

LIBRO PARA
ESTUDIANTES
y DOCENTES

PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA ENSEÑANZA
EN UNA UNIVERSIDAD DEL CONURBANO

LUCAS CAPRIA FERREIRO

: AULA ABIERTA :

 Libros de
UNAHUR

Libro para
estudiantes
y docentes

Problemas en la enseñanza de la gramática

 Libros de
UNAHUR



**Libro para
estudiantes
y docentes**

Problemas en la enseñanza de la gramática

**Una mirada reflexiva sobre
la enseñanza en una
Universidad del Conurbano**

LUCAS CAPRIA FERREIRO

 **Libros de
UNAHUR**

Capria Ferreiro, Lucas

Problemas en la enseñanza de la gramática / Lucas Capria Ferreiro. - 1a edición para el alumno - Villa Tesei : Libros de UNAHUR, 2023.

264 p. ; 24 x 17 cm. - (Aula Abierta)

ISBN 978-987-47856-6-4

1. Gramática. 2. Didáctica. 3. Lingüística. I. Título.
CDD 415.07

1ª edición, septiembre de 2023

© Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei, provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ)
www.unahur.com.ar/libros-de-unahur

© Lucas Capria Ferreiro



UNIVERSIDAD NACIONAL DE

HURLINGHAM

Rector

Jaime Perczyk

Vicerrector

Walter Wallach



**Libros de
UNAHUR**

Jefa Departamento editorial

Silvana Daszuk

Coordinación del volumen y edición

Alejandro Palermo

Corrección

Ignacio Miller

Diseño y diagramación

Verónica Codina

ISBN 978-987-47856-6-4

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la Universidad.

Impreso en la Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Índice general

Sobre la colección Aula Abierta, Jaime Perczyk	11
Prólogo, Claudia Torre	13
Introducción, Lucas Capria Ferreiro	15
1. Morfología	21
1. 1. Definición y propiedades de la palabra	22
1.1.1. Movilidad	23
1.1.2. Posibilidad de intercalar	23
1.1.3. Orden fijo e imposibilidad de interrupción	23
1.2. Morfema	24
1.2.1. Tipos de morfemas	25
1.2.1.1. La raíz	25
1.2.1.2. Los afijos	25
Prefijos	25
Sufijos	26
Infijos	26
Interfijos	27
1.2.1.3. Las vocales temáticas	27
La vocal temática nominal (VTN)	27
La vocal temática verbal (VTV)	28
1.2.1.4. Temas y raíces provenientes de préstamos (o temas <i>exoglóticos</i>)	29
1.2.2. Los procesos morfológicos: flexión y derivación	30
1.3. Procesos de formación de palabras	31
1.3.1. Prefijación	31
1.3.2. Sufijación	32
1.3.3. Circunfijación	32
1.3.4. Composición	33

1.3.5. Parasíntesis	33
Propuesta didáctica	34
Ejercicios	34
Ejercicios de exploración	37
Ejercicios de análisis: identificación, comparación	38
Ejercicios de síntesis	42
2. Clases de palabras	45
2.1. Definición y clasificación	46
2.2. Clases léxicas	49
2.2.1. Sustantivos	49
2.2.1.1. Morfología	49
Género	49
Número	49
2.2.1.2. Semántica	50
Sustantivos comunes y propios	50
Sustantivos comunes: concretos y abstractos	50
Sustantivos comunes concretos: contables y no contables .	51
Sustantivos contables: individuales y colectivos	51
2.2.2. Adjetivos	51
2.2.2.1. Morfología	51
2.2.2.2. Semántica	52
Adjetivos calificativos	52
Adjetivos relacionales	52
Adjetivos adverbiales	53
2.2.3. Verbos	53
2.2.3.1. Morfología (flexión)	53
Las formas finitas	53
Las formas no finitas	55
2.2.3.2. Semántica y sintaxis	55
2.2.4. Adverbios y preposiciones	55
2.2.4.1. Adverbios	56
2.2.4.2. Preposiciones	57
2.3. Clases gramaticales	60
2.3.1. Determinativos	60
2.3.1.1. Determinantes	61
Artículos	61
Posesivos	61
Demostrativos	62
Personales	63
2.3.1.2. Cuantificadores	64

Cuantificadores definidos	64
Cuantificadores indefinidos	64
2.3.2. Conjunciones	65
2.3.2.1. Conjunciones coordinantes	65
2.3.2.2. Conjunciones subordinantes	65
Propuesta didáctica	66
Ejercicios	68
Ejercicios de exploración	69
Ejercicios de análisis: identificación, comparación	70
Ejercicios de síntesis	72
3. Verbos I: Flexión verbal y valores de los tiempos verbales	77
3.1. Modo indicativo	81
3.1.1. Tiempos deícticos	84
3.1.1.1. Presente	84
3.1.1.2. Pretérito perfecto simple	86
3.1.1.3. Futuro imperfecto	88
3.1.2. Tiempos anafóricos	89
3.1.2.1. Pretérito imperfecto	89
3.1.2.2. Pretérito perfecto compuesto	92
3.1.2.3. Pretérito pluscuamperfecto	93
3.1.2.4. Futuro perfecto	94
3.1.2.5. Condicional imperfecto	95
3.1.2.6. Condicional perfecto	98
3.2. Modo subjuntivo	100
3.2.1. Presente	101
3.2.2. Pretérito imperfecto	102
3.2.3. Pretérito perfecto compuesto	104
3.2.4. Pretérito pluscuamperfecto	104
Propuesta didáctica	105
Ejercicios	106
Ejercicios de exploración	108
Ejercicios de análisis: identificación	109
Ejercicios de síntesis	112
4. Verbos II: Verbos y estructura argumental	115
4.1. Tipos de verbo y tipos de predicado	118
4.2. Clasificación de los verbos según criterios léxico-sintácticos	121
4.2.1. Verbos léxicos	121
4.2.1.1. Verbos transitivos	122
4.2.1.2. Verbos intransitivos	123

4.2.1.3. Alternancias en la estructura argumental: algunos casos de se	124
Argumentales	125
Inciden en la estructura argumental	127
Otros casos	130
4.2.2. Verbos gramaticales	131
4.2.2.1. Verbos copulativos y pseudocopulativos	131
4.2.2.2. Verbos auxiliares	132
4.2.2.3. Verbos de apoyo	133
Propuesta didáctica	133
Ejercicios	136
Ejercicios de exploración	137
Ejercicios de análisis: identificación, comparación	138
Ejercicios de síntesis	140
5. Sintaxis y relaciones sintácticas	143
5.1. Estructura interna de los sintagmas	145
5.2. La partición sujeto/predicado	148
5.2.1. Los sujetos tácitos	151
5.3. Complementos y adjuntos	152
5.3.1. El objeto directo	154
5.3.1.1. Estructura interna	155
5.3.1.2. Pruebas de detección	156
5.3.2. El objeto indirecto	157
5.3.2.1. Los objetos indirectos no argumentales	160
5.3.3. El complemento agente	162
5.3.4. El complemento régimen	164
5.3.5. Los complementos locativos y de manera	164
5.3.6. El complemento simétrico	165
5.3.7. Adjuntos	166
5.3.7.1. Adjuntos circunstanciales	166
5.3.7.2. Adjuntos oracionales	168
5.3.7.3. El índice de polaridad negativa	168
5.3.8. Atributos y predicativos	169
5.3.8.1. Los predicativos subjetivos	169
5.3.8.2. Los predicativos objetivos	169
5.3.8.3. Los atributos	170
Propuesta didáctica	171
Análisis de pares mínimos	172
Análisis de secuencias ambiguas	174
Ejercicios	176

Ejercicios de exploración	178
Ejercicios de análisis: identificación, comparación	180
Ejercicios de síntesis	184
6. Coordinación, subordinación y estructura de la información . .	187
6.1. Coordinación y subordinación	189
6.2. Clasificación de las oraciones subordinadas	191
6.3. Oraciones subordinadas sustantivas	193
6.3.1. Funciones sintácticas de las subordinadas sustantivas	196
6.3.1.1. Sujeto	196
6.3.1.2. Objeto directo	197
6.3.1.3. Complemento/término de sintagma prepositivo	197
6.3.1.4. Complemento régimen	198
6.3.1.5. Adjuntos circunstanciales	198
6.3.2. Queísmo y dequeísmo	199
6.4. Oraciones subordinadas adjetivas	201
6.4.1. Subordinadas adjetivas según su estructura interna	201
6.4.1.1. Relativas	201
6.4.1.2. Subordinadas adjetivas de participio	205
6.4.2. Funciones sintácticas de las subordinadas adjetivas	206
6.4.2.1. Modificador del SN	206
6.4.2.2. Predicativos	207
6.5. Oraciones subordinadas adverbiales	208
6.5.1. Subordinadas adverbiales según su estructura interna	209
6.5.1.1. Relativas	209
6.5.1.2. Con conjunción subordinante	209
6.5.1.3. De gerundio	210
6.5.1.4. De participio absoluto	210
6.5.1.5. Otras estructuras	211
6.5.2. Funciones de las oraciones subordinadas adverbiales	212
6.5.2.1. Incrustadas	212
Adjuntos circunstanciales	212
Complemento locativo	212
Complemento de manera	213
Término/complemento de SP	213
6.5.1.2. Oracionales	214
Condicionales	214
Concesivas	214
Otros adjuntos oracionales	216
6.6. La estructura informativa de la oración	217
Propuesta didáctica	220

Ejercicios	222
Ejercicios de exploración	224
Ejercicios de análisis: identificación, comparación	225
Ejercicios de síntesis	227
7. Cambio semántico: metáfora, metonimia, gramaticalización ..	231
7.1. Categorización y prototipos	233
7.2. Metáfora y metonimia	236
7.2.1. Metáforas	238
7.2.2. Metonimias	242
7.3. Cambio semántico: gramaticalización y lexicalización	245
Propuesta didáctica	249
Ejercicios	252
Ejercicios de exploración	252
Ejercicios de análisis: identificación	253
Ejercicios de síntesis	255
Bibliografía	259

Sobre la colección Aula Abierta

La colección Aula Abierta acerca a docentes y estudiantes del nivel superior –tanto de nuestra Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) como de otras instituciones universitarias y terciarias del país– propuestas de enseñanza contextualizada en una serie de contenidos que suelen dictarse de manera “universal”. Para ello, pone en circulación el conocimiento producido en el quehacer de la enseñanza en nuestras aulas y sistematiza en forma de libros las prácticas de las y los docentes para responder a desafíos y necesidades que surgen al dar clase a estudiantes de los primeros años del nivel superior.

Esos desafíos no son pocos ni sencillos. Algunos se explican por el gran salto de complejidad y profundidad que existe entre el nivel secundario y el superior en los contenidos de ciertas disciplinas. Otros son fruto de condiciones específicas que la UNAHUR comparte con otras universidades con un alto porcentaje de estudiantes que son las y los primeros en sus familias que cursan estudios superiores en carreras no tradicionales. En todos los casos, se trata de mejorar la calidad de los aprendizajes priorizando los diversos contextos de estudio –y luego profesionales– que deben tenerse en cuenta al enseñar una disciplina, según las carreras y los perfiles de egresados. Y también se procura responder a la necesidad de contar con libros de contenidos, prácticas y materias con materiales didácticos actualizados.

Es así que la colección Aula Abierta se propone acercar a docentes y estudiantes libros actualizados y rigurosos que nacen en y para las aulas. En algunos casos, las propuestas se conforman de un libro para docentes –con fundamentos, objetivos, decisiones sobre los contenidos y enfoques, además de actividades, secuencias o problemas concretos para trabajar en el aula– y otro con actividades para los estudiantes. En otros casos, se trata de un libro único.

La Universidad, a través de su editorial Libros de UNAHUR, espera que esta colección cumpla con el objetivo de difundir el conocimiento disciplinar y didáctico-pedagógico generado en sus aulas, y se convierta en un aporte de referencia para docentes, estudiantes e investigadores del sistema nacional.

Mg. Jaime Perczyk

Rector de la Universidad Nacional de Hurlingham

Prólogo

El libro que aquí presentamos se enmarca en la necesidad de ofrecer a docentes y estudiantes de profesorados una propuesta para enseñar gramática en la escuela secundaria. La tarea no es sencilla pero es posible, y es a partir de esta certeza que se ha decidido publicarlo: con la finalidad de hacer un aporte a las tareas, los objetivos y los temas que atraviesan la enseñanza de la disciplina.

Una de las representaciones de la gramática en la escuela secundaria argentina es el presupuesto –por parte de la comunidad escolar– de que se trata de una materia difícil, normativa, poco poética pero además poco útil. Puede comprenderse la raíz de esta imagen negativa si se considera que la enseñanza de la gramática –tanto en la escuela primaria como en la secundaria– se ha degradado. No obstante, lo que no puede comprenderse es la persistencia de esa representación en el tiempo. Porque, mientras que la gramática se cristalizaba como una materia aburrida y solo para algunos pocos estudiantes que se interesaban, se observaba simultáneamente un crecimiento y un desarrollo muy potente de los Estudios del lenguaje y de aquello que dio en llamarse el *giro lingüístico*, que atraviesa disciplinas, culturas y sociabilidades, y adquiere en los últimos treinta años una importancia crucial para comprender la vida privada y la vida pública de las personas. Como ejemplo, entre otros, baste citar los debates en relación con el uso del lenguaje inclusivo, que dan cuenta de que la gramática no solo es bella para pensar una discusión pública sino que, además, es útil para mejorar argumentos, para expresar nuestras razones a través de los recursos del lenguaje.

Luego de trazar un panorama de las gramáticas más difundidas en la escuela secundaria –que va desde la gramática normativa hasta la gramática textual (pasando por la gramática estructural–, el profesor Lucas Capria Ferreiro, docente de Gramática I del Profesorado universitario de Letras de la UNAHUR, propo-

ne concebir la clase de gramática como una *clase de ciencia*, es decir, propone pensar al docente de la escuela secundaria como un docente que puede utilizar un discurso científico. Es desde esta idea que se abordan sus problemas de enseñanza. Para reflexionar sobre estos, el primer gesto es historizar los tipos de gramática que se usaron en la Argentina a la hora de enseñarla en las aulas. Vemos allí, entonces, un archivo que se inicia con la gramática normativa y disciplinadora –para la que lo que prevalecía era la regla–, que luego va hacia la gramática estructural –que priorizaba la oración, la morfología, la sintaxis– y termina mostrando cómo el texto y el discurso –por sobre la regla y la estructura– son los elementos que permitirán profundizar el estudio del lenguaje a través del análisis del discurso y de la pragmática. La secuencia misma muestra que estas reflexiones no se articularon en torno a un gesto aditivo –se suman, a lo que ya hay, modos nuevos de pensar y analizar– sino más bien *disruptivo*. Por ejemplo, para la gramática estructural, la norma –vinculada al lenguaje en uso– adquiere otro estatuto que el que tenía para la gramática normativa. Estas tensiones entre escuelas y modos de enseñar deben ser tenidas en cuenta en su dinamismo, sin pensarlas como una antinomia o como una contradicción.

La propuesta de este libro se define, así, en un universo donde las perspectivas del análisis del discurso y de la pragmática conviven con los estudios estructuralistas y buscan volver a poner la gramática, no en el espacio de la norma y la corrección en el uso del lenguaje, sino en el de la adquisición de una disciplina de corte científico que genera autoridad y experticia en quienes la enseñan y en quienes se están preparando para enseñarla en las aulas.

Claudia Torre

Directora del Profesorado universitario de Letras de la UNAHUR

Introducción

Este libro lleva como título *Problemas en la enseñanza de la gramática*. ¿Por qué se decidió hablar de *problemas*? Podemos pensar que la palabra, inicialmente, se usa en dos sentidos: por un lado, en referencia a situaciones e interrogantes puntuales que surgen en las prácticas áulicas del nivel medio y superior. Por otro, la noción de problema trae también a escena ciertas construcciones o representaciones conflictivas acerca de *qué es* la gramática, *para qué* enseñarla, *cómo* enseñarla o, directamente, acerca de *si es necesario* enseñarla o no.

El primer sentido que señalamos de la palabra será el que oriente la división en capítulos, organizados en función de un criterio temático sobre ciertos contenidos particulares, la forma en la que se suelen trabajar y algunas propuestas para optimizar el trabajo en el aula. El segundo sentido será el que profundizaremos en esta introducción, sobre todo teniendo en cuenta que este libro está dirigido a docentes de nivel medio y estudiantes de profesorado.

La tradición escolar argentina, en lo que se refiere a la relevancia de la gramática en el nivel medio, puede dividirse, a grandes rasgos, en tres períodos bien marcados. Hasta la década de 1970, encontramos un paradigma de corte marcadamente prescriptivo, organizado en función de lo *correcto* y lo *incorrecto*, etnocentrista, con un estudiante que debía aprender la gramática únicamente en términos normativos e imitando modelos de escritores y escritoras considerados de renombre. En este modelo, la motivación no era de carácter científico, sino más bien una “puerta de acceso a la cultura”. Ese paradigma se vio desplazado, luego, por uno de corte científicista, fundado en los principios del estructuralismo, corriente que, en las décadas de 1960 y 1970, se encontraba en auge en el ámbito académico nacional. Así fue como los manuales, el currículo en la formación docente y las prácticas de

enseñanza fueron adoptando herramientas de la gramática estructural. Ese cambio de paradigma en lo escolar respondía, de manera relativamente tardía, al cambio de paradigma propuesto en los estudios sobre el lenguaje / la lengua iniciado por Ferdinand de Saussure a principios del siglo xx y continuado por el estructuralismo europeo y norteamericano durante la primera mitad de ese siglo.

En la década de 1980, con la restauración de la democracia, llega la necesidad de renovación en la mayoría de los ámbitos educativos: en cuanto a los contenidos de Lengua, se produce un viraje claro hacia un paradigma funcional-comunicativo, influenciado por una gramática que excede lo oracional (la llamada *gramática textual*) e incluye elementos de la pragmática y del análisis del discurso. La gramática estructural es dejada de lado e, incluso, descartada por considerársela *conductista*. Es en este punto donde se produce un desajuste entre el paradigma escolar y el paradigma académico-universitario: las limitaciones de la gramática estructural, en el ámbito científico, no son motivos para descartar las unidades previas de análisis (morfología, sintaxis), sino que representa una oportunidad para reformular la manera de trabajarlas. En el ámbito universitario, entonces, los contenidos de gramática textual, análisis del discurso y pragmática se suman a la formación en gramática oracional.

En el discurso y en las prácticas educativas de las enseñanzas primaria y media, en cambio, se produce un verdadero cisma: por un lado, docentes que se aferran de modo estricto a una gramática exclusivamente estructural; por otro, docentes que abandonan los contenidos de gramática oracional en pos del trabajo con unidades más amplias, como el texto y el discurso. De una forma u otra, el paradigma educativo queda atravesado por construcciones limitadas de la gramática, que la reducen a una práctica innecesaria, repetitiva y sin vínculo alguno con la dimensión pragmática, social y textual del lenguaje, que constituye, al fin y al cabo, la finalidad general del trabajo en el aula de la enseñanza primaria y media. Esas consideraciones no se corresponden, entonces, con las que circulan en el ámbito universitario: tal divergencia se ha mantenido, con heterogeneidad de voces, a lo largo de los últimos treinta años. Es ese el contexto en el cual se inscribe este libro.

La disociación que hemos señalado para el caso de la enseñanza de la gramática es mucho más difícil de rastrear en otras disciplinas. En el ámbito de las ciencias naturales, por ejemplo, cualquier descubrimiento o actualización se traslada a las aulas de nivel medio sin mayor problema ni demora; por ejemplo, cuando en el ámbito científico se recategorizó a Plutón y se le negó el estatus de planeta, los manuales de nivel medio del año siguiente ya incorporaron esa modificación.

Existen diversas representaciones en torno a la idea de que resulta innecesaria la enseñanza de la gramática en los niveles primario y medio. De manera característica, la reducción o eliminación de los contenidos gramaticales está justificada en función de la focalización en el texto y el trabajo orientado a la redacción y a la comprensión lectora. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿es posible trabajar con el nivel textual sin un trabajo previo con los niveles oracional, morfológico, léxico? ¿Cómo sería posible, sin el manejo de categorías básicas de la sintaxis como la concordancia o la impersonalidad, explicar las correcciones o reformulaciones que necesita un texto como este (escrito por un estudiante de nivel secundario)?

En todo el mundo, se ha confirmado unos 80 mil casos de coronavirus, con nuevos contagios sumándose a diario. Los cuales aparecen en su mayoría en China.

Errores de este tipo son frecuentes en las redacciones de estudiantes de nivel medio. En cuanto a la comprensión, resulta difícil, de igual manera, pensar en cómo se diferenciará, por ejemplo, entre un narrador en primera persona y uno en tercera sin una reflexión previa sobre la categoría de *persona verbal*. Con estos ejemplos queremos señalar que los contenidos gramaticales son necesarios para un trabajo productivo en el aula de Lengua. Vale citar al respecto los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), un documento de alcance nacional que articula los contenidos y las aptitudes generales que deberán replicarse en los diseños curriculares de las distintas provincias. En la sección dedicada a Lengua, se menciona el propósito de propiciar en el ciclo inicial de la escuela secundaria situaciones que promuevan, entre otros núcleos de aprendizaje, los siguientes:

La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo. [...]

La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos. (NAP, 2011)

El marco legal que determina los contenidos de aprendizaje es claro al respecto. Si bien la finalidad de la materia es la comprensión y producción de diversos textos,

la teorización sobre contenidos vinculados con los aspectos morfológico, léxico y sintáctico es necesaria para alcanzar dicho fin.

A la vez, es necesario evitar una enseñanza de la gramática descontextualizada, limitada únicamente al reconocimiento de unidades, con una fuerte impronta terminológica, pero sin mayor profundización de orden científico. Por lo tanto, si lo que genera conflictos es el modo en que se enseña la gramática, ¿no será conveniente revisar el modo en que esa gramática se enseña, en lugar de eliminar esos contenidos?

En ese sentido, resulta particularmente interesante una propuesta como la de Bosque y Gallego (2016), cuando sostienen que el modo en que se enseña la gramática es problemático, y que el foco no debería estar puesto exclusivamente en si la gramática es de orden estructural o generativo, ni en la terminología específica de cada recorte teórico (*modificador directo / determinante, verboide / forma no finita del verbo*, etcétera). Para Bosque, el problema principal reside en que, en la tradición escolar, el constructo *Lengua y Literatura* es heterogéneo desde todo punto de vista. La lectura de literatura exige a cada estudiante apropiarse de prácticas propias de las artes –reconocer ciertos matices estéticos y emocionales, identificar una obra con determinada corriente literaria, etcétera–, mientras que el análisis de la lengua exige otras aptitudes, más bien vinculadas con las prácticas científicas. Esta diferencia quizá también explique la resistencia o dificultad que suele generar una materia como Gramática en estudiantes universitarios de Letras: para un modelo de estudiante con una búsqueda o interés más orientado a lo artístico, resulta conflictiva una materia en la que el razonamiento y el modo de interpretar son predominantemente científicos.

Es necesario reparar en esa diferenciación que se da entre Lengua y Literatura, porque solo entonces será posible reformular la manera en la que se enseña la gramática. Una clase de gramática debe concebirse como una clase de una disciplina científica. No entendemos *científica* como sinónimo de *memorística* o *descontextualizada*, sino todo lo contrario. En un aula de ciencias, se busca que los y las estudiantes, a partir de la experimentación, respondan preguntas y solucionen problemas aplicando un sistema de validación de hipótesis. No resulta extraño pensar en una clase en la que docentes de Ciencias Naturales se propongan enseñar el concepto de *densidad* no mediante la mera exposición, sino mediante un experimento: verterán aceite, agua, alcohol y miel en un recipiente, esperarán a que los componentes se estratifiquen y luego le propondrán al curso que trate de explicar los motivos de esa estratificación, guiando al grupo hacia el concepto de densidad

como conclusión. Podemos pensar en decenas de otros ejemplos como este para asignaturas de ciencias. Ahora bien, ¿por qué, en las clases de gramática, el énfasis no está puesto en prácticas similares? Supongamos que lo que se quiere trabajar es la diferencia entre adjetivos y adverbios. Es muy probable que las clases que hemos recibido como estudiantes para abordar temas como estos hayan puesto el foco en el mero reconocimiento y etiquetado de adjetivos o adverbios, y no en la descripción de sus propiedades formales, o la fundamentación de los criterios que permiten la clasificación dentro de un grupo u otro. Una clase pensada como experimental podría ofrecer al curso situaciones de completamiento como las siguientes:

Ese animal es rápido.

Esos animales son _____.

Ese animal corre rápido.

Esos animales corren _____.

De manera casi automática, encontraremos consenso en cuanto a que en el primer espacio vacío corresponde *rápidos*, mientras en el segundo corresponde *rápido*. A esta observación debería seguir la pregunta: “¿Por qué?”. Esa instancia de formulación de hipótesis –tanto correctas como incorrectas– y su comprobación debería ser moneda común en las clases de gramática. En casos como el del ejemplo, podemos orientar la observación hacia la categoría de número en cada uno de los casos, proponer posibles sinónimos (*veloz* y *velozmente*, por ejemplo) y verificar qué espacios pueden ocupar, pensar otros ejemplos donde ocurra algo similar (como *ser fuerte* / *hablar fuerte*, *volumen bajo* / *volar bajo*, etcétera). El resultado de estas pruebas debería ser el de poder determinar que ciertos adjetivos a veces funcionan como adverbios, y tratar de teorizar cuáles son las condiciones para que eso suceda. A partir de este tipo de fundamentaciones, surgidas de un experimento, la profundización sobre las características particulares del adjetivo y del adverbio como clases resultará luego mucho más fácil, sobre todo en comparación con un acercamiento estrictamente expositivo.

La propuesta general del libro, entonces, es que las clases de gramática –o bien los momentos de las clases de Lengua y Literatura dedicados a los contenidos y aptitudes gramaticales– funcionen como clases de ciencias. Gran cantidad de docentes del área podrían mostrarse reacios a una propuesta de este estilo, fundamentando quizá esa actitud en las supuestas dificultades que este modo de trabajar le traería al curso. En ese caso, podrían hacerse preguntas como: ¿no es ese el mismo

curso que, dos horas después de la clase de Lengua y Literatura, tiene una clase de Ciencias Naturales, Biología, Química o Física?, ¿no son exactamente las mismas personas las que, en otras materias, aplican razonamientos y procedimientos científicos (formulación y comprobación de hipótesis, experimentación, etcétera)?, ¿no podría suceder que esas dificultades para afrontar un trabajo de orden científico estuvieran más en cada docente de Lengua y Literatura que en sus estudiantes?

El recorte de temas elegido para cada uno de los capítulos de este libro no pretende ser exhaustivo ni eliminatorio: lo hemos realizado porque son temas que resultan particularmente interesantes para el trabajo de la gramática en el aula, para los cuales se ha podido elaborar alguna propuesta. Se intentó realizar una observación amplia y general, atendiendo a ciertas especificidades, pero sin la pretensión de que el resultado sea una Gramática –con mayúscula, es decir, un gran tratado como los que ya existen en el área–, sino con objetivos más modestos. Este texto busca, como ya hemos comentado, constituir un pequeño aporte a la formación de docentes de nivel primario, medio y superior.

Lucas Capria Ferreiro

Morfología

En una primera aproximación a teorizaciones sobre el lenguaje, se percibe que los y las estudiantes intuyen, desde edades muy tempranas y sobre la base de su propia experiencia como hablantes, la caracterización y el funcionamiento de unidades menores que la palabra. Por ejemplo, estudiantes del nivel primario suelen reconocer sin mayor dificultad la oposición entre *atar* y *desatar*, o entre *ordenar* y *desordenar*. Pueden identificar que el segmento *des-* significa algo así como “hacer lo contrario” y proponer otros ejemplos. Esa primera inquietud sobre el lenguaje representa una enorme oportunidad que debe ser aprovechada por los y las docentes. El trabajo sistemático de reconocimiento de unidades menores que la palabra resulta, después, clave en la comprensión y la producción de textos. Poder identificar los formantes internos de las palabras ayudará, por ejemplo, a detectar el significado de términos como *ineludible*, *incontrarrestable* o *incontestable*, sin necesidad de acudir a un diccionario, siempre y cuando se puedan aislar los significados de *in-* y de *-ble*.

El trabajo con la morfología también brinda herramientas estilísticas para la redacción: además de ampliar el repertorio del vocabulario, enriquece el repertorio de estructuras (*incontrarrestable* = “que no se puede contrarrestar” = “que no puede ser contrarrestado” = “imposible de contrarrestar”). También facilita la comprensión y la producción de textos en los que es fundamental prestar atención a la flexión verbal, tanto en persona y número –por ejemplo, para comprender la figura del narrador o enunciador–, como en tiempo, aspecto y modo –para la concordancia temporal o *consecutio temporum*.

1.1. Definición y propiedades de la palabra

La *morfología* es la parte de la gramática que tiene como objeto de estudio la estructura interna de la palabra. Esta caracterización presenta dos presupuestos básicos. Por un lado, que las palabras tienen una estructura interna. Por otro, requiere definir claramente qué es una palabra; se trata de una noción que tenemos tan internalizada que nos cuesta tomar distancia como para definirla.

