ISSN 0325 - 3597

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
INSTITUTO DE LINGÜISTICA

ANALES DEL INSTITUTO DE LINGÜISTICA

TOMO XVI

MENDOZA
R. ARGENTINA

1993

Correspondencia y canje:
Facultad de Filosofía y Letras 2do. Sub suelo
Centro Universitario - Parque General San Martín - C.C. 345
5500 - Mendoza - República Argentina
Teléfonos: 230915 (int. 42).

LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN EL NIVEL PRIMARIO. DOS ENFOQUES DIFERENTES

Alicia Romo de Merino
Alicia Jiménez de Martín

En nuestra condición de profesoras de lengua materna con experiencia en los distintos niveles de enseñanza, compartimos la problemática con la que debe enfrentarse el docente cuando tiene que abordar los distintos y complejos aspectos que incluye esta Area. Son múltiples los cuestionamientos que permanentemente se presentan, pero no siempre se encuentran las respuestas adecuadas que faciliten esclarecerlos.

Nos centraremos en este artículo especialmente en dos de ellos. ¿Debe enseñarse gramática en el nivel primario? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera enfocar su tratamiento?

A pesar de que sobre estos interrogantes se han elaborado numerosas propuestas, nosotros hemos intentado ofrecer una solución más a las ya planteadas. Este aporte se basa en los resultados de una investigación realizada con alumnos de 3° y 5° grado de nivel primario, a fin de evaluar diferentes enfoques curriculares sobre la enseñanza

de las nociones gramaticales.[1]

Para responder si se debe enseñar gramática en la escuela primaria es necesario precisar en primer término qué se entiende por gramática.

En forma bastante generalizada la gramática es concebida como la descripción morfosintáctica de una lengua. Para realizar este tipo de descripción se requiere el conocimiento de una determinada teoría o modelo gramatical, caracterizado por basarse fundamentalmente en el análisis del nivel sintáctico, a partir del reconocimiento de funciones.

En cambio, existe otra concepción que considera la gramática como representación de la competencia lingüística del hablante, es decir como "un sistema que especifica las propiedades fonéticas, sintácticas y semánticas de una clase finita de frases posibles"[2], pautas que deberán hacerse conscientes gradualmente a través de una enseñanza sistemática.

Deslindadas estas dos acepciones del término gramática, es posible responder afirmativamente al primero de los interrogantes planteados. Sí debe enseñarse gramática en el nivel primario, siempre y cuando se adopte la concepción que más se adecue a los siguientes presupuestos: estadio de adquisición lingüística alcanzado por el niño y etapa del desarrollo cognitivo en correspondencia con el ciclo escolar en que se encuentra.

Según los principios del marco teórico con los que hemos trabajado en nuestra investigación y teniendo en cuenta los dos presupuestos anteriormente citados, el enfoque que consideramos puede resultar más conveniente para

---

1 Proyecto "La gramática en la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario", CONICET, Res. CE 9453/86.

2 CHOMSKY, N.; PIAGET, J. 1983, p. 63.

la enseñanza de los contenidos gramaticales en el nivel primario es el que sustenta la concepción de gramática entendida como representación de la competencia lingüística del sujeto hablante.

En relación con la adquisición de la lengua materna, destacamos que el nivel primario, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, en el Area Lengua el alumno ya trae un conocimiento sobre el objeto de estudio de esta área que le permite comprender lo que los otros dicen y emitir sus propios mensajes en forma oral. Posee, además, una conciencia metalingüística que manifiesta desde temprana edad (aproximadamente a los 3 años) y que le permite "extraer el lenguaje de su uso comunicativo y utilizarlo como objeto de comentarios y/o análisis".[3]

La escuela, en consecuencia, debe preocuparse por desarrollar paulatinamente esas capacidades que el niño ya ha adquirido y también debe proporcionarle los medios más eficaces para que acceda al código escrito. Asimismo tendrá que orientarlo para que maneje con seguridad las "representaciones tardías". que son las que aparecen en plena etapa de escolaridad primaria (7 u 8 años). Precisamente, durante este nivel de enseñanza, se prevé que el proceso de adquisición de la lengua materna alcance su mayor desarrollo. Existe una "edad crítica", hacia los 10 ó 12 años, en la que el mecanismo de adquisición debe ser activado; de allí la enorme responsabilidad que le cabe a la escuela, pues si hacia los 12 ó 13 años ese proceso de adquisición no ha alcanzado la madurez adecuada, el niño arrastrará en el futuro fallas difíciles de superar, con las consecuencias que ello implicará para su adecuada inserción social.

Atendiendo a las características del pensamiento infantil en este nivel de enseñanza -período de las operaciones concretas- el enfoque gramatical que hemos propuesto

---

3 ANTONINI BOSCAN, María; PINO SILVA, Juan. 1986. P. 56.

adoptar, resulta el más conveniente, debido a que facilita la tarea de ir descubriendo las pautas de funcionamiento propias de la lengua materna en los distintos niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.) En este período las operaciones se caracterizan por estar vinculadas con contenidos manipulables "siempre ligados a la acción", lo que dificulta la construcción de un discurso lógico independiente de ella. Estas características determinan que la actividad gramatical deba apoyarse más en datos de la realidad que en el manejo de proposiciones verbales. Con el propósito de justificar la elección de este enfoque gramatical[4], presentamos en forma comparativa las notas sobresalientes que lo diferencian del incluido en el curriculum anterior.[5]

Curriculum anteriormente vigente (1977).

En este curriculum se contempla la enseñanza de abundantes contenidos gramaticales desde 4° grado, de acuerdo con el enfoque que considera la gramática como descripción morfosintáctica de la lengua; se enfatiza el análisis a nivel sintáctico a partir del reconocimiento de funciones. Para acceder a este tipo de prácticas gramaticales, las situaciones de aprendizaje que se aplican con frecuencia exigen que el alumno esté en condiciones de razonar en base al uso de proposiciones verbales, de lograr generalizaciones más allá de lo concreto, de dar definiciones exhaustivas, etc. Estas capacidades caracterizan la etapa del pensa-

---

4 ROMO de MERINO, A.; JIMENEZ de MARTIN, A. y otros. 1985, 1986,1987, 1988, 1989, 1990. Documentos curriculares. AREA LENGUA, 2° a 7° Grado, Ministerio de Educación y Cultura, SAN JUAN.

5 Curriculum Nivel Primario- Area Lengua- 1977. Ministerio de Gobierno de San Juan.

miento lógico-formal que se inicia hacia los 12 ó 13 años. En consecuencia, al escolar que cursa el segundo y tercer ciclo de nivel primario (9 a 12 años) le resulta difícil acceder al análisis sintáctico formalizado, puesto que se halla aún en el período operatorio-concreto. El maestro, a fin de que los alumnos logren el conocimiento del nivel sintáctico exigido por el curriculum, se vale, a menudo, de procedimientos no sintácticos, más acordes con los rasgos propios del desarrollo cognitivo infantil, lo cual conduce a encontrar soluciones que no se ajustan al punto de vista adoptado (sintáctico).

Así, por ejemplo, se realizan ejercicios de reconocimiento de clases de palabras para lo que el docente presenta listas de oraciones o textos en los que el niño tiene que distinguir sustantivos, adjetivos, verbos, etc. Para hacerlo no se les exige normalmente el análisis sintáctico de funciones, paso previo exigido para determinar las categorías sintácticas. El escolar, por lo tanto, se ve obligado a identificarlas valiéndose de rasgos especialmente semánticos con los que ha operado desde el primer ciclo, procedimiento que lo induce muchas veces a dar soluciones erróneas cuando tiene que ubicar las palabras en clases sintácticas. Señala como verbos palabras que llevan el sema "+ acción" ("boxeo", "salida", "circo", etc); como adjetivos, vocablos que indican cualidad ("verdor", "utilidad", "aspereza", etc). Situaciones similares a las que hemos hecho referencia anteriormente se presentan cuando se desarrollan otros temas sintácticos, como el reconocimiento de las funciones básicas de la oración: sujeto, predicado, núcleo, modificadores, etc. Para que los estudiantes alcancen los objetivos correspondientes a dichos contenidos, se recurre también erróneamente a pautas semánticas, por ejemplo el uso de las interrogaciones para identificar las funciones (sujeto: ¿quién?, objeto directo: ¿qué cosa?, etc).

En este curriculum se insiste en el "rol instrumental" que debe asignársele a la gramática, en el sentido de "contribuir al alcance del objetivo general del área, lograr la comunicación eficaz y correcta. Sin embargo, este propósito no

se cumple. Consideramos que es muy difícil pensar que el alumno pueda mejorar su expresión escrita a través de actividades -llamadas instrumentales, en las que debe llenar de contenido determinados esquemas oracionales. Destacamos que para resolver estos ejercicios se tienen que manejar con precisión los procedimientos propios del análisis sintáctico formalizado para lo cual, como hemos dicho anteriormente, el alumno no está lo suficientemente preparado, a causa de las restricciones que le impone el estado cognitivo correspondiente a su edad.

Nueva propuesta curricular (1985)

De acuerdo con el marco teórico que hemos adoptado en la elaboración de esta propuesta, reformulamos el objetivo general asignado al Area para el nivel primario -"favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del educando".

Los contenidos gramaticales se desenvuelven a lo largo de los tres ciclos de este nivel educativo, conforme a la concepción de gramática en la que se basa este enfoque curricular. Por consiguiente, las situaciones de aprendizaje seleccionadas tienden a desenvolver ese proceso de "concientización" de la gramática interna que el niño ya posee de su lengua, en los distintos niveles: fónico, morfológico, sintáctico, etc.

En lo que respecta al nivel sintáctico, destacamos que el material lingüístico-didáctico presentado excluye todas aquellas actividades que implican abordar este nivel a partir del análisis de funciones, tanto para el estudio de la oración (sujeto, predicado, núcleo, modificadores), como para el tratamiento de las clases sintácticas de palabras. Este tipo de actividades son sustituidas por ejercicios que conducen al estudiante a aplicar las pautas sintácticas básicas de la lengua materna, teniendo en cuenta los rasgos de orden, concordancia, constitución, régimen, compatibili-

dad, etc. Para resolverlos emplean las operaciones de sustitución, expansión, reducción, inclusión, reposición, etc., pero a diferencia del enfoque curricular anterior, estas operaciones no se utilizan con el propósito de efectuar el análisis sintáctico formalizado, sino que se pretende que ellas constituyan verdaderos soportes para favorecer el dominio de los patrones de funcionamiento regulares de la lengua.

A modo de ejemplo, en cuanto al tema "clases de palabras", se proponen ejercicios en los que el niño, dada la capacidad metalingüística que tiene, trabaje atendiendo fundamentalmente a los rasgos semánticos y morfológicos de las palabras, y a algunas pautas sintácticas como conexión, combinación, etc. Esta reflexión sobre las particularidades de las palabras de su lengua le permite clasificarlas formando jerarquías, establecer multiplicación de clases, determinar relaciones de similitud, oposición, etc., pero no le exige reconocerlas como categorías sintácticas a partir del análisis oracional. Insistimos, pues, en que se dejen de lado aquellas actividades, de uso tan frecuente, que consisten en subrayar, transcribir, clasificar, etc., las palabras como clases sintácticas, dado que, por las razones anteriormente expuestas ha quedado prácticamente excluido en esta propuesta el análisis de las funciones oracionales que permite identificar las palabras y definirlas como las unidades mínimas del nivel sintáctico.[6]

No obstante, en las indicaciones para el docente, hemos organizado las situaciones de aprendizaje sobre este contenido gramatical distribuyendo el vocabulario por clases sintácticas de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc.), a fin de evitar una selección caprichosa del léxico. Con estas prácticas se posibilita que el alumno incorpore a su competencia lingüística, como léxico activo,

---

6 Aclaramos que en 7° grado sólo se estudian las funciones básicas de sujeto/predicado y el reconocimiento de los núcleos respectivos.

el vocabulario fundamental de su comunidad de habla. Insistimos, pues, en la necesidad de reflexionar sobre las propiedades fónicas, semánticas, morfológicas y sintácticas de las palabras; estas experiencias lingüísticas le van facilitando al alumno la corroboración de las hipótesis que como hablante nativo tiene del funcionamiento de su lengua.

En lo referido al contenido "estructura de la oración", los ejercicios conducen a que el educando comprenda y produzca oraciones de variada complejidad, cuya gradación deberá ajustarse a las características cognitivas del pensamiento infantil en cada ciclo. Los procedimientos de sustitución, reducción, expansión, transformación, reposición, etc., que exigen la solución de estos ejercicios permiten que el hablante internalice las hipótesis sobre las estructuras oracionales que al ingresar en la escuela eran provisorias, o que formule nuevas hipótesis acerca de la estructura de algunas oraciones más complejas.

En síntesis, a través de nuestra investigación evaluamos los dos enfoques gramaticales aludidos. Realizamos la comparación de ambos mediante los resultados alcanzados por niños de 5° grado, divididos en dos grupos, uno que seguía los lineamientos del enfoque gramatical adoptado por el curriculum del año 1977 (grupo control) y otro en el que se aplicó, desde 4° grado, la nueva propuesta curricular (grupo experimental).

Los porcentajes registrados en cada una de las variables analizadas (plano sintáctico: unidad oración y plano lexical: riqueza léxica general de la muestra y diversidad léxica del adjetivo), reflejaron un evidente progreso en el grupo experimental. Señalamos que, en este sentido, ha incidido favorablemente en la evolución natural de la competencia lingüística del educando, el estímulo proporcionado por los materiales didácticos aplicados.

La interpretación de estos resultados nos posibilitó corroborar la validez del enfoque elegido para la enseñanza de la gramática y comprobar que un cambio radical en la concepción de lo que debe entenderse como enseñanza gramatical dentro del Area puede favorecer el desarrollo

de la competencia lingüística del niño, a lo que tenderá sistemáticamente la educación primaria.

BIBLIOGRAFIA

ANTONINI BOSCAN, María; PINO SILVA, Juan. 1986. "Conciencia metalingüística y el modelo monitor de Stephen Krashen" en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.* Vol. 24. Universidad de Concepción, Chile.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. 1983. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo.* México, Trillas.

BARRENECHEA, Ana María; ROSETTI, Mabel Manacorda de. 1972. *Estudios de Gramática Estructural.* Buenos Aires, Paidós.

CLARK, Eve. 1979. "Building a vocabulary: words for objects, actions and relations". En FLELCHER, P. y GARMAN, N. *Language Acquisition*, Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam.; PIAGET, Jean. 1983. *Teorías del lenguaje. Teorías del Aprendizaje.* Barcelona, Crítica.

DESINANO, Norma; SOLANA, Zulema. 1986. "Posibilidades de trabajo a partir de *Estructuras sintácticas tardías"* en Revista Argentina de Lingüística. Vol. 2 N° 2, Cooperativa de Trabajo Ltda., Mendoza, Argentina.

DESINANO, Norma; MUGICA, Nora; SOLANA, Zulema. 1987. "Teoría gramatical y enseñanza de la lengua en la escuela media" en Revista de Lingüística. Vol. 3, N° 2, San Juan, Argentina. Lara y Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, U.N.S.J.

DIAZ VELEZ, Jorge. 1977. "Lengua materna, gramática y enseñanza". Universidad de La Plata.

DIAZ VELEZ, Jorge. 1985. "Lingüística aplicada y lengua materna en la Argentina" en *Revista Argentina de Lingüística* Vol. 1, N° 2. Mendoza, Argentina, Inca.

EBNETER, Theodor. 1982. *Lingüística aplicada*. Madrid, Gredos.

ECHEVERRIA, M. S. 1984. "El desarrollo del lenguaje y su incidencia en el aprendizaje". Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Vol. 22. Chile, Universidad de Concepción.

FERNANDEZ, Sonsoles. 1983. *Didáctica de la gramática*. Madrid, Narcea.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSWKY, Ana. 1987. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

FRANCOIS, Frederic. 1980. *Linguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

GUIDO, María; LOPEZ KOPUSAR, Ana. 1984. *Didáctica de la lengua para la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz.

HURTADO, Alfredo. 1982. *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. México, Dirección General de Educación Especial SEP-OEA.

JAKUBOWICZ, Celia. 1987. "Conocimiento léxico y principios sintácticos en el desarrollo de las representaciones lingüísticas". Revista Argentina de Lingüística, Vol. 3, N° 2, Mendoza.

KELLEHER, Terese. 1973. "Testing, Teaching and Retesting syntactic structures in children from 5 to 10". En *De Linguistics*. Vol. CV/ 15-38.

KOVACCI, Ofelia. 1986. *Estudios de Gramática Española*. Buenos Aires, Hachette.

LOPEZ MORALES, Humberto. 1986. *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid, Player.

LYONS, J. 1971. *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona. Teide.

OLERON, Pierre. 1981. *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, Ed. Morata.

PANDOLFI, Ana; HERRERA, María. 1985. "Análisis léxico-semántico en el niño menor de tres años" Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Vol. 23. Chile, Universidad de Concepción.

PIAGET, Jean. 1985. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.

PIAGET, Jean y otros. 1985. *Introducción a la Psicolingüística*. Buenos Aires, Nueva Visión.

ROMO de MERINO, A.; JIMENEZ de MARTIN, A. 1984. "La gramática en el segundo ciclo de la escuela primaria". III Congreso Nacional de Lingüística, Buenos Aires, Morón (inédito).

ROMO de MERINO, A.; JIMENEZ de MARTIN, A. 1989. "Hacia una revisión de los contenidos gramaticales en lengua materna: las clases de palabras". Actas II Congreso Nacional de Lingüística, 1981, Vol. III. San Juan, U.N.S.J.

ROMO de MERINO, A.; JIMENEZ de MARTIN, A.; BERENGUER, J. 1987. "La gramática en la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario", VIII Congreso ALFAL, Tucumán, R. A. (inédito).

ROMO de MERINO, A.; JIMENEZ de MARTIN, A.; BERENGUER, J. 1990. *La gramática en la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario*. Fundación de la Universidad Nacional de San Juan, San Juan, R. A.

ROSETTI, Mabel M. de. 1985. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz.

ROSETTI, Mabel M. de; ABATE, María Grivat de. 1979. *Gramática en el primer ciclo de la escuela primaria*?. Buenos Aires, Plus Ultra.

ROSETTI, Mabel M. de; PARDO BELGRANO, María. 1984. *Estudio del lenguaje en la escuela primaria*. Buenos Aires, Plus Ultra.

ROSETTI, Mabel M. de; MOLINA, Berta Z. de. 1984. *La gramática actual: nuevas dimensiones*. Buenos Aires, Plus Ultra.

SANCHEZ MARQUEZ, M. J. 1981. *La enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Docencia, Proyecto CINAE.

SLOBIN, Dan J. 1974. *Introducción a la psicolingüística*. Madrid, Gredos.

SUARDIAZ, Delia; DOMINGUEZ de COLAVITA, Federica. 1987. "Aportes a la lingüística educacional: la lengua materna en la educación elemental" en Revista Argentina de Lingüística. Vol. 3, N° 2, San Juan, Argentina, Lara y Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. U.N.S.J.

TITTONE, Renzo. 1976. *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires, Kapelusz.

VIGOTSKY, Lev S. 1986. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

LA GRAMATICA Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Mabel Martínez

La reflexión crítica acerca de ideas, posturas y búsquedas teóricas expuestas en las distintas teorías lingüísticas actuales nos ha llevado a rescatar, para la enseñanza de la lengua, los valores de la gramática y, a la vez, proponer un estudio que acabe con el inmanentismo impuesto por las corrientes lingüísticas estructurales y que sea capaz de explicar las unidades comunicativas reales.

Creemos, al igual que J. Tusón[1], que "en el uso efectivo del lenguaje se manifiesta una variedad casi sin límites: uno habla una lengua, en uno de sus dialectos, y puede ser

---

* Este trabajo fue presentado como ponencia en las Primeras Jornadas Nacionales "De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua". Fac. de Humanidades y Artes. U.N.R. Rosario, oct. 1991.

1 Cfr. "El lujo del lenguaje". Barcelona, Paidós, 1989.

identificado en relación con un determinado registro. Además son plurales las funciones que pueden prevalecer en la emisión de los mensajes, y haremos uso de ellas con intenciones varias: incluso podremos subvertir la finalidad básica del lenguaje y conseguir que nuestras palabras queden vacías de significado y hasta que resulten engañosas".

Después de este planteo, es necesario precisar ciertos conceptos importantes para el desarrollo de nuestro tema.

La diversidad de factores que entran en la relación hombre-sociedad se han proyectado sobre las ciencias del lenguaje y han exigido reflexionar sobre la legitimidad del objeto de estudio enunciado por la tradición lingüística. Esta situación trae aparejada la extensión de las tareas de la lingüística que debe ampliar su campo de acción y recurrir a otras disciplinas.

"La lingüística es la ciencia que tiene como objetivo estudiar el lenguaje natural, es decir el lenguaje que hablan los seres humanos"[2]. Construye teorías a partir de este objeto, que se aplican a la enseñanza de las lenguas.

"La lengua y el lenguaje están conectados entre sí; por medio de los recursos que le brinda el sistema de la lengua, el lenguaje tiene lugar. A su vez, la lengua sólo existe en el lenguaje, por lo tanto se encuentran en una indisoluble interconexión"[3].

