras “libre”, que no parece tener una correspondencia clara con la estructura (la tensión entre si es o no es una lengua configuracional). La búsqueda de la adecuación explicativa conduce a que el latín no se aborde como una lengua diferente a otras, es decir, desde un punto de vista teórico, no aporta más que una lengua viva, pero tampoco podríamos decir, *a priori*, que aporta menos.

Es evidente, a esta altura, que las respuestas a esa primera pregunta nos conducen directamente a las reflexiones con respecto a la segunda. La búsqueda de regularidades, de patrones tipológicos y de vínculos entre esta lengua madre y sus hijas, las lenguas romances, motiva a que cada avance en la discusión teórica se refleje en una manera diferente de mirar esta lengua y todas las demás. Al analizar el latín a la luz de nuevas propuestas, es posible hacer una descripción más adecuada de esta lengua y dar cuenta de forma más precisa de los fenómenos que en ella se observan.

En conclusión, el estudio de una lengua “muerta” se justifica tanto teóricamente como descriptivamente y tanto en una dirección –de la descripción a la teoría– como en la otra –de la teoría a la descripción–. Las precauciones que hay que tener son propias de cualquier tipo de investigación que se emprenda. En muchos sentidos, tales precauciones no son tan diferentes a las que seguimos cuando estudiamos otras lenguas, fundamentalmente, aquellas que si bien están vivas, sus hablantes pertenecen a comunidades en situaciones de tal marginalidad que no encontramos “lingüistas” entre ellos, ya que hasta el acceso a la educación más básica les está negado.

REFERENCIAS

Acedo-Matellán, Víctor (2016). *The Morphosyntax of Transitions. A case study in Latin and other languages*. Oxford University Press.

- Cecchetto, Carlo & Oniga, Renato (2014). Constituency as a language universal: The case of Latin. *Lingue antiche e moderne* 3, 5- 35.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Eudeba.
- Devine, Andrew & Stephens, Lawrence (2006). *Latin Word Order, Structured Meaning and Information*. Oxford University Press.
- Fishman, Joshua (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- McLachlan, Kathryn (2012). *Verborum ordo – ordo verborum: the placement of the dependent genitive in Classical Latin*. Tesis de doctorado, Universidad de Oxford.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2011). *Unifica, limpia y fija*. La RAE y el los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Silvia Senz & Montserrat Alberte (eds.) *El dardo en la academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol. I. Melusina, 157- 314.
- Panhuis, Dirk. (1982). *The communicative perspective in the sentence. A study of Latin word order*. John Benjamins.
- Panhuis, Dirk. (2009) *Latin Grammar*. University Press.
- Spevak, Olga. (2014). *The Noun Phrase in Classical Latin Prose*. Brill.
- Väänänen, Veiko. (1968). *Introducción al latín vulgar*. Gredos.

RECOMENDACIONES PARA AMPLIAR

Sobre muertes, asesinatos y suicidios

Recomendamos el capítulo 16 de *Language change: progress or decay?* de Jean Aitchinson (1991 [2010]) en el que explica de manera clara la muerte de las lenguas, distinguiendo entre “suicidio” y “asesinato”. También resulta de interés el texto de Cintia Carrió “Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos”, publicado en el libro *De lenguas, ficciones y patrias*. (Cuadernos de la Lengua. Universidad Nacional General Sarmiento), que editó Laura Kornfeld en 2014. Por supuesto, en relación al latín, vale la pena leer el libro de Wilfried Stroh, que mencionamos en la nota 6: *El latín ha muerto, ¡viva el latín!* (cuarta edición de 2019).

Sobre las dificultades de la lingüística de corpus

En un completo y accesible [artículo](#) del año 2017 Javier Rodríguez Molina y Álvaro Octavio de Toledo y Huerta desarrollan un análisis de los criterios de fiabilidad lingüística de los corpora, en particular del corpus diacrónico de la lengua española que ofrece la Real Academia Española (el CORDE), y brindan las bases de lo que denominan el CORDEMÁFORO.

También pueden consultarse los trabajos de Andrés Enrique-Arias, disponibles en su página de [academia.edu](#).