A priori, consideraríamos fácil definir qué es una palabra basándonos principalmente en criterios gráficos: una palabra es aquella cadena que se separa de otras con espacios en blanco. Frente a una oración como (1a), todos estarían de acuerdo en que consta de tres palabras. Ahora bien, ¿qué pasa con los otros casos?

- (1a) *Ayer vino Ignacio.*
- (1b) *Fui al cine.*
- (1c) *Comprámelo.*
- (1d) *Formateé el disco rígido.*
- (1e) *Vivo y viviré en la Argentina.*

En (1b), ¿qué hacemos con *al*? ¿Es una sola palabra o son dos (*a + el*)? En (1c), desde un criterio gráfico, tenemos una sola palabra, pero desde un criterio sintáctico y semántico, tres (*comprá + me + lo*). En (1d), en el plano exclusivamente gráfico detectamos *disco rígido* como dos palabras distintas, pero ¿no funcionan típicamente como una sola? En el diccionario, *disco rígido* tiene una definición propia, independiente de la de *disco* y de la de *rígido*. En (1e), ¿*vivo* y *viviré* son dos palabras distintas?

Si se tienen en cuenta casos como los anteriores, resulta difícil postular una definición cerrada de *palabra*, y los estudios gramaticales no presentan un consenso en este aspecto. Por eso, en lugar de una definición cerrada de *palabra*, proponemos considerar algunas propiedades de la palabra para establecer criterios que permitan diferenciar y recortar una palabra de otra. Una vez delimitadas las palabras, será posible abordar su estructura interna.

Los criterios a los que hacemos referencia son: la movilidad, la posibilidad de intercalar entre dos palabras una tercera, el orden fijo y la imposibilidad de interrupción.

1.1.1. Movilidad

Una cadena de sonidos articulados es una palabra si puede moverse de lugar dentro de la oración, como sucede con *ayer* en el siguiente grupo de ejemplos.

- (2a) *Ayer fui al cine.*
- (2b) *Fui al cine ayer.*
- (2c) *Fui ayer al cine.*
- (2d) **A fui yer al cine.¹*

1.1.2. Posibilidad de intercalar

Entre dos palabras es posible intercalar una tercera.

- (3a) *Leí una novela de terror.*
- (3b) *Leí una excelente novela de terror.*

1.1.3. Orden fijo e imposibilidad de interrupción

Dentro de una palabra, una de las propiedades es el orden fijo de los morfemas que la forman (4b) y otra es la imposibilidad de interrupción (4c).

- (4a) *Releeremos esa novela.*
- (4b) **Mosreleeré esa novela.*
- (4c) **Re esa novela leeremos.*

Debemos señalar, sin embargo, que el criterio de movilidad no es satisfecho por todas las palabras ni en todos los contextos sintácticos. Palabras de significado más bien gramatical, como los determinantes, no pueden moverse a la derecha de los sustantivos con los que concuerdan (5b) pero sí permiten intercalar otras palabras (5c). Lo mismo sucede con las preposiciones, como se observa en (5d) y (5e).

- (5a) *El lunes llegará un cargamento de zapallos.*
- (5b) **Lunes el llegará cargamento un de zapallos.*
- (5c) *El próximo lunes llegará un nuevo cargamento de zapallos.*

1 En gramática, el asterisco (*) se utiliza para señalar secuencias agramaticales. Recordemos que el criterio que se toma no es prescriptivo, sino descriptivo. Por ese motivo, hablamos de *agramatical* / *gramatical* y no necesariamente de *incorrecto* / *correcto*. Para un mayor desarrollo sobre este aspecto, consultar el capítulo introductorio.

(5d) *El lunes llegará un cargamento zapallos de.

(5e) El lunes llegará un cargamento de deliciosos zapallos.

En definitiva, resulta difícil establecer distinciones estrictas acerca de qué es o qué no es una palabra; en todo caso, se podrá determinar una serie de propiedades prototípicas, y una cadena será “más” o “menos” palabra según satisfaga mayor o menor cantidad de esas propiedades. Este enfoque, mediante el cual la pertenencia de un elemento a una categoría está determinada de manera gradual, considera toda oposición entre categorías no como una línea tajante y estricta, sino como una tensión entre dos polos con características prototípicas, y establece entre ambos polos la existencia de un *continuum*, a lo largo del cual será posible clasificar los elementos.

1.2. Morfema

La unidad mínima de la morfología y del análisis gramatical es el *morfema*. Tradicionalmente se definía *morfema* como la “unidad mínima de significado”. Entonces, por ejemplo, se determinaba que, dentro de la palabra *inútil*, había dos segmentos:

(6) *in-útil*

Es posible reconocer, como en este caso, segmentos con significado propio dentro de una palabra: *in-* significa “no / negación” y *útil* significa “que puede servir en alguna tarea”. En ese sentido, un morfema sería una unidad jerárquicamente inferior a la palabra, pero que también surge de la relación entre un significado y una expresión fónica.

Ahora bien, esa correspondencia entre significado y expresión fónica no es uno a uno. Consideremos los siguientes ejemplos:

(7a) *sol-ar | sol | in-sol-a-ción*

(7b) *jug-a-r | jug-a-n | jug-a-dor-es | jug-o*

(7c) *álam-o | alam-eda | hum-o | hum-ar-eda | polv-o | polv-ar-eda*

En (7a), el morfema *sol* se mantiene estable en expresión y significado a lo largo de la serie propuesta. Sin embargo, en (7b) el significado “jugar” es expresado por dos morfemas distintos (*jug-* y *jug-*). En (7c), encontramos un segmento (*-ar-*) sin significado aparente: si *-eda* en *alameda* es el elemento que aporta el significado “gran cantidad de algo”, la segmentación de *polvareda* y *humareda* dejaría un

elemento morfológico constituido por una expresión fónica que no se asocia a ningún significado. En conclusión, los morfemas son unidades gramaticales, pero no necesariamente representan la asociación unívoca de un significado y una expresión fónica.

1.2.1. Tipos de morfemas

1.2.1.1. La raíz

La *raíz* es el morfema que aporta a la palabra su significado léxico, conceptual. Es el único morfema que puede constituir una palabra léxica por sí solo. Podemos encontrar palabras monomorfémicas (es decir, compuestas por un único morfema), donde ese constituyente indivisible es la raíz. Así, hablamos de *raíces libres* (aquellas que autónomamente funcionan como palabras monomorfémicas: *sal, sol, cárcel, mar*) y de *raíces ligadas* (aquellas que necesitan de un afijo para constituirse como palabras: *blanc-, cant-, tom-* no son palabras por sí solas, sino las raíces de palabras como *blanco y blanca, cantar y cantante, tomo y tomaremos*, respectivamente).

La raíz se mantiene relativamente estable en todos los derivados de una palabra. Decimos *relativamente* porque, como observamos, en (7b) con *jug-* y *jueg-*, puede haber variantes sonoras de un mismo morfema. Estas variantes se conocen con el nombre de *alomorfos*.

1.2.1.2. Los afijos

Los *afijos* son morfemas ligados, es decir, que no pueden funcionar de manera autónoma. Suelen codificar información un poco más general e inespecífica que la raíz y se subclasifican, según la posición que ocupan en relación con la raíz, en prefijos, sufijos, infijos e interfijos.

Prefijos

Son afijos que anteceden a la raíz. No cambian el tipo de palabra. En español, siempre crean nuevo vocabulario.² Son ejemplos: *des-* (con un significado asociado a “inversión”), *in-* (con un significado asociado a “negación”), *sub-* (que significa “debajo de”), entre muchísimos otros.

(8) *des-at-a-r* | *in-quiet-a-s* | *sub-mar-in-o*

2 Esto no es así en todas las lenguas. En español, la flexión –es decir, la variación entre formas distintas dentro de la misma palabra, en variantes como género, número, tiempo, etc.– se da exclusivamente mediante sufijos, pero en otras lenguas (por ejemplo, en hebreo) existen prefijos flexivos que agregan categorías gramaticales a los verbos.

Sufijos

Son afijos que suceden a la raíz. Se clasifican en dos grandes grupos: sufijos flexivos (SF) y sufijos derivativos (SD). Los *sufijos flexivos* contienen información categorial (género, número, persona, tiempo, aspecto, modo) y la presencia de uno de estos sufijos no determina una palabra distinta, sino formas distintas de la misma palabra. Por ejemplo, las formas presentes en las series (9a) y (9b) no son palabras distintas, sino variantes de una misma palabra: varían en tiempo, aspecto, modo, persona y número en (9a), y en género y número en (9b).

(9a) *compr-a-re-mos* | *compr-a-ría-mos* | *compr-a-ría-n* | *compr-a-ste*

(9b) *nuev-o* | *nuev-a* | *nuev-o-s* | *nuev-a-s*

Por su lado, los *sufijos derivativos*, a diferencia de los flexivos, determinan la creación de nuevas palabras. Los sufijos señalados en (10), a diferencia de los de (9), no determinan formas de una misma palabra, sino todo lo contrario. En (10a), el sufijo *-al* convierte sustantivos en adjetivos, con el significado de “relativo o perteneciente a”. En (10b), el sufijo *-idad* convierte adjetivos en sustantivos, y su significado indica “cualidad de”.

(10a) *nación* | *nacion-al* | *música* | *music-al*

(10b) *nacion-al-idad* | *music-al-idad*

Infijos

Si bien los afijos más habituales en español son los sufijos y los prefijos, existen otros dos tipos de afijos –menos representativos estadística y proporcionalmente– en los que la afijación no se da en los términos planteados antes. El primero es el de los *infijos*, que se caracterizan por no ubicarse exactamente a la derecha de la raíz como los sufijos, sino que interrumpen la raíz. Los ejemplos, como ya dijimos, son estadísticamente marginales.³

(11) *azúcar* | *azuqu-ít-ar*

3 Teniendo en cuenta que, desde el punto de vista estadístico, los infijos y los interfijos representan una porción minoritaria, el recorte en relación con los afijos para la enseñanza en el nivel primario y secundario debería centrarse en el trabajo con sufijos y prefijos.

La palabra *azúcar* es monomorfémica. En (11), la raíz *azúcar* es interrumpida por el infijo *-it-*. La raíz, en *azuquitar*, es la misma que en *azúcar*, pero no aparece de manera continua, sino interrumpida por el infijo. Se trata de un procedimiento poco productivo para la derivación del español.

Interfijos

El otro tipo de afijo que no entra en la díada sufijos / prefijos es el interfijo. Los *interfijos* se caracterizan por carecer de significado. Los siguientes ejemplos permitirán profundizar en algo que se había anticipado en el comentario de (7c).

(12a) *bell-o* | *bell-eza*

(12b) *fuert-e* | *fort-al-eza*

(12c) *álam-o* | *alam-eda*

(12d) *hum-o* | *hum-ar-eda*

Al comparar los pares de (12a) y (12b), observamos que el significado “cualidad de” está codificado en el sufijo *-eza*. El morfema *-al-* en *fortaleza* no aporta ningún tipo de información. Lo mismo sucede con el morfema *-ar-* en (12d). Los interfijos (como *-al-* y *-ar-*) son, entonces, morfemas sin significado que se intercalan entre la raíz y los sufijos.

1.2.1.3. Las vocales temáticas

La vocal temática nominal (VTN)

La diferencia inicial entre morfemas libres y morfemas ligados reside en la capacidad de funcionar (o no) autónomamente como palabra. Una palabra como *cárcel* está compuesta por un único morfema libre, la raíz. Una palabra como *casa*, en cambio, presenta la raíz *cas-* (que encontramos en derivados como *casona*, *casero*, *casita*). ¿Qué función cumple el segmento *-a* en *casa*? No es un sufijo flexivo de género, ya que no se contraponen en género *casa* y *caso*, como sí ocurre con *perro* y *perra*, o *amarillo* y *amarilla*.

El segmento *-a* en *casa* es una *vocal temática*. Este tipo de vocales de cierre no agregan información de ningún tipo. *A priori*, la costumbre nos lleva a pensar que la *-a* de *casa* aporta información de género, así como también lo haríamos con la *-o* de *caso*. Este razonamiento no resulta del todo válido, ya que la identificación de *-o/-a* como sufijos flexivos de género se da exclusivamente en palabras en las que esa permuta es posible en el plano gramatical (lo que permite considerar, por

lo tanto, que *rojo* y *roja* no son palabras distintas sino dos formas de la misma palabra). Las vocales temáticas no aportan necesariamente información de género, y esto se corrobora en la identificación de palabras de género femenino terminadas en *-o* (13a) o palabras de género masculino terminadas en *-a* (13b).

(13a) *man-o* | *libid-o*

(13b) *planet-a* | *sistem-a*

La vocal temática verbal (VTV)

En los verbos y los derivados deverbales⁴ también encontramos vocales temáticas. Ahora bien, estas presentan algunas diferencias con las expuestas en el apartado anterior. En primera instancia, las vocales temáticas verbales *-a* diferencia de las vocales temáticas nominales, que no poseen significado de ningún tipo-, agregan información de índole gramatical, como se advierte en los siguientes ejemplos.

(14a) *compr-a-r* | *compr-a-ré* | *compr-a-ba*

(14b) *com-e-r* | *com-e-ré* | *com-í-a*

(14c) *sub-i-r* | *sub-i-ré* | *sub-í-a*

La vocal temática verbal presenta información flexiva, no en el sentido estricto de mostrar una categoría (como lo hacen los sufijos flexivos), sino que agrupan a los verbos en tres grandes modelos flexivos llamados *conjugaciones*. Todos los verbos regulares cuyos infinitivos terminan en *-ar* seguirán el modelo de *comprar* o *amar*; todos los verbos regulares terminados en *-er*, el de *comer* o *temer*; todos los verbos regulares terminados en *-ir*, el de *subir* o *partir*. Por esta razón, en los manuales escolares se dan los paradigmas de conjugación verbal, que se usan como herramienta en función de la noción de vocal temática, clave para interpretar y aplicar el complejo modelo de la flexión verbal del español.

Las vocales temáticas verbales tienden a mantenerse en los derivados deverbales. En los tres ejemplos de (15), resultaría de poca utilidad hablar de tres sufijos (*-ador*, *-edor*, *-idor*); es mucho más productivo y sistemático postular un único sufijo derivativo *-dor*, que se adjunta a las bases verbales manteniendo la vocal temática.

(15a) *present-a-r* | *present-a-dor*

4 Una palabra deverbal es aquella que deriva de un verbo, como *felicitación* (que deriva de *felicitar*).

(15b) *beb-ē-r* | *beb-ē-dor*

(15c) *consum-ī-r* | *consum-ī-dor*

1.2.1.4. Temas y raíces provenientes de préstamos (o temas exoglóticos)

Ciertos morfemas resultan problemáticos a la hora de la clasificación. Por ejemplo, en palabras como *psicología*, la comparación con otras similares (como *biología* o *geología*) lleva a postular la siguiente segmentación.

(16) *psico-logía*

Segmentos como *psico-*, *bio-*, *geo-* y *-logía* funcionan de manera similar a las raíces, con la diferencia de que no pueden constituir palabras por sí solos (como morfemas libres o con la adjunción de vocales temáticas). Estos morfemas, que se corresponden con temas o raíces⁵ griegas y latinas, históricamente han sido llamados *temas cultos*.

La elección de ese nombre resulta conflictiva, en primera instancia, por cierto tinte eurocentrista que daría a entender que las “lenguas de la cultura” son exclusivamente el griego y el latín. Desde un criterio estrictamente gramatical, los temas grecolatinos no presentan ningún estatus jerárquico que los distinga de otros temas o raíces *exoglóticas* (es decir, provenientes de otras lenguas). Una palabra como *striptease* también está compuesta por dos raíces de una lengua que no es el español: ni *strip-* ni *-tease* son palabras independientes ni raíces que puedan constituir palabras con la anexión de una vocal temática; *strip-* y *-tease* también presentan significados léxicos propios (“desnudarse” y “provocar, tentar”), como sucedía con *psico-* y *-logía*. Si bien la coincidencia no es exacta y la profundización del tema exigiría un estudio mucho más específico que este, no hay argumentos gramaticales de peso para distinguir los llamados *temas cultos* de cualquier otra raíz o tema de carácter *exoglótico* (salvo por la tendencia estadística de las raíces grecolatinas a la composición, que responde a motivaciones históricas).

Los temas o raíces *exoglóticas* aparecen típicamente en pares en palabras compuestas (17a) o bien en palabras que derivaron mediante sufijos (17b):

(17a) *bio-logía* | *strip-tease*

(17b) *psíqu-ico* | *stalk-ear*

5 Morfológicamente, el tema es una unidad formada por la raíz y la vocal temática. Puede coincidir con la raíz (como en *pan*, que no tiene vocal temática) o no (como en *lavar*, cuya raíz es *lav-*, distinta del tema *lava-* que aparece en compuestos como *lavarropas*).

1.2.2. Los procesos morfológicos: flexión y derivación

Como ya se mencionó, existe una diferencia fundamental entre las variantes, que se distingue en los siguientes pares.

(18a) *cas-a* | *cas-a-s*

(18b) *cas-a* | *cas-er-o*

En (18a) tenemos dos formas de la misma palabra. El sufijo *-s* no crea una palabra nueva, distinta de *casa*, sino que expresa una categoría morfológica (en este caso, el número: plural). Este proceso se denomina *flexión*.

En cambio, las dos palabras de (18b), si bien están vinculadas, no son la misma: *casa* y *casero* son dos palabras distintas (un sustantivo y un adjetivo, respectivamente, con significados distintos). Este proceso, mediante el cual se crea nuevo léxico, se llama *derivación*.

En términos generales, existen marcadas diferencias entre flexión y derivación, aunque es necesario resaltar que esas diferencias no determinan reglas estrictas, sino tendencias generales.

La flexión tiende a ser menos acumulativa que la derivación, y su acumulación es mucho más restringida: los sustantivos y adjetivos acumulan un sufijo de género y uno de número (19a); los verbos, un sufijo de tiempo, aspecto y modo (TAM) y un sufijo de persona y número (P/Nº) (19b). La derivación, en cambio, no tiene restricciones formales en cuanto a la acumulación. Los sufijos derivativos y los prefijos pueden acumularse con más facilidad que los sufijos flexivos, con el tope de la comprensión del hablante / oyente como límite (19c).

(19a) *nuev-o* | *nuev-a-s*

(19b) *llam-a-ba-s* | *llam-a-ba-n* | *llam-a-rá-n*

(19c) *inter-cult-ur-al-idad* | *nacion-al-iz-a-ción*

La flexión es más externa, es decir, se manifiesta más cerca de la terminación de la palabra. Esto responde a la simplificación necesaria en la jerarquización de la información a la hora de concebir propiedades sintácticas como la concordancia. La derivación, por contraposición, es más interna. Como propiedad general, entonces, es posible postular que los sufijos de flexión tienden a aparecer a la derecha de los de derivación.

1.3. Procesos de formación de palabras

La derivación se da mediante diversos procesos. Estos procesos pueden ser acumulativos –por ejemplo, en la derivación de una palabra, pueden sucederse dos sufijaciones, una composición puede anteceder a una prefijación, etcétera–, si bien no son del todo libres. En los siguientes apartados, usaremos la noción de *base*. Una *base* no es necesariamente una palabra, sino la unidad que un proceso derivativo utiliza como “materia prima” para anexar los morfemas correspondientes. Una base puede coincidir con el tema, como en (20a); también puede coincidir con una palabra y una raíz, como en (20b) y (20c); o puede coincidir con una palabra que no es exactamente la raíz, como en el caso de la prefijación *enterrar* > *desenterrar*, en la cual la base de *desenterrar* es la palabra *enterrar* (20d).

(20a) *compr-a-r* > *compr-a-dor*

(20b) *útil* > *in-útil*

(20c) *in-útil* > *in-util-idad*

(20d) *tierr-a* > *en-terr-a-r* > *des-en-terr-a-r* > *des-en-terr-a-d-o*

La noción de base es contextual. Un procedimiento derivativo de varios pasos tendrá varias bases: una distinta para cada paso. Así, en (20d), la base para *enterrar* es *tierr-* (raíz); la base de *desenterrar* es *enterrar* (palabra); la base de *desenterrado* es *desenterra-* (prefijos + tema).

1.3.1. Prefijación

La *prefijación* consiste en la anexión de un prefijo a una base previa; en español, tiende a mantener la clase de palabra. Por ejemplo, un verbo al que se le adjunta un prefijo tiende a transformarse en otro verbo; un adjetivo al que se le adjunta un prefijo tiende a transformarse en otro adjetivo, y así con las demás clases léxicas. Los prefijos del español siempre son derivativos, a diferencia de otras lenguas, en las que los prefijos a veces aportan información flexiva. Los prefijos presentan significados más bien generales: por ejemplo, “antes” en (21a); “proximidad” en (21b); “negación” en (21c).

(21a) *dec-i-r* > *pre-dec-i-r*

(21b) *junt-a-r* > *ad-junt-a-r*

(21c) *norm-al* > *a-norm-al*

1.3.2. Sufijación

La *sufijación* consiste en la anexión de un sufijo a una base previa; en español, a diferencia de la prefijación, tiende a modificar la clase de palabras. Es así como los sufijos derivativos (SD) del español se clasifican según la clase de palabra en que conviertan a su base previa.

Los sufijos derivativos pueden ser nominalizadores (SDN), como *-ción* y *-dor* (22a, 22b); adjetivadores (SDAdj), como *-oso* y *-do* (22c, 22d); verbalizadores (SDV), como *-ecer* o *-izar* (22e, 22f); y adverbializadores (SDAdv), como *-mente* (22g).

(22a) *fund-i-r* > *fund-i-ción*

(22b) *vend-e-r* > *vend-e-dor*

(22c) *espin-a* > *espin-os-o*

(22d) *compr-a-r* > *compr-a-do*

(22e) *flor* > *flor-ec-e-r*

(22f) *real* > *real-iz-ar*

(22g) *real* > *real-mente*

1.3.3. Circunfijación

En muchas palabras, la sufijación y la prefijación se dan de manera sucesiva. Por ejemplo, en palabras como *destapar*, el proceso derivativo es:

(23) *tap-a* > *tap-a-r* > *des-tap-a-r*

Ahora bien, hay casos, sobre todo en la formación de verbos, en los que el proceso no se da exactamente así. En la palabra *descarrilar* observamos que, en cuanto a la identificación de los morfemas, es idéntica a *destapar*: las dos presentan la misma estructura interna (prefijo + raíz + SD (VT + SF)). Ahora bien, los procesos por los cuales se generan no son los mismos: en *descarrilar* no hay una sufijación y luego una prefijación (24a), ya que no existe la palabra **carrilar*, ni tampoco hay una prefijación seguida de una sufijación (24b), ya que no existe la palabra **descarril*.

(24a) **carril* > *carril-a-r* > *des-carril-a-r*

(24b) **carril* > *des-carril* > *des-carril-a-r*

(24c) *carril* > *des-carril-a-r*

Casos como este, en los que se adjuntan simultáneamente prefijo y sufijo, son los que se conocen con el nombre de *circunfijación*. Típicamente, la circunfijación permite derivar verbos a partir de bases nominales o adjetivales. Este proceso es reconocido por otros autores con el nombre de *parasíntesis*, que aquí nos reservaremos para otro tipo de casos.

1.3.4. Composición

La *composición* es un proceso que consiste en la yuxtaposición de dos o más raíces o temas. Por lo tanto, las palabras compuestas no tienen una base, sino dos o más. Las raíces o temas que se yuxtaponen en un proceso de composición pueden ser tanto propias del español (25a) como *exoglóticas* –los llamados “temas cultos” (25b)– o bien palabras de lenguas como el francés (25c):

(25a) (*tela* + *araña*) > *tel-araña*

(25b) (*bio* + *grafía*) > *bio-grafía* (del griego *bios*, “vida”, y *graphia*, “escritura”)

(25c) (*terre* + *plein*) > *terra-plén* (del francés *terre*, “tierra”, y *plein*, “lleno, pleno”)

1.3.5. Parasíntesis

La *parasíntesis* es un proceso complejo que, en un *continuum*, podría ubicarse a mitad de camino entre la sufijación y la composición. Consiste en la yuxtaposición de dos temas o raíces que se da de manera simultánea a una sufijación. Por ejemplo, en el proceso que deriva en palabras como *mileurista* o *quinceañera*, la composición y la sufijación son simultáneas. No es posible hipotetizar que primero hay composición, ya que no existen las palabras **mileuros* ni **quinceaños*. Tampoco podemos hipotetizar que el primer paso en la formación de esta palabra es la sufijación, ya que tampoco existen **eurista* ni **añera*:

(26a) (*mil* + *euros*) + (-*ista*) > *mil-ur-ista*

(26b) (*quince* + *años*) + (-*era*) > *quince-añ-er-a*

PROPUESTA DIDÁCTICA

En un aula de primaria, el recorte de este contenido debería limitarse, en principio, al reconocimiento de diversos morfemas, para luego proponer, junto con los y las estudiantes, hipótesis generales acerca de su uso. La confección de un inventario de prefijos con el significado de cada uno puede resultar un proyecto interesante para llevar a cabo con un curso. Ese inventario no debería ser una lista brindada el primer día en que se aborde el tema, sino la conclusión a la que se llegue después del análisis minucioso del corpus de datos organizado por el o la docente.

El trabajo se orienta a que, mediante la formulación y corroboración de hipótesis, los y las estudiantes puedan no solamente reconocer un prefijo o un sufijo, sino también aislar sus tendencias generales (por ejemplo: *des-* se adjunta muy frecuentemente a bases verbales, a veces a bases nominales y adjetivales, pero prácticamente nunca a bases adverbiales). También, se espera que puedan explicar el funcionamiento de los prefijos y sufijos, relacionarlos unos con otros, postular ejemplos propios, investigar sobre la creación de nuevo léxico y reflexionar sobre los procesos que intervienen en la constante aparición de ese nuevo léxico. Esas explicaciones pueden elaborarse con cursos del segundo ciclo de la escuela primaria o del ciclo básico de la secundaria.

En primer ciclo de primaria alcanzará con identificar recurrencias de determinados morfemas (por ejemplo, *pre-*, *in-*, *extra-*, *inter-*, *-izar*, *-al*, *-oso*) y tratar de definir su significado. En etapas posteriores se buscará que esas estrategias de reconocimiento de morfemas se lleven a cabo en textos cada vez más complejos. El trabajo con la terminología específica de cada área es un campo interesante para explorar. Así, por ejemplo, se espera que los y las estudiantes puedan, a partir del análisis de la estructura de las palabras, determinar la diferencia entre *global* y *globalización* (en el área de Geografía), o que distingan los significados de *binomio* y *polinomio* (en Matemática). Actividades de este tipo constituyen un aporte clave en la comprensión de determinadas relaciones abstractas que resulta necesario establecer en los niveles secundario y superior.

EJERCICIOS

Dado que nuestro objeto de estudio es la lengua en uso, los casos que se analizan pertenecerán, en la medida de lo posible, a emisiones reales. Es decir, se dejarán de lado construcciones creadas *ad hoc* –que tienen utilidad como ejemplos típicos

e ideales, pero no siempre se corresponden con emisiones lingüísticas propias de un hablante o de una variedad– para trabajar con textos escritos u orales reales, que no necesariamente deben ser textos literarios de autores consagrados. Leer un cuento de Borges solo para hacer análisis sintáctico equivale a poner fragmentos de *La Gioconda* en un microscopio en una clase de Ciencias naturales. Por *texto* se entiende cualquier tipo de realización cotidiana de la que se tenga registro, tanto escrito –una nota de un diario, un mensaje de texto, una publicación en redes sociales, un comunicado institucional– como oral –un programa de radio, un audio de WhatsApp.

La elección de los materiales que se abordarán en la clase es un trabajo previo que no debe hacerse a la ligera: el objetivo es hallar fuentes que ofrezcan buenos ejemplos del fenómeno lingüístico que se quiere observar. En la actualidad, contamos con una infinidad de fuentes de las cuales obtener datos: buscadores de internet y sus herramientas, varios tipos de corpus (CREA, CORDEMIA, CORDE⁶) y múltiples plataformas que permiten acceder a grabaciones reales de hablantes (*YouTube*, *RadioCut*, *Spotify*, entre otras). Los y las docentes enfrentamos el desafío constante de ir aprendiendo a utilizar esas herramientas para sacar provecho de ellas con nuestros cursos.

Por el tipo de soporte –este es un libro y no una clase, un curso de formación docente o un video explicativo–, aquí se trabajará con textos escritos. Todas las actividades que aquí se proponen y explican pueden realizarse también sobre textos orales, con las adaptaciones pertinentes.

En este caso, el texto elegido es un fragmento de una columna de opinión.

6 Un corpus es un inventario de datos lingüísticos de hablantes reales de una lengua o variedad, organizados e indexados. Estos inventarios son, en parte, de acceso público (los tres nombrados lo son) y pueden ser recopilaciones de material originalmente oral u escrito. El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) son proyectos de la Real Academia Española (RAE); el Corpus de Español de Migrantes en la Argentina (CORDEMIA) es desarrollado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

IMPUESTOS: LAS MEDIDAS IMPROVISADAS DESPUÉS SE PAGAN EN LA JUSTICIA

Cuando una reforma tributaria se hace de manera improvisada, se generan problemas que después se corrigen en ámbito judicial. Eso sucede, por ejemplo, con el Impuesto a las Ganancias, que ya tiene fallos a favor de los contribuyentes.