Entonces, entendemos al lenguaje "como la utilización de los medios que brinda la lengua para propiciar la actividad verbal que se expresará en las correspondientes estructuraciones verbales que persiguen el establecimiento de la comunicación"[4].

---

2 Martínez, M. "La gramática del texto: una nueva perspectiva para el estudio del lenguaje". Cuestiones Lingüísticas N° 1. Rosario, 1992.

3 Idem.

4 Idem.

El lenguaje le sirve al hombre para comunicar sus ideas razonadas lógicamente y para comunicar quién es, qué siente, cómo ve a su interlocutor, etc.

Por lo tanto, el lenguaje le permite comunicar sobre sucesos y procesos del mundo y sobre las entidades que éstos implican, para expresar la actitud de un hablante ante esas proposiciones y para expresar la relación percibida del hablante con un interlocutor, y para presentar todo en discursos.

El lenguaje es uno y las lenguas son diferentes. En una lengua se da la diversidad de hablas y hablantes. Una lengua es una organización, una arquitectura -las posiciones de elementos, ciertas condiciones sintácticas, las concordancias, etc.-, es un sistema. Es una estructura formal que deberá descubrir quien desee manejarla.

La gramática intentará reconstruir ese sistema abstracto que es la lengua y estudiará las unidades del sistema considerando a la forma lingüística como soporte de la significación y desembocando en el análisis de la función de cada unidad en la estructura de la lengua.

El alcance del concepto de gramática y las ideas sobre la función de la gramática han variado repetidamente a lo largo de la historia. Se puede hablar desde el punto de vista del contenido de: la gramática normativa, prescriptiva, que da leyes o normas sobre cómo expresarse, es decir que establece las normas que distinguen las formas correctas de las incorrectas; la gramática descriptiva, que describe un determinado estado de la lengua sin aportar normas o exponer evoluciones históricas. Esta caracterización de descriptiva se utiliza en oposición a la prescriptiva e histórica y coincide con el concepto de lingüística de Saussure. También se puede hablar de la gramática general, de la comparada, de la sintagmática. En cuanto a la metodología, la gramática tradicional, que procede 'más según la lógica que la descripción', se guía por la lengua escrita y se preocupa por la tradición normativa; la gramática estructural, puramente formal, investiga los fenómenos

y relaciones gramaticales que se expresan formalmente, o sea que son observables, susceptibles de una descripción precisa; la gramática generativa, que se presenta como un sistema de reglas que proporciona descripciones estructurales a las oraciones de un modo explícito y bien definido. Chomsky entiende por gramática la descripción de la competencia lingüística inmanente del hablante ideal, es decir que "la gramática es una hipótesis sobre los principios de la formación de oraciones en esa lengua"[5]

Nosotros pensamos que las lenguas deben comprenderse estructuralmente dejando que la propia lengua genere sus propias reglas y la gramática debe describir la totalidad de sus medios de comunicación y determinar los modos de interacción.

Indudablemente, la gramática reflexiona sobre la estructura lingüística; sobre esa forma que es la lengua, producto del hombre que habla a través de discursos -resultados de la actividad humana- y por ello no puede desatender los factores subjetivos del hablante: el uso que hace el sujeto hablante, la puesta en acción de la lengua.

Las gramáticas dedicadas a la descripción del sistema lingüístico, que tienen como unidad de análisis a la oración, son necesarias, aunque limitadas. Constituyen una valiosa recopilación de elementos lingüísticos descriptos exhaustivamente -que nosotros rescatamos, utilizamos y partimos de allí-, pero, al mismo tiempo, son un gran acopio de reglas alejadas de la realidad del sujeto hablante.

Gemma Rigau[6] sostiene que "si la gramática de

---

5 Chomsky, N. "Aspectos de la teoría de la sintaxis". Madrid. Aguilar, 1965.

6 Cfr. "Gramática del discurso". Barcelona, Edición de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1981.

una lengua ha de ser un modelo de competencia lingüística de los hablantes, se precisa traspasar los límites oracionales con los que se ha identificado esa competencia. En realidad, poseen un conocimiento de la lengua que les permite producir y comprender infinitos textos o discursos coherentes. Por ello, hay que construir gramáticas cuyo dominio sea el texto o el discurso".

Toda esta exposición da lugar a que destaquemos y revaloricemos la importancia de conocer las unidades lingüísticas del sistema, en nuestro caso del español, pero señalando -como dice Beatriz Lavandera- "que la funcionalidad propia del sistema de la lengua no se agota en su potencialidad de referencia unívoca"[7], sino que, a diferencia de otros lenguajes artificiales, el nuestro permite recursos múltiples que deben conocerse, descifrarse y explicarse.

El lenguaje es poder. Todas nuestras actividades se llevan a cabo a través de él. Por medio de la palabra se cambian conductas, se modifican situaciones, se margina, se persuade, se seduce, se convence, se influye. El lenguaje es persuasión, entraña una intención conciente, puesto que siempre tratamos de convencer al otro de lo que decimos y lograr que haga lo que queremos. Y esto se consigue con la argumentación; por lo tanto, también, el lenguaje es argumentativo: procuramos la adhesión de nuestro interlocutor a las tesis que presentamos utilizando constantes argumentos.

Todas estas consideraciones evidencian una ruptura con la enseñanza tradicional de la lengua y, en particular, con el estudio de la gramática, y una propuesta mucho más amplia y más compleja totalmente alejada de los reduccionismos y recortes de épocas muy recientes.

---

7 Cfr. "Decir y aludir: una propuesta metodológica". Buenos Aires, Filología XX, 2, 1985.

Solamente una teoría lingüística integradora, entendida "como la convergencia de los conocimientos aportados por distintas disciplinas y teorías con respecto al lenguaje y a la comunicación"[8], podrá permitir el desarrollo de una gramática, en la que se estudien los fenómenos lingüísticos en funcionamiento, en uso: una gramática comunicativa, una gramática sobre el ejercicio del sistema lingüístico, una gramática del discurso.

Esto significa examinar primero las unidades lingüísticas, describirlas, reflexionar acerca de ellas y luego observarlas y explicarlas en los discursos de los hablantes.

Así nuestro análisis permitirá ver cómo aprovecha el hablante las posibilidades de la lengua para ser explícito, vago, directo, redundante, para evitar nombrar, para mitigar, para ironizar, para decir sin identificarse, para agredir, para asumir lo que dice, para decir sin decir, para enmascararse y para miles de cosas más.

El sujeto hablante, entonces, utiliza constantemente procedimientos estratégicos y sólo una gramática como la propuesta dará cuenta de esas acciones estratégicas en los diferentes contextos en que se producen. Por lo tanto, estudiará el sistema de la lengua, sin olvidar la realidad del lenguaje en la comunicación socio-verbal.

Finalmente podemos expresar que, desde nuestra posición de lingülstas interesadas en la investigación del uso de la lengua y en la comunicación, el conocimiento de la lengua en la complejidad de su funcionamiento supone, por un lado, descubrir su estructura gramatical y, por otro, descubrir y explicar cómo se sustancia el sistema lingüístico

---

8 Martínez, M. "La gramática del texto: una nueva perspectiva para el estudio del lenguaje". Cuestiones Lingüísticas N° 1. Rosario, 1992.

en la interacción hablante/oyente en las diferentes situaciones comunicativas.

Y, por último, agregar que la gramática es muy importante en la enseñanza de la lengua cuando logra desplazar sus objetivos hacia la explicación de la lengua en acción, en función, es decir, de la lengua viva.

UNA PROPUESTA DE CLASIFICACION DE ORACIONES

Delia Ejarque

El tema que nos ocupa en esta ocasión es un problema sintáctico que tiene larga data. Se trata de la clasificación de oraciones. Las clasificaciones existentes han sido abordadas desde diferentes puntos de vista: lógico-semántico, psicológico y gramatical, los que a veces se superponen.

A nosotros nos interesa el criterio gramatical sintáctico. La mayoría de los autores, considerando su estructura, coincide en repartirlas en dos grupos: simples y compuestas. Otros las reúnen en tres: simples, compuestas y complejas. El objetivo de este trabajo es mostrar que esas clasificaciones o son incompletas porque no incluyen en cada uno de los sectores considerados todas las estructuras oracionales o carecen de precisión en la subcategorización de las clases generales. Por ejemplo: las oraciones que incluyen proposiciones sustantivas, adjetivas o adverbiales que modifican a un elemento oracional, ¿son simples o compuestas? ¿Cómo consideramos a las adverbiales llamadas impropias: formando parte de una oración simple o compuesta? ¿Las oraciones constituidas por proposiciones coordinadas copulativas

y disyuntivas constituyen estructuras semejantes a las formadas por proposiciones coordinadas adversativas y consecutivas? ¿Dentro de qué tipo considerar a las oraciones que incluyen proposiciones que modifican la modalidad del (así llamado) "núcleo oracional"?

Digamos, para empezar, que el grupo más numeroso de los gramáticos está de acuerdo en dividirlas en SIMPLES Y COMPUESTAS. La Academia[1] define a la oración como "forma simple que expresa la relación entre sujeto y predicado". Es simple si contiene un solo juicio (y por tanto, una sola oración gramatical) y compuesta si contiene más de una oración gramatical y más de un juicio.

Para Gili Gaya, la oración desde el punto de vista gramatical, es "el conjunto formado por un verbo en forma personal, con todos los elementos que directa o indirectamente se relacionan con él". Dentro de la oración psicológica[2] puede haber una o varias oraciones (tantas oraciones gramaticales como verbos contenga). Si tiene un solo verbo (o sea, es una sola oración gramatical), es SIMPLE; si más de uno, es COMPUESTA.

Marcos Marín[3] asegura que es SIMPLE la formada por un sujeto y un predicado y que la COMPUESTA es una combinación de oraciones (coordinadas y yuxtapuestas) y de oraciones y proposiciones.

---

1 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: "De la oración y sus elementos en general. Oración simple y compuesta", pág. 352 del Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1973.

2 GILI GAYA, S.: "Oración gramatical", en Curso Superior de Sintaxis Española, cap. 1, pág. 18, Barcelona, Spes, 1954.

3 MARCOS MARIN, F.: "La oración compuesta", cap. 18, pág. 256 y "La oración simple", cap. 16, pág. 227, en "Aproximación a la gramática española, Madrid, Cincel, 1978.

Alcina y Blecua[4] definen la oración como "un enunciado que organiza sus constituyentes en relación con un verbo conjugado, es decir, en forma personal. Es SIMPLE si tiene un solo verbo en forma personal y COMPUESTA cuando tiene más de uno".

Otros gramáticos las clasifican en SIMPLES, COMPUESTAS y COMPLEJAS, dando distintos matices significativos a estas denominaciones.

Sánchez Márquez[5] siguiendo a G. O. Curme y a B. M. Watts, las clasifica según su estructura material en SIMPLES: estructuras mínimas que no contienen proposición; COMPLEJAS: contienen al menos una proposición subordinada (que cumple función de complemento); COMPUESTAS: tienen al menos una proposición no subordinada (función de núcleo del sujeto, de sujeto, de núcleo del predicado) o varias proposiciones enfrentadas o conectadas, ninguna más importante que otra.

Hockett[6] define a esta unidad gramatical como "constituto que no es constituyente". Las SIMPLES se centran en un constituto predicativo (o sea con sujeto y predicado). Las COMPUESTAS son dos o más oraciones en coordinación y las COMPLEJAS, un solo constituto con atributo.

Para López Torrego[7] es COMPLEJA si tiene una

---

4 ALCINA y BLECUA: "Sintaxis de la oración: sus elementos", en Gramática española, pág. 849, Barcelona, Ariel, 1975.

5 SANCHEZ MARQUEZ, M. J.: "Clases de oraciones según la articulación dentro del período", en Gramática moderna del español, cap. 9, págs. 79-80, Buenos Aires, Ediar, 1972.

6 HOCKETT, CH.: "Oraciones y cláusulas", en Curso de lingüística moderna, cap. XIII, págs. 201 a 203, Buenos Aires, Eudeba, 1962.

7 LOPEZ TORREGO, F.: Teoría y práctica de la sintaxis, Cap. 1, pág. 4, Madrid, Alhambra, 1985.

proposición que es complemento de un elemento de la oración; es COMPUESTA si dos o más proposiciones constituyen la oración; es SIMPLE si no incluye proposiciones.

Observamos que los autores que clasifican las oraciones en SIMPLES y COMPUESTAS tienen en cuenta la presencia de una o más estructuras oracionales bimembres. Los que prefieren la división tripartita la justifican con la presencia de proposiciones subordinadas a algún elemento oracional o de proposiciones que no son subordinadas.

Nosotros, siguiendo en parte este último criterio, las clasificamos en SIMPLES, SIMPLES INCLUYENTES Y COMPLEJAS, clasificación de O. Kovacci[8] que aceptamos y pretendemos enriquecer y precisar. Tomamos, por tanto, como base del análisis el componente oracional bimembre sujeto/predicado porque es una estructura de funciones específicas o sea de funciones propias de un grado determinado de análisis. Aceptamos su concepto de oración, definida por sus componentes solidarios: un componente sintáctico (palabra o construcción oracional) y un componente suprasintáctico (figura tonal). Esta definición tiene dos corolarios: a) la oración es una unidad modal y b) el componente sintáctico es autónomo (no está incluido en otro mayor). Aceptamos también las clases de construcciones reelaboradas por O. Kovacci a la luz de la teoría glosemática de las dependencias entre funtivos: INTERDEPENDENCIA, DETERMINACION y CONSTELACION. Asimismo incorporamos su definición de proposición como "estructura recursiva que registra funciones de primer grado (bimembración/unimembración)". Las proposiciones serán suboracionales o simplemente SUBORACIONES, si existe un grado cero o previo al reconocimiento de otras funciones internas pertenecientes a la suboración misma.

---

8 KOVACCI, O.: "Las proposiciones en español", en Estudios de gramática española, Buenos Aires, Hachette, 1986.

Las estructuras oracionales del español son clasificadas por esta autora en SIMPLES y COMPLEJAS, según la jerarquía del análisis a la que pertenece la construcción oracional. Considera ORACION SIMPLE la oración de cuya partición inicial resulta una estructura unimembre o bimembre. Para O. Kovacci, las simples son incluyentes si contienen proposiciones incluidas, las cuales son estructuras recursivas, pues para su análisis es preciso volver a iniciar el análisis propio de la estructura simple. Estas proposiciones, o constituyen uno de los miembros de la oración: sujeto/predicado, o modifican a uno de los elementos de la oración. Las oraciones COMPLEJAS son aquellas de cuya partición inicial resultan "proposiciones coordinadas o proposición primaria más adjunto". Por ejemplo:

.Los caminos se cruzaban y no sabían por cuál continuar la marcha.
. ¡Ay!, ésos fueron tiempos felices.

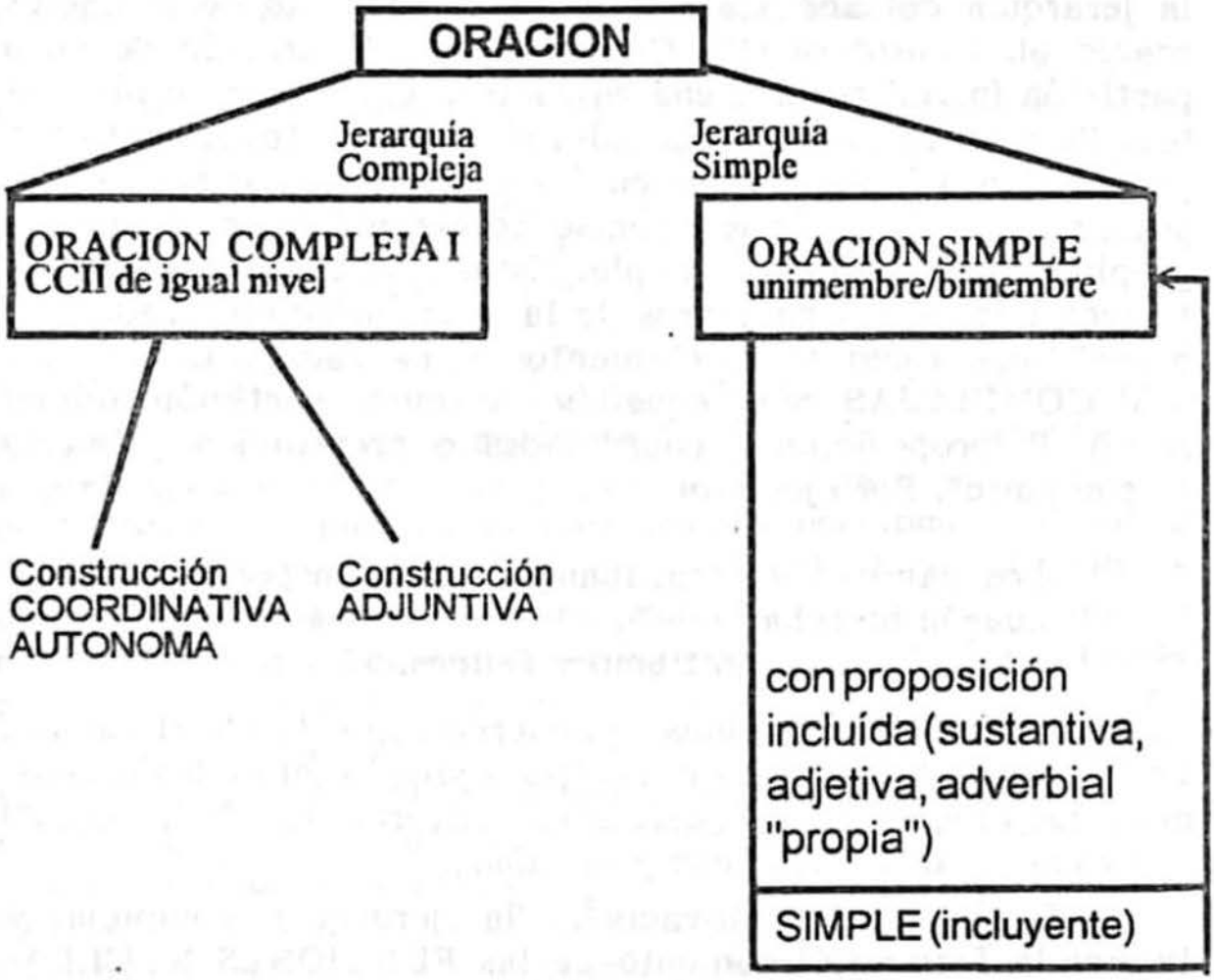
En principio estamos de acuerdo con esta clasificación. Creemos que hay ciertos casos (por ejemplo, el de las oraciones que incluyen proposiciones adverbiales "impropias") que es necesario ubicar con precisión.

Según Ofelia Kovacci[9], "la jerarquía compleja y la simple forman el conjunto de las FUNCIONES NUCLEARES de la oración... Frente a las funciones nucleares, existen FUNCIONES PERIFERICAS, que están fuera del sistema de dependencias y oposiciones de las nucleares". Las consideraremos más adelante.

---

[9] KOVACCI, O.: "La jerarquía de las funciones sintácticas", en el Boletín de la Academia Argentina de Letras LVI N° 213-214 (1989).

FUNCIONES NUCLEARES DE LA ORACION



a. *ORACIONES SIMPLES*

Por su estructura pueden ser unimembres o bimembres formadas por sujeto y predicado o por los miembros propios de las construcciones paralelas. Presentan una sola actitud del hablante: aseverativa, interrogativa, exhortativa. Su análisis comienza con el reconocimiento de un primer nivel donde aparecen las estructuras bimembres o unimembres y carecen de las estructuras recursivas llamadas proposicio-

nes. Por ejemplo:

. Las voces/llegaban desde el patio. ¡Hermoso campo de España!
s p unimembre

. Ahora, / adelante. Había extrañas figuras de piedra.
a b unimembre

b. *ORACIONES SIMPLES INCLUYENTES*

Manifiestan, como oraciones, una actitud, pero como incluyentes de las estructuras recursivas denominadas proposiciones, presentan, además, actitudes que absorbe la actitud global oracional. Es decir, hay otras actitudes incluidas. De todos modos, sintácticamente, en el primer nivel de análisis reconocemos (lo mismo que en las simples) la unimembración o bimembración. En este grupo encontramos oraciones con proposiciones sustantivas en cualquiera de las funciones del sustantivo, adjetivas modificadoras del sustantivo y adverbiales incidentes en un elemento de la oración: de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, comparativas y consecutivas con antecedente expreso. Según los casos, modifican al verbo, al adjetivo o a otro adverbio. Por ejemplo:

SUSTANTIVAS

Como sujeto: *Quien dijo eso* mintió.
Como Complemento directo: Dijo *que no regresaría jamás.*
Como término: Le pagó para *que lo acompañara.*
Como apósito: Lo acordado, *que se reunirían allí,* recibió su aprobación.

ADJETIVAS

Como modificador del sustantivo: Las cosas *que dijo* no pue-

do repetirlas

ADVERBIALES

Como Comp. circunst.: Vivía *donde termina la calle.*
adv. de lugar

Como Comp. circunst.: Volvió *cuando quiso.*
adv. de tiempo.