Sobre el latín y su enseñanza

Los primeros capítulos de *Il latino. Breve introduzione linguistica* de Renato Oniga (2004 y traducido al inglés en 2014) presentan un panorama sumamente interesante para pensar la enseñanza y el abordaje de esta lengua desde la perspectiva de la Gramática Generativa.

Cabe mencionar también los trabajos de José Miguel Baños Baños sobre la didáctica del latín, que pueden encontrarse en su página de [academia.edu](#). Recomiendo, especialmente, el titulado “Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina”, del año 2009.

Para la búsqueda de recursos didácticos y, por qué no, para divertirse un rato, recomiendo explorar la página de *Molino de ideas* y, específicamente para el latín, el [Molinarium](#).

Sobre el latín y las discusiones teóricas actuales

Recomiendo el volumen de *Catalan Journal of Linguistics*, editado por Jaume Mateu (Universidad Autónoma de Barcelona) y Renato Oniga (Universidad de Udine) en 2017 (“Generative Approaches to Latin Syntax”). Dentro de este volumen, la [introducción](#) escrita por los editores ofrece un excelente panorama de los estudios sobre sintaxis latina en el marco de la Gramática Generativa. También pueden consultar el número 9 de la revista [Lingue antiche e moderne](#) (2020), en el que encontrarán artículos que abordan distintos fenómenos del latín desde diversas perspectivas.

Glosario

A

Alternancia argumental: esta noción refiere a las diferentes maneras en las que los argumentos de un predicado pueden materializarse. Dos alternancias argumentales conocidas son:

Alternancia causativa: cuando un predicado alterna entre un esquema en el que encontramos la causa y el resultado (*El alimento balanceado*_[CAUSA] *engordó a las gallinas*_[RESULTADO]) y un esquema en el que solo aparece el resultado (*Las gallinas engordaron*_[RESULTADO]).

Alternancia dativa: cuando los argumentos de un predicado alternan en función del elemento que los introduce. Por ejemplo, en inglés encontramos dos formas para la oración *Ana le dio un libro a Pedro*: *Ann*_[AGENTE] *gave a book*_[TEMA] *to Peter*_[META] y *Ann*_[AGENTE] *gave Peter*_[META] *a book*_[TEMA].

B

Bilingüismo: es el conocimiento de dos lenguas, sean estas orales o señadas, pertenecientes a una misma familia o a familias diferentes. El término *bilingüismo* se puede aplicar tanto a situaciones individuales como comunitarias. En el primer caso hablamos de *bilingüismo individual* mientras que en el segundo caso hablamos de *bilingüismo social*. Si bien esta definición de bilingüismo puede parecer trivial, no resulta sencillo determinar qué grado de conocimiento debe tener un individuo o una comunidad respecto de las lenguas involucradas para ser consideradas bilingües. En Moreno Cabrera (2015) se ofrece un panorama muy interesante sobre bilingüismo, multilingüismo y lenguas en contacto.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2015). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Síntesis.

C

Comunidad de habla: es una unidad social de análisis para la etnografía del habla. Refiere a un grupo social en el que se consideran todas las variedades lingüísticas presentes en ella a partir del estudio de ese grupo (en lugar de tomar las variedades

lingüísticas como punto de partida). En Golluscio (2018p. 27 y 28) pueden encontrar explicaciones detalladas y distintas referencias sobre el tema.

Golluscio, Lucía (2018) (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.

Configuracionalidad: esta noción refiere a la manera en la que se relacionan las posiciones de los elementos en una estructura y las funciones gramaticales que cumplen en la oración (sujeto, objeto directo, etc.). Esta propiedad ha sido ampliamente discutida, como pueden ver en el Capítulo 2 de este libro y también en Mare (2019).

Mare, María (2019). El Programa antisimétrico y su vigencia. *Revista de Lengua y Literatura*, N° 37, 7-23.

Conflación: este término nombra una operación léxico-sintáctica que permite la combinación de dos significados en un mismo verbo. Por ejemplo, en español, *movimiento* y *trayectoria* se fusionan en verbos como *salir* o *entrar*.