Cuando una reforma tributaria se hace de manera improvisada, se generan problemas que después se corrigen lentamente en la Justicia. Eso sucede con algunos ejemplos en el Impuesto a las Ganancias, que ya tienen fallos a favor de los contribuyentes. Uno se vincula a la poda de la aplicación del ajuste por inflación impositivo, y otro se refiere a las jubilaciones de sueldos exentos, que luego pretenden ser gravadas impositivamente. Otras confusiones ocurren con los ajustes retroactivos que cobran los jubilados, en donde muchas veces no queda muy claro lo que está alcanzado por el Impuesto a las Ganancias y, por eso, existen retenciones en exceso. Los impuestos, además de claros, deberían ser justos y evitar generar perjuicios económicos contra los contribuyentes, sean empresas o personas humanas.

A continuación, algunos ejemplos de las inequidades de nuestro sistema tributario. [...]

Ajuste por inflación impositivo

No existen dudas de que los resultados de las empresas deberían calcularse en moneda constante. De no ser así, al comparar cifras que están expresadas en diferente tiempo, el resultado que se obtiene es inexacto. Seguramente hubo un resultado positivo o negativo que no se consideró; incluso el mecanismo actual de actualización no es integral. Las empresas que poseen más activos que pasivos tienen, por el solo hecho de que transcurra el tiempo, una desvalorización de sus rubros monetarios; lógicamente, no vale lo mismo el dinero (pesos) que está en el banco al inicio del ejercicio, que el valor que tiene esa misma cantidad de plata que no se movió al cierre del balance.

A la inversa, si la empresa está endeudada en pesos (más pasivos que activos), que no tienen cláusulas de ajuste porque la vigencia de un artículo de la ley de convertibilidad (23.928) lo prohíbe, por esa situación ganó con la inflación. En las últimas reformas tributarias se fue aflojando poco a poco la faja de la prohibición de la aplicación del ajuste por inflación.

Después de muchos años sin reconocer la inflación, la Ley 27.430 aceptó realizar el ajuste en la

medida en que la variación del índice de precios al consumidor (INDEC) de los últimos treinta y seis meses sea mayor del 100 %, porcentaje que igualmente es exagerado. Adicionalmente, se dispuso que, para aplicar el ajuste en cada ejercicio iniciado a partir del 1 de enero de 2018, debía superarse de ese indicador el primer año el 55 %; el segundo año el 30 % y durante el último año el 15 %. Otra limitación que se colocó, por medio de otra ley, fue la de establecer un diferimiento (sin actualización) en seis cuotas del ajuste que resulte (Ley 27.541 de fines de 2019), para todos los que quedaban habilitados a aplicar el ajuste por inflación. [...]

Retroactivos de jubilaciones

Muchos jubilados, cuando se jubilan o al haber iniciado un juicio al Estado por lo que cobran de jubilaciones, perciben retroactivos que están conformados por dos conceptos: 1) ajuste de capital; 2) intereses. Cuando ANSES liquida los retroactivos, calcula el Impuesto a las Ganancias que retiene en la liquidación. En muchos casos, se aplicaba el criterio del percibido, o sea, considerando que todo el importe percibido debe incidir íntegramente en el año en que se cobra. Esto se hacía a pesar de que la ley le da la opción al jubilado de poder elegir que se le aplique el criterio devengado y que se impute el monto total a cada uno de los años a los que correspondía el ajuste.

De esta forma, la retención del impuesto es notoriamente inferior a que si se considera únicamente el año de percepción. [...]

Próximamente habrá una nueva reforma tributaria, que volverá a cambiar las reglas a los contribuyentes, que aún no terminaron de acomodarse a la anterior.

Seguramente, al respetar los principios tributarios, se achicarán los reclamos judiciales futuros. [...]

José Ceteri, *El Cronista*, 12 de septiembre de 2020 (fragmento) [en línea], disponible en: <https://www.cronista.com/columnistas/Impuestos-las-medidas-improvisadas-despues-se-pagan-en-la-Justicia-20200912-0001.html> [consulta: 5 de enero de 2021].

Ejercicios de exploración

El primer tipo de ejercicio permite relevar los conocimientos previos de los y las estudiantes, sondear sus intuiciones e introducir algunas nociones terminológicas. Buscamos que den el primer paso para volver conscientes algunos aspectos inconscientes relacionados con el funcionamiento de las lenguas y, particularmente, con sus aspectos morfológicos.

El primer ejercicio exploratorio puede realizarse en grupos pequeños, que deberán analizar el texto leído para responder a una serie de preguntas.

Ejercicio 1. Responder.

a. ¿Qué tienen en común las siguientes palabras extraídas del texto?

justicia

ajuste

justo

ajustes

injustos

b. ¿Cómo recortarían las palabras en partes más chicas?

c. ¿Qué significado tienen *in-* y *-s* en la palabra *injustos*? Propongan otros ejemplos en los que aparezcan esas mismas partes.

Comentario. Este ejercicio pone el foco en la comprensión de que existen muchas palabras de una lengua que se crean a partir de otras y que, internamente, distintas palabras presentan distintos tipos de morfemas. Dependiendo del recorrido escolar previo, pueden surgir nociones como *singular/plural*, *femenino/masculino*, *raíz*, *prefijo* y *sufijo*, o bien puede suceder que comprobemos que los y las estudiantes no manejan la terminología específica.

Las tres preguntas del ejercicio pueden servir como punto de partida para un trabajo productivo guiado. El propósito primordial es llegar a la conclusión de que, en todas las palabras de la lista, está presente el elemento *just-* asociado a un mismo significado global. Luego, se trabajará con otros elementos, como *in-*, *-s* o *-icia*, pidiendo, por ejemplo, que establezcan la diferencia entre *justo* e *injusto*. A continuación, sobre la base de esa relación, se les solicitará que propongan ejemplos de pares similares (*quieto/inquieto*, *tranquilo/intranquilo*, etcétera). Este trabajo se encamina a introducir la idea de que un morfema (*in-*, en este caso) se asocia a un significado de manera recurrente, sistemática y productiva.

Una operación similar puede hacerse con los morfemas *-s* u *-o*: por ejemplo, experimentar con el reemplazo *o/a*, que en algunos casos genera palabras gramaticales (*justo/justa, injustos/injustas*) y agramaticales en otros (*justicia / *justicio*).

No debe olvidarse que el objetivo de las actividades exploratorias no es obtener respuestas correctas, fundamentadas en pruebas gramaticales o en las que se aplique toda la terminología. En este sentido, uno de los riesgos que se les plantea a los y las docentes en el estadio exploratorio es el de dejarse llevar por las respuestas de unos pocos estudiantes que tengan claros ciertos conceptos y avanzar de más en una etapa que tiene que ser introductoria. La oportuna intervención docente se evidencia en este tipo de prácticas: en situaciones como la descrita, debemos realizar un seguimiento diagnóstico general y global, y no suponer que, porque una parte del curso da la respuesta esperada, se generará un *efecto derrame* hacia el resto del grupo. Si es necesario volver sobre lo mismo varias veces, hay que hacerlo, sobre todo en esta etapa inicial. De lo contrario, se generan brechas que luego se convierten en prácticamente insalvables. Debe tenerse siempre en cuenta que la situación de aula es heterogénea: cada estudiante lleva un bagaje y ha realizado un recorrido particular, por lo que no es adecuado pretender, en ningún nivel educativo, que todos sepan un tema “porque ya tendrían que haberlo visto”.

Ejercicios de análisis: identificación, comparación

El segundo estadio de la ejercitación es más experimental que el primero: se espera que los y las estudiantes observen determinados fenómenos y apliquen cierta terminología como marco general para realizar sus observaciones. También, que formulen hipótesis dentro del esquema conceptual trabajado en el aula previamente, su prueba y su fundamentación. Las consignas experimentales son espacios de recorrido basados en la prueba y el error: lo importante no es la calificación numérica ni el resultado inmediato, sino lograr una forma de aprender. Para ello, planteamos dos tipos de ejercicios básicos, a manera de propuestas generales que pueden servir de orientación.

El primero es de identificación. En un ejercicio de este estilo se busca que los y las estudiantes observen las unidades con las que han trabajado, puedan aislarlas y logren fundamentar su elección teórica.

Ejercicio 2. Analizar:

a. ¿Qué morfemas componen las siguientes palabras tomadas del texto?

desvalorización

achicarán

reconocer

b. ¿Qué procesos intervienen en la formación de cada una?

Comentario. Lo que se pide en un ejercicio de este tipo es que, a partir de diversas formas de razonamiento (deductivo, inductivo, comparativo, inferencial), los y las estudiantes puedan identificar, por ejemplo, el significado primitivo “valor” en *desvalorización* (o, más primitivamente, el del verbo *valer*).

Ante la posible duda de si la raíz es *val-* o *valor-*, la respuesta tiene que guiar hacia observaciones generales sobre el funcionamiento de la lengua: ¿existen otros derivados de verbos terminados en *-or*? Aquí, el trabajo docente consistirá en diferenciar ejemplos de derivados terminados en *-or* de los terminados en *-dor*. En los primeros, encontramos un sufijo que forma sustantivos abstractos como *dolor*, *olor* o *amor*. En los segundos, un sufijo que forma adjetivos/sustantivos con la noción de “que realiza determinada acción”, “capaz de”, como *vendedor*, *ventilador* o *ganador*.

El prefijo *des-*, por su recurrencia en español, suele ser de fácil identificación. En nuestro ejemplo le corresponde el significado típico de “inversión/negación”.

En cuanto a la coexistencia de los morfemas *-iza(r)* y *-ción*, conviene observar que es muy frecuente en español: por ejemplo, *musical* > *musicalizar* > *musicalización*; *estado* > *estatizar* > *estatización*; *fiscal* > *fiscalizar* > *fiscalización*. Hay que guiar a los y las estudiantes para que noten que se trata de dos morfemas por separado, porque *-ción* puede aparecer sobre bases verbales en las que no está el morfema *-izar*, como en *castrar* > *castración*; *exhibir* > *exhibición* o *publicar* > *publicación*.

Luego de la descomposición en morfemas, falta determinar el orden de los procesos. La serie de procesos mediante la cual se forma la palabra *desvalorización* es la siguiente:

[[des [[[valer] v or] s izar] v] v ción] s

Este encorchetamiento lleva el nombre de *descripción estructural*. Se lee de manera concéntrica, indicando la clase a la que pertenece cada palabra. El primer elemento en la cadena, entonces, sería el verbo *valer*:

[*valer*] v.

Luego, se procede con la sufijación (anexión del SD *-or*):

[[*valer*] v *or*] s.

A continuación, podemos observar otra sufijación (anexión del SD *-izar*):

[[[*valer*] v *or*] s *izar*] v].

Más adelante, una prefijación (anexión del P *des-*):

[[*des* [[[*valer*] v *or*] s *izar*] v] v].

Y, por último, una nueva sufijación (anexión del SD *-ción*):

[[*des* [[[*valer*] v *or*] s *izar*] v] v *ción*] s

El propósito de este análisis es que los y las estudiantes comprendan no solamente que la palabra está compuesta por unidades más pequeñas (y sean capaces de caracterizarlas), sino también que adviertan el orden en el que esos elementos aparecen. En el ejemplo, ese orden es: dos sufijaciones (*valer* > *valor* > *valorizar*), una prefijación (*valorizar* > *desvalorizar*) y, finalmente, una nueva sufijación (*desvalorizar* > *desvalorización*).

Los siguientes dos ejercicios son de comparación.

Ejercicio 3. Indicar qué similitudes hay entre la estructura interna de las dos palabras de abajo. ¿Intervienen exactamente los mismos morfemas? ¿Se producen exactamente los mismos procesos?

limitación

actualización

Comentario. En este ejercicio, y a la vista de lo analizado en el ejemplo de *desvalorización* del ejercicio 2, se busca que los y las estudiantes observen algunas de las regularidades que existen en el funcionamiento de la lengua.

En estos dos ejemplos, como en *desvalorización*, también hay un sufijo *-ción* que convierte un verbo en un sustantivo. Ahora bien, solamente ese último paso es similar para las dos palabras, ya que el proceso por el cual *limite* se convierte en *limitar* no es exactamente igual que el que convierte *actual* en *actualizar* (si bien se trata de dos sufijaciones, el sufijo derivativo que actúa en cada caso es diferente). Tampoco sería el mismo proceso si se propone que lo comparen, por ejemplo, con *similar* > *asimilar*.

El trabajo comparativo también puede llevarse al plano metacognitivo. Para ello, pediremos a los y las estudiantes que comparen distintas segmentaciones o descripciones estructurales en el siguiente ejemplo.

Ejercicio 4. A continuación se presentan dos segmentaciones de la palabra *achicarán* (es decir, dos recortes posibles de esa palabra y la pertinente caracterización de los morfemas que la componen) y cuatro descripciones estructurales. Luego de observarlas, responder:

- ¿Cuál de las dos segmentaciones de *achicarán* resulta la más adecuada?
- ¿Y cuál de las descripciones estructurales?
- ¿Qué tipo de errores pueden encontrarse en algunas de las segmentaciones y las descripciones estructurales?

a chic a rá n

P	R	VT EDV	SF TAM	SF P/Nº
---	---	-----------	-----------	------------

a chic a rá n

P	R	SF G	SF TAM
---	---	---------	-----------

- [a [chica] Adj ar] v
- [a [chica] Adj rán] v
- [a [chico] Adj ar] v
- [[[a [chico] Adj] v ar] v án] v

Comentario. En este ejercicio, como en muchos del estilo, se espera que los y las estudiantes puedan hablar sobre el contenido estudiado y detectar errores comunes. Además, se apunta a que adquieran las herramientas para dar explicaciones lógicas y poder corregirse a sí mismos y, luego, a otros.

En el primer par de segmentaciones, una fundamentación inicial para elegir la de la izquierda como la correcta podría ser “porque está más completa”. En sentido abstracto, no es una mala respuesta (identifica la VT, distingue los valores de los dos SF verbales). Sin embargo, a veces los y las docentes debemos lograr el siguiente equilibrio: presentar la mayor cantidad de situaciones que tengan cierto grado de similitud como para llegar a conclusiones generales, sin por ello caer en el ejercicio repetitivo y automatizado, en el que frecuentemente los y las estudiantes generan

reglas poco válidas, a partir de un muestreo basado solamente en su experiencia educativa y no en datos lingüísticos reales. Teniendo en cuenta esto, no debemos acostumbrarnos a la idea de que marcar más elementos y señalar más aspectos es mejor, sino que conviene plantearse que todo lo que se identifique debe poder justificarse teóricamente.

Los *vicios* cuantitativos de los que hablamos quedan de manifiesto en las descripciones estructurales: la última resolución, que es la “más detallada”, es la que presenta errores más graves: pasa del adjetivo *chico* al verbo *achico* sin notar que los valores de las dos *-o* son muy diferentes ($SF-G$ en la primera, $SF-TAM/PN^o$ en la segunda), además de que confunde flexión con derivación (la descripción estructural no da cuenta de la flexión: *achicar* y *achicarán* no son dos palabras distintas, sino dos formas distintas de la misma palabra). En este caso, las dos descripciones correctas son la primera y la tercera (hay dos correctas, justamente, porque *chico* y *chica* no son palabras diferentes, sino dos formas de la misma palabra (a diferencia de la relación que existe entre un verbo conjugado y el infinitivo, entre las formas de masculino y femenino no hay una forma no marcada que sea el origen de la otra).

Ejercicios de síntesis

La síntesis, como se verá en capítulos posteriores, es el proceso complementario al del análisis: si el análisis consiste en tomar una totalidad y *disecionar* las partes que la componen, la síntesis es exactamente lo contrario: a partir de ciertas partes aparentemente inconexas se busca llegar a totalidades. En ese sentido, podemos pensar en dos tipos de ejercicios.

Ejercicio 5. Buscar en el texto palabras que cumplan con todos los requisitos solicitados:

- sustantivo masculino, sin sufijo derivativo (SD) ni sufijo flexivo (SF), pero terminado en *-a*

Comentario. En este ejercicio, las piezas parecen discordantes: un sustantivo terminado en *-a* resulta mejor candidato a ser categorizado como femenino que como masculino. Ahora bien, sabemos que la correspondencia entre la terminación de un sustantivo y los $SF-G$ no siempre es unívoca. El caudal de posibilida-

des se ve acotado aún más cuando se describe la estructura interna de la palabra buscada (sin sufijo derivativo ni sufijo flexivo). Los ejemplos que el curso buscará posiblemente choquen al principio con uno de estos requisitos (*manera* y *reforma*, por ejemplo, cumplen con todas las condiciones dadas, menos con la de presentar flexión en masculino). Ejercicios de este tipo se pueden trabajar sobre un texto completo o bien sobre un párrafo o sección específicos, para delimitar el espacio de búsqueda. Si en este caso se acotara la consigna al primer párrafo del cuerpo de la nota, el curso estaría mucho más cerca de llegar a la palabra *sistema*, que es la respuesta correcta a este ejercicio.

Otro tipo de ejercicio de síntesis podría consistir en la organización de rompecabezas morfológicos. Graduando el nivel de dificultad mediante la acotación a una parte del texto, pueden plantearse consignas como la siguiente.

Ejercicio 6. Utilizar las siguientes piezas para armar, a modo de rompecabezas, tres palabras presentes en el texto (ayuda: se encuentran todas bajo el mismo subtítulo). No puede quedar ningún morfema sin usar ni puede agregarse ningún morfema que no esté mencionado.

-dor	en-	-a (SF-G)	-a (SDV/VT)
-d	a-	-i	-ndo
consum-	-a (SDV/VT)	deud-	floj-

Comentario. En general, el modo de resolver un ejercicio como este no necesitará explicación, ya que la lógica de este tipo de juegos está adquirida por la experiencia previa de los y las estudiantes (en aquellos casos en los que el o la docente advirtiera que no hay una experiencia previa, queda a su cargo la presentación de las nociones básicas acerca de cómo se resuelve un rompecabezas). La síntesis estará dada, sobre todo, por las restricciones que la consigna impone. La experimentación en estos casos seguirá diversos caminos: algunos identificarán rápidamente las raíces y empezarán a probar los sufijos en una y otra; otros separarán por tipo de morfema; algunos insistirán con preguntas del estilo “¿Existe *enflojando*?”. Lo importante es tomar esos espacios como lo que realmente son: espacios de experimentación. Los y las docentes podremos graduar el nivel de dificultad (sumar o no el detalle de que están todas bajo el mismo subtítulo, o bien elegir cuándo sumarlo),



determinar las recompensas que se obtendrán (organizar un juego por puntos, con el curso dividido en equipos, por ejemplo) y guiar el sentido general de la actividad.

De nuevo, y a modo de cierre, recordamos que los ejercicios presentados no constituyen más que posibles propuestas prácticas: no son las únicas ni las mejores, sino solamente ideas que pueden servir como recursos para alcanzar diferentes metas. La creatividad del docente es infinita, y no debemos tener miedo de experimentar con ejercicios. Es posible que un ejercicio falle, que no se entienda o que no sea tan divertido como lo planificamos, pero todas esas posibilidades también existen para la más clásica clase expositiva. Una clase expositiva también puede fallar, también puede aburrir, también puede no entenderse... y no por eso los y las docentes han dejado de dar clases expositivas. Las propuestas válidas son aquellas que están bien fundamentadas, que tienen objetivos claros y que son significativas en un lugar y un momento dados. En cualquier caso, es conveniente y hasta necesario que, como docentes, dispongamos de una caja de herramientas cada vez más completa y detallada para poder resolver la mayor cantidad de problemas y adaptarnos a la mayor cantidad de situaciones.

Clases de palabras

La división de las palabras en *clases* o *tipos* (o, en la tradición anglófona, *partes de la oración*) es un contenido de vital relevancia para muchas de las subdisciplinas con las que trabajaremos en un aula de Gramática en los niveles primario, medio o superior: sin la capacidad básica para diferenciar un sustantivo de un verbo, es muy difícil distinguir los morfemas flexivos de los derivativos, determinar el tiempo de un verbo o, incluso, teorizar sobre estructuras sintácticas. Es decir, el trabajo con las clases de palabras parece ser un punto de conexión entre todos los temas que se desarrollan en los capítulos de este libro (que, recordemos, son aquellos que resultan más representativos de las prácticas áulicas en el área).

Dificultades o limitaciones en esas prácticas básicas son las que imposibilitan avances posteriores; a la inversa, un trabajo profundo y bien fundamentado permite la adquisición de un repertorio de herramientas que serán de gran utilidad tanto para el aprendizaje gramatical como para la comprensión lectora y la redacción en general. Se trata de contenidos que suelen trabajarse fundamentalmente en la segunda parte del nivel primario y el principio del nivel medio. En ese momento, los y las estudiantes cuentan con una capacidad de abstracción en desarrollo que les permite razonar, proponer hipótesis, clasificar y organizar elementos de una manera mucho más satisfactoria que en la etapa previa.

En todo recorrido escolar hay una experiencia, aunque sea limitada y parcial, con esos conjuntos que llamamos *clases de palabras*. Es habitual que una persona recuerde, de su paso por la escolaridad obligatoria, nociones como *verbo*, *sustantivo*, *adjetivo*, pero también subcategorías como *común*, *propio*, *concreto*, *abstracto*, *calificativo*. Ahora bien, los recorridos sobre el tema, así como los abordajes en gran parte de los manuales escolares, se han guiado mayoritariamente por criterios estructuralistas: de este modo, el apartado dedicado a sustantivos de un manual de

sexto grado es básicamente el mismo para un estudiante que cursa sexto grado en 2019, para su padre, que cursó sexto grado en 1998, y para su abuelo, que lo hizo en 1975. Las clasificaciones propuestas suelen estar restringidas a criterios meramente estructuralistas y responden a un paradigma que en los últimos treinta años dejó de ser hegemónico en el área para dar paso a otros, como se ha comentado en la introducción. Tanto el estudiante hipotético antes mencionado como su padre y su abuelo seguramente escucharon afirmaciones del tipo “Los sustantivos son los objetos” o “Los verbos son las acciones”. No vamos a profundizar en el error general –a nivel de la filosofía del lenguaje– que entraña decir que las palabras *son* aquello que *representan*: en el mejor de los casos, un sustantivo como *martillo* es la palabra que designa un objeto, pero de ninguna manera la palabra *martillo* es la entidad designada. Fuera de eso, las clasificaciones realizadas respondían a criterios estrictamente semánticos –que, además, como veremos más adelante, eran innecesariamente limitados– como los de acción, objeto o cualidad. Esos criterios semánticos servían, de algún modo, para diferenciar sustantivos, adjetivos y verbos, pero resultaban inútiles para clasificar preposiciones, adverbios, artículos y pronombres. Para abordar la clasificación de este último grupo de palabras, los y las docentes pasaban del criterio semántico al criterio morfológico, sintáctico o pragmático. Ese eclecticismo en los criterios de clasificación debería evitarse en la enseñanza de la Gramática.

2.1. Definición y clasificación

Hace más de veinte años, existió una serie de avisos publicitarios televisivos que siguen siendo recordados con particular cariño. Estaban protagonizados por una llama que realizaba llamados de larga distancia y hacía bromas por teléfono. El nombre del personaje era, como quizá muchos recuerden, *La llama que llama*. En primer lugar, pensemos en el juego de palabras del nombre de la campaña, donde encontramos dos palabras *llama* que no guardan ninguna relación desde los puntos de vista etimológico, morfológico y semántico. La primera proviene del quechua *llama*; la segunda, del latín *clamare*. La primera es un sustantivo y la segunda, un verbo. ¿Cómo determinamos que se trata de una categoría o de otra? Históricamente, la tradición escolar ha caracterizado a los sustantivos como “los objetos” y a los verbos como “las acciones”. Esta distinción general de significado no es suficiente. Existen verbos cuyo significado no se refiere precisamente a acciones

(como *crecer* o *nacer*) y sustantivos que no se refieren a objetos (como *globalización* o *temor*). En sentido general, los verbos se refieren a acciones, procesos o estados; los sustantivos, a entidades, tanto físicas (*llama*) y mentales (*temor*) como aquellas que son resultados de procesos (*globalización*).

Si abordamos la frase *la llama que llama* en términos sintácticos, advertimos que la primera palabra *llama* concuerda con un determinante en género y número (*la llama* y no **las llama* ni **la llamas*). Desde el punto de vista morfológico, observamos que la segunda palabra *llama* no presenta flexión de género y número, sino de persona, número, tiempo, aspecto y modo: en ese sentido, podemos encontrar las flexiones de (1a) y (1b), pero no las de (1c) ni (1d).

- (1a) *la llama que llamaba*
- (1b) *las llamas que llaman*
- (1c) **la llamaba que llama*
- (1d) **las llaman que llamas*

Esa misma noción es la que les permite, a los personajes que realizan el llamado en uno de los avisos, repetir la estructura en juegos de palabras similares a partir de los nombres de otros animales (*el chivo que chiva, la pava que pavea, la araña que araña*), con los que todos se ríen. Ahora bien, cuando se producen secuencias que no respetan esos principios, se interrumpen las risas de las llamas: *el rinoceronte que rinoceronta* no sigue esos principios porque el verbo **rinocerontar* no es una palabra del español; *el hipopótamo que hipotálamo* tampoco sigue esos principios porque, si bien *hipotálamo* es una palabra del español, no es un verbo, sino un sustantivo.

¿Cómo distinguimos, entonces, la clase a la cual pertenecería una palabra? En este caso, para distinguir el sustantivo *llama* del verbo *llama* aplicamos criterios semánticos (acción, proceso, estado versus entidad), sintácticos (la combinatoria básica de la concordancia) y morfológicos (las categorías en las que flexiona cada uno). En este sentido, seguimos la caracterización establecida por Giammatteo y Albano (2006): “Las clases de palabras constituyen subconjuntos organizados que comparten propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas”.

La clasificación propuesta parte de una distinción que se relaciona con la de palabras llenas y vacías, y distingue entre:

- Clases de palabras léxicas, que poseen contenido descriptivo inherente, y

- Clases de palabras funcionales o gramaticales, cuyo significado está íntimamente relacionado con la función gramatical que cumplen.

Las palabras funcionales poseen un significado de tipo relacional, ya que transmiten información sobre las propiedades de otras palabras (como género, número, persona, etc.) o establecen conexiones sintácticas entre ellas. Para entender esta distinción, pensemos en las diferencias que surgen en las definiciones del diccionario de una palabra como *perro* y una palabra como *yo*.

perro, -rra. m y f. Mamífero doméstico de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas, que tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal a su dueño.

yo. pron. person. 1.^a pers. m. y f. sing. Forma que, en nominativo, designa a la persona que habla o escribe.

La información que proporciona el diccionario sobre una palabra como *perro* es de orden descriptivo: se mencionan las características propias de la entidad designada por el sustantivo en cuestión. En cambio, en la definición de *yo* no se da información descriptiva, sino gramatical. El significado de *yo* no es inherente (es decir, la palabra no tiene un significado propio), sino que es deíctico (depende de un punto de referencia particular). Como anticipamos, esa distinción de significado es la que divide, en términos generales, las palabras en dos grandes clases: léxicas y gramaticales/funcionales.

Tabla 2.1. Clasificación de las clases de palabras

Clases de palabras léxicas	Clases de palabras gramaticales/ funcionales
<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos • Adjetivos • Verbos • Adverbios • Preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinativos • Conjunciones

2.2. Clases léxicas

2.2.1. Sustantivos

El *sustantivo* es una clase de palabra que se utiliza para denominar a las entidades del mundo que nos rodea. Por entidades no entendemos solamente seres y objetos físicos (como *perro*, *libro* o *árbol*), sino también objetos psíquicos o conceptos (como *angustia*, *soledad*, *belleza* o *sabiduría*) o, incluso, resultados de eventos (como *derroche*, *canto* o *sacrificio*).

2.2.1.1. Morfología

Género

Teniendo en cuenta el género, en español los sustantivos se clasifican en dos clases: femenino y masculino. El género, en la mayoría de los casos, es inmotivado (por ejemplo, no hay ninguna razón, en cuanto al significado, para que *toalla* sea femenino y *teclado*, masculino). Sin embargo, en algunos sustantivos la flexión de género está motivada en la oposición del género y sexo biológico, como en *profesor* / *profesora* o *perro* / *perra*. En términos generales, la tendencia es que la vocal de cierre *-o* indica los sustantivos masculinos (*libro*, *miedo*, *hornero*) y la vocal de cierre *-a*, los femeninos (*jirafa*, *caja*, *computadora*), pero no se trata de una regla que se cumpla en todos los casos: existen femeninos terminados en *-o* (como *mano*), masculinos en *-a* (como *poeta*) y sustantivos tanto masculinos como femeninos terminados en consonantes (*árbol*, *actriz*) y en otras vocales (*elefante*, *serpiente*). Por estas razones, no se puede reducir la distinción masculino/femenino únicamente al contraste *-o* / *-a*.