Como Comp. circunst.: Lo hizo *como le enseñaron.*
adv. de modo

Como Comp. circunst.: Comió *cuanto quiso.*
adv. de cantidad

Como modif. de un adjetivo: Tenía hoy menos carácter *que había tenido en su juventud.*
adv. comparativa

Como modif. de un adverbio: Caminó tanto *que se cansó.*
adv. consecutiva

c. *ORACIONES COMPLEJAS I*

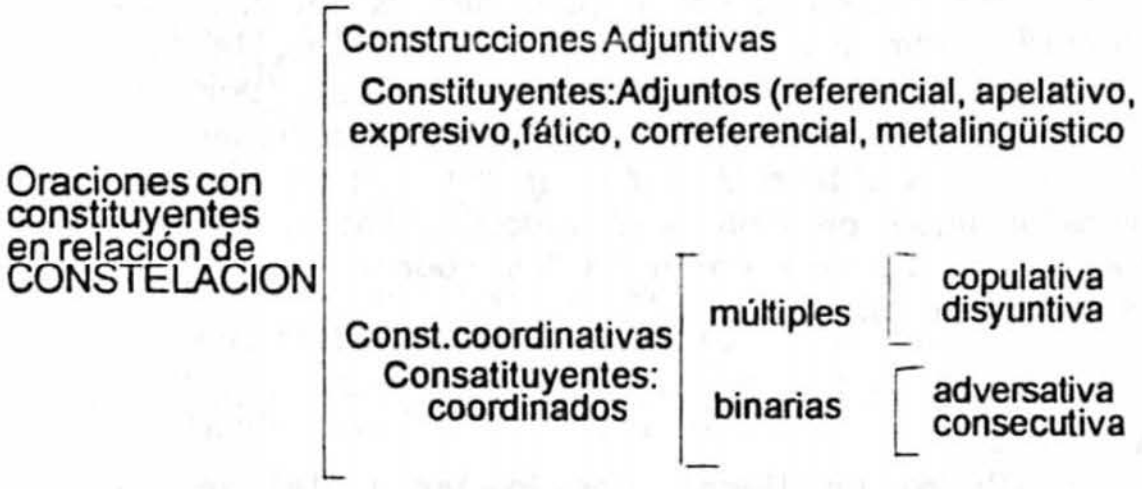
Las oraciones complejas I (jerarquía compleja del análisis) son unidades cuyos miembros participan de una característica común: como las simples incluyentes, presentan estructuras recursivas, pero a diferencia de éstas exigen un nivel previo de análisis o grado cero. Llamamos a los constituyentes de la oración compleja, siguiendo a O. Kovacci, proposiciones suboracionales o SUBORACIONES, las cuales se reconocen en un nivel previo al de la unimembración o bimembración.

El grupo de las oraciones COMPLEJAS I incluye dos subgrupos, dos tipos de estructuras: construcción coordinativa autónoma y construcción adjuntiva. Para caracterizarlas tenemos en cuenta dos criterios: 1) el tipo de relación

entre los constituyentes; 2) el "modus" o actitud del hablante que cada uno manifiesta.

Entre los constituyentes de las ORACIONES COMPLEJAS.I se establece relación de "constelación", ya sean coordinados o adjuntos.

Luego, el nivel sintáctico de esos constituyentes es el mismo. Cada uno de ellos manifiesta una actitud. Estas actitudes se suman y la oración tiene tantos "modus" como constituyentes inmediatos. Son las siguientes:



Todas las oraciones presentadas exigen un nivel previo de análisis. Las que son construcciones adjuntivas tienen adjuntos que manifiestan cada uno, una de las funciones del lenguaje según Bühler-Jakobson. Así, tenemos adjuntos "expresivos" (interjecciones): ¡*Oh*, no te reconozco; "apelativos" (vocativos y suboración con verbo en imperativo): *Juan, ven a cenar* ; "referenciales" (portadores de la información objetiva del mensaje): ¡Oh, *no te reconozco*!; "fáticos" (expresiones para establecer, mantener o recuperar el contacto entre los interlocutores): Ayer, *¿viste?*, no encontré a mis amigos; "metalingüísticos" (reflexiones sobre el len-

guaje mismo) raramente aparecen en construcción adjuntiva: ¡Ah, *el sustantivo es el núcleo del sujeto*!; "correferenciales o parentéticos" (referidos a la otra parte del mensaje): Me ocurrió una cosa, *no recuerdo dónde fue,* que me hizo vacilar en mis convicciones.

Ellas eran muy guapas *-por la calle todos se volvían a mirar-* y aún más, simpáticas.

El otro, Felipe *-ese es el nombre del personaje-* tiene cincuenta años.

Las construcciones coordinativas (copulativas, disyuntivas, adversativas y consecutivas) también exigen un nivel previo de análisis si son autónomas, es decir, si sus límites coinciden con los de la oración. En éstas, la relación en el decurso está normalmente explicitada por conectores coordinantes. En cambio, en las construcciones adjuntivas, sin conectores, la relación es más débil: podrían fácilmente transformarse en oraciones independientes, ya que no hay conectores visibles como en las coordinadas o que puedan ser catalizados. Ejemplos:

(José no llegó a concretarlo), pero (ojalá Juan pueda hacerlo).

(Pedro no llegó), por lo tanto (tal vez tengamos la fiesta en paz).

O (José dice la verdad) o (todo resultará inútil).

LAS ORACIONES CON MODIFICADOR PERIFERICO

Ya hemos dicho que frente a las funciones nucleares de la oración existen FUNCIONES PERIFERICAS, fuera del sistema de dependencias y oposiciones de las primeras.

Estas funciones son de dos clases: a) las ligadas al componente sintáctico de la oración y su "dictum", y b) las ligadas al "modus". Recordemos que, según Lamb[10] la oración está formada por un constituyente y un exponente en el estrato lexémico o sintáctico, los cuales realizan respectivamente un "dictum" y un "modus" en el estrato semémico: "lo que se dice", el contenido objetivo, y la actitud subjetiva o psicológica del que habla, "cómo se dice". Entre las marcas de esa modalidad pueden aparecer en el estrato lexémico, como veremos, palabras y proposiciones.

El PRIMER GRUPO DE MODIFICADORES PERIFERICOS (funciones no internas de la oración sino externas, pero ligadas a ella) es el de las oraciones que llevan un MODIFICADOR DEL DICTUM y del componente sintáctico. Este modificador es una estructura recursiva, una proposición: causal, condicional, concesiva o consecutiva (sin antecedente intensificador). Por ejemplo:

No han triunfado (porque no han perseverado).
(Aunque trabajes) no lograrás tu propósito.
(Si vinieras con Pedro) te dejarían entrar.
Esa tarde llovió (que era una bendición).

Clasificamos la construcción resultante como CONSTRUCCION SUBORDINATIVA DE NUCLEO ORACIONAL, con modificador periférico, más allá de la jerarquía compleja o simple del análisis: N (oración) + Modificador periférico (proposición).

Se trata de un nuevo tipo de oración, con modificador supraoracional, que podríamos llamar COMPLEJAS II porque sus constituyentes aparecen en un nivel previo, tanto a la jerarquía de análisis simple como a la compleja I.

---

10 LAMB, S.M.: OUTLINE of stratificational grammar, Washington D.C., 1966.

Los modificadores periféricos de este grupo de oraciones son llamados por la gramática tradicional proposiciones "adverbiales impropias", porque no equivalen a un adverbio ni tienen, por consiguiente, sus funciones. Son las siguientes:

ORACIONES COMPLEJAS II
- con modificador adverbial causal
- con modificador adverbial condicional
- con modificador adverbial concesivo
- con modificador adverbial consecutivo (sin antecedente intensificador)

Algunos gramáticos[11] afirman que las adverbiales "impropias" no son simplemente subordinadas a un "núcleo oracional". Piensan que los constituyentes de la oración, en estos casos, se determinan mutuamente, que las subordinadas son interdependientes con el resto de la oración: no hay condicionante sin condicionado, causa sin efecto, consecuente sin consecuencia. Creemos que enfocado el problema desde el punto de vista puramente lógico-semántico, puede afirmarse que son interdependientes. Pero si nuestro enfoque es preferentemente sintáctico parece claro el papel de modificadores de las adverbiales "impropias". Si hay núcleo y modificador, la relación entre ambos es de determinación.

En lo referente al "modus" de estas oraciones COMPLEJAS II, hay un "modus" global para la oración, que incluye el "modus" de la adverbial subordinada.

---

11 BORETTI DE MACCHIA, S.: "Relaciones sintácticas y esquemas oracionales del español", en Revista Argentina de Lingüística, vol. 1, N° 1, 1985.

Los siguientes ejemplos ilustran nuestras afirmaciones:

.Ojalá venga Pedro (porque es alegre). Modus global:desiderativo
N mod. causal Modus de la subord.:aseverativo

. Viene Pedro, (aunque tal vez no almorzó).Modus global: asevera tivo
N mod. concesivo Modus de la subord.: dubitativo

. Ven, Pedro, (si tienes dinero). Modus global:exhortativo
N mod. condicional Modus de la subord.: aseverativo

. En ese momento llovía (que era una bendición).Modus global:aseverativo
N mod. consecutivo Modus de la sub.: aseverativo

El SEGUNDO GRUPO DE ORACIONES CON MODIFICADOR PERIFERICO se divide en dos subgrupos: el de las COMPLEJAS III y el de las SIMPLES II. En ambos, el modificador tiene la particularidad de modificar la modalidad oracional, e indirectamente su dictum.

En las oraciones COMPLEJAS III, una estructura recursiva (proposición causal, condicional, concesiva o de manera) modifica el modus oracional. La oración, por tanto, será analizada en MODIFICADOR DE MODALIDAD (periférico) y NUCLEO ORACIONAL. Las proposiciones adverbiales que cumplen esa función son las siguientes:

CAUSALES con "porque"

Si observamos los dos ejemplos siguientes, veremos que existe diferencia de significado:

Trae el paraguas mojado (porque llueve).
Llueve, (porque trae el paraguas mojado).

La primera subordinada se relaciona con el dictum y señala la causa real. La segunda está vinculada con el modus, señala la causa mental. El hablante supone que un dato de la realidad tiene una causa, sin advertir que esa causa no es la que provoca el hecho o situación: la actitud aseverativa del hablante tiene una causa: que trae el paraguas mojado. La modalidad de la oración puede ser explicitada por una paráfrasis: (Afirmo que) llueve, porque trae el paraguas mojado. Ahora se advierte que la causa presentada en el segundo ejemplo no es del "llover" sino del "afirmar" de la modalidad explicitada en la paráfrasis.

CONDICIONALES con *"si"*

Entre estas oraciones existe también una diferencia de significado:

(Si ha llovido), la calle está mojada.
(Si la calle está mojada), ha llovido.

En la primera oración, una proposición condicional impone una condición para que se cumpla el hecho presentado por el núcleo oracional.

En la segunda no se impone una condición para el cumplimiento de la acción. Se supone que si la calle está mojada es porque ha llovido, aunque haya otras razones para que esto suceda: exceso de humedad, ha pasado un carro municipal regando... En este tipo de condicionales hay paráfrasis posibles que explicitan la modalidad del constituyente nuclear modificado: Si la calle está mojada (afirmo, estimo, deduzco, juzgo...) que ha llovido. Es modificador de modalidad de esta oración porque modifica la modalidad aseverativa de la misma. La aserción del núcleo está restringida en su alcance por la condición de la propo-

sición modificadora. Además, el tiempo verbal de la condicional no entra en correlación con el tiempo del núcleo oracional, sino con el tiempo de la emisión.

Otros ejemplos:

(Si le dan vía libre), el tren sale a las ocho. Es diferente de:

(Si la información es correcta), el tren sale a las ocho.
(Si no me equivoco en las respuestas), Juan me dará un dólar. Distinta de:
(Si no me equivoco), ése es Juan

CONCESIVAS con "aunque"

Observemos la diferencia significativa entre la primera de las oraciones siguientes y las demás:

(Aunque llueve), sale sin paraguas.
(Aunque usted opine lo contrario), eran inteligentes.
(Aunque no te interese la noticia), me voy mañana.

En la objeción presentada en la segunda y tercera oración, la correlación verbal no es entre los verbos del núcleo y del modificador, sino entre OPINE e INTERESE y el momento de la emisión: afecta a la modalidad. Es posible una paráfrasis:

(Aunque usted opine lo contrario), AFIRMO que eran inteligentes.

DE MODO o MANERA con "según"

En las oraciones: Lo explico (según lo entiendo) y Lo hice (según me dijeron), aparecen proposiciones modales en función de complemento circunstancial, conmutables por el adverbio ASI: Lo explico ASI y Lo hice ASI.

Observando los siguientes ejemplos se advierte que

el caso no es el mismo:

(Según sé por mis observaciones), procedió mal.

(Según se evidencia en estos escritos) cometió el delito.

Estas proposiciones modales no pueden conmutarse por ASI. En cambio, la oración puede parafrasearse añadiendo verbos como AFIRMAR, CREER, DECIR, MANIFESTAR que evidencian la modalidad del núcleo modificado. O sea, las proposiciones de manera modifican la modalidad asertiva de la oración.

(Según sé por mis observaciones) DIGO que procedió mal.

(Según se evidencia en estos escritos) AFIRMO que cometió el delito.[12]

El subgrupo de las ORACIONES SIMPLES II comprende las oraciones que llevan un modificador de modalidad (palabra léxica o gramatical), periférico, cuya influencia se extiende a toda la oración. Sabemos que la modalidad oracional puede tener manifestación no sólo morfológica (modo verbal) y fonológica (figura tonal), sino también sintáctica. Puede darse el caso de que la modalidad se vea explicitada por un índice (palabra o construcción no recursiva). Pensamos que estos índices tienen una doble función simultánea, una en el estrato semémico y otra en el lexémico o sintáctico: por un lado revelan la actitud del hablante frente a lo que dice, y por otro, sirven de presentadores a una estructura oracional. Por lo tanto, sintácticamente actúan también como constituyentes, aunque como exponentes revelen o confirmen el modus. En nuestro trabajo "Sintaxis

12 KOVACCI, O.: "Modificadores de modalidad", en Estudios de gramática española, Buenos Aires, Hachette, 1986.

y modalidad"[13] proponemos la existencia de una función sintáctica propia de los elementos indicadores de la modalidad oracional, que afecta" no al verbo ni al sujeto sino a la totalidad de la estructura a la que acompaña, y pone de manifiesto en la oración un factor contextual: el hablante".

La relación entre el índice-modificador y el núcleo oracional es de determinación: hay un núcleo y un modificador. La modalidad es una, confirmada por el elemento sintáctico (palabra o construcción) o revelada por él. Este rasgo nos permite separar dos conjuntos de oraciones con índice modal: las que lo llevan sólo para confirmar la modalidad ya expresada por otros medios, fonológicos y/o morfológicos y las que se acompañan con un índice necesario u obligatorio, que junto a los otros exponentes (entonación, modo verbal) ponen en evidencia el modus oracional. Por ejemplo:

(Ciertamente) todos apoyaron la causa.
(Felizmente), todo se resolvió.

Frente a:

Tal vez haya venido Juan
Ojalá haya venido Juan.

Entre las modalidades de la oración marcadas por un índice-palabra o construcción no recursiva, cabe hacer una distinción: las modalidades del ENUNCIADO y las modalidades de la ENUNCIACION.

---

13 EJARQUE, D.: "Sintaxis y modalidad", en Anales del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC, Tomo XV, Mendoza, 1992.

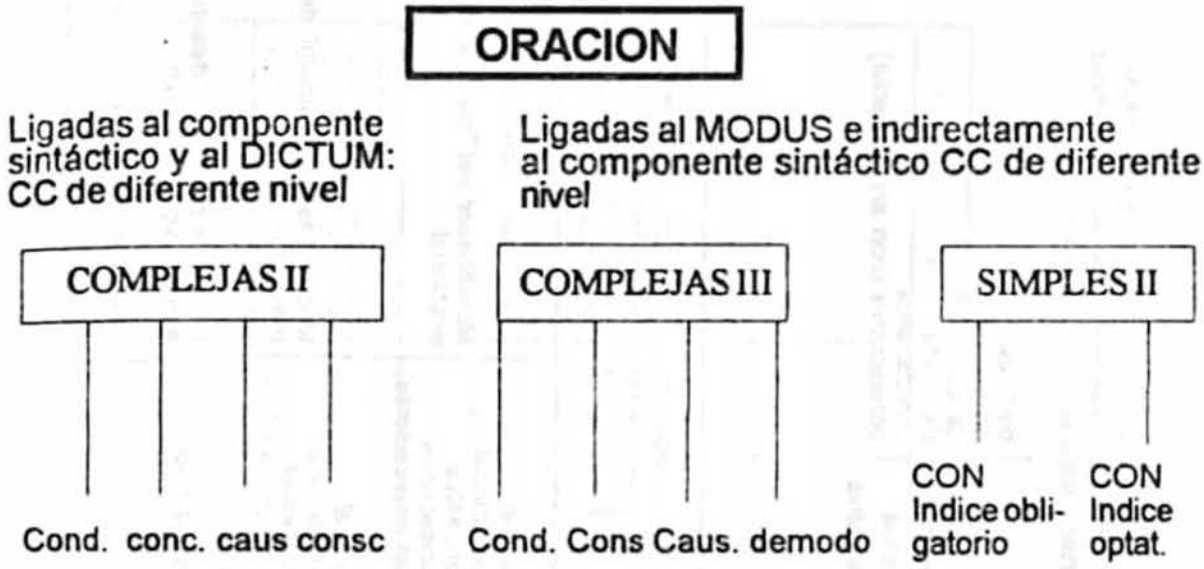
Las primeras caracterizan la manera como el hablante considera el enunciado. Marcan esas modalidades los índices de actitud del hablante como "seguramente" y los especificadores del valor de verdad del enunciado; "ciertamente", "realmente", "por cierto", "con seguridad" (MODALIDADES LOGICAS) y los adverbios valorativos: "felizmente", "desgraciadamente", "por suerte" (MODALIDADES APRECIATIVAS).

Las modalidades de la ENUNCIACION (apoyadas en la relación emisor/receptor) corresponden a una relación interpersonal: los protagonistas de la enunciación se conectan mediante el enunciado. Las marcas o índices correspondientes al enunciado y a la enunciación están en la periferia de la oración, pero en la segunda la relación entre núcleo oracional e índice es más estrecha y entre ambos se establecen relaciones como la rección verbal. Ejemplo:

Ojalá venga Pedro	Por favor, dame el libro.
Mod. N	Mod. N

Completamos nuestra clasificación de oraciones agregando el DIAGRAMA II, correspondiente a las Funciones periféricas de la oración.

FUNCIONES PERIFERICAS DE LA



En suma, nuestra propuesta de clasificación de oraciones es la siguiente. La presentamos primero en forma de cuadro sinóptico, el cual incluye todos los tipos posibles de oración, y a continuación como cuadro relacional comparativo para visualizar con más comodidad los rasgos caracterizadores de cada uno.[14]

14 En "Sintaxis y modalidad" hago un esbozo de clasificación de oraciones diferente. La lectura del artículo de O. Kovacci "La jerarquía de las funciones sintácticas" me ha dado fundamentos para la que presento en este trabajo.

- **ORACION**
  - Sin modificador periférico
    - SIMPLE I
      - No incluyente
        - unimembre
        - bimembre
      - Incluyente de proposición
        - adverbial
          - de lugar
          - de tiempo
          - de cantidad
          - de modo
          - comparativa
          - consecutiva (con antecedente)
        - adjetiva
        - sustantiva
    - COMPLEJA I
      - Construcción adjuntiva
      - Construcción coordinativa
  - Con modificador periférico
    - COMPLEJA II
      - con proposición adverbial
        - causal
        - condicional
        - concesiva
        - consecutiva (sin antecedente)
          - Modificador del "modus" del Núcleo oracional
    - COMPLEJA III
      - con proposición adverbial
        - causal
        - condicional
        - concesiva
        - de manera
          - Modificador del "dictum" del Núcleo oracional
    - SIMPLE II
      - Con Indice palabra de actitud
        - Obligatorio
          - Indice de modalidad desiderativo, exhortativo, dubitativo
        - Optativo
          - Indice de modalidad lógica
          - Indice de modalidad apreciativa

CLASIFICACION DE LAS ORACIONES

Clases / Rasgos	Simples I	Simple I Incluyente	Simple II	Simple II Incluyente	Compleja I	Compleja II	Compleja III
Grado de Análisis	1°	1°	PREVIO (Mod.per .del modus orac.) con -1nd.	PREVIO (Mod.per .del modus orac.) con -1nd	PREVIO	PREVIO (Mod. per. del dic. de la or.) con prop.	PREVIO (Mod.per . del mud. oracional.) con prop..
Inclusión de Propos. o suboración	No incluye	Incluye proposic.	No incluye	Incluye proposic	Incluye suborac.	Incluye proposic.	Incluye proposic.
Número de actitudes manifestadas	Una sola	Una global + las actitudes de las dependientes	Una sola	Una global + las de las de las prop. dependientes	Suma de dos o más act. de las suborac.	Una global + la de la de propos. modific.	La modalidad del N orac modificada por la proposición
Inclusión de Indice de Actitud	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO
	1	2	3	4	5	6	7

EJEMPLOS

1. Llegó Juan de Buenos Aires
2. Juan compró los libros (que necesitaba)
3. Ojalá haya llegado Juan de Buenos Aires
4. Tal vez diga (que no volverá).
5. ¡Carambal, vino Juan.
6. (Si viene Juan) saldremos de paseo.
7. Vino Juan (porque está su maleta)

ACERCA DE LA NOCION "CABEZA DEL SIGNO" EN UNA GRAMATICA CATEGORIAL DE UNIFICACION*

Víctor M. Castel
Univ. Nac. de Cuyo
y CRICYT-CONICET

0

En este trabajo, proponemos incorporar al modelo de la gramática categorial de unificación de Zeevat et al. (1987) las nociones de **frente** y **fondo** del signo, como valores del atributo **cabeza**. La propuesta se funda en necesidad de distinguir entre la asignación categorial de signos del tipo *regaló un libro Juan* y la de *Juan regaló un libro*. Hasta ahora, estas dos expresiones pertenecían a la misma categoría, a saber: sent/np[dat]. Creemos, sin embargo, que éstas pertenecen a categorías diferentes. Específi-

---

* Este trabajo tiene como punto de partida la comunicación "Sintaxis de qué: un análisis unificativo-categorial", que presentamos al V CONGRESO NACIONAL DE LINGUISTICA realizado en octubre de 1989 en la ciudad de Bahía Blanca. Se trata de una versión modificada que integra el informe técnico para el CONICET por el período 1989-1991.

camente, *regaló un libro Juan*, "visto" desde la izquierda, está encabezado por el verbo, mientras que *Juan regaló un libro* también "visto" desde la izquierda, está encabezado por el sujeto. En cambio "visto" desde la derecha, *regaló un libro Juan,* está encabezado por el sujeto, mientras que *Juan regaló un libro* está encabezado por el objeto directo. De manera general, la categoría de un signo será X [Fr:Fn], donde **Fr** es el **frente** y **Fn**, el **fondo.** El **frente** del signo es relevante para los funtores que se combinan con éste desde la izquierda, y el **fondo**, para los funtores que se combinan desde la derecha. En una sintaxis estrictamente local, regida por el principio de adyacencia, esta diferenciación categorial es fundamental para lograr la adecuación descriptiva. Así, por ejemplo, se puede expresar formalmente el contraste de gramaticalidad entre *Le regaló el libro Juan* y *-Le Juan regaló el libro*, diciendo que el clítico le selecciona (en el sentido de Brame 1982) un signo que, además de requerir un argumento np[dat], esté encabezado por el verbo.