Contacto lingüístico: refiere a la convivencia de dos o más lenguas en un mismo territorio. Las situaciones de contacto lingüístico pueden ser realmente muy variadas, ya que dependen, en gran medida, de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se establezcan entre las comunidades involucradas. Así, por ejemplo, el contacto entre lenguas puede dar lugar a préstamos léxicos, gramaticales o fonológicos de una lengua a otra, puede generar nuevos sistemas lingüísticos (como en el caso de los *pidgins* y los *criollos*) o incluso puede causar la desaparición de una de las lenguas, tal como se describe en el Capítulo 9 de este libro.

D

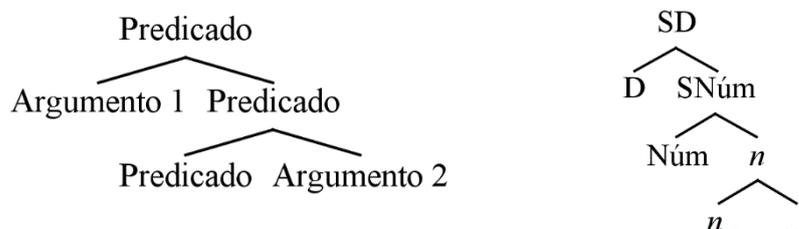
Distribución complementaria: este término se emplea para referir a aquellas secuencias u objetos sintácticos que presentan características comunes, pero cuando aparece uno, no puede aparecer el otro y viceversa. Por ejemplo, en muchos contextos el ítem *de* y la concordancia parecen cumplir una función similar (vincular dos objetos sintácticos en el ámbito nominal), pero cuando aparece una opción, la otra no es posible:

una amiga de nosotros (ítem *de*); *una amiga nuestra* (concordancia); **una amiga de nuestra*.

E

Ensamble: es la operación a través de la cual se unen dos objetos sintácticos para formar un nuevo objeto sintáctico que a su vez se ensamblará con otras unidades, formando una estructura compleja.

Estructura jerárquica: es la estructura que se forma a partir del ensamble de objetos sintácticos de manera binaria. Las siguientes imágenes representan ejemplos de estructuras jerárquicas.



Evidencia negativa: se refiere a la información que se proporciona sobre la agramaticalidad de ciertas expresiones, es decir, sobre aquellas construcciones que no es posible formar a partir del sistema gramatical de una lengua determinada. Evidentemente, durante el proceso de adquisición de la lengua materna no contamos con este tipo de información (nadie nos explica que **Los ratones se escondió* no se puede formar a partir de las reglas gramaticales de concordancia del español).

G

Glosado: en lingüística se emplea este término para referir a una transcripción más completa que se ubica entre el ejemplo y su traducción cuando es importante comprender la estructura de la lengua que está siendo glosada y no únicamente su significado general. La complejidad de esta transcripción depende en gran medida de la explicación y argumentación con la que se vincula. En este libro encontrarán distintos tipos de glosas y también ejemplos en los que esta información no está presente porque no resulta relevante a los fines de la exposición. Las glosas de Leipzig ([Leipzig](#))

[Glossing Rules](#)) brindan un panorama completo sobre las convenciones que rigen esta transcripción.

H

Hipótesis innatista: es la hipótesis de que el lenguaje es una capacidad biológica del ser humano, exclusiva de la especie y diferente de otras capacidades.

I

Incorrecto: las construcciones incorrectas son aquellas que, aunque son producidas por los hablantes, no son recomendadas por las academias de la lengua porque se alejan de la lengua estándar.

Interferencia: según autores como Thomason & Kaufman (1988), existen situaciones de contacto lingüístico en las que la lengua A se ve desplazada (paulatinamente o de manera brusca) por la lengua B. En estos casos, los hablantes de la lengua A intentan aprender la totalidad del vocabulario de la lengua B, pero dado que la fonología, la prosodia y la morfosintaxis son aspectos de una lengua más difíciles de controlar de manera consciente, suelen ocurrir interferencias o transferencias de la lengua A a la lengua B. Estas interferencias generalmente se manifiestan en la pronunciación de ciertos sonidos, la entonación o la manera en que se combinan los elementos en la frase.

Thomason, Sarah & Terrence Kaufman (1988). *Language contact. Creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.