Número

Además de flexionar en género, los sustantivos del español flexionan en número. El número es una categoría con dos realizaciones posibles: singular, si se designa una sola entidad (*piano*, *ventana*), o plural, si se designa más de uno (*pianos*, *ventanas*). En español, existen tres formas de marcar el plural en un sustantivo:

- Con la consonante *-s*, como en *frutas_s*, *cambios_s* o *guitarra_s*.
- Con el morfema *-es*, como en *árboles_s*, *camiones_s* o *trenes_s*.
- Sin ninguna marca, por lo que se identifica el número mediante el determinante, como en *el lunes* / *los lunes*, *el análisis* / *los análisis* o *la crisis* / *las crisis*.

Existen, también, sustantivos que se realizan únicamente en plural (como *nupcias*, *comillas* o *viveres*) y sustantivos que se realizan únicamente en singular (como *caos* o *cénit*).

2.2.1.2. Semántica

Sustantivos comunes y propios

Los *sustantivos comunes* (*silla*, *cuaderno*, *martillo*) hacen referencia a entidades en tanto miembros de una clase: la palabra *silla*, por sí sola, no denomina a una entidad determinada o señalada, sino que nombra al concepto mismo de “silla”. Para que refiera adecuadamente a una entidad en particular, deberá acompañarse de un determinante que la actualice¹ o delimite.

(2a) *Yo pinté silla.

(2b) Yo pinté la silla.

(2c) Yo pinté esta silla.

Los *sustantivos propios* (*Messi*, *Francia*, *América*), en cambio, nombran en forma particular una entidad determinada, sin dar sus características específicas ni circunscribirla a una clase. Es por este motivo que los sustantivos propios no necesitan un determinante.

(3a) Messi marcó dos goles.

(3b) *Un Messi marcó dos goles.

Los sustantivos propios se dividen en tres subclases: antropónimos (nombres de personas, como *Agustina*, *Gustavo* o *Maradona*), topónimos (nombres de lugares, como *Córdoba*, *Chile* o *Morón*) y otros (nombres propios que no designan ni personas ni lugares, como *River*, *Samsung* o *Nirvana*).

Sustantivos comunes: concretos y abstractos

Los sustantivos comunes se clasifican, a su vez, en dos subclases principales: *concretos*, que nombran entidades físicas (como *puerta*, *vaca* o *montaña*) y *abstrac-*

1 Hablamos de *actualizar* en el sentido en el que se lo entiende en esta acepción del DLE: “Hacer que los elementos lingüísticos abstractos o virtuales se conviertan en concretos e individuales”.

tos, que nombran conceptos, emociones y cualidades (como *miedo*, *vergüenza* o *dulzura*) y resultados de eventos (como *choque*, *lectura* o *producción*).

Sustantivos comunes concretos: contables y no contables

Los *sustantivos contables* designan entidades discretas, aisladas, que pueden ser enumeradas, pero no pueden fraccionarse sin dejar de ser lo que son (como *libro*, *caballo* o *mujer*). Los *sustantivos no contables* o *discontinuos* nombran elementos que tienen una constitución homogénea, por lo cual pueden fraccionarse sin dejar de ser lo que son (como *agua*, *madera* o *miel*). Solamente los contables pueden pluralizarse y, por ello, permiten una cuantificación tanto definida (*dos libros*, *tres caballos*, *cien mujeres*) como indefinida (*muchos libros*, *bastantes caballos* o *pocas mujeres*).

Los sustantivos no contables, en cambio, solo admiten cuantificadores indefinidos en singular (*mucha agua*, *poca madera* o *bastante miel*). Cuando se emplean en plural, se recategorizan como sustantivos contables, que se refieren a tipos o clases (*dos aceites*: de soja y de oliva, por ejemplo) o a medidas estandarizadas (*dos aguas* se interpretará como “dos botellas de agua”).

Sustantivos contables: individuales y colectivos

Por último, los sustantivos contables se clasifican en dos grupos: los *individuales*, que nombran un solo objeto o entidad (como *perro*, *soldado* o *futbolista*), y los *colectivos*, que designan grupos de varias entidades (como *jauría*, *ejército* o *equipo*). Es un error muy común el de clasificar como colectivos a los sustantivos individuales flexionados en plural (como *cantantes*). Esto se debe a la asociación que a veces se hace, tras una excesiva simplificación, entre las ideas de colectivo e individual con las de muchos y uno solo, respectivamente. La forma en la que simplificamos los conceptos puede derivar muchas veces en lagunas teóricas de este tipo; por eso, en un área como esta, resulta fundamental la precisión terminológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la formación docente como en las prácticas que esos docentes llevarán a cabo en el futuro.

2.2.2. Adjetivos

2.2.2.1. Morfología

El *adjetivo* recibe las categorías de género y número por concordancia con el sustantivo, ya que tales categorías no le son inherentes (como sí lo es, por ejemplo, el género en el sustantivo). El morfema de masculino típico es la vocal *-o* (*flaco*), el de femenino es la vocal *-a* (*flaca*) y los morfemas de plural, los mismos que para los sustantivos.

En español, no todos los adjetivos presentan un sufijo flexivo con información de género; algunos, como *grande*, *sutil* o *amable*, no tienen vocal de género. Esto no quiere decir que no flexionen en género, sino que el género estará dado por el sustantivo con el cual concuerden.

A su vez, el adjetivo permite reconocer, en sustantivos que no lo manifiestan expresamente, tanto el género (*guitarrista talentoso* / *guitarrista talentosa*) como el número (*crisis aguda* / *crisis agudas*). En casos en los que ni el sustantivo ni el adjetivo permiten identificar alguna de estas categorías (como el género en *excelente cantante*), solo será posible identificarla mediante la presencia de determinante (*un excelente cantante* / *una excelente cantante*).

2.2.2.2. Semántica

Cuando pensamos en adjetivos, los primeros que vienen a nuestra mente son aquellos que indican cualidades físicas y psíquicas (como *grande*, *lindo*, *rojo*, *tranquilo*, *contento*); sin embargo, existen otros adjetivos cuyo significado no es precisamente descriptivo, como *filosófico*, *japonés*, *próximo* o *frecuente*. En efecto, los adjetivos, según su significado, se dividen en tres grupos principales: calificativos, relacionales y adverbiales.

Adjetivos calificativos

Los *calificativos* son los adjetivos que denotan propiedades de la entidad nombrada por el sustantivo. Generalmente, son graduables (*torre muy alta*, *texto poco claro*) y suelen tener valores que se oponen (*grande* / *chico*; *viejo* / *joven*; *bueno* / *malo*). Aparecen habitualmente pospuestos al sustantivo (*una película divertida*), pero pueden estar antepuestos (*una divertida película*).

Adjetivos relacionales

Los *relacionales* son los adjetivos que designan una relación entre la entidad nombrada por el sustantivo y otra entidad. Por ejemplo, en el sintagma² *la energía solar* el adjetivo *solar* no refiere en sentido estricto una propiedad o cualidad de la energía, sino que marca que existe una relación (en este caso, de procedencia) entre la energía y el sol. Podemos parafrasear este adjetivo como “relativa al sol”, de modo que se explicita el carácter relacional.

2 Entendemos *sintagma* como la unidad mínima de la sintaxis. Al respecto, vale referir la definición del DLE: “palabra o conjunto de palabras que se articula en torno a un núcleo y que puede ejercer alguna función sintáctica”.

A diferencia de los calificativos, los relacionales no son graduables (**energía muy solar; *el contexto bastante político*) y no presentan valores que se oponen (*solar* no es el opuesto de *eólica* o *geotérmica*). Aparecen a la derecha del sustantivo (*el ejército argentino*), y no pueden anteponerse a él (**el argentino ejército*).

Adjetivos adverbiales

Los *adverbiales* son los adjetivos que no denotan ni propiedades ni relaciones, sino que más bien señalan valores de posterioridad, anterioridad, frecuencia, etcétera. Estos valores, típicamente asociados a los adverbios (ver más adelante en este mismo capítulo) vienen, sin embargo, en palabras que flexionan en género y número acompañando a sustantivos, por lo cual se los considera una subclase de adjetivos. Un ejemplo es *próximo* en el sintagma *el próximo lunes*, donde ese adjetivo no señala cualidades del lunes, ni una relación con otra entidad, sino una idea temporal de posterioridad. Los adjetivos adverbiales suelen preponerse (*el próximo lunes; las frecuentes llamadas*), pero admiten posposición (*el lunes próximo; las llamadas frecuentes*).

2.2.3. Verbos

Los *verbos* constituyen una clase en la que las consideraciones flexivas, semánticas y sintácticas son mucho más complejas que en los sustantivos o los adjetivos. En cuanto al reconocimiento, se debe evitar, como condición inicial, caer en reduccionismos propios de la tradición escolar. Así como no definimos los sustantivos como “los objetos”, tampoco definiremos los verbos como “las acciones”. Los verbos son las palabras que designan acciones, procesos o estados de diversa índole, concebidos siempre como eventos (es decir, asociados a rasgos, en principio, temporales). La complejidad de rasgos que hay que observar exige un mayor desarrollo que en los casos del sustantivo y el adjetivo.

2.2.3.1. Morfología (flexión)

En los verbos, a nivel general, encontramos dos grandes grupos de formas flexivas: las finitas y las no finitas.

Las formas finitas

Son aquellas formas verbales en las que hay marcas de flexión en las cinco categorías morfológicas, tanto las de concordancia (persona, número) como las estrictamente verbales (tiempo, aspecto, modo).

- **Persona.** La persona, como el tiempo, es una categoría deíctica, vinculada con la situación comunicativa: la primera persona se refiere al emisor; la segunda, al receptor; la tercera, a toda entidad que no es ni el emisor ni el receptor. Al igual que el número, es una categoría de concordancia, ya que no agrega información propia del evento verbal, sino que la información se vincula con el acto de enunciación.
- **Número.** El número verbal no indica singularidad / pluralidad en el evento verbal, sino pluralidad en la entidad focalizada en el evento (quién realiza una acción, qué o quién sufre un cambio, etcétera). Por ejemplo, la diferencia entre *entregué el examen* y *entregamos el examen* es de número, no porque la entrega haya ocurrido más de una vez (en plural), sino porque la entidad focalizada en ese evento (en el caso particular de *entregar*, el AGENTE) se concibe en singular o en plural, respectivamente.
- **Tiempo.** El tiempo, en sentido gramatical, implica una relación entre un evento y una referencia, que es el punto o intervalo respecto del cual el evento se sitúa. En principio, cualquier momento puede funcionar como referencia; sin embargo, la mayoría de las lenguas seleccionan primariamente el de la emisión. Las relaciones temporales básicas resultan de considerar la relación entre el evento y su referencia, con respecto a la cual puede ser anterior, simultáneo o posterior; de aquí derivan las tres instancias temporales fundamentales: pasado, presente y futuro.
- **Aspecto.** El aspecto es la manifestación morfológica de la delimitación o circunscripción del evento verbal a características internas (duración o desarrollo) o externas (reiteración, continuidad). El contraste aspectual básico imperfectivo / perfectivo es el que opone los dos pretéritos del español: el imperfecto (*cantaba*), que muestra el evento en desarrollo, y el perfecto simple (*cantó*), que lo presenta focalizando en un límite de inicio o fin (en *comimos a las siete*, se interpreta *las siete* como el punto de inicio de la cena), y sin atender a su desenvolvimiento interno.
- **Modo.** El modo es la manifestación gramatical de un estándar externo para el evento verbal, que es la perspectiva del emisor acerca del contenido de su emisión: mientras que para el aspecto se prioriza lo temporal, para el modo la referencia es el mundo real. En ese sentido, el modo expresa el grado de realidad que el hablante le imprime al evento. En sentido general, el modo de la realidad es el indicativo, mientras que las formas de subjuntivo expresan diversos valores de irrealidad (duda, deseo, posibilidad, probabilidad, etcétera), además de las formas de imperativo, que expresan órdenes, pedidos o mandatos.

Las formas no finitas

Son aquellas en las que no hay marcas de flexión en categorías morfológicas (o en las que esas marcas de flexión son muy limitadas). Evitamos el término *verboide* para referirnos a ellas porque implica que esas formas no son verbos, aun cuando desde un enfoque léxico-sintáctico mantienen intacta la posibilidad de organizar predicados y argumentos.

Las formas no finitas del español son tres:

- **Infinitivo** (raíz + v_T + *-r*): *cantar, comer, subir*.
- **Gerundio** (raíz + v_T + *-ndo*): *cantando, comiendo, subiendo*.
- **Participio** (raíz + v_T + *-do*): *cantado, comido, subido*.

Donde v_T designa a la vocal temática, como se vio en el capítulo anterior.

2.2.3.2. Semántica y sintaxis

Como ya comentamos, los verbos no designan solamente acciones, sino también procesos o estados. Esos eventos, para completar su significado, requieren una serie de participantes semánticos que se conocen como *argumentos*. Los argumentos de un verbo conforman su *estructura argumental*. En ese sentido, diferenciamos los verbos *léxicos* (que tienen una estructura argumental propia, con un significado descriptivo claro, como *correr, nacer, engordar*) de los verbos *gramaticales* (que carecen de una noción descriptiva tan clara, como *ser, estar, haber*).³

2.2.4. Adverbios y preposiciones

Los adverbios y las preposiciones suelen generar confusión y dudas en cuanto a la clasificación: son dos clases no flexivas, ya que no presentan ninguna de las categorías morfológicas (persona, número, género, tiempo, aspecto), y expresan valores similares (tiempo, lugar, manera), por lo que unos y otras pueden confundirse. La diferencia fundamental entre estas dos clases de palabras reside en el grado de independencia sintáctica que cada una presenta. Por ejemplo, en los siguientes casos se observa que las palabras *hasta, tarde, durante, lejos, nuevamente* no tienen idéntico comportamiento sintáctico.

(4a) *Estudié hasta las nueve. / *Estudié hasta.*

(4b) *Llegué tarde.*

3 El capítulo 4 se dedica exclusivamente a la estructura argumental de los verbos.

(4c) *Jugamos al fútbol durante dos horas. / *Jugamos al fútbol durante.*

(4d) *Vivo lejos del centro. / Vivo lejos.*

(4e) *Nuevamente extendieron las fechas de inscripción.*

Algunas de las palabras observadas (*hasta, durante*) requieren un complemento a continuación: esas son las que llamamos *preposiciones*, justamente, porque se preponen a un complemento. Otras (*tarde, lejos o nuevamente*) no requieren necesariamente un complemento y presentan una independencia mucho mayor: esas son las que conocemos como *adverbios*.

2.2.4.1. Adverbios

Los *adverbios* han sido varias veces redefinidos y recategorizados. En realidad, se trata de una clase cuya caracterización escolar como “lo que acompaña al verbo” o “palabra invariable que modifica a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio” resulta quizá no del todo clara.

Desde el punto de vista morfológico, los adverbios son palabras invariables: es decir, no flexionan en ninguna categoría. En ese sentido, como ya señalamos, se los puede confundir con las preposiciones (a las que se dedica el próximo apartado), ya que palabras como *de, en, por*, al igual que *allá, lejos o furtivamente*, no presentan variantes en género, número, tiempo ni ninguna de las categorías flexivas anteriormente mencionadas en este capítulo. Recordemos que el criterio usado para distinguir entre adverbios y preposiciones se basa en considerar su grado de independencia.

Desde el punto de vista sintáctico, se distinguen dos grandes tipos de adverbios:

- Los que cumplen una función intraoracional: son aquellos adverbios que funcionan como adjuntos (5a) o complementos (5b) de determinados verbos.⁴ En estos, es posible identificar más claramente nociones de significado vinculadas con el tiempo, el lugar o la manera.

(5a) *Escondí la plata acá.*

(5b) *Silenciosamente, guardó el celular.*

4 Las nociones de adjunto y complemento, estrechamente vinculadas con lo sintáctico, se desarrollan en detalle en los capítulos 4 y 5.

- Los que cumplen una función extraoracional: aquellos que no son adjuntos o complementos del verbo, sino que funcionan en un nivel externo, modificando el contenido proposicional total (6a) o la actitud del hablante en función de ese contenido (6b).

(6a) *Económicamente, el país sufrió mucho.*

(6b) *Probablemente lleguemos tarde al teatro.*

Desde el punto de vista semántico, entre los adverbios se distinguen los léxicos y los pronominales.

Los adverbios *léxicos* incluyen:

- Adverbios derivados de adjetivos, que poseen el sufijo *-mente* (*velozmente, ciertamente, hábilmente*).
- Adverbios adjetivales, como *duro* en *Los jugadores trabajaron duro o rápido en El colectivo llegó rápido.*
- Adverbios que indican lugar (*arriba, abajo, cerca, lejos*), tiempo (*antes, temprano, tarde*), manera (*bien, mal*), o modalidad (*quizá, ojalá*).

Los adverbios *pronominales* son aquellos derivados de pronombres que tienen un valor fuertemente deíctico (es decir, adverbios cuyo significado depende de un punto de referencia). Indican valores espaciales (*aquí, ahí, acá, allá*), temporales (*ahora, hoy*), de manera (*así*), interrogativos o exclamativos (*dónde, cómo, quién, cuándo*), entre otros.

2.2.4.2. Preposiciones

Las *preposiciones*, debido a cierta repetición estereotipada en el sistema escolar, están asociadas, para muchas personas, a la consabida lista “*a, ante, bajo, etc.*”, con la que casi todo el mundo ha tenido oportunidad de encontrarse en su recorrido institucional. Ahora bien, más allá de esa lista, no se realiza una profundización en el análisis propuesto para seleccionar las palabras que la componen. Tomémosla, sin embargo, como punto de partida para la siguiente explicación.

La pertenencia a una lista –o a un diccionario– no constituye un argumento ni un método gramatical. De todos modos, el hecho de que exista una lista implica que se trata de una clase cerrada. Comparemos con lo que ocurre con los sustantivos o los verbos, por ejemplo. Es muy común que surjan sustantivos, adjetivos o verbos

nuevos vinculados con sucesos o necesidades sociales o culturales (hace cincuenta años, nadie habría dicho *stalkear*, *videollamada*, *flashero* o *coronavirus*). Ahora bien, es mucho menos común en una lengua el surgimiento de nuevas preposiciones. En ese sentido, presentan una de las características de las clases funcionales (o gramaticales). Incluso, no todos los autores las incluyen dentro de las clases léxicas, como sí lo hacen Giammatteo y Albano (2006). El motivo de esta inclusión responde a fundamentos eminentemente sintácticos: las preposiciones pueden funcionar como núcleos de sintagmas y, como tales, controlar complementos.

Las preposiciones se clasifican, según criterios léxico-sintácticos, en tres grupos: plenas, semiplenas y vacías.

- **Preposiciones plenas.** Son aquellas plenamente léxicas, que codifican información con claros significados de tiempo (7a), manera (7b), lugar de origen (7c), lugar de destino (7d), ubicación estática (7e), compañía (7f), causa (7g), entre muchos otros.

(7a) *Nací en 1991.*

(7b) *Resolvamos el problema con calma.*

(7c) *Vengo desde Morón.*

(7d) *Voy hacia allá.*

(7e) *Estoy en mi casa.*

(7f) *Fui al cine con Federico.*

(7g) *Traje el paraguas por la lluvia.*

- **Preposiciones semiplenas.** Son aquellas que no presentan un carácter plenamente léxico, pero a la vez tampoco codifican información gramatical. Están cerca de las plenas debido a que dependen de un ítem con carga léxica (es decir, no tienen un contenido propio), pero no cumplen del todo con las características prototípicas de la subclase. Están cerca de las vacías porque señalan una función sintáctica determinada y no tienen un contenido léxico propio. Por lo tanto, puede considerarse que constituyen una categoría limítrofe entre dos polos bien marcados.

Las preposiciones semiplenas son, de manera típica, aquellas que encabezan los sintagmas prepositivos (SP) que se corresponden con la función de complemento régimen.⁵ En ese sentido, el ítem léxico que las rige puede ser un sustantivo (8a), un adjetivo (8b), un verbo (8c) o un adverbio (8d).

5 Como todos los contenidos de sintaxis, este se desarrolla en detalle en el capítulo 5.

- (8a) *Este proyecto presenta diferencias con el anterior.*
 (8b) *Una película basada en la novela de Stephen King.*
 (8c) *Los ciudadanos confiaban en Harvey Dent.*
 (8d) *El hotel está lejos de la playa.*

- **Preposiciones vacías.** Son aquellas plenamente gramaticalizadas, en las que el contenido léxico ha quedado reducido a la mínima expresión, y presentan fundamentalmente el valor de señalar la función sintáctica.

- (9a) *Alfredo mató a Esteban.*
 (9b) *A Alfredo mató Esteban.*
 (9c) **Alfredo mató Esteban.*

En pares mínimos como (9a) y (9b), el único valor que se ve modificado con la transformación propuesta es la estructura sintáctica (y, vinculada con ella, la estructura léxico-semántica que más adelante llamaremos *estructura argumental*). En (9a) se interpreta que Alfredo es el asesino y Esteban es la víctima; en (9b), a la inversa. La preposición *a*, en estos casos, viene asociada a un significado gramatical o funcional: señala al *SP* que funcionará como objeto directo (*OD*). La oración (9c) resulta ambigua, discutible o incluso agramatical porque no podemos identificar claramente quién es el asesino y quién la víctima. Errores de este tipo son muy frecuentes en redacciones de estudiantes de nivel primario y la diferencia de sentidos puede cambiar el rumbo integral de un texto. Cadenas como (9c) son comunes también en hablantes de español como segunda lengua, ya que no todos los idiomas presentan esta estructura propia del español –ni la permutabilidad, que en español permite anteponer el objeto al verbo en cadenas como (9b), por ejemplo.

Para cerrar, volvamos a considerar lo improductiva que resulta una lista en sí misma. Las preposiciones, si bien no intervienen en la inserción de nuevo léxico en una lengua, no son un conjunto absolutamente estático. Por ejemplo, la lista prototípica escolar no presentaba, en todas sus versiones, palabras como *hace*, *durante*, o *mediante*.

- (10a) *Compré un auto hace dos semanas.*
 (10b) *Durante una hora, el público cantó junto a la banda.*
 (10c) *Mediante las plataformas de videollamada podremos tener clases.*

Las tres palabras observadas son preposiciones en los usos que tienen en los ejemplos, sin importar su pertenencia a la lista estudiada en la escuela. Como ya hemos dicho, la pertenencia o no a una lista no constituye un argumento gramatical: *hace*, *durante* y *mediante* son tan preposiciones como *en*, *desde* o *a*.

2.3. Clases gramaticales

Como hemos explicado, las clases de palabras se dividen en dos grandes grupos según el tipo de significado que codifiquen. Por un lado, se encuentran las clases de palabras que vimos en los apartados anteriores, cuyo significado es preeminentemente descriptivo, a las que llamamos *clases léxicas*. Por otro, las clases cuyo significado no es descriptivo, sino *funcional*. A modo de recordatorio, comparemos lo que encontramos cuando buscamos en el diccionario las palabras *taza* y *algo*.

taza. f. Vasija pequeña, por lo común de loza o de metal y con asa, empleada generalmente para tomar líquidos.

algo. pron. indef. n. Designa una realidad indeterminada cuya identidad no se conoce o no se especifica.

La principal diferencia entre estas definiciones es que, mientras que la de *taza* consiste en una descripción de su referente, la de *algo* no describe al referente, sino que indica la función particular que cumple la palabra. Esta es, como vimos al comienzo del capítulo, la distinción fundamental entre significado léxico y significado gramatical o funcional.

Las clases de palabras que hemos visto en el recorte de 2.2. pertenecen, de manera global, a la clase léxica (salvo excepciones específicas, como los verbos gramaticales o las preposiciones vacías). Las dos clases que puntualizaremos a continuación constituyen el caso complementario: determinativos y conjunciones son clases funcionales en el enfoque de Giammatteo y Albano (2006).

2.3.1. Determinativos

Son palabras de orden funcional (es decir, que se definen por su relación con otras), cuyo alcance se determina al indicar en particular qué elementos señalados deben considerarse, cuántos son, qué relación establecen con el hablante, etcétera. Flexionan en *género* y *número* (y, según la subclase, en *persona* y *caso*).

Se dividen en dos grandes grupos: *determinantes* y *cuantificadores*.

2.3.1.1. Determinantes

Artículos

Observemos la primera palabra en cada uno de estos ejemplos.

(11a) El perro durmió en mi cama.

(11b) Los trabajadores realizarán un paro por 72 horas.

(11c) La gente está muy preocupada.

(11d) Las novelas de Stephen King son mis favoritas.

Los artículos son los actualizadores por excelencia y el prototipo de los determinantes, debido a que permiten el pasaje de lo virtual (el concepto de *perro* al que hace referencia esa palabra en general) a lo real (el sintagma *el perro* designa a un perro en particular). Los artículos no agregan más información que la de determinación. Esa es su principal diferencia en comparación con los posesivos y los demostrativos.

Posesivos

Comparemos los artículos del apartado anterior con las palabras subrayadas en los siguientes ejemplos.

(12a) Mi mochila es nueva.

(12b) No trajiste tu celular.

(12c) Nuestras ideas resultan esclarecedoras.

Además de determinar, estas palabras aportan información sobre la pertenencia de la entidad mencionada. Al indicar pertenencia en relación con una de las personas relacionadas con la escena comunicativa (emisor, receptor, otros), flexionan en persona, además de flexionar en género y número. Pueden indicar posesión en cuanto a un objeto físico (*mi mochila, tu celular*), a un concepto (*nuestras ideas, mi argumentación*), la posesión inalienable de una parte del cuerpo (*mi rodilla, su pelo*) o relaciones interpersonales (*mi madre, su marido, nuestra abuela*).

Los posesivos presentan una doble flexión en número: una asociada a la persona, más cercana a la escena comunicativa, y otra asociada a lo nominal, más cercana a las entidades participantes en un evento particular (y que se relaciona con la

categoría de género gramatical). Esta doble flexión de número puede observarse en los siguientes ejemplos.

(12d) *mi* libro / *mis* libros

(12e) *nuestro* libro / *nuestros* libros

En los dos ejemplos de (12d), estamos frente a determinantes de 1.^a persona del singular: el primero está en masculino singular; el segundo, en masculino plural. En cambio, en (12e) encontramos determinantes de 1.^a persona del plural: el primero está en masculino singular; el segundo, en masculino plural.

Demostrativos

Los demostrativos, además de determinar, aportan información espaciotemporal acerca del referente. Señalan tres grados de distancia en función del emisor. En cercanía al emisor, se usa *este*; en una distancia intermedia, se usa *ese*; en una distancia mayor, se usa *aquel*. Por supuesto, en los tres casos debe tenerse en cuenta la flexión en género y número. Recordemos que los demostrativos aportan tanto información espacial (13a, 13b, 13c) como temporal (13d, 13e, 13f).

(13a) *Esta* computadora tiene Linux. (La computadora está cercana al hablante.)

(13b) *Ese* enlace que dejé en el foro es la forma de acceder a los parciales. (El enlace no está a la vista.)

(13c) *Pasame, por favor, aquella* lapicera. (El hablante señala, de todas las lapiceras, la que está más lejos de él.)

(13d) *En este* día, saludamos a Bob Dylan por su cumpleaños. (El día en el que se emite el enunciado es el 24 de mayo, el cumpleaños de Bob Dylan.)

(13e) *Al finalizar la cursada, tendremos un examen final. Ese* día, traigan DNI. (El día en el que nos veremos las caras, que se indica en la primera oración, está a una distancia intermedia.)

(13f) *Entré a trabajar en la UNAHUR en 2017. En aquel* momento, tenía 25 años. (El momento en el que entré está a una distancia que considero mayor, en comparación con lo mostrado en el caso anterior.)

Los demostrativos en español, además, suelen resultar particularmente productivos en textos escritos u orales para evitar repeticiones y para conectar de manera más consistente las oraciones que los componen.

Personales

Los determinativos o determinantes personales no están especificados en la clasificación de Giammatteo y Albano (2006); pero, al hablar de la “naturaleza pronominal” de ciertas palabras, las autoras dan a entender que palabras como *yo, vos, lo, nos, ella, ellos, mí, le* formarían parte de este subgrupo.

Los determinativos personales funcionan por sí solos como sustantivos (o como sintagmas prepositivos). Se los llama *personales* precisamente porque señalan a las personas intervinientes en la situación comunicativa. Además de flexionar en persona, género y número, flexionan también en caso.

El *caso* es una categoría morfológica que, en lenguas como el latín, manifestaba la función sintáctica. Era una categoría presente, a través de sufijos flexivos, en todos los sustantivos y adjetivos. Consideremos estos ejemplos en latín:

(14a) *Homo amat.*

(14b) *Hominem amat.*

La oración (14a) se traduce *El hombre ama*, mientras que la (14b) se traduce (*Alguien*) *Ama al hombre*. La diferencia entre una y otra (*hombre* como sujeto y objeto directo, respectivamente) está dada solamente por la flexión de la palabra *homo*. En español, si bien no tenemos flexión de caso para los sustantivos, ha quedado un vestigio en el sistema de los determinantes personales. Comparemos (15a) y (15b).

(15a) *Él llamó.*

(15b) *Lo llamó.*

Tanto *él* como *lo* son determinativos personales de 3.^a persona del singular, en masculino. Ahora bien, la diferencia flexiva entre uno y otro es la de caso. En (15a), *él* es el sujeto; en (15b), *lo* es el OD. Las variantes de caso en español son las siguientes, asociadas a las funciones sintácticas que se indican en la tabla.