1.

La gramática categorial de unificación de Zeevat et al. (1987) es una gramática de rasgos que incorpora los conceptos de **signo** y **unificación.** Los signos son representaciones formales de propiedades sintáctico-morfológicas, semánticas y fonológicas de los morfemas de una lengua. La estructura del signo, según Bès et al. (1987), es la siguiente:

(1) SIGNO

sign ==> category: semantics: order: phonology

category ==> head ∧ features:catlist

features ==> [feat, clo, agree, class]

catlist ==> nil

catlist ==> catlist/active

active ==> sign

semantics ==> index

semantics ==> index:predicate:arglist

arglist ==> arg1, . . ., argn

order ==> pre or post

phonology ==> < lexical-item>

La estructura del signo asumida en este trabajo difiere de la definida en (1) en que desaparece el atributo **order**, ya que adoptamos una gramática combinatoria como la de Steedman (1987), con categorías direccionales. La unificación es una operación que permite (i) asegurar que se satisfagan las restricciones sobre concatenación de signos, y (ii) controlar el transporte de rasgos entre funtor y argumento.

La definición de categoría es la siguiente:

(2) CATEGORIA

(a) Una categoría simple es una categoría.

(b) Si H:C es una categoría y si Sig es un signo, entonces H: (C/Sig) o H: (C \ Sig) es una categoría.

Las reglas de concatenación de signos tienen una forma análoga a la siguiente regla de aplicación hacia adelante: (razones de espacio nos impiden presentar todas las reglas)

(3) APLICACION HACIA ADELANTE (FA>)

Funtor = HF:CF/ (HA:CA:SA:-): SF: W1

Argumento = HA:CA:SA:W2

===> HF:CF:SF: [W1,W2]

Esta regla se interpreta de acuerdo con (4):

(4) Si un signo de secuencia fonológica W1 y categoría HF:CF/(HA:CA) puede unificarse con un signo de secuencia fonológica W2 y categoría HA:CA, entonces W1 se concatena con W2; el signo resultante, de secuencia fonológica [W1, W2], pertenece a la categoría HF:CF, donde HF:CF es la categoría heredada del funtor como consecuencia de la unificación con su argumento y el desprendimiento de HA:CA.

Mutatis mutandis, todas las reglas de combinación deben interpretarse según (4).

Para simplificar la exposición, en lo que sigue representamos solamente la categoría del signo; con respecto al signo que constituye la parte activa del funtor, también indicamos sólo su categoría.

Si type-raising es concebido como en Baschung(1987)); entonces este proceso de formación de categorías funcionales tiene la propiedad de introducir, en el signo resultante, información sobre cuál ha sido el argumento consumido. Representaremos esta información con la variable **Cabeza** (esta corresponde, aproximadamente, a **Clo** de Baschung (1987); y denominaremos **cabeza** del signo al último argumento consumido mediante una regla combinatoria.

A los fines de la argumentación, adoptamos las siguientes reglas de type-raising:

(5) a. > ^

np^[Feat, Cabeza, -, -]: nil: X:-

Head ^ [Fe,-, Ag, Cla]: C\np^[Feat, Cabeza,-,-]: nil:X:-

===>

Head ^ [Fe, Cabeza, Ag, Cla]: C/ (Head ^ [Fe,-, Ag, Cla] : C\np ^ [Feat, Cabeza,-,-]: nil: X:-)

b. ^ <

Head ^ [Fe,-, Ag, Cla]: C/np^[Feat, Cabeza,-,-]: nil: X:-

np ^ [Feat, Cabeza, -,-]: nil: X:-

===>

Head ^ [Fe, Cabeza, Ag, Cla]: C\ (Head ^ [Fe,-, Ag, Cla] : C/np ^ [Feat, Cabeza,-,-]: nil: X:-)

Obsérvese que la cabeza puede estar al comienzo del signo o al final, según que, de la categorización inducida por type-raising, resulte una función hacia adelante o hacia atrás, respectivamente.

De acuerdo con esta concepción de type-raising, se supone que, tanto hacia adelante como hacia atrás, la categoría resultante tendrá como cabeza alguna propiedad del último argumento consumido; así, por ejemplo, en una oración como (6):

(6) Los alumnos trajeron el libro.

la cabeza del signo *trajeron el libro* es alguna propiedad de [el libro]; en *los alumnos trajeron,* la cabeza es alguna propiedad de [los alumnos]; en *los alumnos trajeron el libro*, la cabeza será [los alumnos] o [el libro], según si ha sido este o aquel el último argumento consumido.

2.

Sean, ahora, las oraciones de (7)-(10):

(7) Le regaló un libro Juan.
(8) María quiere regalarle un tapado.
(9) *María quiere regalar un tapado le.
(10) *Le Juan regaló un libro.

La generalización observacional que se desprende de (7)-(10) es que el clítico **le** debe aparecer adjunto al verbo, ya sea a la izquierda (cuando éste está conjugado) o a la derecha (cuando el verbo está en infinitivo).

Inspirados en Brame (1982), asumimos que la mala formación de (9) y (10) es una consecuencia de la restricción lexical impuesta sobre **le** de seleccionar signos encabezados por [v], donde **v** representa un verbo que todavía no ha consumido argumentos. Así, (9) está mal formada porque *regalar un tapado* está encabezado por [un tapado] -de aquí en adelante, [m]. (10) está mal formada porque el signo *Juan regaló el libro* está encabezado por [Juan] -desde ahora, [n]. Es decir, en ninguno de los dos casos, se satisface la restricción seleccional impuesta sobre el funtor **le**.

La generalización descriptiva de los datos de (7)-(10) es entonces la siguiente: el signo argumento del clítico **le** requiere un argumento np[dat] y debe estar encabezado por [v]. Esta exigencia seleccional sobre el funtor **le** debe satisfacerse tanto cuando este es una función hacia adelante (Cfr. (10)), como cuando es una función hacia atrás (Cfr. (9)).

Si type-raising no tuviera el efecto de explicitar, en la categoría resultante, cuál ha sido el último argumento consumido, entonces sería un problema bloquear la aceptación de (9), ya que el signo *regalar un tapado* sería simplemente sent/np[dat], y nada impediría la combinación de este con el signo **le**. La oración (10) plantea el mismo problema,

ya que el signo *Juan regaló un libro* sería también sent/np[dat].

En cambio, si type-raising tiene el efecto de introducir, en el signo resultante, información sobre el último argumento consumido, entonces es posible bloquear la aceptación de (9) y (10). El signo *regalar un tapado* en (9) es sent[m]/np[dat], y el signo *Juan regaló un libro* de (10) es sent[n]/np[dat]. No hay parses para estas oraciones porque en ninguna el signo candidato a combinarse con **le** está encabezado por [v].

2.1.

Ahora bien. Para dar cuenta de (7) es necesario que haya un parse en el cual se combine primero el signo **le** con *regaló* y después el resultado de esta combinación con *un libro*, y el resultado de esta combinación con *Juan*, ya que de lo contrario no se satisfaría la restricción lexical de seleccionar un signo encabezado por [v]. Vamos a suponer que ese parse efectivamente existe, con la forma que se indica en (11):

(11)

Le	regaló	un libro	Juan	
	sent[v]/np[nom]/np[acc]/np[dat]			
	sent[cl]/np[nom]/np[acc]			> FA
	sent[m]/np[nom]			< BA
	sent[n]			< BA

Obsérvese que, dado el principio de adyacencia, en la asignación del parse a la oración (8), primero se combina **le** con *regalar*.

Sin embargo, esta estrategia para dar cuenta de (7) no funciona en todos los casos. Considérense, por ejemplo, oraciones del tipo siguiente:

(12) Javier le quiere hacer arreglar el auto.

en la interpretación según la cual **le** liga al objeto indirecto de *arreglar*.

Para asignar un parse a (12), dado el supuesto de que la palabra **le** selecciona un signo encabezado por [v], sería necesario combinar, primero, el signo **le** con el signo *quiere*, y, después, continuar la combinación con el resto de los signos hasta obtener la categoría sent. Es decir, haría falta un parse con la forma de (13):

(13) Javier le quiere hacer arreglar el auto
sent[fin]/np[nom]/sent[inf]
>FA

Pero (13) no es aceptado debido a que la palabra **le** requiere, además de una cabeza determinada, que la función argumento demande un argumento np[dat]. Es obvio que *quiere* no satisface ese requisito; de hecho, esta exigencia se satisface únicamente después de que *quiere* es combinado con los otros signos que aparecen a su derecha. Esto, a su vez, implica que el signo resultante de esas combinaciones, a saber *quiere hacer arreglar el auto*, ya no estaría encabezado por [v]. En efecto, el último argumento consumido es sent[inf] y, en consecuencia, el signo resultante no pertenece a la categoría sent[v]/np[dat]. Entonces, el signo candidato a combinarse con **le** no tiene cabeza [v], lo cual viola la exigencia seleccional impuesta sobre este clítico.

Luego, oraciones del tipo (12) contraejemplifican la estrategia de acuerdo con la cual, para dar cuenta de (7), es suficiente que exista por lo menos un parse en el que se consuma primero la categoría encabezada por [v].

En nuestra opinión, el meollo de la cuestión está en el hecho de que, según esta concepción de type-raising, los signos *regaló un libro Juan* y *Juan regaló un libro* de las oraciones (7) y (10) pertenecen a categorías idénticas,

esto es sent[n]/np[dat]. En ambos casos, ya se ha consumido un [n] y falta consumir un np[dat]. Creemos que esta categorización es insuficiente. Type-raising debería, además de introducir información sobre el último argumento consumido, explicitar la posición de este, relativa al funtor. Así, en los dos casos, se ha consumido un [n], pero en el signo *regaló un libro Juan*, a la derecha de *regaló,* y en el caso de *Juan regaló un libro*, a la izquierda de *regaló*.

2.2.

Para solucionar el problema planteado por (12), proponemos distinguir entre el **frente** y el **fondo** de un signo. Estas dos nociones pueden considerarse como valores del atributo **cabeza**. Ahora, todo signo pertenecerá a una categoría X[Feat, Fr: Fn, Ag, Cla], donde **Fr** es el frente del signo, y **Fn**, el fondo. Así, por ejemplo, el signo *regaló un libro Juan* pertenece a la categoría sent[v:n]/np[dat], y el signo *Juan regaló un libro*, a la categoría sent[n:m]/np[dat]. La posición a la izquierda de : indicará siempre el frente del signo; la posición a la derecha de : indicará siempre el fondo del signo. Obsérvese que [v] ya no significa que el verbo no ha consumido argumentos, sino que representa al verbo.

Diremos entonces que lo relevante para la subcategorización del signo **le** es, sin duda, la cabeza del signo argumento, pero en tanto frente, en la combinación hacia adelante, y en tanto fondo, en la combinación hacia adelante, y en tanto fondo, en la combinación hacia atrás. Avalan la distinción, los contrastes de gramaticalidad entre (7) y (10), y entre (8) y (9), repetidas, por comodidad, en (14) y (15):

(14) a. Le regaló un libro Juan.
b. *Le Juan regaló un libro.

(15) a. María quiere regalarle un tapado.
b. *María quiere regalar un tapado le.

(14b) está mal formada porque *Juan regaló un libro* pertenece a la categoría sent[fin, n:m]/np[dat]; (15b) está mal formada porque *regalar un tapado* pertenece a la categoría sent[inf,v:n]/np[dat]. En ambos casos, se ha violado la restricción seleccional impuesta sobre el funtor **le** de que su argumento esté encabezado por [v]; *Juan regaló un libro* está encabezado por [n] esto es, su frente es [n] y *regalar un tapado* está encabezado por [m] esto es, su fondo es [m]. Dicho de otro modo, visto desde la izquierda, que es como el funtor **le** lo tomaría en (14b), el signo *Juan regaló un libro* está encabezado por [Juan]; visto desde la derecha, que es como el funtor **le** lo tomaría en (15b), el signo *regalar un tapado* está encabezado por [un tapado]. En cambio, en (14a), el signo *regaló un libro Juan*, de categoría sent[fin, v:n]/np[dat], visto desde la izquierda, está encabezado por [v], y el signo *regalar* en (15a), de categoría sent[inf,v:v]/np[acc]/np [dat], visto desde la derecha, también está encabezado por [v], satisfaciéndose en ambos casos la restricción seleccional del funtor **le.**

En el caso de una oración como (12), el parse es el siguiente:

(16) Javier le quiere hacer arreglar el auto

sent[fin,v:m]np[nom]np[dat] >FA
sent[fin,cl:m/np[nom]
sent[fin,cl:/np[nom] >FA
sent[fin,n:m]

Simplificando muchos detalles, el argumento del funtor **le** es (17a) o (17b), según se trate de una función hacia adelante o de una función hacia atrás, respectivamente:

(17) a. (sent[fin,v:-]:C/np[dat])
b. (sent[inf,-:v]:C/np[dat])

Referencias

Baschung, K., Bès, G. G., Panckhurst, R., Corluy, A., y Guillotin, T. (1987)

Syntactic French Parser for Dialogue, ESPRIT Project 393 (ACORD), Laboratoires de Marcoussis and Universite de Clermont-Ferrand II.

Bès, G. G., Baschung, K., Corluy, A. y Guillotin, T. (1987)

"Auxiliaries and Clitics in French UCG Grammar", comunicación presentada a The Third Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics, Copenhagen.

Brame, Michael K. (1982)

"The Head-selector Theory of Lexical Specifications and the Non-existence of Coarse Categories", *Linguistic Analysis* 10: 321-325.

Haddock, N. J., Klein, E. & Morrill, G., eds. (1987)

Edinburgh Working Papers in Cognitive Science, vol. 1 *Categorial Grammar, Unification Grammar, and Parsing.*

Steedman, Mark (1987)

"Combinatory Grammars and Parasitic Gaps", *Natural Language and Linguistic Theory* 5 (1987): 403-439.

Zeevat, H., Klein, E. y Calder (1987)

An Introduction to Unification Categorial Grammar, in Haddock, N. J., Klein, E. & Morrill, G. (eds.) *Edinburgh Working Papers in Cognitive Science,* vol. 1: *Categorial Grammar, Unification Grammar, and Parsing.*

OPERATIVIDAD ESTRATEGICA DE TECNICAS ABSTRACTIVAS EN LA COMPRENSION Y PRODUCCION DE TEXTOS

Elda Y. Andío de Peño
Clara Prestinoni de Belloro

Prólogo

. Marco del artículo

El presente trabajo continúa el Proyecto de Investigación "La enseñanza de la lengua materna. Una propuesta teórico-metodológica". A partir de la diagnosis -etapa ya cumplida-[1] sobre el estado actual del proceso de ense-

---

1 Esta etapa previa de "diagnosis" se cumplió en el período 1988 /1989 (con subsidio para investigación del CIUNC, Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Cuyo). Fue llevada a cabo, en equipo, por profesoras del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras.

ñanza-aprendizaje de la lengua materna en el medio y de la evaluación pertinente, se propuso como hipótesis trabajar con los aportes de la "lingüística del texto" en la programación curricular de lengua. Esta corriente fue seleccionada por su carácter interdisciplinario e integrador de otras direcciones lingüísticas.

Consecuentemente, desde la perspectiva de esta hipótesis de trabajo y en el marco del objetivo asumido -desarrollar la competencia comunicativa, meta del área en los diseños vigentes-, la tarea consistió en conformar una "base teórica textual" (variable independiente construida según la adopción del modelo de estructuración del texto adoptado). Desde tal parámetro, seguidamente, se diseñó un "plan de acción metodológica" con el fin de proyectar la citada "base textual" al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

. Hipótesis de trabajo

En el marco descripto precedentemente -base teórica textual sustentada y objetivos perseguidos- esta nueva propuesta enriquece el "plan de acción metodológica" al centrar la labor en la comprensión y producción de textos. En tal sentido se han tenido en cuenta, en particular, las modificaciones introducidas por van Dijk a su primer modelo "cognitivo estructural" y representadas en el nuevo modelo de comprensión del discurso, denominado "estratégico" por el autor[2].

Resumiendo, el presente trabajo profundiza la

---

2 Van Dijk Teun A., La ciencia del texto, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1983, pág. 289.

hipótesis[3] sustentada sobre el funcionamiento de las técnicas abstractivas lógico-sintetizadoras (esquemas de contenido, resúmenes, síntesis, cuadros relacionales y sinópticos, gráficos, cuestionario guía, etc.). Tales técnicas se utilizarían como "estrategias discursivas" con posibilidad de operar en los distintos "niveles" y "ámbitos" de la estructuración textual, en relación -desde el punto de vista adoptado- con la organización lógico-semántica y asimismo, pragmática de los contenidos del texto escrito.

En la primera parte del trabajo se presenta, previamente, una síntesis del modelo teórico asumido. Precede a la descripción de los dos modelos cognitivos de van Dijk un breve análisis de dos hipótesis generales, desprendidas de los supuestos con los cuales trabaja este autor: la existencia de una macroestructura textual (tema del texto o significado global) y, antagónicamente, la variabilidad subjetiva de tal macroestructura desde el punto de vista cognitivo. En relación con este último enfoque, se describen, a continuación, los dos modelos cognitivos, de comprensión en particular y de producción. Le sigue a la presentación del modelo el desarrollo de la hipótesis formulada precedentemente sobre el funcionamiento de las técnicas abstractivas.

En la segunda parte se propone un ejemplo de facti-

---

3 En esta etapa se profundiza la propuesta. Con dicha "hipótesis operacional" se trabaja, desde hace algunos años, en la Cátedra "Lengua Fundamental (Comunicación)" de Primer Año de la Facultad de Filosofía y Letras, cuya titular es la Prof. Delia Ejarque. Para llevar a cabo la tarea, el equipo de trabajo de la Cátedra ha tenido en cuenta, en parte, algunas de las técnicas propuestas por M. M. de Rosetti (Cfr. bibl. Carpineti...). En el Documento de Trabajo de la Cátedra mencionada (Curso 1992, págs. 79/81) figura una breve descripción de las técnicas gráfico-verbales y verbales utilizadas.

bilidad de transferencia a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. En tal sentido, vale la observación de que los textos seleccionados y los ejercicios pertinentes sólo operativizan algunos aspectos de la rica potencialidad de la teoría de van Dijk.

La experiencia efectuada[4] se ubica dentro del "modelo" cognitivo-estratégico, a nuestro entender más vital y dinámico y en donde la interactuación semántico-pragmática se constituye en una formulación eficaz de situaciones comunicativas de fuerte significación.

En cuanto a la particular "situación de campo", el material seleccionado corresponde al ámbito de pertinencia de la lengua escrita para documentos públicos de carácter administrativo - legal y alto grado de convencionalidad (leyes, resoluciones, declaraciones legislativas, etc.).

Los textos auténticos y las diferentes actividades programadas han tenido como objetivo fundamental acrecentar la capacidad comunicativo - laboral de sus beneficiarios o destinatarios. En este contexto, la aplicación sistemática de técnicas abstractivas lógico - sintetizadoras se utilizarían como un recurso estratégico básico de comprensión y elaboración de textos específicos.