Interlengua: refiere al sistema lingüístico de quien está aprendiendo o adquiriendo una lengua adicional en cada uno de sus estadios sucesivos por los que atraviesa el proceso de aprendizaje. En la página web del [Centro Virtual Cervantes](#) podrán encontrar referencias bibliográficas pertinentes.

L

Lengua o variedad estándar: variedad que se considera culta dentro de una lengua, por razones sociales, políticas y económicas, y a la que se le otorga un reconocimiento social. Ninguna de estas valoraciones tiene sustento lingüístico. Por este carácter, es la variedad que se utiliza como medio de comunicación formal entre los hablantes. Es

importante tener en cuenta que se trata de una variedad codificada que no tiene hablantes nativos reales. Por contraste, las variedades lingüísticas *no estándares* son aquellas que se alejan de la variedad considerada culta, formal y prestigiosa en una comunidad. A diferencia de la forma estándar, las variedades no estandarizadas sí tienen hablantes nativos. Estas nociones se discuten en detalle en Moreno Cabrera (2016, p. 61) y en los Capítulos 1 y 9 de este libro.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

M

Marco predicativo: es el esquema que se asocia con cada predicado. En lingüística funcional, se plantea que ese esquema presenta la siguiente información: la forma (fonológica) del predicado, la categoría de este (es decir, la clase de palabra a la que pertenece), su valencia en términos de la cantidad de argumentos que selecciona y de las propiedades semánticas de estos (tema, agente, meta) y, finalmente, su definición.

Método abductivo: la abducción es una de las formas de razonamiento junto con la inducción y la deducción. Este tipo de razonamiento, enmarcado dentro de la conjetura, parte del resultado, establece una regla general y luego la aplica al caso. Por ejemplo, a partir de la regla “Todas las personas son mortales”, la abducción presentaría el siguiente esquema:

Resultado: Ana es mortal.

Regla general: Todas las personas son mortales.

Caso: Ana es una persona.

Como puede verse, la conclusión es probable, pero debe ser chequeada y refutada, ya que, de hecho, Ana podría ser una ardilla o cualquier otro ser vivo. En relación a las lenguas, se entiende que la presencia de este tipo de razonamiento ha dado lugar a muchos tipos de cambios lingüísticos. Para ver ejemplos concretos, pueden ir al Capítulo 4 de *¡A lingüistiquearla!*, específicamente §4.3.

Morfema aplicativo: se trata de un elemento que permite aumentar la cantidad de argumentos requeridos por un predicado. Se ha argumentado que, por ejemplo, los clíticos en caso dativo del español (*me, te, le, nos, les*) pueden ser considerados aplicativos en estructuras como las de (ib), dado que permite introducir un argumento diferente de los requeridos por el predicado *construir* (ia).

- (i) a. Julián construyó un horno de barro.
Argumentos requeridos: *Julián y un horno de barro*.
- b. Julián le construyó un horno de barro a su hermana.
Argumento agregado: *a su hermana*.

En los Capítulos 2 y 5 de este libro se desarrollan en detalle distintas cuestiones interesantes referidas a la estructura argumental de los predicados. También pueden consultarse los trabajos de Mercedes Pujalte, muchos de ellos disponibles online.

Morfema imperativo: es un elemento generalmente asociado a verbos que indica que el evento denotado debe ser interpretado como una orden o una exhortación.

O

Oración relativa restrictiva: una oración relativa restrictiva, como la que se encuentra entre comas en el ejemplo, es una oración subordinada que especifica al sustantivo que modifica: *Fiske Menuko es una ciudad que se ubica a 48 kilómetros de Newken*.

Oración relativa no restrictiva: una oración relativa no restrictiva, como la que se encuentra entre comas en el ejemplo, es una oración subordinada que especifica al sustantivo que modifica: *Fiske Menuko, donde se encuentra la Facultad de Lenguas, es una ciudad de aproximadamente 120.000 habitantes*.

Oración relativa libre: es un tipo de oración relativa que carece de antecedente expreso, como la que está en corchetes en los ejemplos: *Think [whatever you like] / Creé [lo que quieras]*.