Tabla 2.2. Determinativos personales

Caso \ Persona y número	1.ª persona		2.ª persona		3.ª persona	
	sing.	pl.	sing.	pl.	sing.	pl.
Nominativo (Sujeto)	<i>yo</i>	<i>nosotros / nosotras</i>	<i>vos / tú / usted</i>	<i>vosotros / vosotras / ustedes</i>	<i>él / ella</i>	<i>ellos / ellas</i>
Acusativo (OD)	<i>me</i>	<i>nos</i>	<i>te</i>	<i>los / las / os</i>	<i>lo / la</i>	<i>los / las</i>
Dativo (OI)	<i>me</i>	<i>nos</i>	<i>te</i>	<i>les / os / se</i>	<i>le / se</i>	<i>les / se</i>
Prepositivo (término de SP)	<i>mí</i>	<i>nosotros / nosotras</i>	<i>vos / ti / usted</i>	<i>vosotras / vosotras / ustedes</i>	<i>él / ella / sí</i>	<i>ellos / ellas / sí</i>

2.3.1.2. Cuantificadores

Además de determinar entidades, los determinativos pueden marcar cantidades. Estos últimos son los que clasificamos como *cuantificadores*. Existen dos tipos de cuantificadores: definidos e indefinidos.

Cuantificadores definidos

Son aquellos que indican cantidades exactas (*doce, quince, ocho, uno*) u otras nociones numéricas exactas, como fracción (*medio*), multiplicación (*doble*), orden (*tercera*). Al igual que los demás determinativos, flexionan en género y número, aunque algunos en particular (*once, quince*, por ejemplo) no presentan variantes flexivas.

Cuantificadores indefinidos

Pertencen a este grupo palabras tales como *alguien, algo, cualquier, alguno* –que no indican exactamente cantidades– o como *poco, mucho, bastante, nadie, nada, muy*. Se los llama *indefinidos* porque no señalan una entidad en particular, sino que solamente cumplen la función de actualizar para cumplir los requisitos sintácticos de determinadas construcciones.

(16a) *Recomienden alguna serie para ver.*

(16b) *Quiero algo para comer.*

(16c) Tengo *bastante* tarea para mañana.

(16d) *Nadie* vino a mi cumpleaños.

Al igual que los demás determinativos, pueden flexionar en género y número, aunque algunos en particular (*más*, *muy*) no presentan variantes flexivas.⁶

2.3.2. Conjunciones

Son palabras que no flexionan en ninguna categoría y cuya única función es la de unir dos elementos. Según el tipo de unidades que unan (y las jerarquías entre esas unidades) se clasificarán en *coordinantes* y *subordinantes*.

2.3.2.1. Conjunciones coordinantes

Son palabras funcionales que unen elementos del mismo nivel: dos sustantivos (*parciales* y *recuperatorios*), dos adjetivos (*una novela ácida* y *polémica*), dos verbos (*no corro pero vuelo bajito*), o bien dos SP (*me concentro en mi casa* y *en el trabajo*). Estas conjunciones no quedan incluidas dentro de los términos que unen. Según su significado se clasifican en:

- **Copulativas.** Marcan una unión de carácter aditivo (*y*, *ni*, *e*, *no solo... sino también...*).
- **Disyuntivas.** Marcan una unión de carácter opcional (*o*, *u*, *o bien*).
- **Adversativas.** Marcan una unión en la que existen términos contrapuestos (*pero*, *sino*, *mas*).
- **Consecutivas.** Marcan una unión en la que existe cierto valor de consecuencia (*así que*, *luego*, *conque*).

2.3.2.2. Conjunciones subordinantes

Son palabras funcionales que unen elementos de dos niveles jerárquicos distintos. Incluyen una oración de rango menor dentro de otra de rango mayor.

⁶ En casos como este, es notoria una contradicción entre un enfoque como el propuesto y otro que clasifique a *muy* o *más* como adverbios. Los límites entre las categorías son borrosos, pero se opta por colocarlos dentro del subgrupo de cuantificadores debido a que sus valores semánticos son más restringidos, además de un funcionamiento sintáctico que no coincide estrictamente con el de adverbios más prototípicos.

(17) No traje paraguas porque mi hermana se lo había llevado.

En (17), hay dos verbos que no están al mismo nivel. Jerárquicamente, *traje* está por encima de *había llevado*, no por razones flexivas, sino por motivos sintácticos. El predicado *No traje paraguas* es la construcción principal que da sentido a esta oración. La oración *mi hermana se lo había llevado* está subordinada a la anterior en términos lógicos por su contenido, pero también formalmente desde el punto de vista de la jerarquía sintáctica. La relación entre los dos verbos subrayados en el ejemplo –y, por extensión, entre las oraciones, en las que constituyen el núcleo del predicado– no es de coordinación, sino de subordinación.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Como hemos comentado al comienzo de este capítulo, a la hora de introducir conceptos básicos como los de sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio, es necesario manejar un criterio integral que asocie lo morfológico, lo semántico, lo léxico y lo sintáctico. Esto se debe a que las categorías con las que trabajaremos en los cursos de Gramática (y no exclusivamente en ellos, por supuesto)⁷ no están pensadas alrededor de uno de esos criterios, sino a partir de la interacción entre todos ellos. Por lo tanto, los ejercicios que realicemos deben procurar poner en evidencia todos los aspectos relevantes de una clase y sus subclases. Al respecto, los ejercicios de *pares mínimos* constituyen una buena herramienta inicial. En este tipo de ejercicios se presentan dos cadenas que son iguales salvo por un solo elemento y se pide simplemente explicar la diferencia entre ambas, por ejemplo:

(18a) *Lo traje de París.*

(18b) *El traje de París.*

En este caso, la respuesta que seguramente obtendremos de un curso perspicaz es: “El primero es *traje de traer*, y el segundo es *traje de ropa*”. Esa observación no

⁷ Decimos que las categorías que conocemos como *clases de palabras* no son exclusivas de los cursos de Gramática o de Lengua y Literatura porque, en el recorrido escolar, los y las estudiantes enfrentan situaciones en otras asignaturas que implican el manejo de esas categorías. Así, por ejemplo, en Química se insiste en que se utilicen verbos en tercera persona al redactar el informe de laboratorio, en Matemática se pide explicar los pasos de una resolución con verbos impersonales, en Geografía se solicita organizar los distintos tipos de topónimos, por no hablar del trabajo en las clases de lengua extranjeras.

es errónea, pero no se basa del todo en justificaciones de orden gramatical. El trabajo docente consiste en guiar el razonamiento hacia las nociones de verbo y sustantivo en este caso, para luego distinguir un determinativo personal (como *lo*) de un artículo (como *el*). Ese razonamiento se demostrará mediante pruebas flexivas (advertir que *traje* en 18a permite variación en tiempo y persona, pero *traje* en 18b no), semánticas (identificar cada una de las dos palabras en el diccionario o bien proponer una posible definición para determinar el significado) y sintácticas (*traje* en 18a no admite la concordancia con un adjetivo mientras que en 18b sí):

(18c) **Lo hermoso traje de París.*

(18d) *El hermoso traje de París.*

Recordemos que, en un principio, el foco debe estar puesto en la experimentación. Mientras más elementos ofrezcan los ejemplos, más pruebas experimentales podrán realizar los y las estudiantes.

Otro tipo de ejercicio, vinculado con el anterior, es el de los *dobles pares mínimos*. En este caso, además de un par mínimo como el anterior, se presenta un cambio que no es aplicable en ambos elementos del par. Este ejercicio puede ser una manera de guiar el razonamiento en que se buscaba avanzar en el ejercicio anterior. En los siguientes ejemplos, el *cerca* de (19a) admite el reemplazo por *lejos* en (19c), que no es admisible en el *cerca* de (19b), como vemos en (19d).

(19a) *Cerca del terreno.*

(19b) *La cerca del terreno.*

(19c) *Lejos del terreno.*

(19d) **La lejos del terreno.*

Un ejercicio como este ayudará a los y las estudiantes a diferenciar entre un sustantivo *cerca* (19b) y un adverbio *cerca* (19a): según un criterio plenamente sintáctico, el primero permite la determinación con el artículo *la* y el otro no; además, el criterio semántico hace posible determinar el significado de *cerca* en cada uno de los dos usos y notar que solamente el adverbio *cerca* es antónimo de *lejos*; por su parte, el criterio morfológico hace posible observar que solamente el sustantivo permite la pluralización, mientras que el adverbio no lo hace.

Los ejercicios de este tipo no son para resolver mecánicamente, ya que los resultados deberían ser lo menos relevante en la práctica áulica. Lo realmente produc-

tivo en trabajos como estos es el proceso de razonamiento, inferencia, postulación de múltiples hipótesis, experimentación, acierto y error, conclusiones. Es en esa práctica donde les proporcionamos a los y las estudiantes herramientas con las que razonar y llegar a conclusiones propias, en vez de quedarnos en un mero proceso de etiquetado e identificación estanca.

EJERCICIOS

Como ya hemos dicho, los diseños curriculares exigen trabajar con la lengua en uso. A continuación, analizaremos esa lengua en uso de manera experimental en un artículo periodístico seleccionado para un aula de Gramática de nivel medio o superior.

¿POR QUÉ LES DICEN HORAS MUERTAS?

POR JUAN FORN

En el bombardeo de *mails* y *wasaps* cotidiano veo muchos de sitios donde descargar libros gratis –además de algunos miserables que ofrecen libros con descuento. Libros, muebles, zapatillas, lo que sea, ¡incluso pasajes! ¡Aproveche nuestra oferta hoy! Increíble. No hablemos ya de viajar, pero ¿hay alguien aprovechando estos días para comprarse un sofá, un *freezer*, una caja fuerte?

En cuanto a los libros, me impresiona un poco esa ansiedad general por avisar a todos tus contactos que hay tal página con libros gratis. Me permito hacer una sugerencia al respecto: ¿qué tal si rompemos la lógica de la acumulación? Todos tenemos en nuestras casas más libros de los que hemos leído. ¿No les alcanza con esos? ¿Por qué creen que necesitan más?

Otra sugerencia: dejen las pantallas un rato; lean en papel. En lo posible lean con lápiz en la mano, para marcar lo que les gusta. Y si pueden, anoten después en un cuaderno las frases que más les gustan de lo que subrayaron. Algún día les va a dar una alegría abrir ese cuaderno y encontrar esas frases.

Lo que me lleva a pensar en algo que venía rumiando hace tiempo: qué loco que cuando los libros están en el estante de la biblioteca, de canto, pierden parte de su efecto. Con solo sacarlos del estante y dejarlos apoyados en la mesa alcanza para que empiecen a irradiar más energía. Y si los abrimos, apenas abrimos y leer una frase al pasar, ya está: ya empiezan a cumplir plenamente su función. Así como se airean las frazadas después de tenerlas todo el verano en el fondo del placard, así deberíamos airear los libros que tenemos en casa: aunque sea de a uno o de a dos. Y al pasar caminando a su lado, abrílos y leer una frase cualquiera, como quien lee su horóscopo en el diario.

En estos días no paro de acordarme del consejo que le dieron a Chatwin: recupere el horizonte, mire de lejos además de mirar de cerca (Chatwin trabajaba en Sotheby's tasando obras de arte y creía que se estaba quedando ciego). Ya sé que es más complicado en la gran ciudad, pero igual: si no tienen árboles para mirar, si no se alcanza siquiera a ver el cielo desde donde están, miren un rato el paso de la luz sobre los objetos. Después de la impaciencia viene la paciencia, le oí decir una vez a una mujer muy sabia.

Pero no crean que les hablo desde arriba de un banquito: yo no llegué ni ahí a la paciencia, todavía. Ayer leí que Messi y el Pep Guardiola y Federer donaron un millón de euros. ¿No debería haber más millonarios cediendo unas migajas de su fortuna para ayudar en esta desgracia? Pienso a escala nacional. Y no solo en Costantini, Pérez Companc, Nicky Caputo, Macri o Bulgheroni, sino en los dos o tres ricachones que hay en cada localidad argentina, de una punta a la otra del país. En cambio, acá en Gesell, un par de esos ricachones, dueños de complejos u otros emprendimientos en Mar de las Pampas hicieron un llamamiento pidiendo que se declare emergencia económica y se los exceptúe de pagar los impuestos y tasas municipales. Yo sé qué haría con esos muchachos: les regalaría un libro a cada uno, si pudiera salir. Eso sí: se los dejaría en la puerta de sus casas, para no contagiarme.

Juan Forn, *Página/12*, 26 de marzo de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/255304-por-que-les-dicen-horas-muertas> [consulta: 1º de mayo de 2021].

Ejercicios de exploración

Desde los primeros niveles de la formación escolar, como ya hemos dicho, suele haber ciertas experiencias áulicas vinculadas con los contenidos básicos de clases de palabras. En ese sentido, el desafío (sobre todo en el nivel medio) consiste en unificar el conjunto heterogéneo de criterios, caracterizaciones y conocimientos que nuestros cursos puedan traer sobre el tema.

Un primer ejercicio posible para ello podría consistir en confeccionar listas según las clases, para comenzar a traer al aula denominaciones básicas como *sustantivo*, *adjetivo* y *verbo*, pero también para empezar a calibrar los criterios utilizados para la clasificación. En función del texto reproducido, podemos pensar en una propuesta como la siguiente.

Ejercicio 1. Responder.

- ¿Qué tienen en común las palabras de cada una de las listas que se dan a continuación?
- ¿Cómo aparecen caracterizadas estas palabras en el diccionario?

- libros

- emergencia

- Messi

- papel

- sabia

- ciego

- nacional

- económica

- veo

- tenemos

- hay

- pienso

- después

- acá

- ya

- ayer

Comentario. En este ejercicio se busca que las palabras de las respectivas listas sean identificadas como *sustantivos*, *adjetivos*, *verbos* y *adverbios*. Tan importante como llegar a ese resultado –o incluso más– es reparar en el razonamiento aplicado para determinar los motivos de su inclusión en una u otra clase. Es muy probable que en el grupo comiencen a florecer los clichés y reduccionismos (“Son sustantivos porque se pueden ver y tocar”, “Son verbos porque son todas acciones”, por nombrar solo dos), pero el armado de las listas tiene que prever estas respuestas y anticiparse: no todos los sustantivos de la primera lista designan entidades “que se pueden ver y tocar” u “objetos”, porque esas descripciones no incluyen a *emergencia*. De modo similar, la lista de verbos presenta palabras que no designan acciones, como *hay* o *tenemos*. Ese mismo tipo de razonamiento es el que deberemos aplicar

a todas las clasificaciones que hagamos, evitando generalizaciones improductivas, pero a la vez buscando regularidades.

La pregunta *b* pone el foco en aspectos morfológicos: los enunciados de las definiciones de diccionario correspondientes a los sustantivos son diferentes a los de las definiciones de los verbos, y esa diferencia es clave en la caracterización de una u otra clase. Lo que se busca es que los y las estudiantes puedan empezar a observar, por ejemplo, que las categorías de género y número son puestas de manifiesto particularmente por los sustantivos y adjetivos, que todos los verbos tienen un infinitivo (y, además, formas flexionadas en persona, número, tiempo, aspecto y modo), que los adverbios son invariables. Es probable que esas observaciones no surjan espontáneamente y sea necesario guiar el trabajo de elaboración. Frente a una afirmación como “Todas las palabras de la primera lista son sustantivos; los sustantivos son los objetos”, quizá sea más productivo preguntar “¿Seguro que *emergencia* es un objeto?” en lugar que insistir sobre una definición aprendida de memoria. Recordemos que esta actividad corresponde a un estadio inicial y que la finalidad no es reemplazar una definición memorística por otra, sino aplicar un razonamiento lo más lógico y sistemático posible respecto de las observaciones gramaticales.

Ejercicios de análisis: identificación, comparación

En los ejercicios de identificación –que hemos caracterizado como un segundo hito en el recorrido de los temas– comenzamos a exigir, a partir de ciertos datos concretos, la observación de aspectos teóricos explicados anteriormente. Por lo tanto, un ejercicio de identificación básico podría consistir simplemente en señalar algunas palabras de un texto y pedir la confección de cuadros como el siguiente, que aquí se da resuelto.

Ejercicio 2. Las palabras de la primera columna están tomadas del último párrafo del texto. Completar las otras tres columnas con los datos que se solicitan.

Palabra	Clase	Subclase	Flexión
<i>argentina</i>	adjetivo	relacional	femenino, singular
<i>declare</i>	verbo	léxico	3.ª, singular, presente, imperfecto, subjuntivo
<i>muchachos</i>	sustantivo	común, concreto, contable, individual	masculino, plural
<i>los</i>	determinativo	determinante, personal	3.ª, plural, masculino, acusativo

Ahora bien, este tipo de ejercicios quizá resulte más provechoso si está acompañado de algún tipo de justificación o desarrollo teórico. Podemos pedirlo expresamente luego de realizar las clasificaciones, o bien podemos plantear otro ejercicio como el siguiente.

Ejercicio 3. La columna de la izquierda está compuesta por sintagmas extraídos del texto, mientras que en la de la derecha se presentan ciertas modificaciones en cada uno de ellos. Observar lo que sucede con los adjetivos y responder.

¿Cuáles de las construcciones de la columna de la derecha pueden considerarse gramaticales y cuáles no? ¿Por qué?

<i>cada localidad argentina</i>	<i>cada argentina localidad</i> <i>cada localidad bastante argentina</i>
<i>una mujer muy sabia</i>	<i>una muy sabia mujer</i> <i>una mujer bastante sabia</i>
<i>emergencia económica</i>	<i>económica emergencia</i> <i>emergencia bastante económica</i>

Comentario. El contenido que se espera trabajar es, claro está, la distinción entre adjetivos relacionales y calificativos. Un ejercicio como este, de orden estrictamen-

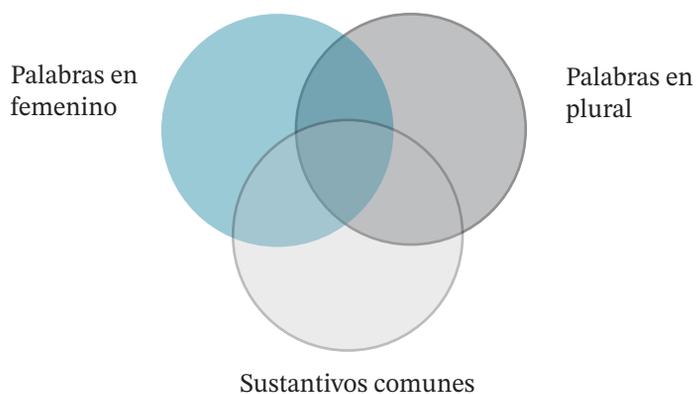
te comparativo, exige que se observen ciertos fenómenos (posición delante del sustantivo, gradación) que son típicos de un tipo de adjetivos pero que son rechazados por otros. El abordaje experimental vuelve a ser el eje de planteos como estos: el razonamiento gramatical no es mera clasificación, sino que se basa en la postulación de hipótesis, la experimentación y la validación o refutación de esas hipótesis.

Ejercicios de síntesis

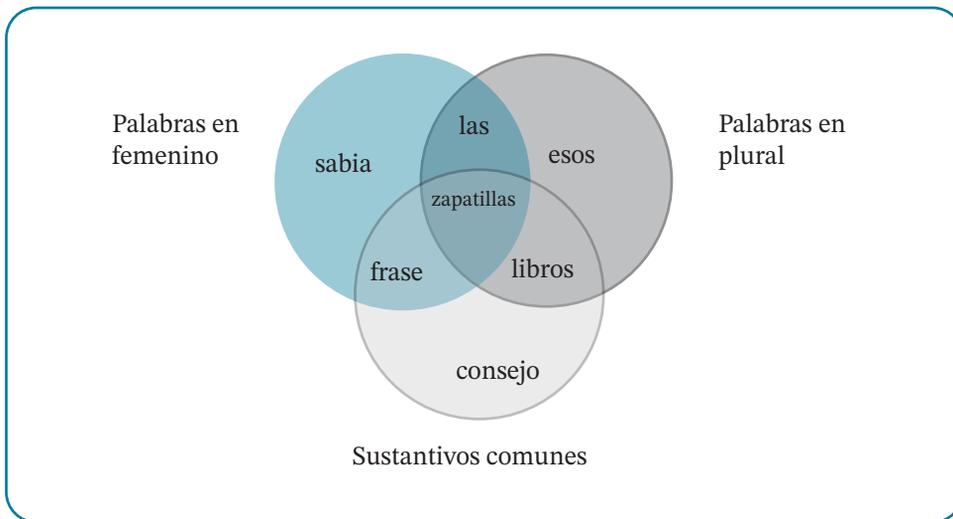
Los ejercicios de síntesis que plantearemos a continuación se centran, sobre todo, en la articulación con los contenidos de morfología flexiva. En la formulación se utilizan los diagramas de Venn, que plantean relaciones de correspondencia entre conjuntos de elementos en función de un aspecto en común. Estos gráficos son utilizados en el área de Matemática (por lo que pueden proponerse como el disparador de un proyecto interdisciplinar). Los dos formatos básicos de ejercicio que vamos a plantear con estos diagramas representan las dos caras de la misma moneda. En el primero, se brinda una lista de palabras que deberán ser agrupadas según criterios flexivos, léxicos y semánticos.

Ejercicio 4. Ubicar cada una de las siguientes palabras, extraídas del texto, en uno de los siete sectores que quedan determinados por la intersección de los conjuntos planteados.

esos - sabia- consejo - libros - las - frase - zapatillas



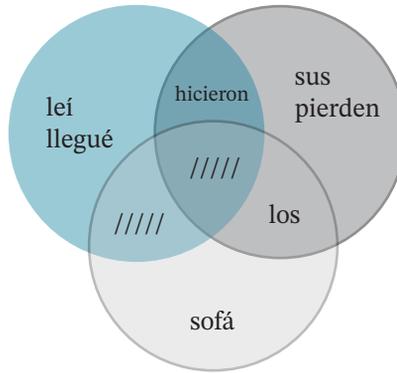
Comentario. El razonamiento en un ejercicio como este está guiado en gran medida por la consigna: *a priori*, los y las estudiantes saben (o sospechan) que en cada uno de los sectores habrá solamente una palabra. Teniendo en cuenta esto, el primer paso de la resolución podría consistir en identificar en la lista la palabra que pertenezca a los tres conjuntos (es decir, un sustantivo común en femenino plural): la única que cumple con esas tres características es *zapatillas*. Luego, se debería pensar en las intersecciones parciales: un sustantivo común en femenino que no esté en plural (*mesa*), un sustantivo común en plural, pero que no esté en femenino (*libros*) y una palabra en femenino plural que no sea un sustantivo (*las*). El último paso podría ser el de encontrar un sustantivo común que no esté en femenino ni en plural (*consejo*), una palabra en femenino que no sea un sustantivo común y que no esté en plural (*sabia*) y una palabra en plural que no sea un sustantivo común y que no esté en femenino (*esos*). Entonces, el gráfico quedaría resuelto de la siguiente manera.



Los ejercicios de este tipo pueden complejizarse si se proponen conjuntos entre los que no haya correspondencias (por ejemplo, *sustantivos* y *palabras en pretérito*), de modo que la resolución correcta implique dejar libre esa intersección.

Otra manera de plantear estos ejercicios consiste en presentar las palabras dentro del esquema, de modo que sean los y las estudiantes quienes deban aplicar razonamientos generales para determinar la característica propia de cada conjunto y de sus intersecciones, como en el siguiente ejercicio.

Ejercicio 5. Identificar las categorías morfológicas según las cuales se organizaron los conjuntos del siguiente diagrama.



Comentario. Un ejercicio como este puede parecer más complicado que el anterior, pero es preciso recordar que no buscamos resoluciones inmediatas. El hecho de que algo sea difícil no representa un aspecto negativo, sino más bien lo contrario. Lo que puede resultar negativo es no brindar las herramientas necesarias para superar las dificultades que se plantean. En este caso es probable que surjan hipótesis que luego sean descartadas. Alguien podría postular, por ejemplo: “El conjunto de color está compuesto por verbos”, lo cual, en primera instancia, no parece una mala observación. Sin embargo, presenta dos fallas: primero, no explica la presencia de *pierden* en el conjunto gris oscuro; segundo, la consigna pide *categorías morfológicas* (tiempo, aspecto, persona, número, género, etc.) y no *clases de palabras*. El razonamiento inicial, si bien no es del todo correcto, puede resultar un punto de partida interesante. Obviamente, hay algo de verbal en el conjunto de color, que no es exclusivo de los otros dos conjuntos. ¿Qué categoría presentan *leí*, *llegué* e *hicieron* que no presenta *pierden*? Difieren en tiempo y aspecto: las tres primeras formas corresponden al pretérito perfecto simple de modo indicativo, mientras que *pierden* es una forma en tiempo presente, aspecto imperfecto, modo indicativo.

El razonamiento debería ser el inverso a la hora de pensar la categoría morfológica del conjunto gris oscuro. ¿Qué tienen en común *hicieron*, *sus*, *los* y *pierden* que no tienen *leí* y *llegué*? Las palabras del conjunto gris oscuro son formas de 3.^a persona del plural: por eso podemos encontrar allí un determinativo, que flexiona en persona y número, pero no en tiempo, aspecto y modo.

Por último, queda por caracterizar el conjunto gris claro: *los* es una forma de 3.^a persona del plural, que a su vez comparte algo con *sofá* que las demás formas del conjunto gris oscuro no presentan. La única categoría compartida por *sofá* y *los -y*, a su vez, incompatible con las formas de pretérito perfecto simple del conjunto en color– es el *género masculino*. Tengamos en cuenta que la forma de *sus* que aparece en el texto es de femenino (*sus casas*), aunque no presente un morfema que lo exprese. Algo similar sucede con *los*: en el texto se trata de un determinativo personal (*se los dejaría*) y no de un artículo.



Verbos I: Flexión verbal y valores de los tiempos verbales

La flexión verbal del español es un campo particularmente complejo y diverso. Si se consideran las variantes de persona y número conjugadas con las de tiempo, aspecto y modo, un verbo regular presenta más de cien formas distintas, que los hablantes nativos articulan de manera sistemática sin dificultad. Sin embargo, cuando se intenta “volver consciente lo inconsciente” y dar el salto hacia el metalenguaje, surgen las preguntas: ¿cuál es el fin último de distinguir y reconocer los tiempos verbales, sus valores y su uso? ¿La adquisición de metalenguaje sobre este tema –y su posterior puesta en práctica– es productiva en cuanto a la incorporación de recursos para la lectura y la redacción?

Tradicionalmente, el discurso didáctico sobre el tema ha tenido como centro la interpretación, memorización, reconocimiento y aplicación del paradigma verbal. Es habitual encontrar, en los apartados dedicados al tema de los manuales consultados, una extensa tabla en la que se detallan todas las formas flexionadas del verbo, divididas en primera instancia por modo, luego por tiempo y aspecto, y finalmente ordenadas por persona y número. Se ha vuelto un cliché de la disciplina –conocido y parodiado incluso por personas no específicamente dedicadas a ella– la sucesión “yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos”. Este modelo se mantiene en la mayoría de los manuales sin grandes cambios, salvo la aparición de la segunda voseante en algunos de ellos, o la variabilidad en género de algunos pronombres (*él / ella, nosotros / nosotras, ellos / ellas*, etcétera). Ahora bien, generalmente esos manuales no van más allá del reconocimiento e identificación del tiempo, aspecto y modo verbales, a partir de la segmentación de sufijos flexivos. Muchos, incluso, entran en zonas poco claras en relación con las definiciones que se dan en

los apartados de morfología, ya que determinan como formantes del verbo la *raíz* y la *desinencia*, ignorando por completo otras nociones presentadas en capítulos anteriores del mismo texto (prefijos, sufijos derivativos y flexivos, etcétera).

En el estudio del verbo, el mero reconocimiento de los tiempos es un primer estadio, de carácter básico, pero no resulta un recurso del todo productivo para la reflexión gramatical ni para las prácticas posteriores de lectura, escritura y oralidad, si no se avanza en la teorización de los valores que esos tiempos presentan. La finalidad del trabajo áulico con los verbos no debe limitarse exclusivamente a la identificación de las categorías verbales o la repetición de un paradigma estático: en términos estrictos, los verbos de los ejemplos (1a), (1b) y (1c) coinciden en las categorías de tiempo, aspecto y modo, y, al confrontarlos con el paradigma, se llegará a la conclusión de que se trata de tres verbos en presente imperfecto del modo indicativo. Sin embargo, cualquier hablante del español detectaría intuitivamente en estas formas verbales ciertos valores que explicaría como *pasado*, *presente* y *futuro*, respectivamente.

(1a) *San Martín cruza la cordillera en 1817.*

(1b) *Tengo una camisa celeste.*

(1c) *Mañana te llamo.*

La manera de distinguir entre estos tres usos, muy frecuentes en español, no depende exclusivamente de la identificación de cada forma particular en el paradigma verbal, sino también de la detección de valores distintos para cada tiempo en particular. Esta distinción aparece en ciertos dispositivos didácticos para el nivel medio y superior, pero nunca es explotada de una manera organizada y sistemática que permita su total aplicación.

La organización de los valores verbales en líneas de tiempo constituye el punto de partida para la propuesta particular de este capítulo, que toma como antecedente principal lo planteado por Rojo y Veiga (1999) en cuanto a la distinción de vectores con el propósito de pensar la temporalidad verbal.