Primera parte

1.1 La propuesta de van Dijk

---

4. Curso de Redacción Legal para personal de los distintos bloques y Cámaras de la Legislatura de la Provincia de Mendoza. Fue dado por un grupo de profesoras del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, en virtud de convenios entre esta Institución y la H. Cámara, en setiembre de 1991.

1.1.1. El modelo cognitivo-estratégico de comprensión

. Nivel semántico y pragmático del texto

A partir de la descripción hecha por van Dijk sobre "niveles", "alcance" y "forma" de las "estructuras textuales" (Cap. 2, "Texto y gramática", de la "Ciencia del texto") y de su planteo acerca de los "modelos cognitivos" de comprensión textual[5], pueden inferirse, en primer lugar, *dos hipótesis* de carácter general:

. Desde un punto de vista semántico postula la existencia de "una" macroestructura o significado global (tema del texto), cuya base empírica sería un significado "consensual", es decir, el resultado de interpretaciones individuales. Esta hipótesis comprende también las estructuras menores del texto o microestructuras.

Desde un punto de vista cognitivo (en relación con el proceso mental del sujeto), el significado global de un texto -como también toda estructura menor- es subjetivamente variable, según observación intuitiva y empírica. Las razones de tales diferencias subjetivas, en una teoría cognitiva, deben buscarse en la distinta procedencia de la información recibida por el sujeto: no sólo del texto, sino también de lo conocido por el sujeto (información cognitiva) y de la proveniente del contexto.

Frente a esta antinomia, el autor la resuelve con su hipótesis acerca de la existencia de una "macroestructura

---

5 La síntesis realizada sobre la hipótesis de van Dijk acerca de su "modelo cognitivo" inicial y la nueva propuesta tiene en cuenta las modificaciones que el autor introdujo en la edición castellana de "La ciencia del texto" (1983). Es decir, en la última parte del capítulo 2 (págs.75/78) y en el epílogo (págs. 287/290).

intencionada". Si bien "cada lector o grupo de lectores asigna al texto una macroestructura subjetiva... éstas serán lo suficientemente similares para garantizar la mutua comprensión. De hecho, el hablante/redactor empleará a menudo recursos convencionales, como palabras temáticas, resúmenes -como en el caso de noticias-, títulos y encabezamientos para establecer al menos alguna macroestructura intencionada..."

Asimismo, en relación con dicho proceso de comprensión, establece la siguiente diferenciación entre *modelos cognitivos:*

a. La comprensión entendida como un "proceso estructural" (primer modelo)[6] Se trata de un modelo abstracto: la operación cognitiva se basa particularmente en reglas y estructuras prefijadas abstractas. La información recibida -para llevar a cabo el proceso cognitivo de comprensión, tanto de micro como de macroestructuras u otras estructuras textuales- procede particularmente del nivel semántico del texto. En cuanto a la otra información de la estructura de superficie -fonológica, morfológica, sintáctica- tiene para van Dijk valor instrumental: a través de tales datos se plasma o se expresa la información semántica; una vez cumplida esta función, dejan de ser relevantes. En otras palabras, en este primer modelo se prioriza el hecho de que cuando tal información ya no es necesaria, se olvida.

---

6 Este primer modelo cognitivo se analiza en el cap. 6 de la "Ciencia del texto" ("Psicología de la elaboración del texto", págs. 175/235). Abarca la comprensión de proposiciones, secuencias de oraciones (microestructuras), del contenido global (macroestructuras) y de otras estructuras textuales (por ejemplo, de las superestructuras).

Después de las experiencias realizadas en los últimos años, afirma van Dijk (pág. 77) que la comprensión real del discurso puede ser muy diferente de este tipo de modelo abstracto.

b. La comprensión como "proceso estratégico" (nueva propuesta). Puede hablarse, en este caso, de un modelo vital por la naturaleza estratégica de la comprensión. Este nuevo modelo cognitivo es más comprensivo y también corrige algunos de los principios del primer modelo. Frente a éste, predominantemente estructural, el nuevo es denominado "estratégico" por el autor: en lugar de operar con reglas y estructuras abstractas prefijadas, trabaja con operaciones cognitivas más flexibles, es decir, con estrategias (pistas, ayudas). Señala, entre otras, las siguientes diferencias entre reglas y estrategias:

. una estrategia puede operar sobre información estructural incompleta (por ejemplo, las primeras palabras de una oración, y no únicamente sobre la oración en su conjunto);

. recibe información simultáneamente de varios niveles (no sólo semántico, sino también fonológico, gráfico, morfológico, sintáctico, pragmático; contextual, cognitivo);

. está dirigida a un objetivo, según intereses de los hablantes: ser lo más eficaz posible para interpretar proposiciones, secuencias y un discurso (van Dijk, Ciencia del texto, pág. 289).

Sintetizando esta última hipótesis de van Dijk: el sujeto utilizará estratégicamente todo tipo de información (textual, cognitiva, contextual). La información, recibida de los distintos niveles, le permitirá hacer conjeturas -que luego se podrán confirmar, ajustar o rechazar-, para llegar en última instancia al significado global o tema del texto

(macroestructura)[7]. En otras palabras, en los distintos "ámbitos" del nivel semántico echará mano de "estrategias" con las siguientes intenciones:

. asignar significado a las oraciones (estrategias proposicionales);
. determinar la conexión entre oraciones, es decir, la coherencia lineal o local (microestrategias);
. deducir el tema (macroestrategias);
. utilizar estratégicamente sus conocimientos.

Esta hipótesis de van Dijk -referida precedentemente al nivel semántico del texto- alcanza también el nivel pragmático. Así, el lector hará igualmente conjeturas -utilizando todo tipo de información- para inferir posibles "actos de habla", tanto en el "macro" como en el "micro" ámbito textual:

. con respecto a las oraciones individuales (microactos);

---

7 Al referirse al artículo periodístico, aclara: Los diferentes momentos de la comprensión son estratégicos básicamente, "porque no operan con reglas fijas o en diferentes niveles de análisis o comprensión. Se producen a la vez y se apoyan recíprocamente para establecer interpretaciones rápidas y efectivas. Estas son hipotéticas hasta que algo las confirma o niega. El análisis sintáctico es apoyado por el semántico y viceversa. La interpretación macroestructural se integra en el análisis esquemático total... Y todo el procesamiento semántico depende de la activación y aplicación de modelos (de situación)..., de las creencias previas, de las opiniones, de la interpretación del contexto..." (van Dijk, "La noticia como discurso", pág. 211).

. sobre las relaciones pragmáticas entre actos locales;
. acerca del acto global o macro acto de habla.

En otras palabras, tratará de "adivinar", desde los primeros momentos, qué está "haciendo" el emisor o quiere hacer, pragmáticamente hablando (es decir, prometer, hacer un pedido, acusar, etc.) y, asimismo, mediante qué acciones individuales (detallar, explicar, describir, etc.) puede llevarse a cabo, en la sucesión de oraciones, la acción lingüística global.

1.1.2. Producción de textos[8]

En la teoría de van Dijk el modelo cognitivo es en parte relevante tanto para la producción como para la comprensión (aspecto en el que él se centra). Aunque existen -señala- trabajos teóricos y empíricos sobre los procesos cognitivos de comprensión, es muy poca la información para la producción del discurso escrito en general. Por lo tanto, sobre el particular, sus propuestas se ofrecen "simplemente como un marco provisional, que necesitará una ulterior elaboración teórica y algunas pruebas empíricas" (pág. 146).

En términos generales, también el planteo de "estrategias" se puede hacer desde el punto de vista del emisor. Este trabajará no tanto con "reglas", sino con "estrategias" para dar a conocer lo que quiere decir y su intención comunicativa; para ser eficaz, es decir ser comprendido.

---

8 Estas observaciones sobre el proceso cognitivo de la producción del discurso las formula van Dijk al referirse a la "noticia" en su libro "La noticia como discurso" (Cfr. bibliografía). Extraemos las características generales que nos interesan.

"Como ocurre en la interpretación, los diferentes procesos de la producción son estratégicos. Es decir, el orden de las etapas de producción puede variar. Asimismo, se puede utilizar información de diferentes niveles o fuentes al mismo tiempo, y todo el proceso se dirige hacia la formulación efectiva de significados y modelos (de situación) que el hablante desea transmitir al oyente..." (pág. 155).

Con respecto al presente trabajo, a partir de estas hipótesis sobre el texto -entendido como un "ir diciendo" significados y referencias y, al mismo tiempo, "ir haciendo" o ejecutando acciones socialmente relevantes- profundizamos, en la comprensión y producción de textos, la operatividad estratégica de las técnicas. Esto es, mediante la aplicación de tales recursos, se utilizará estratégicamente todo tipo de información o dato (textual, contextual, cognitivo), en relación con los contenidos semánticos y pragmáticos del texto.

1.2. Análisis de la hipótesis de trabajo

Se hace necesario pedagógicamente ir desde los "modelos lingüísticos" al proceso natural hablante-oyente en la interpretación y producción de discursos. Este acercamiento lo entendemos como una ubicación en situaciones de comunicación reales y efectivas, en donde ocurren permanentemente procesos interactivos protagonizados por actores concretos. A su vez, esta "interacción discursiva" potencia ininterrumpidamente las posibilidades de elaboración (semántico-pragmáticas) textuales de cada hablante natural.

En el contexto expresado, proponemos realizar la necesaria transferencia pedagógica desde los "modelos lingüísticos" al aula, mediante los cuales -en la situación comunicativa de la enseñanza de la lengua- se puede avanzar o actuar con mayores posibilidades de logro, respecto de los objetivos generales de la asignatura.

En esta labor -en lo que hace a la *situación de campo*- resulta prioritario seleccionar el material textual según el ámbito de transferencia.

Trabajamos con estudiantes de nivel terciario, universitario y medio. En cuanto a la selección de textos, dejamos de lado la instrumentación de "una" tipología. Partimos de que todo texto que elaboramos se realiza según un "tipo" o "patrón" ya socialmente establecido y, por ello, fácilmente identificable por el sujeto receptor, puesto que el manejo de tales "patrones" es parte integrante de la competencia comunicativa de los sujetos.

Los textos elegidos son textos escritos de nuestro interés por su grado de circulación convencional. Se trata de mensajes institucionalizados -como la redacción administrativa- hasta textos expositivos científicos. Son rasgos definitorios de tales textos su estructura esquemática[9] básicamente argumentativa inferencial, tanto en la organización lógico-semántica como pragmática.

Es importante insistir -por su proyección didáctica- en la estructura global de estos textos. Contrariamente a las argumentaciones cotidianas -según destaca van Dijk-, la institucionalización de la ciencia requiere que se tenga en cuenta el ordenamiento condicionado o lógico de la información, se hagan explícitas las presuposiciones, se definan todos los conceptos. Así, el hablante redactor empleará a menudo palabras "clave", oraciones temáticas y otros recursos convencionales para garantizar la comunicación (hacerse entender).

Precisamente, por el carácter expositivo y argumentativo -en mayor o menor grado marcado por el contexto-

9 van Dijk, La ciencia del texto, págs. 164/165.

y el predominio de la función referencial de los textos seleccionados, resulta viable la *implementación de técnicas abstractivas lógico-sintetizadoras* en la comprensión, como también en la producción, del texto. En síntesis, nos permiten enriquecer o profundizar, desde el modelo adoptado, la fundamentación y operatividad de las "técnicas". Las utilizamos -según sintetizábamos en la "introducción"- como "estrategias discursivas" que operan en los diferentes niveles y ámbitos de estructuración textual. Todo ello, desde la base jerárquica de organizaciones lógico-semánticas y asimismo pragmáticas de los contenidos del texto escrito.

Nos interesa describir la funcionalidad (operatividad) de las técnicas, muy en particular, en el nivel semántico del texto. Aplicaremos luego la hipótesis al nivel pragmático.

.Caracterización de las técnicas según el proceso cognitivo estratégico

a. En el nivel semántico textual

Entre los rasgos característicos de las técnicas que utilizamos[10] es definitorio el *carácter abstractivo* en relación con la posibilidad de un funcionamiento estratégico (como planteamos en la hipótesis).

En un primer nivel de abstracción -seguimiento en línea de los contenidos del texto- estos recursos nos permiten trabajar con la estructura profunda oracional (en la estructura de superficie textual). En este sentido, a través de la aprehensión de las relaciones lógico-semánticas entre las oraciones de la secuencia -relaciones que pueden

---

10 La descripción, caracterización y uso de las diferentes técnicas figuran en el Documento de Trabajo de la Cátedra "Lengua Fundamental (Comunicación)" (Cfr. bibliografía).

darse en forma continua o discontinua; en una o varias direcciones- se hace posible el ordenamiento de las unidades según conexiones lógicas básicas (fuertes o débiles).

Simultáneamente, en un segundo nivel de abstracción -proceso hacia el centro del texto-, dan lugar a la posibilidad de ir elaborando, dando forma a la expresión de una hipótesis sobre el tema; es decir, llegar a la estructura profunda.

Finalmente, tal organización de los contenidos -tanto en el movimiento hacia el tema como en el seguimiento lineal- se realiza teniendo en cuenta la "diagramación gráfico-espacial". Desde este punto de vista, es factor determinante toda utilización significativa del espacio y de cualquier elemento gráfico.

Con respecto a la hipótesis de la nueva etapa de investigación, destacamos la utilidad de profundizar el funcionamiento estratégico de estas técnicas. Nos apoyamos en principio en la relación entre la "organización lógico-semántica" de los contenidos y la "diagramación gráfico-espacial" (organización externa). Asimismo, desde el tratamiento del texto descripto -en "línea" y "hacia el centro" semántico y también pragmático (como veremos luego)-, creemos que es posible utilizar "estratégicamente" todo tipo de información (no sólo semántica) en un movimiento que se da, a su vez, "tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba: las operaciones estratégicas se aplican no sólo a la información proveniente del texto, sino también del contexto..."[11]. Se trata por lo tanto, de un movimiento estratégico simultáneo que se alimenta de múltiples señales: surgidas del texto; del conocimiento, creencias, experiencias de los sujetos; originadas según condiciones situacionales pragmáticas, etc.

---

11 van Dijk, La noticia como discurso... págs. 151/152.

Todo lo señalado, con el propósito de inferir estructuras globales (macro) y superestructuras esquemáticas) y estructuras menores o locales. En otras palabras, la captación inicial del tema -ocurrida generalmente en los primeros momentos- mediante información utilizada estratégicamente (título, subtítulos, subrayados, conocimientos del sujeto, etc.) determina la formulación de "conjeturas" (hipótesis) que luego podrán ser ratificadas o rectificadas. Tal hipótesis sobre el significado global o tema dirige la interpretación del significado de oraciones y de la conexión entre oraciones de la serie (coherencia local). Para interpretar tales significados y referencias opera igualmente información simultánea proveniente de distinta fuente (textual, cognitiva, contextual, etc.).

En segundo lugar, asignamos a las técnicas el *carácter lógico*. Mediante la representación de la organización de los contenidos del texto, en relación con la diagramación gráfico espacial, las técnicas explicitan, con recursos lingüísticos (expresión verbal) y no lingüísticos (utilización significativa del espacio y de recursos gráficos):

. las partes básicas constitutivas del tema y la conexión lógico-semántica entre éstas (coherencia global); igualmente pueden reflejar la "estructura esquemática" a la que se ajusta el tema, o bien otras "formas de presentación" según se trate de textos convencionales institucionalizados o no;

. asimismo, la conexión lógico-semántica entre las oraciones, según el tipo de relación lógica (fuerte o débil) y de qué forma se hacen: directa (entre oraciones seguidas); indirectamente; en una o varias direcciones.

Finalmente, son *sintetizadoras*. Según se ha dicho, a través del seguimiento "lineal" se buscan los "núcleos" temáticos del significado general o global y, cómo éstos se explicitan o expresan en el texto-manifestación.

Como resultado puede elaborarse el resumen: comprensión básica del texto mediante la relación de ideas fundamentales. Asimismo, un ahondamiento de las conexiones lógico-

semánticas permite obtener la síntesis, técnica verbal que destacamos por su carácter de representación interpretativa de los conceptos básicos jerarquizados.

Interpretamos que la aplicación sistemática de estas técnicas acrecienta el desarrollo de habilidades propias de los procesos cognitivos de la elaboración y comprensión del discurso, de cada hablante. En consecuencia, el objetivo es sistematizar para operar con eficacia teórico-metodológica en el tratamiento textual. Si llevamos a cabo la interpretación (semántico-pragmática) local y especialmente global, siguiendo una línea de organización, aun cuando trabajemos con "baterías de recursos", evitaremos la dispersión ante la complejidad del proceso señalado.

. Operatividad de las técnicas: Información utilizada estratégicamente

Al relacionar, por intermedio de la técnica seleccionada -en el seguimiento lineal y hacia el centro- la organización lógico-semántica de los contenidos con la diagramación gráfico-espacial, toda información (textual, extratextual) es utilizada estratégicamente -ya sea para inferir el tema, ya para conectar las oraciones de la secuencia- con el propósito de lograr la mayor eficacia.

En este sentido, es en particular relevante para nosotros la información proveniente del texto: profundizamos y sistematizamos sobre todo la información lingüística (semántica, léxica, morfológica, sintáctica, gráfica, etc.)

Con respecto al significado global o tema, destacamos: el manejo de información proveniente del nivel gráfico (valor significativo de las distancias, de todo tipo de relieve gráfico, la distribución y organización en el espacio); la identificación, en este seguimiento, de palabras "clave" y de oraciones temáticas; la presencia de títulos, subtítulos, resúmenes parciales; existencia de partículas o nexos que conectan las partes del texto y determinan relaciones direc-

tas (en mayor o menor grado) entre los temas secundarios o subtemas.

Con respecto a la conexión entre oraciones: la función básicamente estratégica de los sustitutos, en particular, los pronombres; el orden de las palabras; la presencia de partículas o nexos que señalan avance en la progresión temática, ordenamiento en la secuencia, direccionalidad, etc.

b. En el nivel pragmático

Como hemos visto precedentemente, la instrumentalización de las técnicas nos permite, en primer lugar, detectar conexiones semánticas de carácter local que se inscriben en el significado global o tema del texto, determinante éste en última instancia de la coherencia textual. A su vez, dicho tema inserto en una estructura esquemática o forma de presentación.

Asimismo -y teniendo en cuenta que el modelo textual que adoptamos[12] integra en el "plan global" de la estructura profunda textual el elemento semántico o tema con la intención comunicativa del hablante- el rastreo llevado a cabo mediante las técnicas simultáneamente nos va dando la dimensión o contenido pragmático del texto. Es decir, a través de la captación de las "acciones" locales (actos de habla sucesivos) se va delimitando y perfilando la acción global (acto de habla general, abarcador) en el que se insertan los contenidos semánticos del texto.

---

12 Documento de Trabajo, Cátedra de "Lengua Fundamental (Comunicación)" (Cfr. Bibliografía)

Igualmente, en esta dimensión pragmática -como señalábamos al hablar de las conexiones semánticas- toda información (textual, contextual, cognitiva) es utilizada estratégicamente:

.para hacer conjeturas, en primer lugar, acerca de la intención ilocutiva global;

.en relación con los microactos o acciones más específicas que se van presentando en las oraciones de la secuencia.

Asimismo, en este caso, privilegiamos la información textual: la diagramación gráfico-espacial característica de algunas formas institucionalizadas: cartas, solicitudes, decretos, etc.; la aparición de palabras, construcciones "clave", como los verbos performativos y otras formas léxicas que pueden asegurar o constatar el acto de habla (caso de las "modalidades del enunciado": indudablemente, lamentablemente, etc.);la presencia de partículas "indiciales" (los pronombres de la. persona) y de algunas formas temporales (por ejemplo, el futuro en relación con una promesa.)

Segunda parte

Aplicación de la propuesta: posibilidades de transferencia del "modelo cognitivo-estratégico" de van Dijk, de comprensión y producción textual (Cfr. nota 4).

La transferencia posible de la "base teórica" se organizó en una secuencia contenida en dos actividades principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, cada actividad fue estructurada en diferentes pasos graduados. Los distintos momentos de las clases marcaron pautas de interpretación y aplicación del modelo propuesto.

La primera actividad tuvo el objetivo de ubicar los escritos elegidos en el contexto de la gestión administrativa institucional (instancia normativa de pertinencia). Para este propósito, previamente, los alumnos leyeron

partes significativas extraídas de reglamentos y normas legales (Constitución provincial, reglamentos de las Cámaras Legislativas, etc.) incorporados al Documento de Trabajo preparado para el Curso. En forma especial, los destinatarios subrayaron las referencias articuladas correspondientes a la elaboración y tratamiento de "declaraciones, resoluciones y leyes".

Este primer paso de la actividad inicial significó la "aprehensión y recreación" del lector de su propio ámbito pragmático. Es decir, los destinatarios iban adquiriendo consistencia pragmática, ubicación eficaz en el circuito comunicativo de la competencia laboral.

Luego, en un segundo momento, comenzó específicamente el desarrollo del módulo. La utilización de un "cuestionario-guía" oral y después escrito fijó la clase de conceptos válidos de "circulación, elaboración y presentación" de los escritos públicos tratados. En tal sentido, se explicitaron los términos necesarios para la institucionalización propia de este ámbito de las actividades humanas.