P

Par mínimo: es un par de muestras de lengua en el que varía un único elemento. Este puede ser un sonido (pero-perro), un morfema (llega-llegan), una palabra o un constituyente, según el aspecto que se quiera contrastar. Puede entenderse también como un mini-**problema** ya que espera que se explique una incógnita como en el ejemplo:

- (i) a. La chica que llamó esta mañana se llama Alejandra.
- b. La chica que llamé esta mañana se llama Alejandra.

Parámetros: son los factores de variación que encontramos en las lenguas. En el Capítulo 2 abordamos en detalle esta noción.

Problema (lingüístico): presenta un interrogante, algo que no se conoce sobre una lengua y que se debe descubrir. Para ver un ejemplo, puede consultar en la página oficial de las [Olimpiadas Brasileiras de Lingüística](#). También están disponibles en la web algunos [ejercicios de entrenamiento](#) para la Olimpiada Lingüística de España (OLE).

Prominencia fonética: en relación a la forma, la prominencia fonética es el uso que el hablante hace del tono, la duración, y la intensidad para marcar o resaltar palabras o sílabas particulares en un enunciado.

Pronombre pleonástico o reasuntivo: en la lengua oral son comunes las oraciones relativas de pronombre pleonástico o reasuntivo. En el ejemplo *Quiero una amoladora que la vi en Mercado Libre*, el pronombre personal *la*, que cumple la misma función que el pronombre relativo *que*, se conoce como pronombre pleonástico o reasuntivo.

R

Reflexión metalingüística: refiere a la reflexión sobre el lenguaje en el nivel gramatical, textual y discursivo. Esto significa que el lenguaje se convierte en objeto de análisis.

Región lingüística: este concepto refiere a zonas o áreas geográficas en las que una lengua presenta una serie de rasgos que, en conjunto, no se observan en otras zonas. Los rasgos que sirven para delimitar regiones lingüísticas pueden ser fonológicos, prosódicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos.

Registro: refiere al conjunto de variables contextuales, sociolingüísticas y de otros tipos que determinan la manera en la que se emplea la lengua en un contexto particular. Estas variables pueden estar definidas por las características del receptor de la comunicación (y la relación del hablante con este); el canal comunicativo o la situación en juego y los usos de la comunidad de habla en la que tiene lugar la comunicación. En Escadell Vidal (2011) pueden encontrar ejemplos interesantes relacionados con esta noción.

Escadell-Vidal, Victoria (Coord.) (2011) *Invitación a la Lingüística*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces – UNED.

U

Universales lingüísticos: son los elementos y reglas que tendrían en común todas las lenguas y caracterizarían el lenguaje en tanto capacidad biológica de la especie humana.

V

V-raising: en algunas lenguas como el español o el francés, los verbos hacen un movimiento ascendente desde V a la Flexión para adjuntarse a los rasgos gramaticales que hay debajo de ésta. El resultado de este movimiento es el verbo conjugado.

Variación lingüística: se denomina así a las diferencias que se observan entre las lenguas. Estas diferencias son parte central en la investigación lingüística y por eso se establecen distintos criterios para categorizarlas y sistematizarlas. Los factores que inciden en las variedades de una lengua pueden ser lingüísticos y extralingüísticos. De acuerdo a lo que se esté estudiando podemos reconocer los siguientes tipos de variación:

Variación diacrónica: refiere a los cambios que pueden identificarse en una lengua con el paso del tiempo.

Variación diastrática: es la variación que depende de diversos factores sociales, como estratos sociales.

Variación diatópica: refiere a las diferencias que se perciben dentro de un espacio geográfico particular.

Variación diafásica: se enfoca en las diferencias referidas a los distintos tipos de **registros** que se utilizan dentro de una comunidad.

¿Para qué lingüistiquearla? es la continuación de *¡A lingüistiquearla!*, una obra en la que se explicitan las motivaciones para realizar investigaciones en lingüística y para contarle esta experiencia a un público amplio.

En el presente libro, este equipo de lingüistas no solo va a **lingüistiquearla**, sino que, principalmente, va a preguntarse para qué hacerlo. La razón es simple: la pregunta por el **para qué**, tan molesta como movilizante, es la que permite que la investigación sea, junto con la extensión y la docencia, uno de los pilares sobre los que se asienta la universidad pública.