En un primer acercamiento al estudio de la categoría gramatical de *tiempo*, es imprescindible considerar el tiempo gramatical como un fenómeno *deíctico*. Para comprender esta afirmación, puede considerarse la siguiente analogía con el calendario gregoriano: el tiempo cronológico con el cual se organiza ese calendario toma como punto de referencia un fenómeno estático (el nacimiento de Cristo), a partir del cual se establecen el período anterior (a. C.) y el período posterior (d. C.). El tiempo gramatical

funciona de una manera similar, pero con una diferencia fundamental: el punto de referencia en este caso no es un fenómeno estático, sino móvil: es *el momento de la enunciación*. Es eso, entonces, lo que entendemos por *deícticos*: elementos lingüísticos cuyo valor y significado dependen de un señalamiento que se hace en relación con un punto de referencia –como los verbos *ir* y *venir*, o como todos los determinativos personales.

Por lo tanto, cada emisión verbal establece un punto de referencia distinto a las demás. Es decir, el tiempo gramatical no es un continuo absoluto como el tiempo cronológico, sino la expresión gramatical de los valores de anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto al momento de la enunciación. Para ilustrar esto, supongamos que encontramos una carta escrita por una madre días después del nacimiento de su bebé, a principios de la década de 1990. En la carta se lee lo siguiente:

(2) *Lucas pesa cuatro kilos.*

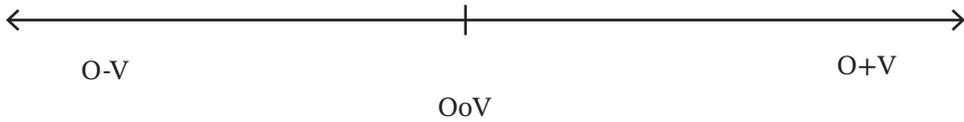
El verbo *pesar* está conjugado en presente del modo indicativo, y se detecta en él un claro valor de simultaneidad. Ahora bien, esa simultaneidad no presenta un carácter absoluto: Lucas no pesa *hoy*, treinta años después, cuatro kilos, sino que lo que ese uso del presente indica es la simultaneidad entre el punto de referencia particular (el momento de la enunciación de ese verbo) y el peso de Lucas en ese momento determinado. El tiempo gramatical, entonces, se determina siempre como *relativo* y como dependiente de un punto de referencia: es por eso que se caracteriza al tiempo verbal como *deíctico*.

La consideración de los valores de los tiempos verbales debe hacerse, en principio, en función de las nociones básicas de simultaneidad, anterioridad y posterioridad. La organización vectorial que proponemos aquí se basa en el sistema de vectores planteado por Rojo y Veiga (1999:2876).

Podemos contemplar estas relaciones temporales como vectores (V) y convenir en que -V simboliza la anterioridad, oV la simultaneidad y +V la posterioridad. Si llamamos O (*de origen*) al punto central de todas las relaciones, tendremos que las tres relaciones inicialmente posibles de un acontecimiento con el punto cero son simbolizables mediante las fórmulas O-V para lo anterior al origen, OoV para lo simultáneo al origen y O+V para lo posterior al origen.

Este sistema permite organizar, en términos muy básicos, una primera línea de tiempo en la que el punto O de origen coincide con el momento de la enunciación,

todo aquello ubicado a la izquierda de ese punto indica anterioridad y todo aquello ubicado a la derecha, posterioridad. Este tipo de organización gráfica resulta familiar para estudiantes de los primeros años del nivel medio, quienes utilizan una similar para trabajar, por ejemplo, con números negativos y positivos en Matemática, o con fechas antes y después de Cristo en Historia.

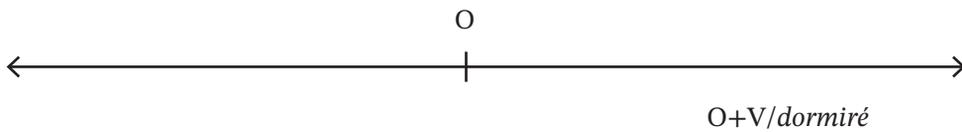
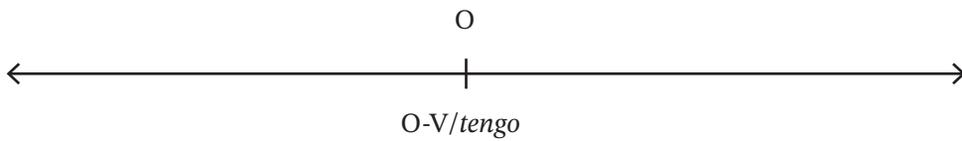
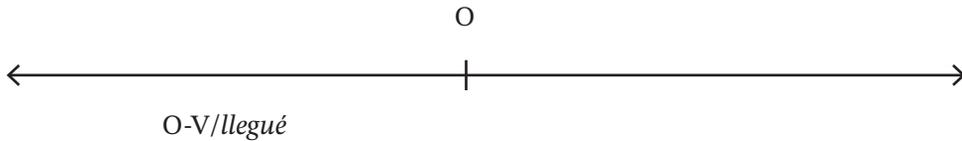


En una línea como esta es posible ordenar los verbos de los siguientes ejemplos.

(3a) *Llegué cansado a casa.*

(3b) *Tengo mucho sueño.*

(3c) *Dormiré una siesta.*



Es necesario notar que en los ejemplos se emplea un verbo en pretérito perfecto simple de modo indicativo para marcar anterioridad (3a), uno en presente de modo indicativo para señalar simultaneidad (3b) y uno en futuro imperfecto de modo indicativo para marcar posterioridad (3c). Estos son los tiempos que el hablante suele reconocer con mayor facilidad y a partir de los cuales construye más claramente las nociones de deixis. Es fundamental comenzar con casos prototípicos

como estos para permitir que los y las estudiantes incorporen las reglas básicas de la organización de los vectores. Luego será posible aumentar gradualmente la dificultad –la cantidad de verbos en cada enunciado, las relaciones entre ellos además de las relaciones con el punto de referencia, los valores específicos de ciertos usos particulares, etcétera. Un ejercicio como este no se agota en sí mismo, sino que debería funcionar como un instrumento de análisis que permita reflexionar sobre los valores de los tiempos verbales en textos propios y ajenos. Por este motivo, la lista de tiempos verbales y valores que se propone a continuación no es exhaustiva, sino que parte de las necesidades concretas en la redacción de textos de diversos géneros y estilos: la organización se ha establecido en función de los diversos valores que puede tener cada tiempo, además de considerar el creciente nivel de complejidad en el armado de las líneas de tiempo.¹

Es por esto mismo que ciertas formas flexivas, que aparecen en los paradigmas de conjugación, no están presentes en las páginas que siguen: es el caso del pretérito anterior de modo indicativo (*hube amado, hube comido, hube partido*) y del futuro imperfecto de modo subjuntivo (*amare, comiere, partiere*). En el español actual –más aún en el español americano y, puntualmente, en el rioplatense– estas dos formas se encuentran prácticamente en desuso. Tampoco hay un apartado dedicado a las formas de modo imperativo por el simple motivo de que los rasgos que organizan toda la propuesta siguiente son las categorías de tiempo y aspecto, que no son explotadas por las formas de imperativo.

3.1. Modo indicativo

En toda secuencia didáctica de nivel medio, se recomienda comenzar por los casos que resulten de mayor facilidad para los y las estudiantes. Como ya señalamos, la distinción de los valores de anterioridad, simultaneidad y posterioridad se advierte más claramente en los verbos del modo indicativo, en el que los valores temporales y aspectuales en las acciones, procesos o estados designados por los verbos resultan mucho más nítidos.²

- 1 Estos gráficos tienen como función primordial la de orientar la interpretación; no tienen valor en sí mismos, sino que constituyen una herramienta de orden práctico-experimental puesta al servicio de las clases.
- 2 El trabajo con el subjuntivo requiere mayor grado de abstracción que con el indicativo; es fundamental tener esto en cuenta en el armado de clases para estudiantes del ciclo básico del nivel secundario.

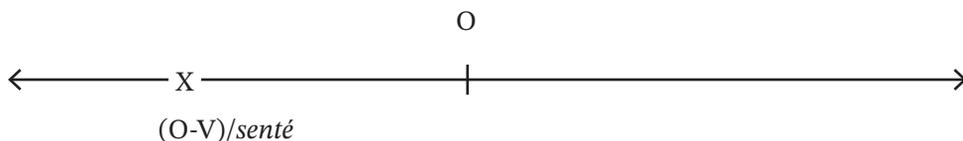
En cuanto a la categoría de *aspecto*, cabe señalar que es, en términos generales, la expresión gramatical de la manera en que un evento se desarrolla en el tiempo; por ejemplo, el aspecto aporta información acerca de si un evento se piensa como durativo, como terminado, como iniciado, como frecuente, entre otras posibilidades. Algunos lingüistas conciben esta categoría como distinta a la de tiempo; sin embargo –desde nuestro punto de vista–, ambas están innegablemente relacionadas. La distinción entre tiempo y aspecto como categorías independientes es la que permite oponer pares como (4a) y (4b), en los que coinciden todas las categorías verbales (persona, número, tiempo, modo y voz), a excepción, precisamente, del aspecto.

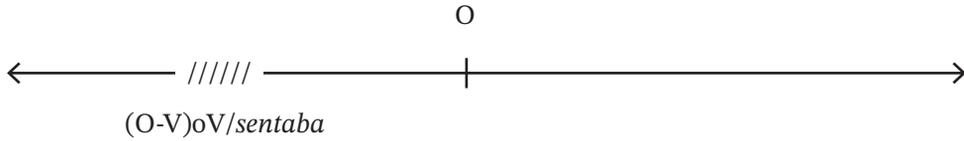
(4a) *El año pasado me senté en el fondo del aula.*

(4b) *El año pasado me sentaba en el fondo del aula.*

En (4a), el verbo *senté*, en pretérito perfecto simple, indica un evento puntual, con límites definidos de inicio y finalización: se indica un momento en particular en el transcurso del año. En (4b), el verbo *sentaba*, en pretérito imperfecto, indica, en cambio, cierta recurrencia o costumbre en ocupar ese lugar en el fondo del aula. ¿Cuál es la diferencia, entonces, entre uno y otro? La respuesta típica de un curso de secundaria sería que se distinguen en el tiempo; sin embargo, un par como este busca justamente poner de manifiesto que la diferencia reside no en la categoría de tiempo, sino en la de aspecto.

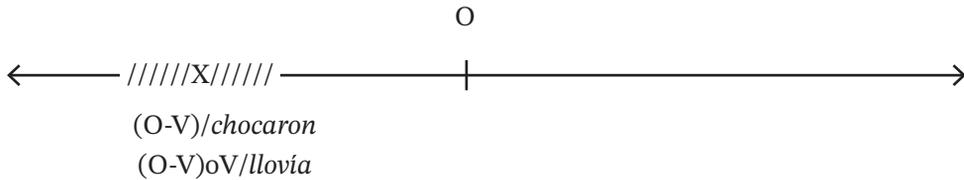
En cuanto a la representación vectorial, los verbos con aspecto *perfectivo*, al concebirse generalmente como eventos puntuales con límites bien definidos, pueden graficarse en una línea de tiempo como puntos particulares, por lo que utilizaremos para estos verbos una X. Los verbos de aspecto *imperfectivo*, en cambio, suelen asociarse a una cierta duración en el tiempo –sea por su carácter durativo, sea por su carácter de reiteración–, por lo cual no podemos concebirlos como un punto en particular en una línea de tiempo, sino a lo largo de todo un segmento; por eso utilizaremos para graficar estos verbos una serie de barras (/////), o bien colorearemos una porción de la línea de tiempo. Por lo tanto, las líneas de tiempo correspondientes a (4a) y (4b) pueden graficarse del siguiente modo.





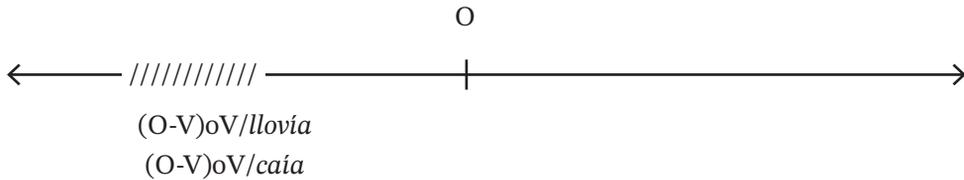
Las posibilidades que se planteen en las representaciones dependerán de la interpretación. Por ejemplo, será un ejercicio interesante postular oraciones como la siguiente, en la que los verbos contrastan en aspecto, y lograr un análisis en el cual ese contraste sea visible gráficamente:

(5) *Mientras llovía, chocaron dos autos en la avenida.*



De este modo, el evento señalado por el verbo que presenta un aspecto imperfectivo (*llovía*) se concibe como un evento anterior a la enunciación, cuya duración excede al momento puntual en el cual se produce el evento señalado por el verbo en aspecto perfectivo (*chocaron*). Estos eventos, si bien son simultáneos, no presentan exactamente el mismo tipo de simultaneidad que los verbos en (6).

(6) *Llovía y caía granizo.*



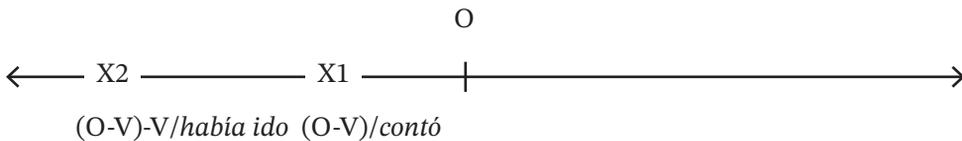
En (6), los eventos designados por los verbos, además de ser simultáneos, presentan idéntica duración. Esta coincidencia puede contrastarse con lo graficado para el ejemplo (5), donde los verbos, si bien se dan en simultaneidad, presentan diferencias en cuanto a la distinción durativo / no durativo: este tipo de diferencia solo puede ser conceptualizada si se considera la categoría de aspecto.

3.1.1. Tiempos deícticos

Como ya se dijo, el tiempo gramatical es una categoría de carácter deíctico, ya que no se concibe en términos absolutos, sino en función de un punto de referencia, que es característicamente el momento de la enunciación. Ahora bien, no en todos los usos verbales se utiliza como punto de referencia exclusivo el momento de la enunciación. Observemos, por ejemplo, los dos verbos de (7).

(7) Me contó que había ido al cine.

En primera instancia, podemos ubicar *contó* como un verbo en pretérito perfecto simple, cuyo valor de anterioridad al momento de la enunciación es claro. La dificultad surge a la hora de ubicar *había ido*, ya que esta forma de pretérito pluscuamperfecto también presenta una noción de anterioridad, aunque su punto de referencia ya no es el momento O. El punto de referencia para el pretérito pluscuamperfecto es otra forma verbal, y en función de esa otra forma verbal expresa un valor de anterioridad.



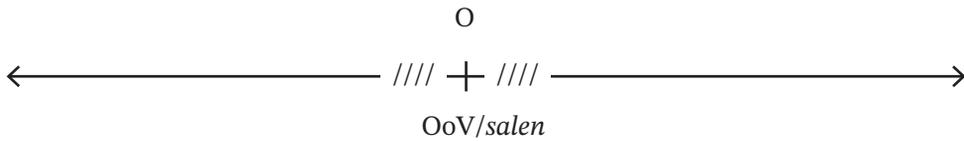
Teniendo en cuenta estas observaciones, se establece una distinción básica entre los tiempos *deícticos* (también llamados *absolutos*), que son aquellos que toman a la emisión como punto de referencia, y los tiempos *anafóricos* (también llamados *relativos*, en contraposición a los *absolutos*), que son aquellos que se orientan a partir de un punto de referencia distinto a la enunciación.³

3.1.1.1. Presente

El *presente imperfecto* del modo indicativo es el punto de partida por antonomasia de cualquier trabajo sobre temporalidad verbal en español. En términos generales, expresa *simultaneidad con el momento de la enunciación*. El uso más común del presente es el llamado *presente actual*, que se ejemplifica en (8).

3 Inicialmente, ese otro punto de referencia será una forma verbal, aunque podemos también pensar en expresiones temporales (EETT) como *ayer*, *mañana* o *el lunes*. Ver 3.1.2.

(8) *Los dos equipos salen a la cancha.*



El presente también puede presentar otros valores, que exceden a la simultaneidad con el momento de la enunciación. Comparemos (8), donde la salida de los equipos a la cancha se da al mismo tiempo que la emisión lingüística, con los siguientes casos, donde la noción temporal es de carácter general.

(9a) *Cuando llueve mucho, este barrio se inunda.*

(9b) *La casa tiene tres habitaciones.*

(9c) *El agua hierve a 100 grados centígrados.*

Estos tres casos, que corresponden al uso conocido como *presente general*, expresan valores que no se relacionan con un evento o momento particular en el tiempo, como sí ocurre con el presente actual. En estos casos, se manifiestan valores de habitualidad (9a), de caracterización (9b) y de contenido gnómico o de máximas generales (9c).

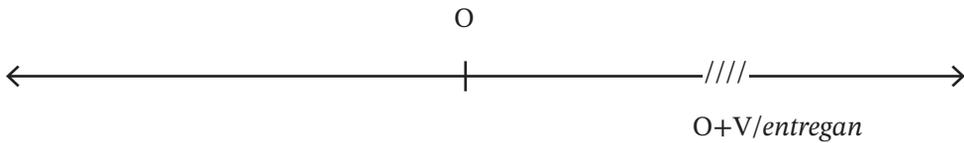
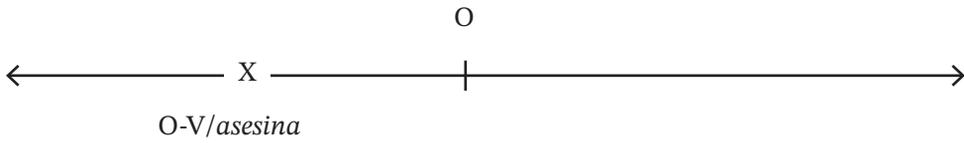
Es interesante mencionar aquí una noción muy productiva en el análisis de la variación en español, que es la de *tiempo dislocado*. Los tiempos verbales dislocados son aquellos que señalan un valor temporal distinto al más comúnmente aceptado. Observemos, por ejemplo, los dos usos del presente en los siguientes casos.

(10a) *Rómulo asesina a su hermano Remo.*

(10b) *El próximo viernes entregan los exámenes.*

Los verbos tanto de (10a) como de (10b) se identifican en el paradigma verbal como formas de presente; sin embargo, expresan valores que no son típicos del presente, sino todo lo contrario. Mientras que (10a) presenta una clara noción de anterioridad al momento de la enunciación, (10b), en cambio, señala posterioridad. Estos dos usos, que llamaremos, respectivamente, *presente de anterioridad* (o *presente histórico*) y *presente de posterioridad* (o *presente pro-futuro*) constituyen

tan solo los primeros ejemplos de tiempos dislocados que encontraremos a lo largo de este recorrido. En cuanto a la organización gráfica en líneas de tiempo, podemos postular la siguiente diagramación.



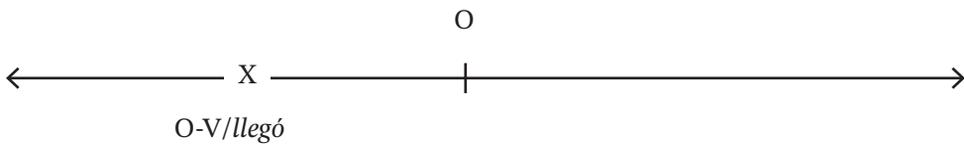
La noción de tiempo dislocado no suele trabajarse en detalle en el aula de escuela media; sin embargo, con herramientas tan simples como las expuestas es posible reflexionar, teorizar y experimentar sobre un fenómeno como este, de muy frecuente ocurrencia en el español actual.

3.1.1.2. Pretérito perfecto simple

El *pretérito perfecto simple* (PPS), como su nombre lo indica, señala eventos terminados en momentos bien delimitados. Esa delimitación puede tener tres matices generales: el primero es el de señalar eventos puntuales; a este pretérito, como el de (11), lo llamaremos simplemente *de anterioridad*.

(11) *Ayer llegó un paquete por el correo.*

En este uso particular, el PPS señala un evento que se da en un punto anterior a la enunciación, sin hacer foco en ninguno de sus límites.



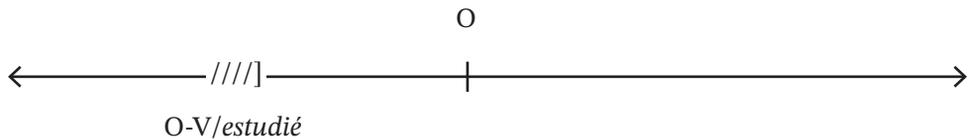
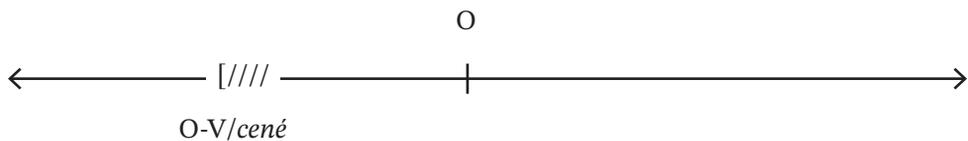
Existen otros dos usos del PPS, cada uno de los cuales señala uno de los dos límites del evento. Si el límite señalado es el de inicio, como en (12a), hablamos

de *PPS con valor incoativo (o ingresivo)*. Si, por el contrario, el límite señalado es el de finalización, como en (12b), estamos frente a lo que llamamos *PPS con valor terminativo*.

(12a) *Cené a las ocho de la noche.*

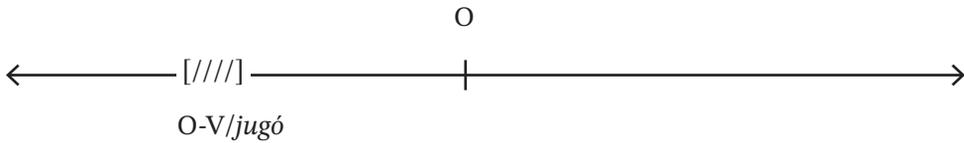
(12b) *Estudié hasta las nueve.*

En estos casos, si bien estamos frente a formas verbales de aspecto perfectivo, no señalamos un único punto en el tiempo, sino que la perfectividad demarca uno de los dos límites del evento. Por lo tanto, podemos diferenciarlos gráficamente de la siguiente manera.



Ahora bien, también es posible encontrar usos del *PPS* en los cuales no se advierte una clara demarcación sobre uno de los dos límites y predomine un carácter más bien ligado a lo durativo. De todas formas, estamos frente a un verbo de aspecto perfectivo, ya que esa duratividad, aunque de manera inexacta, se encuentra delimitada, como se observa en (13). Este es el caso del *PPS de carácter durativo*. Suele tratarse de “predicados de estado que denotan situaciones no permanentes” (RAE, 2010). En estos usos, la interpretación está fuertemente determinada por el contenido léxico tanto del verbo como de los complementos y adjuntos temporales.

(13) *Francesco Totti jugó en Roma toda su carrera.*

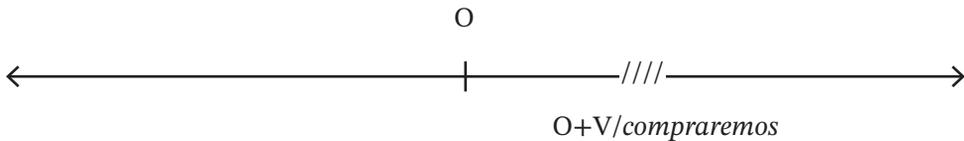


3.1.1.3. Futuro imperfecto

El *futuro imperfecto* es un tiempo verbal que presenta, como valor prototípico, el de posterioridad al momento de la enunciación (O+V). En el español de la Argentina –y particularmente en el rioplatense, aunque no solo en él–, suele preferirse la variante perifrástica (*ir a* [en presente] + infinitivo). En este sentido, los enunciados (14 a) y (14b) son equivalente. A este uso del futuro lo llamaremos *futuro de posterioridad*.

(14a) *El año próximo compraremos una casa en la costa.*

(14b) *El año próximo vamos a comprar una casa en la costa.*



Existen dos usos dislocados del futuro, en los que no se detecta valor de posterioridad. Estos dos usos son el *futuro de conjetura o probabilidad* y el *futuro de aproximación*. Si bien son similares, hay matices notorios que los diferencian. En el primero, predomina un valor epistémico: el emisor carece de total certeza o bien realiza una suposición sobre el contenido proposicional referido a un evento que se da(ría) en simultaneidad con la enunciación.

(15) *Llegaré a las tres de la tarde.*

En usos como este –para el que, obviamente, debemos reponer un contexto particular–, no se indica un valor de posterioridad, sino que se realiza una suposición o se gradúa la certeza. Esto, si bien es similar, no es lo mismo que el futuro de aproximación, que se observa en (16a) y (16b), donde se realiza un cálculo inexacto sobre determinadas cantidades en particular.

- (16a) *Esta mujer tendrá cuarenta años.*
 (16b) *Habrá diez mil personas en el estadio.*

Ninguno de los casos de valores dislocados presenta valor de posterioridad, lo que puede demostrarse mediante la permuta con el futuro perifrástico, que ya no expresa los mismos valores que el futuro morfológico.

- (17a) *Voy a llegar a las tres de la tarde. ≠ (15)*
 (17b) *Esta mujer va a tener cuarenta años. ≠ (16a)*
 (17c) *Va a haber diez mil personas en el estadio. ≠ (16b)*

3.1.2. Tiempos anafóricos

Como ya anticipamos, los tiempos verbales anafóricos son aquellos en los que el punto de referencia para considerar la anterioridad, simultaneidad o posterioridad no es el momento del habla, sino que el anclaje se realiza en función de otro ítem. Es esta la razón, también, por la cual estos tiempos han sido llamados *relativos*.

Según se comentó, ese otro ítem puede ser un verbo de carácter deíctico, pero también puede tratarse de un adverbio, de un pronombre, de un sustantivo, entre otras posibilidades. Por eso proponemos la noción de *expresiones temporales* (EETT) para englobar estos elementos de carácter deíctico que pueden ser el punto de referencia de un tiempo anafórico.

3.1.2.1. Pretérito imperfecto

El reconocimiento de la dimensión anafórica o relativa del *pretérito imperfecto* es de larga data en la tradición de los estudios gramaticales del español. Andrés Bello (1847) le daba el muy descriptivo nombre de *copretérito*, con el que ponía de manifiesto lo fundamental que es para el pretérito imperfecto la noción de simultaneidad con un evento pasado. En términos generales, este tiempo presenta los eventos en curso, y se considera su desarrollo interno sin poner el foco en su comienzo ni en su final.

En ese sentido, podemos postular el *pretérito imperfecto de simultaneidad con un evento anterior al habla* ((O-V)oV). El carácter de imperfecto permite también que este tiempo sea el seleccionado para predicados de estado –en las redacciones de alumnos y alumnas de secundaria, esto ocurre habitualmente en las descripciones.

- (24a) Ayer era el examen, pero el profesor faltó.
 (24b) Hoy era el examen, pero el profesor no está en el aula.
 (24c) Mañana era el examen, pero el profesor se ausentará.
 (24d) Si el profesor venía, yo desaprobaba.

En los tres primeros ejemplos se observa que se quiere expresar que el examen programado tiene muy pocas chances de suceder: este valor contrafáctico es independiente de la temporalidad, ya que fue posible combinar productivamente el verbo *era* con adverbios como *ayer*, *hoy* o *mañana*, sin que resultara contradictorio en ninguno de los tres casos. En este sentido, puede permutarse en determinados casos por el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo o por el condicional perfecto (ver 3.2.4; 3.1.2.6). Estos valores facilitan incluso la aparición de oraciones condicionales⁶ donde tanto la prótasis como la apódosis presentan verbos en pretérito imperfecto de indicativo (24d).

Un último valor dislocado del pretérito imperfecto es el que llamaremos *pretérito imperfecto de valor figurativo*. Este valor condensa usos ligados a lo que el hablante modaliza como irreal; típicamente, se lo utiliza para contar sueños (25a) o bien con un valor lúdico (25b).

- (25a) Soñé que me encontraba con un dragón y lo mataba con una espada.
 (25b) Juguemos a que yo era Pikachu y te atacaba con electricidad.

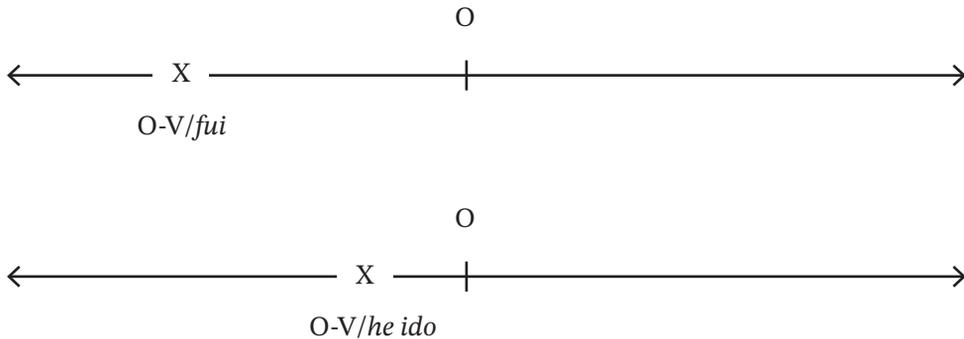
3.1.2.2. Pretérito perfecto compuesto

El pretérito perfecto compuesto (PPC) presenta diversos valores, en gran parte determinados por las variantes diatópicas –es decir, las relacionadas con factores sociolingüísticos ligados a lo geográfico. En el español de la Argentina, existen dos grandes variantes: por un lado, en la zona del Río de La Plata, el PPC es funcionalmente equivalente al PPS: un hablante de la zona de Buenos Aires no encontrará diferencia significativa entre los ejemplos (26a) y (26b).