Respecto del "cuestionario-guía" como técnica, lo empleamos en forma de recurso didáctico lingüístico, generador de inferencias que reconstruyen las relaciones lógico-semántico-pragmáticas del texto tratado. Puede constituirse en una base cognitivo-estratégica para desarrollar otras técnicas abstractivas que sintetizan coherentemente diversas "pistas" de un mensaje. Un cuestionario-guía propuesto correctamente explicita las relaciones centrales de un discurso.

La segunda actividad tuvo como primer objetivo agrupar los documentos seleccionados en tres clases: declaraciones, resoluciones y leyes -como proyectos o normas sancionadas-.

Para tal clasificación, los alumnos debían marcar elementos diferenciadores entre el material presentado. De esta manera constataron, por ejemplo, que títulos y subtítulos encabezadores, sellos, etc. se constituían en

"fórmulas convencionalizadas" para ubicar sin ambigüedades el lugar de procedencia y tratamiento de la norma (Legislatura de Mendoza, H. C. de Senadores, H. C. de Diputados). Así también estructuras temáticas diferenciaban "proyecto" de "norma sancionada". Por otra parte, interpretaron cómo "estructuras intencionadas y fijas" se convertían en "fórmulas convencionalizadas" que distinguían procedencia y diferencia normativa ("El Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza sancionan con fuerza de Ley", "El H. Senado de la Provincia de Mendoza resuelve", "La H. Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza declara", etc.). Asimismo, los alumnos pudieron observar que los documentos entrados como "proyectos" podían estar acompañados de los fundamentos -texto de carácter referencial y argumentativo-, mientras que la norma en sí, con sus articulados, debía tener una elaboración estrictamente preceptiva. También un análisis mayor determinó que el primer artículo definía la macroestructura semántico-pragmática, a partir del performativo de "legislar con fuerza de ley, resolver o declarar". El contenido de los articulados proponía una información lógica y sintetizada de un contexto argumentativo, de discusión previa a la elaboración escrita. Se agrega a lo expuesto las fórmulas o microestructuras lingüísticas indicadoras del lugar de tratamiento, firmas responsables, diagramación gráfico-espacial específica y los verbos relevantes ya mencionados.

En forma especial, la técnica del interrogatorio-guía delimitó la "fuerza verbal" en el acto de legislar.

La lectura, la observación detallada, el cuestionario-guía, la competencia comunicativo-laboral, diagramación de los escritos, usos particulares de los verbos en los actos normativos, diferencias de contenido y fórmulas lingüístico-legales se transformaron, en relación con la base teórica, en "pistas" de procedencia múltiple y estratégica para la caracterización identificatoria.

La segunda actividad continuó, luego de efectuado

un "resumen oral" de fijación, con la propuesta de elaboración de un "cuadro relacional" como técnica sintetizadora. La elección de este recurso estratégico se hizo posible por la evidencia de relaciones lógicas de semejanzas y diferencias.

El cuadro relacional, de doble entrada, propuso un título encabezador acerca del tema tratado y sus características: "Documentos legislativos. Características formales de su redacción". En cuanto a las variables horizontales y verticales, la interrogación guió a los alumnos hacia la identificación de documentos, origen, su ámbito de circulación y tratamiento. Todos estos aspectos pautaron "circunstancias" o unidades semántico-pragmáticas estrechamente relacionadas desde un "patrón" o "superestructura esquemática" en el sentido de un ordenamiento lógico y condicionado de la información.

Los cuadros internos de la técnica diagramada se completaron con las diferencias de cada reglamento analizado. Particularmente se hizo hincapié en las diferencias graduales de "fuerza de acción" entre los verbos "adhiere, declara, resuelve, sanciona (con fuerza de Ley)" -en el marco del acto mayor de legislar. Asimismo, en análisis internos de articulados, se analizó la diferencia entre el uso del indicativo, subjuntivo y formas potenciales -como futuro deseado a partir de un presente- (declara... que vería con agrado...). En tal sentido, el indicativo correspondió a la elección lingüística de aquellos actos en los que los firmantes asumían una responsabilidad (se otorga u otórgase un plazo de 5 años...) y el subjuntivo para ubicar y nombrar los hechos donde tienen que estar (se cede o cédase al Instituto Provincial de la Vivienda..., comuníquese al Poder Ejecutivo...etc.).

El relieve y selección de la "información lingüística", la "diagramación" y la "competencia de los lectores" permitieron aunar estrategias comprensivas para la extracción del "significado global" o "temas" de los textos. Como "estrategias proposicionales" o "microestrategias" fue importante

el sentido de las oraciones encabezadas por determinados verbos para adelantar o conjeturar la información identificatoria. Títulos, subtítulos, uso de mayúsculas, permitieron colocar los items horizontales y verticales del "cuadro relacional". Por otra parte, los datos reales de espacio y tiempo colocados en la diagramación proporcionaban información pragmática sobre "actos locales": qué hacían los responsables al dictar y sancionar en el contexto del macroacto institucionalizado de legislar.

Finalmente, la lectura del "cuadro relacional" proporcionó a los alumnos la coherencia global del asunto tratado por las relaciones semánticas y pragmáticas.

Se concluyó esta segunda actividad -una vez terminada la comprensión del cuadro, en forma grupal y oral- con la elaboración escrita de un resumen del tema. El objetivo de esta parte fue proponer un ejercicio de producción atendiendo a "temas y subtemas", diagramados en párrafos necesarios para obtener una coherencia global del texto. La división de párrafos podía efectuarse según dos circunstancias semántico-pragmáticas: la relación de clases (declaraciones, resoluciones, leyes), o bien la relación de ámbito (Recintos de la Legislatura o de las Cámaras).

Asimismo, se realizó un resumen escrito utilizando conectores para establecer relaciones lógicas más o menos fuertes (no obstante, pero, también, en cambio, etc.).

Según el modelo cognitivo estratégico, el "resumen" permite al lector convertirse en el productor de su propia comprensión. En este caso cuentan las "estrategias discursivas" de operatividad simultánea con información cognitiva, textual y contextual, para lograr una coherencia global y local. El uso eficaz del conectivo propondrá relaciones de circunstancias con mayor fuerza lógico-semántica. Asimismo importa la elaboración significativa de las microproposiciones (coherencia local). Se puede ejercitar el uso de

"pronombres" como elementos lingüísticos de remisión multidireccional (coherencia local; relación de texto-contexto).

Conclusión.

Habíamos aclarado en el "prólogo" que nuestro trabajo se basaba en los aportes de la "lingüística del texto" por su carácter interdisciplinario e integrador de otras direcciones lingüísticas. En este sentido, el modelo cognitivo estratégico de van Dijk lo interpretamos como más vital, dinámico y rico en posibilidades para transferir a discursos de distintos ámbitos.

Justamente la elección de tal base teórica fue significativa para interpretar y producir textos de alto grado de convencionalización, como los seleccionados. Pero fue también la misma base teórica la que nos proporcionó el camino para encontrar la fuerza semántico-pragmática de los textos-manifestación (documentos) y de los presupuestos contextuales, de mayor o menor expansión implícita o explícita.

Por otra parte, la "macroestructura intencionada" de tales discursos y las relaciones textuales centrales, de carácter referencial y argumentativo proporcionaron la posibilidad de aplicar técnicas abstractivas como sintetizadoras de "pistas" semánticas y pragmáticas. En esta dirección, dichas técnicas pueden definirse como un conjunto instructivo múltiple de estrategias discursivas, aplicables tanto a la producción como a la comprensión del discurso y que operan simultáneamente en los distintos niveles de organización textual.

Por último, la transferencia de la base teórica, cognitivo-estratégica, a distintos ámbitos textuales proporcio-

nārán resultados qüe deberán ser estadísticamente comprobados en su eficacia comunicativa. Diferentes aplicaciones también permitirán ajustes teóricos y de transferencia.

BIBLIOGRAFIA

Carpineti Rosa de, *El texto informativo y el esquema de contenido*, Buenos Aires,Plus Ultra, 1980.

Lavandera Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.

Peronard Thierry M./ Uriz Amestoy Nélida, *La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora*, Valparaíso, Universidad Católica, Revista Signos, N° 28, 1990.

Rosetti Mabel/ Martínez Esther, *El discurso informativo de grado cero. Enfoque pragmático*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

Tappatá, Nilda P. Taboada de, *Estudio dirigido. Teoría, práctica e investigación sobre el cultivo de habilidades para estudiar*, Buenos Aires, Troquel, 1981.

Van Dijk Teun A., *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo Veintiuno, 1980, 1a. ed.

Van Dijk Teun A., *La ciencia del texto*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1983.

Van Dijk Teun A. /Kintsch Walter, *Strategies of Discourse Comprehensión*, New York, Academic Press, 1983.

Van Dijk Teun A., *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.

Documento de Trabajo de la Cátedra "Lengua Fundamental (Comunicación)", elaborado por el equipo de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 1992.

Documentos normativos legales. Constitución y Reglamentos de la Legislatura de la Provincia de Mendoza.

GENERO DE LOS NOMBRES EN EL HABLA RURAL MENDOCINA

Liliana Cubo de Severino

"Libertad e historicidad de la actividad del hablar fundamentan la diversidad de las lenguas".

(Ch. Lehmann, 1984: 31)[1]

Introducción

En este estudio nos interesa describir la variación

---

1. Cfr. traducción de A. Elizaicin en "Tipología y diacronía desde el punto de vista funcional". Documento de trabajo para el taller del IX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Campinas, Brasil, 1990, pág. 3. Traducción de Lehmann, Ch. 1984. Der Relativsatz. (Caps. II "Sprachtheorie und sprachliche Universalien" y VI "Evolution des Relativsätzes") G. Narr Tübingen.

observada en el habla de una comunidad rural, con respecto al género de los nombres.

Si consideramos la variación desde una perspectiva funcional y la actividad del hablar orientada hacia una meta, la primera pregunta que surge es porqué los nombres cambian de género. Por qué por ejemplo, dentro de una misma comunidad algunos dicen *la sartén* y otros *el sartén*.

La coexistencia de distintas tradiciones en el hablar -variaciones- en la categoría de género, que es una función interna, no relacional, no actual[2] llama especialmente la atención porque se supone que la distinción formal (morfológica) entre masculino y femenino corresponde a una clasificación lingüística de la realidad dada ya de antemano en la lengua, con justificación histórica y etimológica.

A fin de encontrar una justificación de la variación en el sistema, intentaremos explicar la lengua desde el habla, de acuerdo con el siguiente marco teórico:

1. El género cumple diferentes funciones en la lengua española[3]: una función categorizadora, al actualizar un determinado morfema lexemático como sustantivo; una función sintáctica, al marcar la relación o concordancia entre palabras de un grupo nominal y una función semántica, al aportar información sobre el sexo en algunos sustantivos que incluyen el rasgo 'animado' (personas y animales) o sobre otros aspectos del contenido como tamaño, forma, clase en algunos sustantivos inanimados.

2. Según la categoría género, los sustantivos en español pueden clasificarse en masculinos y femeninos. Esta clasifica-

---

2. Véase Coseriu, E. Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas, Madrid, 1965.

3. Véase Alcina, F. y Blecua, J. Gramática española. Ed. Ariel, Barcelona, 1975, pág. 513

ción se hace en función de su referencia pronominal y concordancia del adjetivo, junto con el artículo. Para establecer el género de un sustantivo actúa como clasificador el adjetivo de dos terminaciones[4]

3. Los sustantivos se organizan en el sistema léxico en dos conjuntos: sustantivos de un solo género sintáctico y sustantivos de doble género sintáctico, según sean palabras aisladas o presenten "oposición alternativa en la que una palabra exige la concordancia masculina y la otra la concordancia femenina manteniendo una misma base léxica"[5]. En el sistema, el masculino se realiza mediante los alomorfos -o,-e,-$\emptyset$ y el femenino por el morfo -a .

4. Sólo es relevante la función semántica cuando el cambio de concordancia está en correlación con el significado -información sobre el sexo u otro aspecto de contenido- y podemos hablar de 'género motivado'; cuando no existe tal correlación el género es 'inmotivado o arbitrario'. El género, entonces tiene significado lexical sólo cuando existe oposición. Por lo tanto, el reconocimiento del género como categoría gramatical es independiente de la asociación semántica que existe entre el género de algunos nombres y propiedades de sus referentes.

5. En lengua española existen diferentes recursos o procedimientos para marcar el género: la heteronimia, moción de la terminación y moción del artículo.

---

4. Véase BELLO, A., Cuervo, R. Gramática de la lengua castellana París, 1921.

5. Véase Alcina, F. y Blecua, J. op. cit. pág. 516

Metodología.

De acuerdo con los objetivos y el marco teórico planteado, estudiaremos las variaciones de género que se observan en un corpus de habla rural mendocina, a fin de determinar el repertorio lingüístico de la comunidad y su relación con factores lingüísticos y extralingüísticos que coactúan en su organización.

El corpus está formado por una muestra estratificada y proporcional de 15 horas de grabación de conversaciones espontáneas (tomada al azar de una base de datos de 100 horas) de hablantes rurales mendocinos nativos y de estrevistas semi-dirigidas con las que se completó la información obtenida en la muestra.

La muestra fue estratificada por nivel sociocultural[6], edad y sexo a fin de comparar la frecuencia de las variaciones y la tendencia central del grupo, ya que como hipótesis de trabajo creemos que estas variables extralingüísticas o sociales covarían con las variables lingüísticas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto en el marco teórico, las variables lingüísticas que consideramos son:

- sustantivos de un género / sustantivos de dos géneros
- sustantivos sexuados / sustantivos no sexuados
- sustantivos con género motivado / sustantivos con género no motivado.
- pertenece al sistema masculino -o, femenino -a /no pertenece

---

6. La estratificación por 'nivel sociocultural' fue establecida tomando como indicador el mayor o menor contacto del hablante con la norma estándar (Alto, Medio y Bajo). Según la edad estratificamos en tres generaciones: I (de 16 a 35 años), II (de 36 a 55 años) y III (más de 55 años). Según el 'sexo' en hombres y mujeres. Adaptamos los criterios del PILEI al habla rural mendocina.

- marca de género por heteronimia /moción de la terminación/ moción del artículo.

Desarrollo:

1. En sustantivos de un solo género sintáctico.
1.1. sustantivos sexuados.

No se registran variaciones. Las formas alternantes "el mariquita: el mariquito"; el marimacho: la marimacha" que aparecen en otras regiones de habla hispánica[7] no se usan en la comunidad rural mendocina, según comprobación por muestreo y por encuesta.

1.2. sustantivos asexuados. que alternan con moción del artículo.
1.2.1. sustantivos que se integran en el sistema de oposición masc. -o / fem. -a.

Algunos sustantivos de género no motivado, femeninos terminados en -o y masculinos terminados en -a alternan el género, con moción del artículo[8], a fin de integrarse en el sistema mencionado.
-radio

"(Encuestadora) -¿Tienen radio, qué emisora escuchan?

---

7. Véase Rojas, E. Aspectos del habla en San Miguel de Tucumán, UNT, 1980, pág. 123 y Sanchez Lanza, C., Martino, N. Género y número de los nombres. En "El español de Rosario". Fac. de Derecho y Ciencias Sociales de Rosario, 1987, p. 45.

8. Véase Rosenblat, A. Morfología del género en español, comportamiento de las terminaciones -o -a. En NRFH, XVI, N°1 y 2, enero-junio 1962, p. 31-80

(h. 32) - Sí, *el radio lo* escuchamos a eso de las 9, cuando tenimos tiempo. Después a las 4 escuchamos los comunicados y a la noche *las radios chilenas*".

En algunos hablantes (20%) la forma masculina designa el aparato de radio y el femenino las emisoras. Pero para la mayoría (80%) es sustantivo femenino en los dos usos.

"(h. 23) - Dicen que el 10 empezaban a retirar los chivitos... Porque para esta época ya tenían que decir por *la radio*"

-dinamo.

Aparece en el corpus como masculino en el 95% de los casos.

-reuma.

Este sustantivo muestra un comportamiento singular. Cuando aparece con artículo como único adjunto es más frecuente el género masculino (64%) pero cuando los adjuntos son adjetivos se prefiere el género femenino (73%). Esta alternancia ha sido registrada incluso en un mismo hablante, en un acto de habla:

"Encuestadora) -El agua tan fría ¿no les da reuma?
(h.28) -Sí, *el reuma* es de frío.
(E) -¿Pero es reuma que duele?
(h 28) -Y, a veces da *reuma dolorosa,* pero ¡qué le va hacer"!.

-enema.

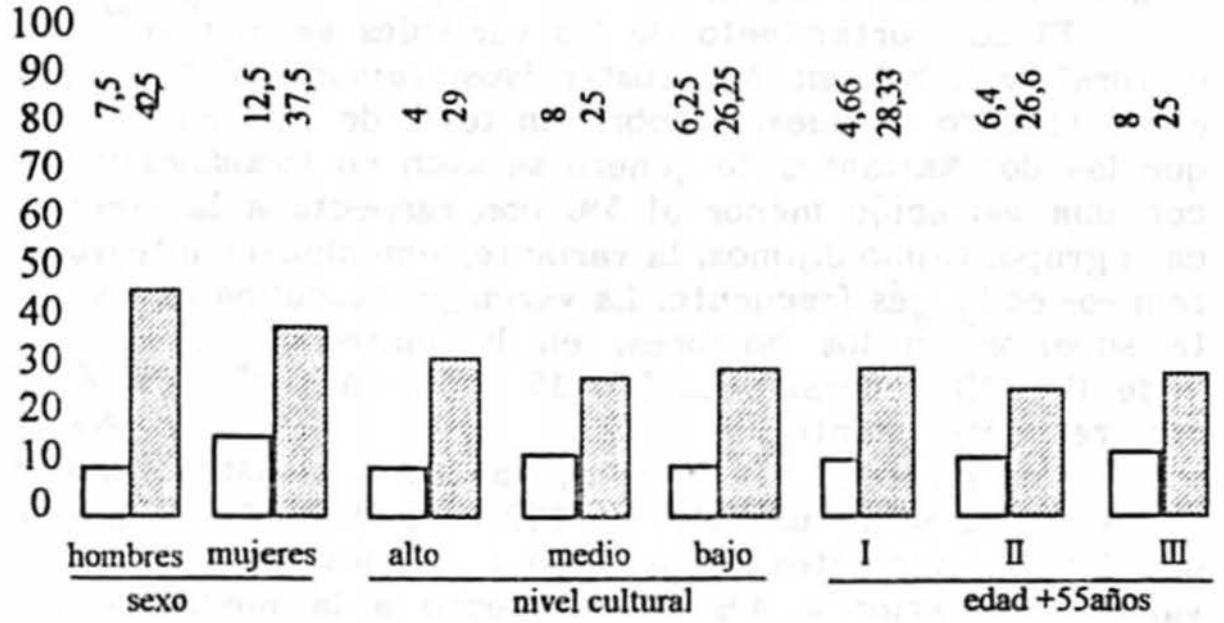
En el 89% de los casos aparece con género femenino.

"...Yo, si están resfriados, si les duele la cabeza, la panza, yo les meto *una enema* y listo. Sí señora, acá es *una cosa* que se usa mucho" (H.84)

El comportamiento de las variables sociales arroja los siguientes resultados:

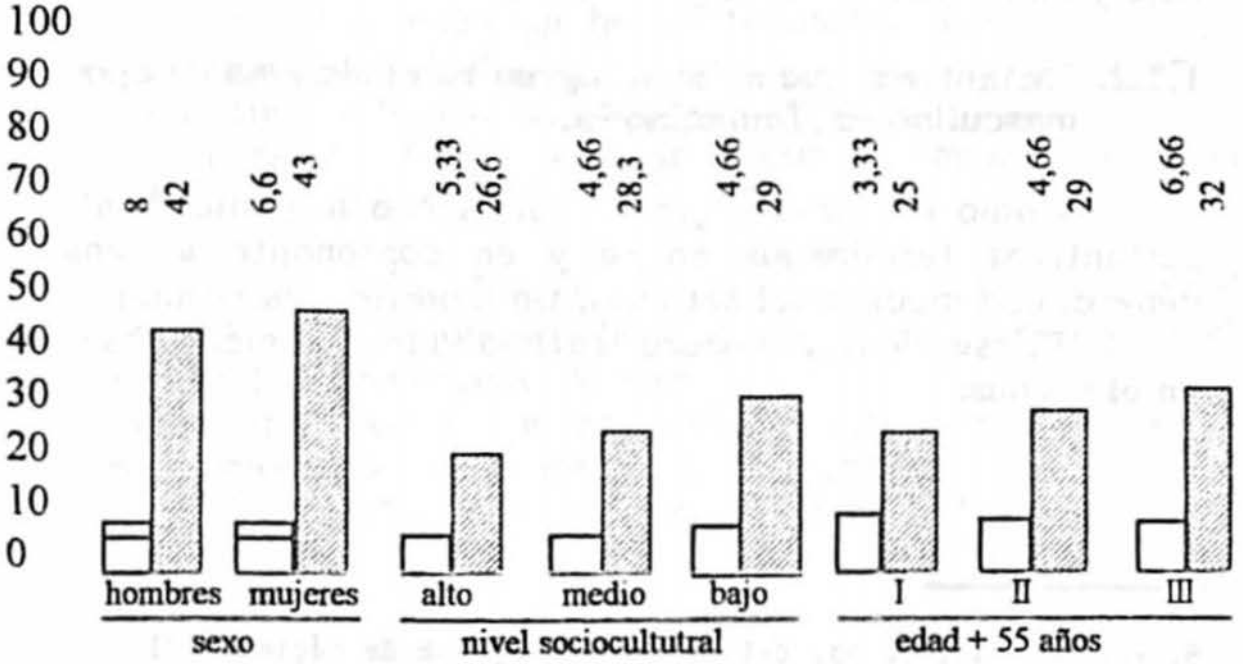
CUADRO I

sustantivos femeninos terminados en -o género masculino género femenino



CUADRO II

sustantivos masculinos terminados en -a género masculino género femenino



En los dos cuadros aparecen las formas femeninas como las de mayor uso. Esto permite deducir que la tendencia a integrar los sustantivos en el sistema masculino -o/ femenino -a es más fuerte en el caso del femenino y confirmaría que ésta es la forma marcada.

El comportamiento de las variables sexo, nivel socio-cultural y edad en los sustantivos femeninos terminados en -o (cuadro I) muestra sobre un total de 160 usos (n: 160) que las dos variantes de género se usan en todos los grupos, con una variación menor al 5% con respecto a la media de cada grupo. Como dijimos, la variante femenina-no integrada : fem -o- es la más frecuente. La variante masculina es levemente superior en los hombres, en hablantes de nivel medio y de II y III generaciones (de 35 a 55 años y de 56 ó más años respectivamente).

Con respecto al cuadro II, sustantivos masculinos terminados en -a, sobre un total de 150 usos (N: 150) observamos que las dos variantes se usan en todos los grupos, con una variación inferior a 4% con respecto a la media de cada grupo. La variante femenina, integrada: fem -a, es la más frecuente. La variante masculina no presenta diferencias significativas en cuanto al sexo, es más frecuente en nivel bajo y en hablantes de III generación.

1.2.2. Sustantivos que no se integran en el sistema de oposición masculino -o /femenino -a.

Como en otras regiones del mundo hispánico[9], algunos sustantivos terminados en -e y en consonante alternan el género, con moción del artículo, sin modificar la terminación.

El siguiente, cuadro refleja la situación observada en el corpus:

9. Véase Rojas, E. op. cit., notas 117 y 118 de páginas 121

CUADRO III

	det. masculino.	det. femenino
COLIFLOR	90%	10%
SARTEN	85%	15%
HERRUMBRE	80%	20%
COLOR	80%	20%
HINCHAZON	70%	30%
PICAZON	65%	35%
COLITIS	52%	48%
CRIN	40%	60%
QUEMAZON	40%	60%
CALOR	30%	70%
HOJALDRE	25%	75%
CAPARAZON	8%	92%

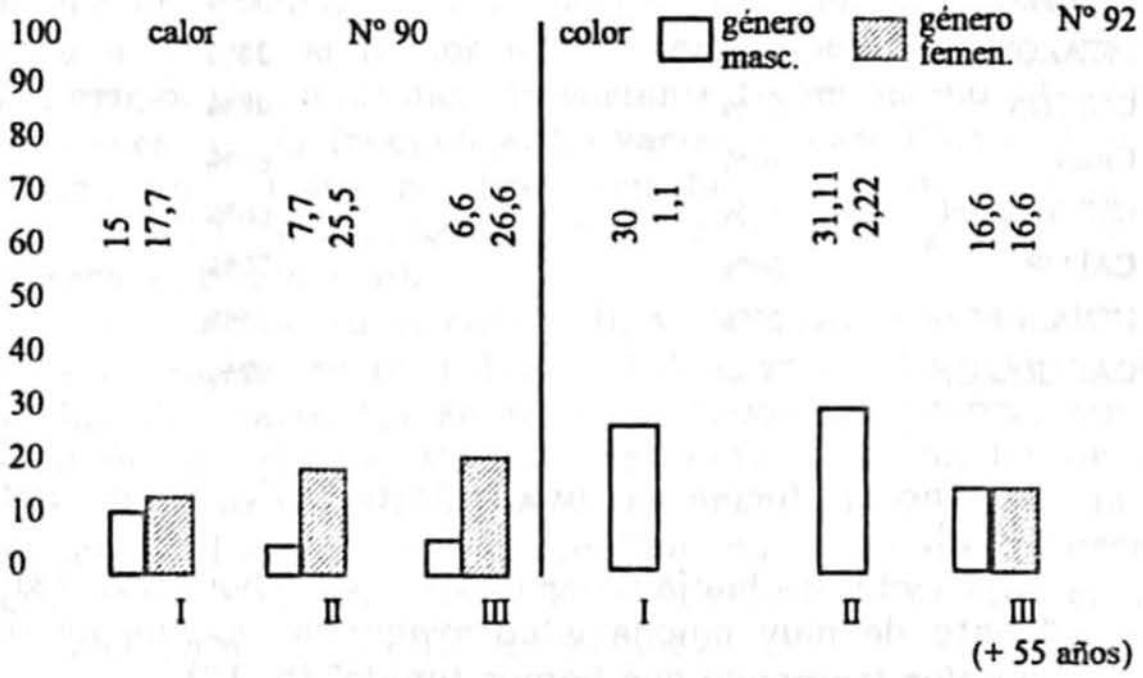
"...tiene la forma de una bateíta, así, de *un surtén*" (h. 15).
"...la leche les hacía bajar *un colitis búrburo*" (h. 28)
"gente de muy mucha edad avanzada ya, que no sufre *lo calor tremenda* que hemos tenido" (h. 12)
Es *una color* media tierra, media color de la camperita que tiene ella, así es, *una color rosadita*"
"...para la fiesta escolar hicimos empanadas. *Una hojaldre* de dos días le pusimos". (h. 46)

Analizando la frecuencia relativa de aparición del fenómeno y su relación con las variables sexo, edad y nivel sociocultural hemos observado que:
- la variable 'sexo' no marca diferencias significativas ya que es inferior al 3% de la media de cada grupo.
- la variable 'edad' sólo covaría en el caso de los sustantivos

calor y color de rección antigua femenina[10].

CUADRO IV

sustantivos terminados en consonante según variable edad



Según aparece en los gráficos, los usos femeninos de *calor* y *color* son mucho más frecuentes en los hablantes de mayor edad. En el caso de *color* podríamos hablar de un uso casi exclusivo en hablantes de más de 56 años, lo que permite pronosticar una pronta desaparición del fenómeno.

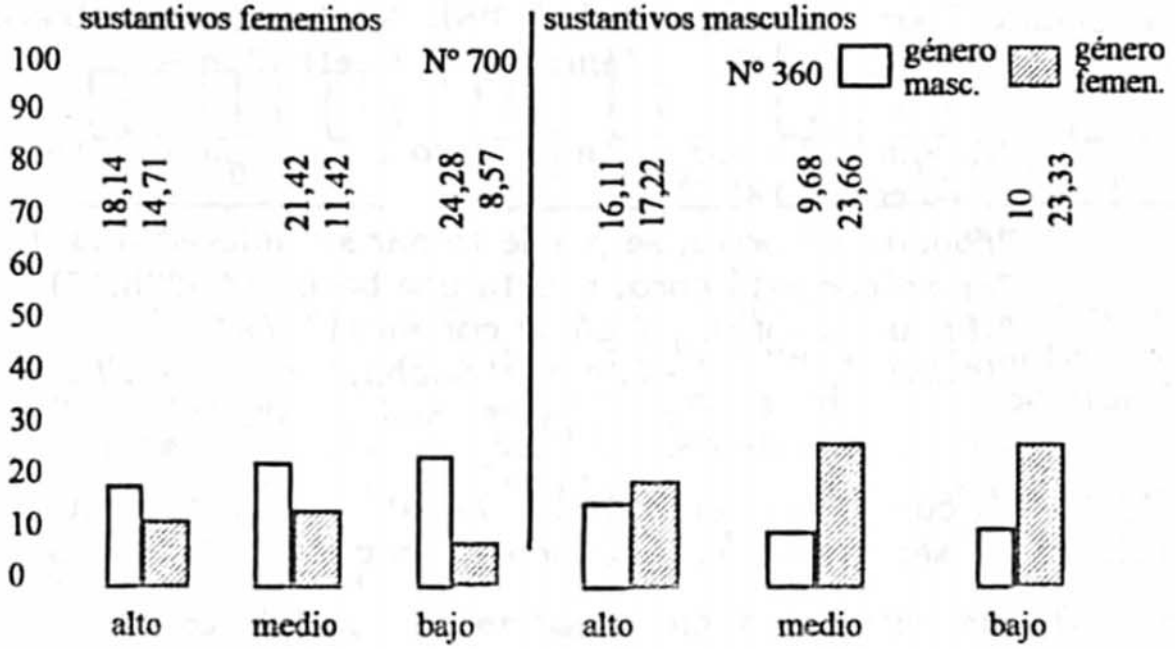
---

10. Véase Fontanella de Weinberg, B. El español bonaerense. Hachette, Bs. As., 1987, p. 39.

-la variable 'nivel sociocultural' covaría si agrupamos los sustantivos estudiados teniendo en cuenta la variante estándar (la que se enseña en la escuela y acepta como correcta la RAE.): sustantivos femeninos en el cuadro V (coliflor, sartén, herrumbre, hinchazón, picazón, colitis, crin y quemaron) y sustantivos masculinos en el cuadro VI (caparazón, hojaldre, calor y color).

CUADRO V **CUADRO VI**

sustantivos terminados en e- y consonante según "nivel sociocultutral"



Según observamos en los gráficos, la variante 'no estándar' es la más frecuente en todos los grupos. Sin embargo, analizando el comportamiento de la variable nivel sociocultural observamos que la variante 'estándar' es más frecuente en hablantes de nivel alto, a tal punto que en este nivel

las diferencias entre las dos variantes son poco significativas, situación que no se da en otros niveles.

1.2.3. Sustantivos que comienzan con a-

Los sustantivos de un género, no sexuados que comienzan con a- suelen registrar variaciones de género, se integren o no en el sistema de oposición masculino -o/femenino -a en cuanto a las terminaciones. Las variaciones se producen por moción del artículo.

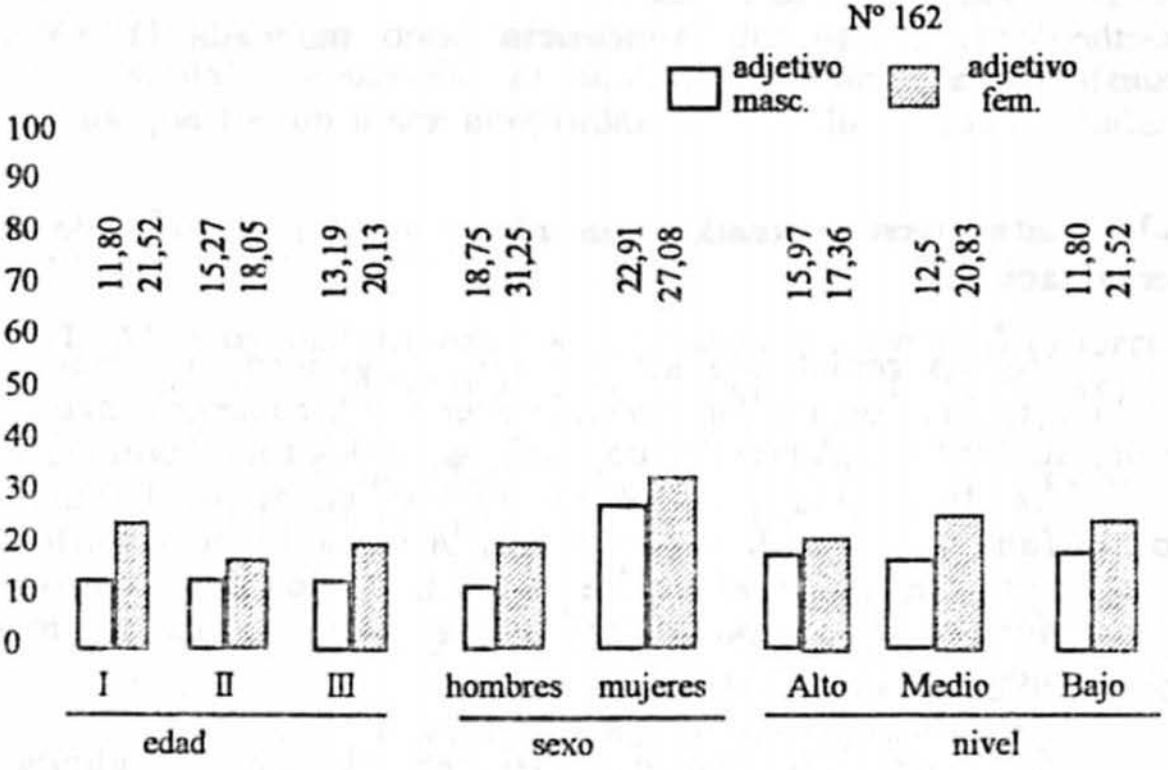
Los sustantivos femeninos agua, alma, arena, hambre, hacha, harina, apendicitis, asma, azúcar, suelen llevar adjetivo clasificador masculino cuando aparecen precedidos por el artículo 'el' (30%). No hemos registrado ningún caso con el artículo femenino y adjetivo en -o.

"...como *el agua* es tan *escaso* así que uno no tiene chacra" (h.18)
"*l'agua* es *clarita*, se puede tomar sin miedo" (h.32)
"*el azúcar* está *caro*, cuesta una barbaridad"(h.27)
"(Encuestadora): ¿Y cómo cortan la leña?
(h.34) -Y, con *el hacha*, bien filoso. *La* usamos. ¿ve? como ésta".

El comportamiento de las variables nivel sociocultural, edad y sexo mostró las siguientes frecuencias relativas:

CUADRO VII

sustantivos femeninos que comienzan con -a



Con diferencias poco significativas, el adjetivo masculino aparece con más frecuencia en hablantes de edad intermedia; de sexo femenino y nivel sociocultural alto. Esta distribución sugiere la coexistencia de dos tradiciones: en una de ellas, el artículo 'el' arrastra la concordancia del adjetivo; en la otra, más frecuente, se prefiere 'la' y adjetivo femenino.

Los datos, sin embargo no nos permiten afirmar que exista realmente un cambio de género, ya que en la referencia pronominal, en los usos plurales y en la formación del diminutivo se conserva el género femenino en todos los casos.

"le llevamos *agüita fresquita* a los difuntos para ponerle flores" (h.42)

"son *unas arenas suavecitas* que *las* llaman Altos Limpios" (h.27)

La vacilación se registra con respecto a la elección

el atorrante la atorranta
el practicante la practicanta
el jefe la jefa (designa al ama de casa)
el doctor la doctora
el coso la cosa (designa una mujer)
el maricón la maricona

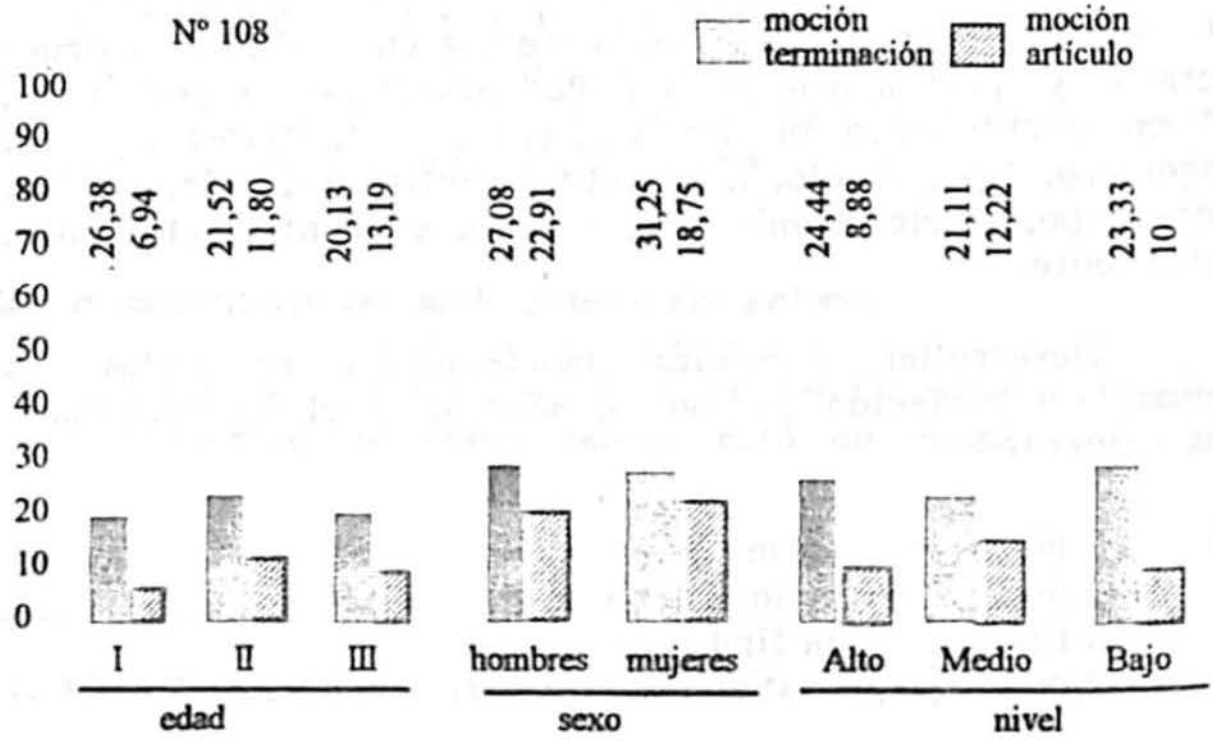
Otro grupo alterna los procedimientos, presentando la variante por moción del artículo y por moción de la terminación:

B) el ministro la ministro::la ministra
el agente la agente::la agenta
el ayudante la ayudante::la ayudanta
el estudiante la estudiante::la estudianta
el intendente la intendente::la intendenta
el comerciante la comerciante::la comercianta

La preferencia por una u otra variante, según las variables sociales aparece reflejada en el siguiente cuadro:

CUADRO VIII

variantes femeninas de sustantivos de doble género B) según procedimientos de variación



En todos los grupos se advierte la preferencia por la variante 'moción de la terminación'. Esta preferencia es más marcada en las mujeres, en hablantes de I generación. El nivel sociocultural no marca diferencias significativas.

2.1.2. Algunos nombres de animales sin distinción de sexo pasan a diferenciarlo desarrollando marcas de flexión: oposición morfemática y moción del artículo.

el tigre	la tigra
el pato	la pata
el sapo	la sapa
el canario	la canaria
el chivato	la chivata
el avestruz	la avestruza

2.1.3. En los nombres propios de persona, el sexo del referente impone una marca de género en todos los casos: moción de la terminación o moción del artículo, ya que por tradición en la comunidad rural mendocina se sigue la costumbre de "poner el nombre que cae" (h.45), "el santo que trae el almanaque" (h.18), "el que toque por prenda" (h. 16), "el nombre propio del día que nacimos" (h.12).

El uso de artículo con nombre propio, que aparece en Mendoza en el 100% de los hablantes rurales (y en un alto porcentaje de hablantes urbanos), impide en todos los casos la confusión de sexo y es marca de género.

Algunos nombres terminados en -o, -e, -Ø se imponen sin variación morfemática. Así, hombres y mujeres se llaman *'Carmen', 'Cruz', 'Jesús', 'Asunción', 'Rosario', 'Amparo', 'Trinidad'*. Pero en ningún caso utilizan nombres terminados en -a para nombrar hombres:

> "Ahora, si ya le toca para Santa Clara y es machito, le ponen el nombre del padre, si es casado" (h.15)

(Encuestadora) -¿Y María de segundo nombre no

le ponen?

(h. 32) -¡ Como le va a poner María a un gaucho!"

Para evitar esta situación crean formas como *'Cecilio', 'Argentino'*, por moción de la terminación.

Otros nombres también tienen moción semejante a los apelativos: *'Juan / Juana', 'Lorenzo / Lorenza', 'Sebastián / Sebastiana", 'Felipe / Felipa'*

Como resultado de una encuesta sobre "Actitud ante el nombre propio", pudimos comprobar que los hablantes más jóvenes, de I generación, han abandonado la "tradición del calendario" en un 75% y prefieren "nombres bonitos o el nombre de los padres" (h.18). Consideran además que existen nombres de hombre y nombres de mujer, por lo que creemos que existe un cambio en marcha.

2.1.4. Algunos sustantivos axiológicos, originalmente de un género, como *'marica'* que designa "al hombre que tiene características femeninas, de poco ánimo y esfuerzo" (DRAE), presentan particularidades en cuanto al género gramatical, convirtiéndose en sustantivos de doble género.

Marica, es un sustantivo masculino terminado en -a, sexuado, con género motivado, con el que se designa un referente de sexo masculino. En el corpus, sin embargo, aparece usado también para designar a la mujer "de poco ánimo y esfuerzo", actuando como los sustantivos de doble género con moción del artículo, sin moción de terminación:

> "Hay chivitos que no quieren mamar y Ud. tiene que a la fuerza hacerlo mamar. Es un trabajito medio jodido, mire, a *las maricas* se les mueren. Si Ud. es *una marica*, chau." (h.5).

Un fenómeno similar se registra con el sustantivo femenino ant. 'compaña'. Aparece usado con adjuntos masculinos o femeninos según el sexo del referente, con moción

del artículo, como los sustantivos de doble género:

"*El único compaña* que yo tenía era el perro" (h.9)

2.2. Sustantivos no sexuados.

Algunos sustantivos de doble género, no sexuados, de género motivado, establecen distinciones léxico-semánticas por moción del artículo o por moción de la terminación.