- (26a) Fui al cine.
 (26b) He ido al cine.

6 Las oraciones condicionales, junto con todos los demás tipos de oraciones subordinadas, se abordarán en profundidad en el capítulo 6.

En cambio, en la zona del centro y noroeste (aunque no restrictivamente), el PPC presenta un valor puntual que lo distingue del PPS. Por ejemplo, para un hablante de la ciudad de Salta, la representación de las variantes (26a) y (26b) es más clara.



Para el hablante de Salta, en (26a) *fui* señala un punto relativamente lejano en el pasado. En cambio, el PPC en (26b) señala un punto en el pasado inmediato, generalmente, en el mismo día de la enunciación. Este valor recibe el nombre de *pretérito perfecto compuesto hodierno o de hechos recientes*.

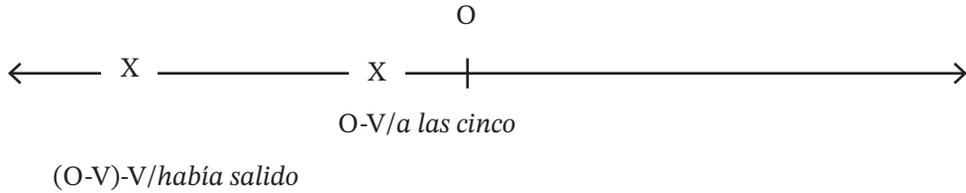
3.1.2.3. Pretérito pluscuamperfecto

El carácter anafórico del *pretérito pluscuamperfecto* es de los más nítidos. Los y las estudiantes de nivel medio suelen detectar de una manera bastante directa la diferencia en la diáda PPS / pretérito pluscuamperfecto. El valor típico del pretérito pluscuamperfecto es el de *anterioridad a un evento anterior* ((O-V)-V). Observemos esa diáda en el siguiente par mínimo.

(27a) A las cinco sali de mi casa.

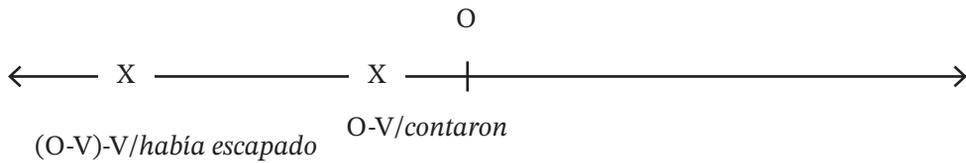
(27b) A las cinco había salido de mi casa.

Mientras que el PPS en (27a) presenta el valor deíctico que se comentó en 3.1.1.2., en (27b) el evento expresado por *había salido* se ubica como anterior a la ET *a las cinco*. Es decir, lo situamos con un vector de anterioridad a un punto ya anterior al momento del habla. Por esta razón, el pretérito pluscuamperfecto se suele designar informalmente como *el pasado del pasado*.



Algo semejante sucede si el evento señalado por un verbo en pretérito pluscuamperfecto se concibe como anterior al expresado por uno en PPS.

(28) Los testigos contaron que el cajero había escapado con el botín.

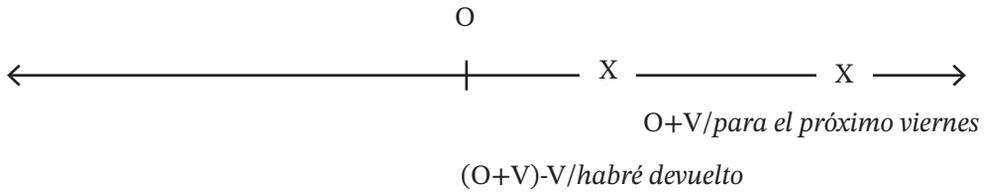


3.1.2.4. Futuro perfecto

El *futuro perfecto* funciona de una manera análoga al futuro imperfecto, ya que presenta un valor típico claramente demarcado y un valor dislocado asociado a lo epistémico / aproximativo. El valor anafórico del futuro perfecto es el de *anterioridad a un evento posterior* (O+V)-V) o bien, en los términos informales en los que explicamos el pretérito pluscuamperfecto, el *pasado del futuro*.

(29) Para el próximo viernes habré devuelto todos los exámenes.

En este caso, se interpreta que la *ET* para el próximo viernes indica un momento posterior a la enunciación –el adjetivo *próximo* orienta esa interpretación, pero, incluso si dejara de estar, la determinación en función de la enunciación no sería ambigua. El evento expresado por el verbo *devolver* se concibe como terminado, pero en un punto anterior al señalado por la *ET*.

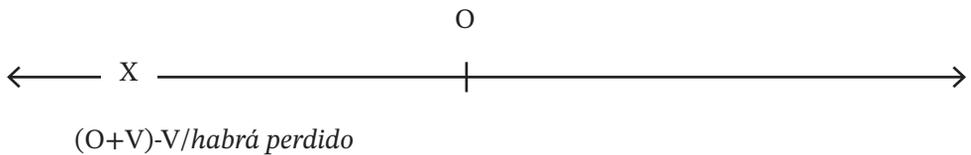


Los valores dislocados del futuro perfecto son prácticamente idénticos a los del futuro imperfecto, con la salvedad de que la perfectividad les agrega un vector de anterioridad.

(30a) *Habrá perdido el tren, porque llegó muy tarde.*

(30b) *Habré visto esa película más de veinte veces.*

Llamaremos al valor del uso de (30a) *futuro perfecto de conjetura o probabilidad anterior*, análogo a (15), mientras que (30b), por su parte, presenta un valor al que llamaremos *futuro perfecto de aproximación anterior*, análogo a (16a) y (16b).



3.1.2.5. Condicional imperfecto

El *condicional imperfecto* –en algunos enfoques considerado como un modo independiente del indicativo, llamado *potencial*– presenta dos valores muy distintos entre sí. El primero es precisamente el valor *condicional*: en la apódosis de una oración condicional, señala un evento que, si se cumple la condición planteada en la prótasis,⁷ se daría en simultaneidad con la enunciación (si la prótasis presenta un

⁷ Prótesis y apódosis son las dos partes básicas, en términos lógicos, de un enunciado condicional: la prótesis es típicamente el primer elemento, en el que se indica la condición (*si tuviera dinero*); la apódosis, el segundo elemento, en el que se indica el evento, proceso, acción, estado, etcétera, que depende de esa condición (*me compraría una moto*). Decimos típicamente porque el orden no es fijo (*Si tuviera dinero, me compraría una moto / Me compraría una moto si tuviera dinero*).

verbo en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo) o bien como inmediatamente posterior (si la prótasis presenta un verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo), tal como se observa en (31a) y (31b), respectivamente.

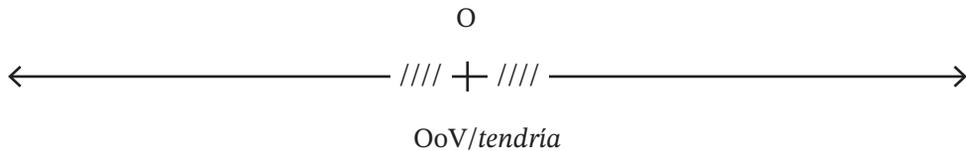
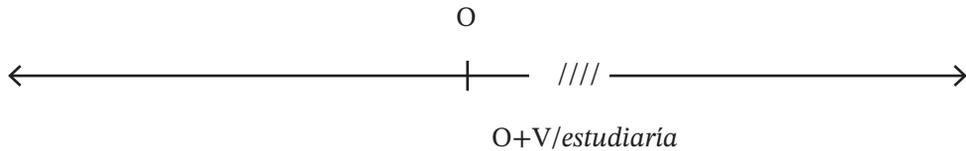
(31a) *Si hubiera ahorrado, tendría dinero.*

(31b) *Si lloviera, usaría paraguas.*

Este valor condicional de tiempo no solamente se da en oraciones con prótasis de *si* + verbo conjugado, sino que puede usarse de manera independiente con idénticos valores.

(32a) *Yo tranquilamente estudiaría Arquitectura.*

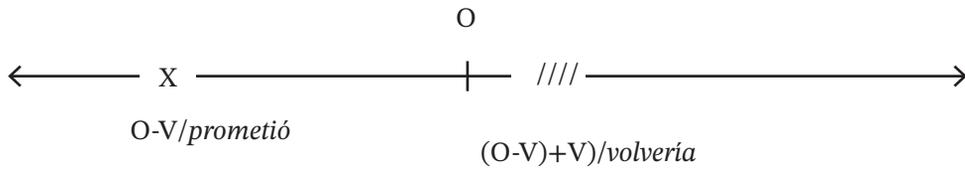
(32b) *Hoy Julio Cortázar tendría 106 años.*



Estos valores, dada la noción de condicional, parecieran quedar a mitad de camino entre los deícticos y los anafóricos, ya que no dependen estrictamente de otro punto de referencia distinto de la enunciación, pero sí están determinados por otros verbos, en un plano diferente en cuanto a lo modal.

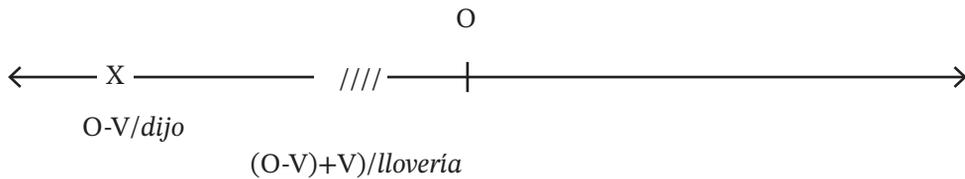
El valor de este tiempo que resulta más fácil de clasificar es el *condicional de posterioridad a un evento anterior a la enunciación*. En (32), el evento designado por el verbo *volvería* no se concibe como pendiente de una condición, sino como posterior a lo señalado por el verbo *prometió*.

(32) *La banda prometió que volvería al país.*

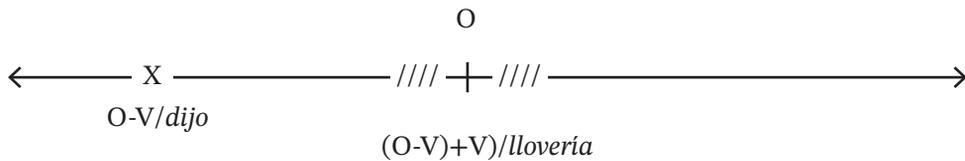


En esta línea de tiempo ubicamos el verbo en condicional como posterior al momento de la enunciación, pero el contexto de enunciación y las posibles EETT podrían permitir ubicarlo a la izquierda (33a), en el centro (33b) o a la derecha (33c).

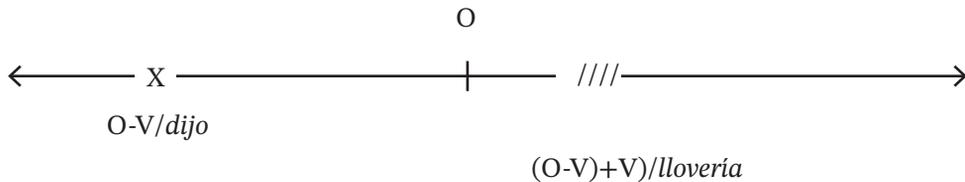
(33a) *El periodista dijo el martes pasado que ayer llovería.*



(33b) *El periodista dijo el martes pasado que hoy llovería.*



(33c) *El periodista dijo el martes pasado que mañana llovería.*



En los tres casos anteriores, lo importante en la ubicación de *llovería* es la coincidencia en la posterioridad respecto a un evento anterior a la enunciación, independientemente del momento particular en que se lo ubique.

Un último valor del condicional –considerado incorrecto desde el punto de vista prescriptivo, pero que de todas formas existe en el español actual– es el de *condicional imperfecto en apódoxis*. Si bien desde un punto de vista normativo se busca evitar construcciones como estas, nos permitiremos describirlas, ya que los hablantes las utilizan.

(34) Si tendría plata, iría al cine.

Estos usos parecen responder, a nivel general, a una tendencia del español actual a la reducción en las ocurrencias del subjuntivo y su sustitución por formas de indicativo para expresar ideas de potencialidad, irrealidad, etc., como ya hemos descrito en 3.1.2.1 al hablar del pretérito imperfecto con valor contrafáctico.

3.1.2.6. Condicional perfecto

Este tiempo presenta cierta simetría con el anterior. Tiene un primer valor plenamente *condicional*, cuya diferencia con el imperfecto radica en el punto en el cual ubicamos el evento: en este caso, siempre se considera el evento con una marcada noción contrafáctica. La prótasis condicional se construye típicamente con verbos en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. El ejemplo (35) muestra un caso característico.

(35) Si hubiera estudiado, habría aprobado el examen.

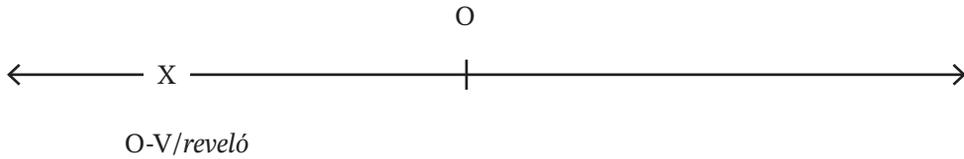
Al igual que el tiempo anterior, este no depende necesariamente de una prótasis para presentar el valor plenamente condicional, sino que puede plantearse esa misma idea a partir de una ET. En (36), por ejemplo, el valor contrafáctico ya no está ligado a una prótasis condicional.

(36) *El pasado 8 de marzo habría sido mi casamiento.*

El segundo valor del condicional perfecto es de *anterioridad a un evento posterior a un evento anterior a la enunciación* (((O-V) +V) -V). *A priori*, pensar en esas tres capas temporales puede parecer confuso. Si las explicamos de manera aislada, quizá resulte

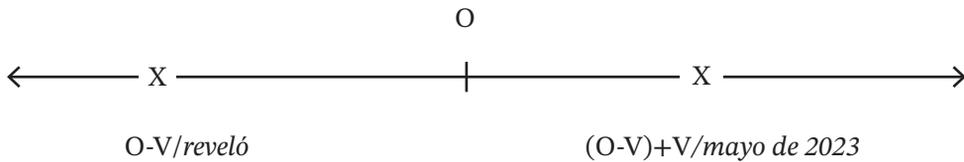
más simple. Empecemos considerando un verbo en PPS, como *reveló* en (37a).

(37a) *El productor reveló un secreto a los fanáticos de la serie.*



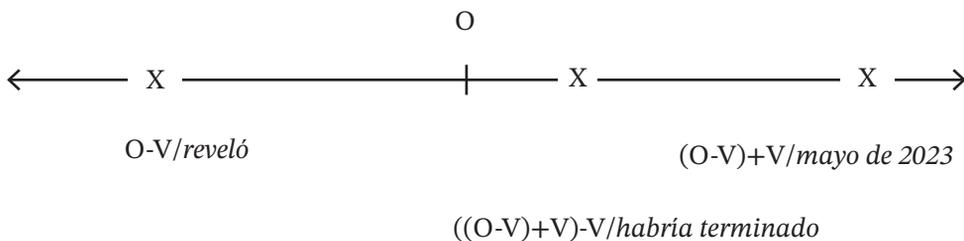
Luego, pensemos en un punto posterior a ese momento anterior a la enunciación, como *mayo de 2023* en (37b).

(37b) *El productor reveló a los fanáticos de la serie noticias sobre mayo de 2023.*



Por último, observemos el valor del condicional imperfecto en (37c).

(37c) *El productor les reveló que para mayo de 2023 el rodaje de la serie habría terminado.*



Ese verbo *habría terminado* ya no expresa el valor condicional contrafáctico de (35) o (36), sino que señala anterioridad al momento señalado por la ET *mayo de 2023*, que, a su vez, se ubica como posterior al momento en el cual se coloca el evento expresado por el verbo en PPS *reveló*, que tiene un valor deíctico de anterioridad a la enunciación.

Por otra parte, el condicional perfecto también presenta un valor considerado incorrecto, similar al ya mencionado en relación con el condicional imperfecto. La diferencia con este es el vector de anterioridad que se le imprime.

(38) Si habría tenido tiempo, habría pintado la cocina.

3.2. Modo subjuntivo

El modo subjuntivo suele quedar relativamente de lado en los recortes didácticos escolares. Los motivos de esta decisión tal vez residan en la necesidad del manejo básico de los valores del indicativo como parte de las aptitudes requeridas en una redacción inicial: el indicativo predomina en textos narrativos, descriptivos y explicativos, que tienden a ser las bases de los dispositivos didácticos. Es este un punto de partida que consideramos válido, por supuesto, pero que tenemos que reconocer justamente como lo que es: un punto de partida. El trabajo con formas del subjuntivo permite insertar matices que no serían fácilmente expresados con el modo indicativo.

Si bien podemos proponer como hipótesis provisoria cierto debilitamiento en las ocurrencias del subjuntivo en la comunidad hablante, es necesario trabajarlo como tema particular en el aula de Lengua y literatura o Prácticas del lenguaje, ya que describir las prácticas lingüísticas es solo uno de los fines buscados, al que sumaremos la adquisición e implementación de diversos recursos textuales y discursivos, la adecuación del texto / discurso a un contexto y, como fin particular, la reflexión sobre la propia lengua. En la búsqueda de lograr estos fines, el trabajo con el subjuntivo es una práctica necesaria, que se organizará sobre bases sólidas formuladas en un trabajo previo con el modo indicativo y el estudio de los valores de los tiempos anteriormente explicados.

A nivel general, vale aclarar que el subjuntivo, como diferencia fundamental con el indicativo, expresa valores de *irrealidad*. Esos valores están vinculados con la gradación en cuanto a la veracidad / probabilidad que el hablante asume acerca del contenido léxico del enunciado. Comparemos, por ejemplo, el par (39a) y (39b).

(39a) *Seguramente llueve esta tarde.*

(39b) *Seguramente llueva esta tarde.*

Si bien es el adverbio *seguramente* el que orienta la interpretación, es posible percibir mayor grado de certeza en (39a) en comparación con (39b).

El otro valor típico del subjuntivo es el de la expresión del *deseo*.

(40a) *Ojalá vengan a la fiesta.*

(40b) **Ojalá vienen a la fiesta.*

El adverbio *ojalá*, que imprime este valor de deseo, presenta dificultades a la hora de intentar emplearlo con formas de indicativo –a diferencia de lo que ocurre con *seguramente* en el par anterior.

El comentario pormenorizado de los tiempos permitirá profundizar y problematizar estos dos valores generales del subjuntivo.

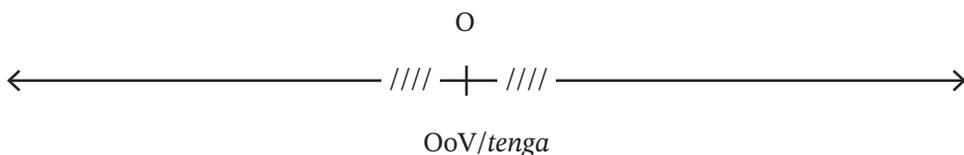
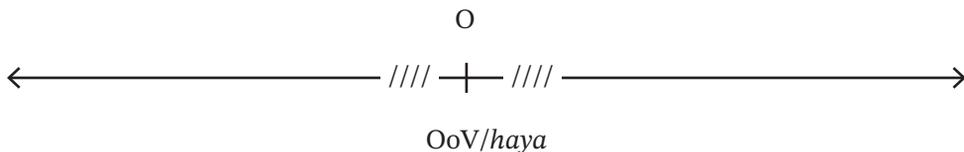
3.2.1. Presente

El *presente* de subjuntivo tiene dos valores deícticos. Ambos pueden expresar las nociones de probabilidad y deseo explicitadas anteriormente. En oraciones subordinadas, esas nociones estarán generalmente supeditadas al contenido léxico de la oración principal. Por un lado, podemos reconocer un *presente imperfecto de simultaneidad* (OoV), como vemos en (41a) y (41b).

(41a) *Es probable que ahora haya mucha gente en el subte.*

(41b) *Quiero que el subte tenga aire acondicionado.*

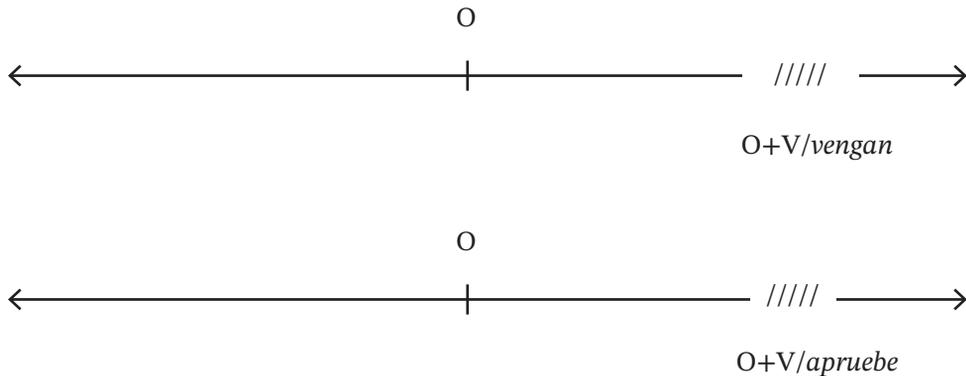
Si bien los enunciados se diferencian claramente por presentar la noción de probabilidad en (41a) y la de deseo en (41b), ambos se conciben como simultáneos a la enunciación. Por lo tanto, en una línea de tiempo, se representan en el centro.



Existe también un valor dislocado de este tiempo: el *presente imperfecto prospectivo* (O+V). Los mismos valores de probabilidad y deseo aparecen respectivamente en (42a) y (42b), con la diferencia de que se los ubica como posteriores a la enunciación.

(42a) Quizá vengan mis primos para Año Nuevo.

(42b) Ojalá apruebe el examen de Gramática.



3.2.2. Pretérito imperfecto

El *pretérito imperfecto* de subjuntivo resulta particularmente difícil de identificar para los estudiantes de nivel medio (e incluso superior). Es probable que esta dificultad radique en que no hay una clara noción de anterioridad en los valores expresados por este tiempo, sino más bien a la inversa: el valor típico del pretérito imperfecto, aunque suene contradictorio, es el de *simultaneidad contrafáctica*. Es decir, por más que se lo haya llamado *pretérito* por motivos etimológicos –y por ciertos valores que explicaremos a continuación–, el valor que resulta más común es el de probabilidad o deseo en situaciones que se consideran irreales en el presente. Observemos en el siguiente ejemplo la contraposición con el presente.

(43a) Ojalá haga frío.

(43b) Ojalá hiciera frío.

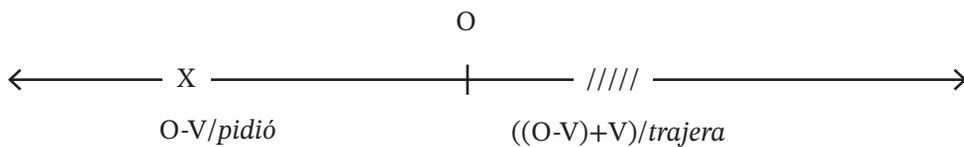
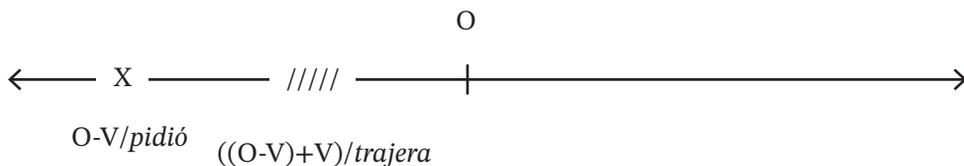
El menor grado de certeza es el que facilita el desplazamiento temporal de ciertas interpretaciones: por lo tanto, el pretérito imperfecto tiende a interpretarse como simultáneo a la enunciación, y, a su vez, el presente se interpreta –como se explicó anteriormente– como simultáneo o prospectivo; incluso, el ejemplo (43a)

puede orientarse temporalmente hacia uno u otro lado si lo acompañamos respectivamente con los adverbios *ahora* o *mañana*.

El valor del pretérito imperfecto de subjuntivo en el que encontramos cierta noción de anterioridad es un valor anafórico. Este se subordina en función de verbos o predicados relacionados con lo volitivo (deseos, pedidos, órdenes, etcétera), en los que el verbo matriz presenta un vector de anterioridad (de manera típica, PPS o pluscuamperfecto de indicativo). Este valor es el de *posterioridad a un evento anterior a la enunciación* ((O-V) +V).⁸

(44) *Me pidió que le trajera un libro.*

De la misma manera que ocurre con el valor del condicional de similar vector, no importa en este caso si el evento señalado es anterior, simultáneo o posterior a la enunciación, siempre y cuando se lo ubique como posterior al evento deíctico que se utiliza como punto de referencia para este tiempo anafórico.



Un tercer valor del pretérito imperfecto de subjuntivo es el que adopta en prótasis condicionales: este valor es el de una condición que determina el evento designado por el verbo principal, que, generalmente, se menciona en condicional imperfecto. Esa condición puede ser simultánea (45a) o inmediatamente posterior (45b) a la enunciación.

8 En español rioplatense, existe también cierta alternancia con el presente imperfecto de subjuntivo en este valor particular: a pesar de que las gramáticas de orden prescriptivo no lo recomiendan, muchos hablantes reconocen como válidas y equivalentes las formas *Me pidió que le trajera un libro / Me pidió que le traiga un libro*.

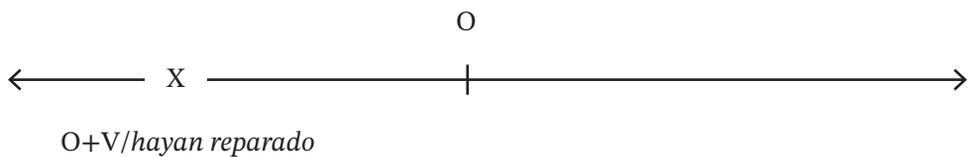
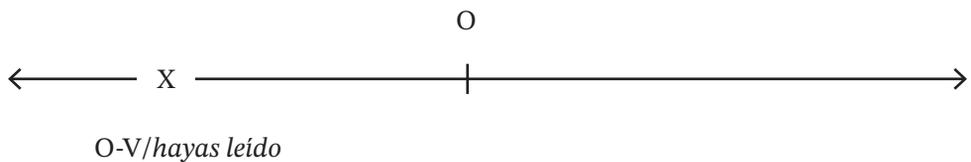
- (45a) Si midiera dos metros, jugaría al básquet.
- (45b) Si tuviera dinero, compraría un auto nuevo.

3.2.3. Pretérito perfecto compuesto

El *pretérito perfecto compuesto* de subjuntivo señala los mismos valores de probabilidad y deseo expresados por el presente, pero les imprime un claro vector de anterioridad. Es decir, el valor típico de este tiempo es el de *anterioridad a la enunciación* (O-V).

- (46a) Es probable que ya hayas leído esta novela.
- (46b) Ojalá hayan reparado el puente.

Ambos se interpretan como eventos puntuales, anteriores a la enunciación, por lo cual resulta simple su ubicación en una línea temporal.



3.2.4. Pretérito pluscuamperfecto

El *pretérito pluscuamperfecto* de subjuntivo presenta también un valor de anterioridad. La principal diferencia con el tiempo comentado en el apartado anterior está dada por el grado de irrealidad expresado: la situación señalada por un verbo en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo está asociada típicamente a un valor de *anterioridad contrafáctica* (O-V).

- (47) Ojalá la selección de los Países Bajos hubiera ganado el Mundial.

Lo que expresa este valor del subjuntivo es que esa victoria no sucedió. El deseo está concebido en función de una hipotética situación pasada que el hablante reconoce como irreal. Es lo mismo que observamos si este verbo aparece en una prótasis condicional, como ocurre en (48).

(48) *Si la selección de los Países Bajos hubiera ganado el Mundial, habrían reconocido aún más a Cruyff.*

Ambos valores se ubican en una línea de tiempo con un vector de anterioridad (O-V) y una marcada noción contrafáctica. En los dos casos, el emisor interpreta inequívocamente que la selección de los Países Bajos no ganó el Mundial.⁹

PROPUESTA DIDÁCTICA

Los tiempos verbales del español, con sus diversos valores deícticos y anafóricos, representan un considerable obstáculo a la hora de organizar unidades didácticas. La intención de una propuesta como la presentada anteriormente es la de ordenar y guiar un tipo de ejercicio que, mediante la representación gráfica, ayude a modelar el tiempo en la expresión oral / escrita. Una idea que también puede resultar orientadora consiste en iniciar el abordaje del tema con una *lista corta*, con la finalidad de diagramar de manera prototípica la narración y de empezar a trabajar la concordancia temporal o *consecutio temporum*, que, en palabras de Carrasco Gutiérrez (1999), es la “relación de dependencia que se establece en las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica”. Esa definición restringida puede también extenderse, de modo que se entienda como la consistencia a nivel global en cuanto a la correlación existente entre los tiempos verbales de un texto o una pieza de discurso.