2.2.1. Con moción del artículo.

Hemos registrado en el corpus algunos sustantivos que presentan oposición de género con cambio semántico:

el tema	la tema (idea obsesiva)
el frente (parte anterior de un edificio)	la frente (parte superior de la cara)
el final (última parte)	la final (última competencia)

Esta oposición, sin embargo, no se conserva en todos los casos y existe variación en el uso.

"Cambia *la tema* y uno ya no sabe de qué está hablando"(h.9)

"Yo siempre estaba con *esa tema* que de qué se moriría mi hijo" (h.10)

"Andá al alambrado que está allá a *la final* del campo" (h.12)

"Arrequintamos la casa para venderla. Encalamos *la frente* y pintamos las ventanas" (h.14)

2.2.2. Con moción de la terminación.

Algunos sustantivos derivados de adjetivos alternan el género masculino y femenino, por moción de la terminación, con cambio de significado. Así, el femenino de los

sustantivos *'el fresco::la fresca', 'el claro::la clara'* se utiliza para designar un momento determinado del día; 'la clara' es el amanecer y 'la fresca' el atardecer.

> "En época de pariciones ya con *la clara* nos vamos al corral porque hay muy mucho trabajo" (h.18)
> "Para hacer eso, ve, es mejor de hacerlo con *la fresca*, que ya no molestan las moscas" (h.23)

Pero también se utilizan como sinónimos del masculino. "Vamos a tomar el fresco::la fresca"; "el claro::la clara entre los árboles".

Hemos registrado otras distinciones léxico-semánticas unidas a las terminaciones -o/-a, que varían en la comunidad y no siempre se mantienen: leño/leña; huerto/huerta; gorro/gorra; bolso/bolsa; jarro/jarra; cuchillo/cuchilla.

Para investigar este tema, realizamos una encuesta a 18 hablantes, estratificando por edad, nivel sociocultural y sexo. Citamos a continuación algunos testimonios que sintetizan las diferencias semánticas:

> "*La cuchilla* es más grande, más filosa también, es una herramienta para trabajar. Ahora *el cuchillo* lo usamos para comer en la mesa, porque es más manuable" (h.5)

> "Claro que son distintas. *El jarro* es más chico, aunque hay también algunos más grandes, pero son para poner al fuego de aluminio o enlozados. Ya *la jarra* no, es de plástico o de vidrio, es más grande y me sirve para el vino o el agua, para poner en la mesa, que no va a poner *un jarro* porque no es para servirse" (h.12)

> "Y, *el bolso* es cuando tiene cierre, es más armado, para llevar la ropa, como una valija chica. En cambio

la bolsa puede ser de tela, de harina, así, o de arpillera, sin manija, o con manija, de plástico, pero sencillita" (h.17)

"*El gorro* y *la gorra*, usamos los dos. *El gorro* es como ese que tiene el nene, que le tapa las orejas y es de lana, es de abrigo. *La gorra*, asigún, puede ser de tela pero tiene una ...así...como es, sí, vicera para el sol"(h.7)

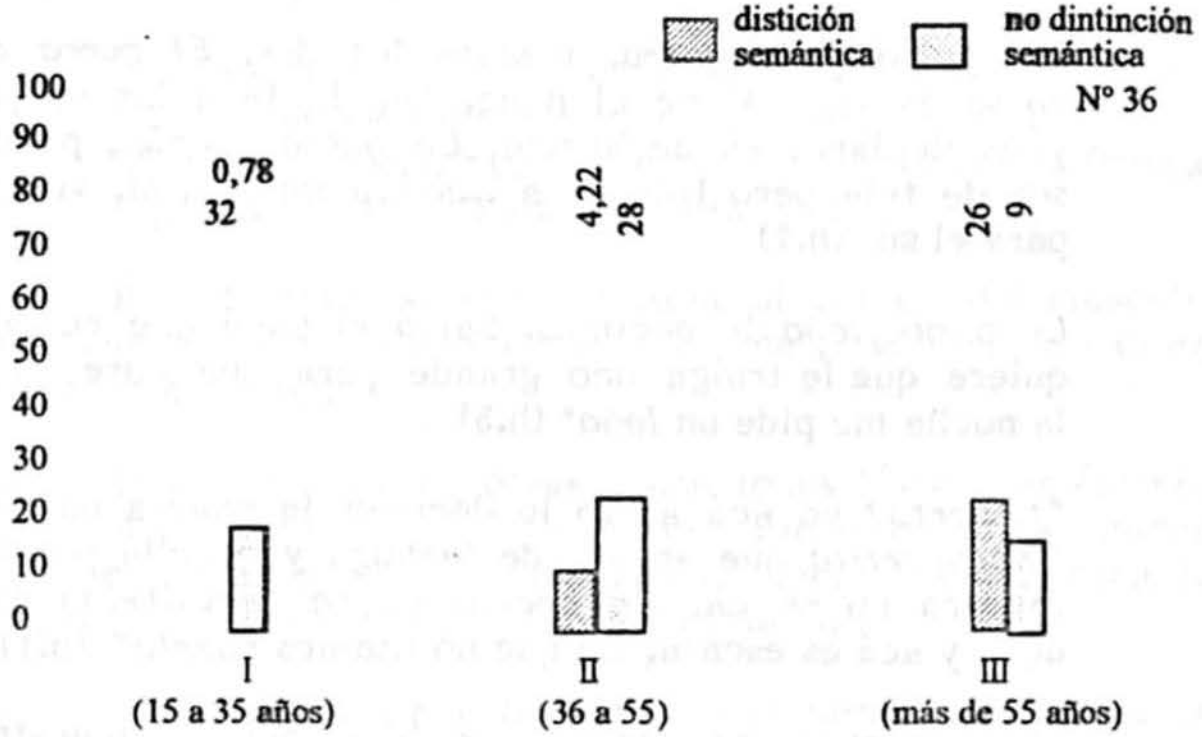
Leño no, *leña* le decimos. Salvo el papá que cuando quiere que le traiga uno grande para que dure toda la noche me pide *un leño*" (h.5)

"*¿Huerto?* no acá a eso le decimos la chacra nomás. *Una huertita* que apenas de lechuga y cebolla porque lo otro no se da. *Un huerto* ya se necesita mucha agua y acá es escasa, así que no usamos *huerto*" (h.1)

El comportamiento de las variables sociales, muestra diferencias poco significativas en cuanto a nivel sociocultural en todos los casos. La variable edad, covaría sólo en las oposiciones leño/leña y huerto/huerta, según aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO IX

Oposiciones leño/a, huerto/a, según variable edad



La distinción semántica es casi exclusiva de hablantes de más de 55 años de edad.[12]

La variablē sexo marca diferencias significativas, ya que mientras las mujeres reconocen las distinciones semánticas en el 80% de los casos, los hombres sólo lo hacen en el 60%. Esta diferencia se mantiene en todas las oposiciones estudiadas.

Interpretación:

A fin de responder a la pregunta inicial de por qué se crean nuevas tradiciones del hablar en cuanto al género de los sustantivos en la comunidad estudiada, comenzaremos

12. Véase Vidal de Battini, B. El habla rural en San Luis. BDH, T. VII, Bs. As., 1949, p. 99.

por analizar los resultados de la investigación. El cuadro que sigue sintetiza las principales clases de variaciones descriptas:

PROCEDIMIENTOS			moción terminación	moción artículo
un género sintáctico	sexuado			
	sexuado			
	no sexuado	-o/-a	lapicero:: era azucarero:: era vuelto, boleto, bombacha	radio, reuma, dinamo agua, alma, arena hacha, harina, asma
	no sexuado	no-o/-a		hambre, apendicitis, azucar, abrelatas, herrumbre, quemazón, sartén, calor, color
doble género sintáctico	sexuado	-o/-a	médico/a, ingeniero/a tipo/a, caso/a pato/a, sapo/a Lorenzo/a, cecilio/a	marica, campaña Rosario, Amparo
	sexuado	no-o/-a	atorrante/a, jefe/a tigre/a, Juan/a, Felipe/a	 Carmen, Cruz, Jesús
	no sexuado	-o/-a	fresco/a, claro/a cuchillo/a, gorro/a huerto/a, bolso/a	tema
	no sexuado	no-o/-a		frente, final

heteronomia

1. Lo primero que llama la atención es un 'casillero vacío', es decir, una clase que no registra variación: la de los sustantivos de un género sexuados.
2. Atendiendo a los procedimientos, no se registran variaciones por creación de heterónomos.

3. Con respecto a las variantes por MOCION DE LA TERMINACION, son poco frecuentes en sustantivos de un género y se circunscriben a sustantivos no sexuados que pertenecen al sistema de oposición masculino-o/femenino-a. El comportamiento de las variables extralingüísticas en estos fenómenos muestra que o bien son cambios que ya han consagrado una tradición (vuelto, etc.) o están en vías de conseguirlo (lapicero, etc.).

Por el contrario, las variaciones por moción de la terminación son muy frecuentes en los sustantivos de doble género, de género motivado, pertenezcan o no al sistema -o/-a. El comportamiento de las variables 'edad' y 'nivel sociocultural' muestra que la creación de femeninos a partir del masculino en sustantivos que designan profesiones, oficios, nombres y apelativos de persona es una técnica muy productiva y que está en expansión; en menor medida cuando se refiere a animales.

Menos frecuente es el uso de moción de la terminación en sustantivos de doble género no sexuados, que se circunscribe a los que pertenecen al sistema de oposición masculino -o/femenino -a, de género motivado (información sobre algunas características del referente), tradiciones de larga data en la lengua de la comunidad, pero sin expansión actual. El comportamiento de la variable 'edad' incluso marca una tendencia negativa en algunos casos.

4. La variación por MOCION DEL ARTICULO alcanza su mayor frecuencia en sustantivos de un género, no sexuados, de género no motivado. En esta clase encontramos sustantivos terminados en -o/-a que alteran la oposición masculino -o/femenino -a que consagra el sistema español (radio, etc.); sustantivos que comienzan con a- tónica o átona en los que el artículo no siempre es marca de género y sustantivos terminados en -e o consonante, terminación que no es tampoco marca de género. En casi todos estos casos la variable extra lingüística de mayor peso es el nivel sociocultural, ya que la mejor suerte de una de las variantes, aceptada por la lengua estándar, depende del mayor o menor contacto de los hablantes con esa norma

de prestigio.

El procedimiento moción del artículo no es muy frecuente en sustantivos de dos géneros. En los sustantivos sexuados sólo registramos variaciones en dos casos 'marica' y 'compaña' que presentan las variantes un género/dos géneros y algunos nombres propios que en las generaciones más jóvenes se usan con referente de un solo sexo definido.

En los sustantivos no sexuados tampoco es un procedimiento frecuente. Las variantes que registramos ya tienen larga tradición de uso en la comunidad y no es un procedimiento productivo en la actualidad, según se induce del comportamiento de las variables sociales.

Hipótesis y conclusión

De acuerdo con lo expuesto con respecto a los datos de la muestra analizada y conforme a nuestro modelo de análisis, proponemos las siguientes hipótesis que deberían ser confirmadas en muestreos más amplios.

La variable 'sexuado/no sexuado' determina comportamientos diferentes en cuanto al género.

1) En sustantivos SEXUADOS las distintas tradiciones del hablar-variantes de género- surgen o bien cuando existe conflicto entre "género natural" (sexo de referentes animados) y marca de "género gramatical" o bien cuando el hablante siente inseguridad por la falta de marca de género.

La marca de género que los hablantes perciben a nivel consciente es la terminación femenina -a y los heterónomos (términos genéricamente marcados). La heteronimia, por distintas razones no es un procedimiento que esté a disposición de los hablantes, por lo que las variaciones son por MOCION DE LA TERMINACION.

Como consecuencia de ésto, sólo producen variantes por moción de la terminación cuando existe una identificación de sexo y género. Concretamente, creación de sustantivos terminados en -a cuando el referente es femenino y el sexo es relevante.

Este fenómeno es más evidente cuando el referente es humano, porque la información sobre el sexo de las personas suele ser relevante en mayor variedad de contextos. Y justifica también la existencia de variantes femeninas casi exclusivamente rurales (no aceptadas en la lengua urbana estándar) para animales en los que el sexo es información relevante en la comunidad.

2). En los sustantivos NO SEXUADOS, las variaciones surgen cuando no existe marca de género, la marca es contradictoria, o cuando se decide utilizar esta distinción formal de género (-o/-a), que existe en el sistema español, para 'significar' una diferencia en el plano del contenido que la comunidad considera relevante. Por esta razón la variable motivado/no motivado determina la preferencia por el procedimiento moción de la terminación o moción del artículo.

Los sustantivos de género motivado varían preferentemente por MOCION DE LA TERMINACION. Los de género no motivado por MOCION DEL ARTICULO.

Por lo anteriormente expuesto creemos que en la comunidad estudiada las diferentes tradiciones en el hablar con respecto al género surgen por inseguridad del hablante, cuando falta la marca de género (-o/-a) o cuando la marca es contradictoria (no masculino -o/femenino -a).

Si el género es semánticamente relevante la tendencia central del grupo es crear la marca de género por moción de la terminación. Si no lo es, se prefiere el procedimiento externo de moción del artículo para superar la contradicción o establecer una concordancia con el adjetivo de forma arbitraria.

Por lo anteriormente expuesto, la tendencia central en el subsistema es reforzar la distinción formal entre masculino y femenino, fenómeno ya advertido por Eugenio

Coseriu en las lenguas romances en general y en el latín vulgar. Este autor enuncia así el principio:

> "Determinaciones materiales internas, paradigmáticas para, del mismo modo, funciones internas, no relacionales y determinaciones materiales sintagmáticas externas para, del mismo modo, funciones externas relacionales".[13]

13. Cfr. Coseriu, E. Energeia und Ergon I Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987). En J. Albrecht (Hrsg) 1988. pág. 213.

REYES, Graciela. "La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje". Barcelona, Montesinos, 1990.

Según la autora nos dice en el prólogo, el libro reseña algunas teorías, métodos y asuntos de una de las corrientes renovadoras más importantes de la actualidad: la pragmática. Hoy esta ciencia ha ampliado su campo de estudio e incluye todos los fenómenos lingüísticos relacionados con la producción e interpretación de significados en el uso de la lengua.

El volumen, de 152 páginas, de atractiva impresión y correcta edición, se estructura en cinco capítulos de apasiona le lectura para el interesado en cuestiones lingüísti_ cas.

El primer capítulo, titulado "El estudio del significado lingüístico", se centra en los problemas relacionados con el significado. Se recuerda que la pragmática lingüística estudia los usos del lenguaje y los principios que guían la interpretación de las emisiones. Por tanto, el objeto de la pragmática es el hablar mismo. Se indica asimismo la importancia de delimitar los contenidos de la pragmática y sus límites en relación con la sintaxis y la semántica, que consideran fenómenos insertos en la estructura del lenguaje. En cambio, la pragmática lo hace con las formas de significado no insertas en el lenguaje, sino que dependen del contexto.

Esta ciencia es vista como perspectiva de investigación de cualquier aspecto del estudio de la lengua: la estructura se relaciona con la comunicación, funciona en relación con ella.

En el segundo capítulo, "Decir, querer decir y decir sin querer", la autora reflexiona a partir de la teoría de los actos de habla y de la consideración de una cualidad del signo: la doble referencia, al mundo y a sí mismo. Ahora bien, el objeto de estudio de la pragmática es el significado intencional, lo que uno quiere decir por medio de los signos. Comunicarse es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención. Pero además de lo que decimos y lo que queremos decir está lo que decimos sin querer. Son las tres dimensiones de la comunicación lingüística. Los ejemplifica adecuadamente con las palabras de Melibea en el primer diálogo con Celestina. En su promesa se superponen las tres.

Titula el tercer capítulo "Acuerdos y transgresiones". De la diferencia entre lo dicho y lo implicado llega a la noción de implicatura, dirección pragmática del significado surgida de la combinación del sentido literal y el contexto. Los hablantes tienen un propósito común y tratan de lograrlo. En relación con este hecho recuerda las máximas de cooperación de Grice (de cantidad, de cualidad, de relación y de manera). Para Grice no se trata de que muchas expresiones tengan muchos significados posibles, sino que son implicaturas producidas al usar esas expresiones en la comunicación. Se constata que pese a las críticas, los principios de Grice siguen siendo operativos en pragmática.

Uno de los más interesantes capítulos del libro es el cuarto: "El hablante en la gramática", por las perspectivas que descubre al estudio lingüístico. La gramática se ocupa en la codificación de significados. La relación de este aparato de codificación con el usuario está manifestada en el sistema gramatical. Surge ahora el problema de la relación de las formas lingüísticas con la función que cumplen en la comunicación: relación entre gramática y pragmática. Algunas de las gramáticas actuales son funcionales. En ellas las formas gramaticales, previas al discurso, son definidas

por las funciones comunicativas que permiten cumplir. Entre éstas se da más importancia a la interpersonal y así surge el estudio de las partículas con funciones no referenciales sino usadas para establecer relaciones entre hablantes, mostrar actitudes frente a la proposición o afianzar la coherencia. El hablante se introduce en la gramática: codifica su actitud ante lo que dice, las formas lingüísticas dan mayor información sobre él y sus estrategias para mantener y reforzar la relación entre hablante y oyente. Un ejemplo de ello es su fino análisis de los valores referenciales y pragmáticos del pretérito imperfecto.

Finalmente, el capítulo cinco, "Las voces del texto", pone en evidencia el carácter multívoco del lenguaje. Se pregunta acerca de la relación entre el sujeto, su experiencia y su palabra. ¿A quién pertenece la palabra que alguien usa para expresarse, si la palabra es por definición repetible y propiedad de todos? ¿Quién es el que quiere decir lo que dice y cómo hace oír su voz entre las otras? ¿Cómo se manifiesta la multivocidad dentro de los enunciados corrientes? En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, afirma con Bajtin que el dialoguismo es el rasgo intrínseco de las lenguas. Concibe el estudio de la lengua no como código sino como diálogo vivo. Su dialoguismo es diálogo entre enunciados, el cual a veces ha sido cristalizado por la gramática. En relación con esta teoría está la teoría de la enunciación de Ducrot: descripción de las trazas del acto de la enunción en su producto, el enunciado. Nos habla del enunciado como escenario de un diálogo, de la polifonía del enunciado. Esta trae consigo la multiplicidad de perspectivas sobre lo mismo.

En suma: el volumen reseñado constituye un apretado panorama del campo de estudio de la pragmática y de los logros conseguidos hasta la fecha así como las perspectivas futuras.

Delia Ejarque

INDICE

I. ARTICULOS

Alicia Romo de Merino; Alicia Jimenez de Martín, *Los contenidos gramaticales en el nivel primario. Dos enfoques diferentes*..... 5

Mabel Martínez, *La gramática y su importancia en la enseñanza de la lengua*..... 17

Delia Ejarque, *Una propuesta de clasificación de oraciones*..... 25

Víctor M. Castel, *Acerca de la noción "cabeza de signo" en una gramática categorial de unificación*.. 47

Elda Andía de Peña- Clara Prestinoni de Bellora, *Operatividad estratégica de técnicas abstractivas en la comprensión y producción de textos*..... 59

Liliana Cubo de Severino, *Género de los nombres en el habla rural mendocina*..... 83

II RESEÑAS

Graciela Reyes, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. Barcelona Montesinos, 1990. (Delia Ejarque)..... 111

INSTITUTO DE LINGUISTICA

DIRECTORA

Prof. Delia EJARQUE

PROFESORES

TITULARES EFECTIVOS

Delia EJARQUE: Cátedras de "Lengua Fundamental" y "Lengua Española I (Morfología y Sintaxis)".

Nélida MORENO de ALBAGLI: Cátedras de "Lengua Española II (Fonética y Fonología. Nociones de Semántica)" y "Filología Hispánica".

Mario SARTOR: "Seminario de Investigación"

TITULAR INTERINA

Liliana CUBO de SEVERINO: Cátedra de "Elementos de Lingüística General".

ASOCIADA

Elda ANDIA de PEÑA: Cátedra de "Lengua Fundamental"

ADJUNTAS

Ofelia Margarita DUO de BROTTIER: Cátedras de "Lengua Española I (Morfología y Sintaxis)" y "Filología Hispánica".

Clara PRESTINONI de BELLORA: Cátedra de "Lengua Fundamental"

Hilda PUIATTI de GOMEZ: Cátedra de "Lengua Fundamental".

María del Rosario RAMALLO de PEROTTI: Cátedra de "Lengua Española II (Fonética y Fonología. Nociones de Semántica)".

JEFES DE TRABAJOS PRACTICOS

Ester CASTRO de CASTILLO: Cátedra de "Lengua Fundamental"

María Estela SALVO de VARGAS: Cátedra de "Lengua Fundamental".

Diana TAMOLA de SPIEGEL: Cátedra de "Lengua Fundamental".

Ana María VEGA: Cátedra de "Lengua Fundamental".

Esta publicación se terminó de imprimir en
la Editorial de la Facultad de Filosofía y
Letras de la Universidad Nacional de Cuyo
en el mes de Noviembre de 1993.
Mendoza Rep. Argentina