Esa lista corta contaría con los siguientes tiempos del modo indicativo:

- presente imperfecto
- pretérito perfecto simple

9 Existe en el español actual cierta permutabilidad entre condicional perfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en la apódosis de oraciones de este tipo: muchos hablantes reconocerían como oración bien formada una construcción como *Si la selección de los Países Bajos hubiera ganado el Mundial, hubieran reconocido aún más a Cruyff.*

- pretérito imperfecto
- futuro imperfecto
- pretérito pluscuamperfecto
- condicional imperfecto

Este primer recorte ayuda a trabajar las nociones de anterioridad / simultaneidad / posterioridad en relación tanto con lo deíctico como con lo anafórico. Permite organizar un texto narrativo en el cual sea posible describir eventos tanto actuales como anteriores o futuros, narrar acciones pasadas (y anteriores o posteriores a esas acciones pasadas), y también reconocer en un mismo tiempo diversos valores, propios y dislocados. La idea, como lo señala Bosque (2018), es la de convertir el aula de Lengua en un aula de ciencias. Es importante habilitar entre los y las estudiantes la experimentación con los contenidos del área, en lugar de solicitarles solamente un mero etiquetado: en el aula de Ciencias naturales, por ejemplo, no solamente memorizan los nombres de los cambios de estado de la materia (fusión, condensación, sublimación, volatilización, etcétera), sino que experimentan con ellos y, a partir de ciertos fenómenos, estudian el mundo que los rodea y allí aplican categorías teóricas con el vocabulario específico de la disciplina. Un aula de Lengua debería funcionar de igual manera. El trabajo con la flexión verbal no puede limitarse al reconocimiento de formas en un cuadro, sino que debe ser posible experimentar con él para llegar a conclusiones a partir de fenómenos lingüísticos particulares, a los cuales luego se les aplicarán las categorías teóricas y el vocabulario específico. Nunca al revés.

EJERCICIOS

Como en los capítulos anteriores, la ejercitación propuesta toma como punto de partida un texto.

Las contradicciones del verdadero Mank, el guionista torturado de *Ciudadano Kane*

El verdadero Herman Mankiewicz, resucitado por Gary Oldman en la tan esperada película biográfica de David Fincher, *Mank*, estaba lleno de contradicciones. Es una historia de aspiraciones con moraleja: la de un alcoholico desesperado con problemas con el juego, que también fue el autor intelectual y ganador del Óscar (con Orson Welles) por *Ciudadano Kane*, galardonado como uno de los mejores guiones de todos los tiempos. La trama se centra en la lucha creativa de Mank para escribir el guion, mientras se recuperaba de un accidente automovilístico que lo obligó a dejar el alcohol. Considerado el mejor escritor de Hollywood de los años treinta, se avergonzaba de ganarse la vida produciendo películas, pues las consideraba un escapismo poco sofisticado. Las contradicciones no tardaron en salir a la luz.

Según una historia, como castigo por la mala conducta típica de Mank –no entregar un guion, llegar tarde, beber demasiado–, el estudio le asignó una película que sabía que detestaría, una con un perro como protagonista. Mank, que había fracasado como dramaturgo antes de llegar a Hollywood y consideraba que incluso las películas protagonizadas por humanos eran vulgares, escribió el guion con un enfoque que sería una respuesta de desquite al castigo del estudio.

“La historia comenzó cuando el perro tomó a un bebé por el cuello y lo llevó a una casa en llamas”, recuerda Ben Mankiewicz, nieto de Mankiewicz, entre risas. [...] Aunque Mankiewicz no puede confirmar que la historia sea precisa –“probablemente no sea verdad, porque es una historia demasiado buena”–, encaja con el *modus operandi* de su abuelo. “Le encantaba poner patas arriba las expectativas... Creo que puedes ver mucho de eso en *Ciudadano Kane*”.

Por supuesto, Mank tenía tan pocas expectativas para *Ciudadano Kane* y necesitaba tan desesperadamente dinero que, como se muestra en la película, aceptó escribir el guion de Orson Welles por 10.000 dólares y sin aparecer en los créditos. Básicamente, lo mantuvieron como rehén durante el proceso de escritura –estaba inmovilizado, después de un accidente automovilístico, y se refugió en Victorville con una secretaria y un amigo que lo mantuvieron enfocado y alejado del alcohol. Después, Mank se sorprendería tanto como cualquiera al darse cuenta de que había escrito algo de lo que podía estar orgulloso.

“Después de toda esta vergüenza y sus diez años en Hollywood, se da cuenta de que ha escrito algo grandioso y quiere el reconocimiento”, recuerda Mankiewicz. “Él sabe que ha escrito algo que importa, algo que vale la pena contar y una película que vale la pena ver. Decía: ‘Necesito estar en los créditos’ [...]”.

Mankiewicz nació después de la muerte de su abuelo, ocurrida en 1953. Por lo tanto, ver a Gary Oldman darle vida a Mank en la película de Fincher fue una experiencia que describió como “surrealista, emocional e irreal”. Para celebrar el lanzamiento de la película el 4 de diciembre en Netflix, Mankiewicz reflexiona sobre la precisión de la película, la relación de su abuelo con Marion Davies y el mayor arrepentimiento de Mank por *Ciudadano Kane*. [...]

Julie Miller, *Vanity Fair*, 5 de diciembre de 2020 (fragmento) [en línea], disponible en: <https://www.revistavanityfair.es/cultura/entretenimiento/articulos/guionista-ciudadano-kane-mank-herman-mankiewicz-historia-real/47904> [consulta: 5 de marzo de 2021].

Ejercicios de exploración

Con estos primeros ejercicios, como en los capítulos anteriores, se espera promover razonamientos, perspectivas o preguntas que sirvan como puntos de partida. No se buscan resoluciones cerradas ni que respondan cabalmente a nuestras expectativas en cuanto a los contenidos. Por el contrario, estos ejercicios procuran sondear el estado de la cuestión en el curso, determinar qué herramientas poseen los y las estudiantes, desarticular concepciones memorísticas y automatizadas, entre otros propósitos.

En cuanto a los tiempos verbales, y en correspondencia con la propuesta presentada en el capítulo, uno de los focos se centrará en que los y las estudiantes distingan los nombres de los tiempos (pretérito, presente, futuro) de sus posibles valores. Para ello, se sugiere el siguiente ejercicio, que trabaja sobre el texto propuesto antes.

Ejercicio 1. Observar los verbos subrayados en el fragmento y responder:

- ¿Cuáles son formas de presente y cuáles no?
- ¿El presente verbal siempre se corresponde con eventos que están sucediendo en el presente? ¿Por qué? Proponer ejemplos propios que ilustren la respuesta.

Mankiewicz nació después de la muerte de su abuelo en 1953. Por lo tanto, ver a Gary Oldman darle vida a Mank en la película de Fincher fue una experiencia que describió como “surrealista, emocional e irreal”. Para celebrar el lanzamiento de la película el 4 de diciembre en Netflix, Mankiewicz reflexiona sobre la precisión de la película, la relación de su abuelo con Marion Davies y el mayor arrepentimiento de Mank por *Ciudadano Kane*.

Comentario. Se espera que los y las estudiantes distingan que *nació* es una forma de pretérito –resulta indistinto si, en esta etapa, hablan de pasado o de pretérito– y que *reflexiona* es una forma de presente. Posiblemente, recuperando el trabajo sobre los contenidos de los capítulos anteriores –morfología y clases de palabras–, identificarán *ver* como un infinitivo.

Ahora bien, la consigna va más allá de esa observación inicial. En particular, se espera que adviertan que, si bien es cierto que *reflexiona* es un verbo en presente, su valor no es de ninguna manera el de simultaneidad con la enunciación. Esa reflexión de la que habla la cronista no se dio de manera simultánea a la redacción o la publicación del artículo, sino que estuvo inserta en la siguiente secuencia de hechos: el nieto del guionista de *Ciudadano Kane* reflexionó, una periodista lo registró y luego publicó una nota a partir de esos textos registrados. Por lo tanto, el verbo *reflexiona* se refiere a un evento anterior a la enunciación, y eso es lo que buscamos que el curso observe: en primer lugar, que los nombres de los tiempos no se corresponden necesariamente con sus valores y, en segundo lugar, que los tiempos verbales pueden tener más de un valor. En ese sentido, la tarea docente consiste en guiar el trabajo con la consigna hacia la búsqueda de ejemplos de presente en los que existan valores de simultaneidad (*estamos en clase ahora*), anterioridad (el observado en el texto) y posterioridad (*la semana que viene tenemos prueba*). Ese es el primer paso para comenzar a determinar el alcance de los razonamientos que se proponen más adelante.

Ejercicios de análisis: identificación

El ejercicio prototípico para abordar este tema consiste en la confección de líneas de tiempo, como las usadas a lo largo del capítulo, a partir de pasajes seleccionados en los que sea posible observar la correlación de tiempos verbales.

Ejercicio 2. A partir de los verbos del siguiente fragmento, confeccionar una línea de tiempo en la que los verbos se organicen en función de los valores reconocidos para cada uno.

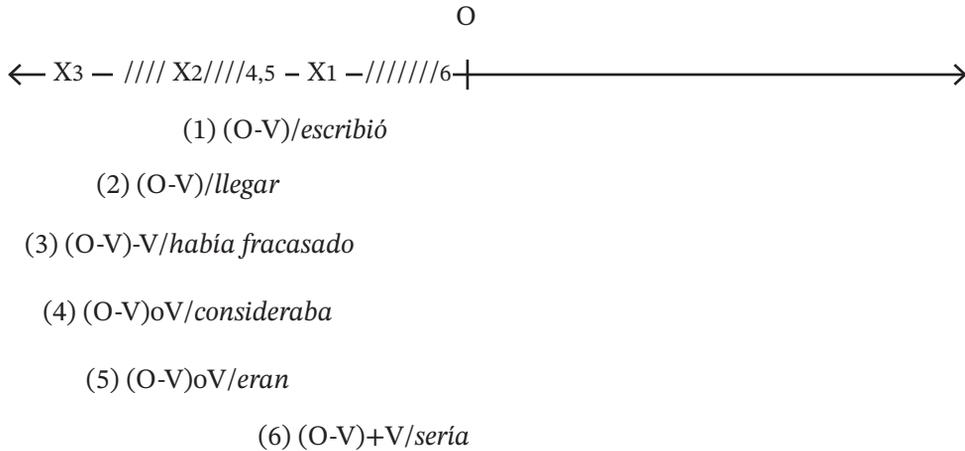
Mank, que había fracasado como dramaturgo antes de llegar a Hollywood y consideraba que incluso las películas protagonizadas por humanos eran vulgares, escribió el guion con un enfoque que sería una respuesta de desquite al castigo del estudio.

Comentario. El primer paso para resolver la consigna consiste en identificar las formas verbales: *había fracasado*, *llegar*, *consideraba*, *eran*, *escribió* y *sería*. El paso siguiente es reconocer, además del tiempo verbal en cuestión, el valor deíctico o anafórico de cada uno.

Verbo	Tiempo	Valor
<i>había fracasado</i>	Pretérito pluscuamperfecto (anafórico)	Anterioridad a un evento anterior ((O-V) -V)
<i>llegar</i>	Infinitivo	Anterioridad (O-V)
<i>consideraba</i>	Pretérito imperfecto (anafórico)	Pretérito imperfecto de simultaneidad con un evento anterior al habla ((O-v)oV)
<i>eran</i>	Pretérito imperfecto (anafórico)	Pretérito imperfecto de simultaneidad con un evento anterior al habla ((O-v)oV)
<i>escribió</i>	Pretérito perfecto simple (deíctico)	Pretérito perfecto simple de anterioridad (O-V)
<i>sería</i>	Condicional imperfecto (anafórico)	Condicional de posterioridad a un evento anterior a la enunciación ((O-V) +V)

El infinitivo que observamos en este caso (*llegar*), en sí mismo, no es una forma con un tiempo ni aspecto marcado. El motivo por el cual se lo señala como una forma que indica anterioridad es el reconocimiento de ese valor en este texto. Al no ofrecer un señalamiento particular, las formas de infinitivo pueden señalar tanto anterioridad como simultaneidad o posterioridad con respecto a la enunciación.

La interpretación de esos valores se codifica en la siguiente línea de tiempo.



Los elementos (1) y (2) son los dos verbos de valor déictico, que tienen el presente de la enunciación como punto de referencia para marcar anterioridad. El PPS (1) está fuertemente codificado desde lo morfológico; el infinitivo (2) es una forma inespecífica cuyo valor se interpreta en función de múltiples factores semánticos, pragmáticos, textuales, etcétera). Los verbos (3), (4) y (5) se corresponden con valores anafóricos, cuyo punto de referencia para señalar anterioridad o simultaneidad es el verbo *llegar*, y no el presente de la enunciación. En ese sentido, el pluscuamperfecto de (3) señala un punto anterior a *llegar*, mientras que las dos formas de pretérito imperfecto describen situaciones simultáneas a *llegar*, que se marcan con ////////// para indicar que ocupan una porción de la recta, debido a su valor aspectual imperfectivo. Por otro lado, *sería*, una forma de condicional imperfecto, señala un momento posterior a *escribió*, pero no necesariamente posterior a la enunciación. Lo ubicamos a la izquierda del punto O porque interpretamos, en este caso en particular, que se trata de un evento anterior al presente de la enunciación, pero esa ubicación no se desprende de la forma verbal, sino de aspectos pragmáticos y textuales, similares a los que observamos en el caso del infinitivo.

Este tipo de ejercicios también supone un buen manejo del paradigma verbal y no una memorización acrítica y repetitiva, ya que de nada sirve pedir a los y las estudiantes que reciten las formas conjugadas de un verbo si no son capaces de distinguir matices y valores, si no los pueden usar para expresarse, o si no pueden interpretar detalles en los textos que leen. El manejo del paradigma puede resolverse mediante la consulta de múltiples herramientas –por ejemplo, la aplicación

en línea del Diccionario de la Lengua Española (DLE) cuenta con una función que muestra la conjugación de los verbos en todas las formas del paradigma–; el reconocimiento lo irá dando la práctica. Suponemos que la gran mayoría de las personas que conocen el paradigma verbal del español y son capaces de identificar fácilmente los tiempos verbales no llegaron a ese punto únicamente mediante la memorización de tablas, sino a través de herramientas vinculadas con la lectura, la interpretación, la escritura, o bien a través de una reflexión gramatical con sentido.

Ejercicios de síntesis

Como ejercicio de síntesis para trabajar este contenido recomendamos la aplicación de los principios aprendidos a las reescrituras de los textos propios. Tomemos como caso este texto, que es el comienzo de un cuento escrito por una alumna de 3.º año.

Ahí me encontraba yo, mirándola a esos ojos negros como la noche pero que irradiaban más luz que el propio sol, sabiendo que esa sería la última vez que los vea.

Ariché y yo nos conocemos prácticamente desde antes de nacer, y más allá de que nuestras madres eran mejores amigas desde mucho antes de nuestra existencia, yo siento como si la conociera de otra vida, de miles de vidas anteriores a esta. Hacíamos todo juntas desde que tengo memoria.

En primer término, desde el punto de vista estilístico, debería pensarse si la narración se organizará, en un nivel general o global, con un presente de anterioridad o con la alternancia de las dos formas básicas de pretérito (perfecto simple/imperfecto). Este fragmento –que es ilustrativo del resto del texto– mezcla el presente de anterioridad (*nos conocemos, siento*) con las formas de pretérito, pero de una manera que se inclina notoriamente hacia la segunda opción. Por lo tanto, podría sugerirse optar por dos formas de pretérito imperfecto (*nos conocíamos, sentía*), tiempos verbales que presentan ese valor de simultaneidad respecto a un evento anterior ((O-V)oV) y que se utiliza frecuentemente para describir.

Como segunda observación, podría señalarse que todos los verbos de la primera oración construyen un sistema de relaciones bastante armónico, salvo *vea*. Lo que se quiere indicar en este caso es producto de la indeterminación entre la narración en presente de anterioridad o en pretérito. En caso de que la narración hubiera tomado el presente como forma básica, la forma más consistente habría sido (49a);

en el caso por el que se optó, con el pretérito como forma básica, la elección quizá hubiera estado más asociada con los valores de (49b) o incluso de (49c).

(49a) *esa será la última vez que los vea*

(49b) *esa sería la última vez que los viera*

(49c) *esa sería la última vez que los fuera a ver*

Como última observación, la menor oportunidad de ocurrencia –es decir, un valor asociado a una menor chance de considerarlo como real–, sumada a un vector de anterioridad, que presenta el verbo *conocer* en la segunda oración (*yo siento como si la conociera de otra vida*) se corresponde más con un valor propio del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. En ese sentido, también depende del verbo principal, ya que el *conociera* del texto original tiene sentido, aisladamente del resto del texto, si se lo piensa en relación con *siento*.

Ahora bien, si ese *siento* se convirtiera en *sentía* para corresponderse con una decisión general en la organización narrativa, la forma de pretérito imperfecto de subjuntivo resultaría algo discordante.

(50a) *yo siento como si la conociera de otra vida*

(50b) *yo sentía como si la hubiera conocido de otra vida*

Con esas pequeñas modificaciones sugeridas, el texto –que en principio presentaba una muy buena redacción general– quedaría como sigue.

Ahí me encontraba yo, mirándola a esos ojos negros como la noche pero que irradiaban más luz que el propio sol, sabiendo que esa sería la última vez que los fuera a ver.

Ariché y yo nos conocíamos prácticamente desde antes de nacer, y más allá de que nuestras madres eran mejores amigas desde mucho antes de nuestra existencia, yo sentía como si la hubiera conocido de otra vida, de miles de vidas anteriores a esta. Hacíamos todo juntas desde que tengo memoria.

Vale resaltar, obviamente, que esto no es una receta. Como se dijo, este texto ya estaba muy bien redactado y solamente presentaba algunos detalles específicos en relación con lo estudiado en este capítulo acerca de los usos y valores de los tiempos

verbales. Es preciso también señalar que este trabajo provino de un curso en el que se realizaron ejercicios de líneas de tiempo como los observados anteriormente, por lo cual fue posible articular las apreciaciones sobre un andamiaje ya organizado.



Verbos II: Verbos y estructura argumental

La relación entre sintaxis y semántica léxica ha sido objeto de estudios y discusiones a lo largo de los últimos cuarenta o cincuenta años. La influencia del contenido léxico de un verbo en la selección del resto de los elementos de la oración ha sido trabajada de diversas maneras y desde múltiples perspectivas teóricas. Sin embargo, es casi inexplicable la falta de conexión entre esa vasta profundización en el ambiente académico y la producción de dispositivos didácticos para el nivel medio, particularmente en el ámbito educativo argentino. Es raro encontrar, en los apartados dedicados a la sintaxis de los manuales de secundaria, nociones vinculadas con el contenido léxico de los verbos, con su significado, con los tipos de argumentos que seleccionan, etcétera. De manera característica, los manuales se centran en el reconocimiento de funciones sintácticas, pero dejan de lado un estadio previo de análisis, que es el de identificar los constituyentes necesarios para cada verbo particular, lo cual facilita indudablemente cualquier trabajo relacionado con el análisis sintáctico.

Observemos un caso bastante frecuente en los manuales de nivel medio y superior, que, sin embargo, sigue representando un escollo en el trabajo en las aulas de nivel medio –e, incluso, en los últimos años del nivel primario. Típicamente, se reconoce la categoría básica de *sujeto* por ser “el que realiza la acción”. Basta comparar casos tan simples como los de (1a), (1b) y (1c) para dar cuenta de que esta noción es, cuanto menos, limitada.

(1a) *El carpintero construyó esa silla.*

(1b) *Al carpintero le gusta mucho esta herramienta.*

(1c) *El carpintero nació en 1967.*

Si bien el sujeto de la oración (1a) claramente coincide con quien realiza la acción (*el carpintero*), en (1b) la prueba básica de concordancia con el verbo¹ señalará que el sujeto de esa oración es el sintagma *esta herramienta*, construcción cuyo significado no refiere en absoluto a “alguien que realiza una acción”. En (1c), en cambio, es difícil pensar en el verbo *nacer* como una acción, como algo que una persona pueda realizar de manera deliberada. Sin embargo, en (1c) el sintagma *el carpintero* cumple la función sintáctica de sujeto, al igual que en (1a). ¿Dónde radica, entonces la diferencia? En el significado de cada verbo. Cada uno de ellos (*construir*, *gustar*, *nacer*) significa algo distinto. Observemos el significado de cada uno en el *Diccionario de la lengua española*.²

construir. Hacer algo utilizando los elementos adecuados.

gustar. Agradar, parecer bien.

nacer. Dicho de un ser vivo: Salir del vientre materno, del huevo o de la semilla. ||
Dicho de una cosa: Empezar a ser.

La principal diferencia entre estas definiciones reside en los participantes semánticos que cada verbo requiere. El verbo *construir*, ya desde su definición, requiere a esa entidad –persona, animal o cualquier otro ser animado– que realice la acción de la que se habla; además, para completar su significado necesita un objeto particular (señalado en la definición como *algo*). Podríamos, entonces, sostener que el esquema básico de participantes necesarios para obtener una oración con este verbo sería algo así como (*alguien*) *construye* (*algo*). Como requisitos básicos, ese *alguien* que construye tiene que ser una entidad animada (una persona, un animal, incluso una máquina) y ese *algo* tiene que ser un objeto (tanto físico como abstracto) que no existiera como tal hasta el momento en el que el evento señalado por el verbo *construir* suceda. Teniendo en cuenta estas restricciones básicas, podemos articular las oraciones (2a) y (2b), pero las oraciones (2c) y (2d) resultan anómalas o directamente agramaticales.

- 1 La prueba en cuestión consiste en demostrar, mediante una modificación en una de las categorías morfológicas, la conexión entre dos elementos, entre los cuales se hipotetiza que existe concordancia. En (1b), por ejemplo, si pluralizamos el verbo (*gusta > gustan*), determinamos que el elemento que está concordando con ese verbo principal es el sustantivo *herramienta*, que pluralizamos casi automáticamente para evitar secuencias agramaticales: *Al carpintero le gusta mucho esta herramienta.* / **Al carpintero le gustan mucho esta herramienta.* / *Al carpintero le gustan mucho estas herramientas.* / **Al carpintero le gusta mucho estas herramientas.*
- 2 Se eligen, para cada uno, las acepciones particulares vinculadas con los ejemplos.

- (2a) *El hornero construye su nido con ramas y barro.*
 (2b) *Las impresoras 3D construyen prótesis de alta calidad para los amputados.*
 (2c) **El barro construye al pájaro.*
 (2d) **Las prótesis construyen a las impresoras 3D.*

De manera similar, a partir de la comparación con la definición de *gustar* podemos observar una diferencia notable en el tipo de sujetos que selecciona: mientras que el sujeto de *construir* se restringe a entidades animadas con la capacidad de hacer algo, el sujeto de *gustar* no señala a una entidad que realice ninguna acción, sino más bien a cualquier ente (persona, objeto, lugar, concepto, etc.) que produzca agrado. Para completar el significado del verbo *gustar* se necesita un ser animado al cual esa entidad le produzca agrado. Un verbo como *gustar*, entonces, presentaría un esquema básico como *(algo / alguien) gusta (a alguien)*. Es por este motivo que el sujeto de *gustar* puede designar a una persona (3a), a un objeto (3b), a un lugar (3c) e, incluso, a otra oración incrustada³ dentro de la oración principal (3d), pero el segundo participante tiene que referir necesariamente a un ser animado (3e).

- (3a) *A ella le gusta Leonardo DiCaprio.*
 (3b) *A ella le gustan los autos clásicos.*
 (3c) *A ella le gusta Bariloche.*
 (3d) *A ella le gusta que la gente sea puntual.*
 (3e) **A la silla le gusta el carpintero.*

Podemos hacer una descripción del mismo estilo del significado del verbo *nacer*. Este verbo, a diferencia de los dos anteriores, no requiere dos participantes, sino uno solo. El esquema básico sería, en este caso: *(alguien / algo) nace*. La restricción para ese participante, en cuanto al primer significado de los dos indicados anteriormente, es la de referirse a una entidad viviente (4a, 4b). En el segundo significado, de carácter más metafórico, el sujeto señalará a entidades inanimadas (4c) o más bien abstractas (4d). Una posible restricción para un verbo como *nacer* es que resulta muy difícil ocupar la posición de sujeto con oraciones incrustadas (4e), como sucedía con *gustar*.

3 Una oración incrustada o subordinada es una oración de menor jerarquía, que depende de otra de mayor jerarquía. Este concepto se profundizará en el capítulo 6.

- (4a) *Nació el bebé de mi hermano.*
 (4b) *Los cactus nacen en las zonas áridas.*
 (4c) *El río nace en las sierras.*
 (4d) *El punk rock nació en Inglaterra en la década de 1970.*
 (4e) **Que la gente toque punk rock nació en Inglaterra en la década de 1970.*

Esta distinción general que se ha hecho con los verbos *construir*, *gustar* y *nacer* en función de su significado –la cantidad de participantes, las características específicas de cada participante, etc.– es la que permite explicar, en principio, la diferencia entre distintos tipos de sujeto y, por extensión, tipos de predicado. Un trabajo de este tipo puede introducirse y profundizarse en el nivel medio y superior, con diversos modelos de ejercicio, previos al análisis sintáctico propiamente dicho.

4.1. Tipos de verbo y tipos de predicado

Como se ha mencionado, los verbos presentan una serie de participantes semánticos propios con una determinada serie de características. Esos participantes semánticos requeridos por cada verbo son conocidos con el nombre de *argumentos*. Los distintos tipos de argumentos, definidos por la relación que los une al verbo que constituye un predicado, se suelen denominar *papeles temáticos* o *funciones semánticas*. La lista prototípica de papeles temáticos es la siguiente, de acuerdo a Di Tullio y Malcuori (2012).

Tabla 4.1. Papeles temáticos o funciones semánticas

Nombre	Caracterización	Ejemplo
AGENTE	La entidad que realiza una acción de manera intencional.	<i>Juan ordenó sus libros.</i>
CAUSA	La entidad o fuerza natural que se vincula causalmente con el resultado del evento.	<i>El viento abrió la puerta del aula.</i>
TEMA	La entidad involucrada en cierto estado o proceso sin sufrir otro cambio.	<i>Juan ordenó <u>sus libros</u>.</i>
PACIENTE	La entidad afectada por el suceso y que cambia como resultado de este.	<i>Rómulo mató <u>a Remo</u>.</i>

EXPERIMENTANTE	La entidad animada que experimenta un estado mental.	<i>A mí <u>me</u> aburren las <u>bio-pics</u>.</i>
DESTINATARIO	La entidad que recibe el tema transferido, también denominada en algunos casos <i>beneficiario o benefactivo y malefactivo</i> , según resulte beneficiado o perjudicado.	<i><u>Le</u> enviaron una carta documento <u>al administrador del consorcio</u>.</i>
INSTRUMENTO	El medio que contribuye a llevar a cabo el suceso.	<i>Gandalf asesinó al Gran Trasgo <u>con la espada Glamdring</u>.</i>
LOCATIVO	La ubicación en que tiene lugar el suceso.	<i>Guardé el libro <u>en el cajón</u>.</i>
META	El destino del movimiento.	<i>Llegamos <u>a Miami</u>.</i>
FUENTE	El origen del movimiento o participante en el que se inicia un proceso.	<i>Vengo <u>desde Morón</u>.</i>

Por otro lado, según la cantidad de argumentos, los predicados se clasifican en las siguientes categorías.

- **Ceróadicos.** Aquellos que no seleccionan ningún argumento. En español, se trata únicamente de verbos que designan fenómenos meteorológicos o ambientales y no seleccionan sujeto: *llover, amanecer, nevar, granizar*.
- **Monádicos.** Aquellos que seleccionan un único argumento: *bailar, enloquecer, nacer*.
- **Diádicos.** Aquellos que seleccionan dos argumentos: *comprar, gustar, matar, convencer, cocinar*.
- **Triádicos.** Aquellos que seleccionan tres argumentos: *enviar, regalar, prometer*.

Por lo tanto, a la hora de describir la estructura argumental de un verbo, habrá que tener en cuenta dos factores simultáneamente: por un lado, la cantidad de argumentos; por otro, los papeles temáticos que esos argumentos cumplen en ese significado particular. Consideremos, por ejemplo, distintos predicados con el verbo *subir*.

(5a) *Tenzing Norgay y Edmund Hillary subieron al Everest.*

(5b) *El dólar subió el año pasado.*

(5c) *La modista le subió los dobladillos a Ernesto.*

(5d) *Nosotros habíamos subido quince cajas al altillo.*

Cada uno de estos predicados del verbo *subir* presenta distintos tipos de argumentos, con características particulares en cada caso. Resulta un ejercicio productivo e interesante identificar en cada uno tanto la cantidad como el tipo de argumentos. Este ejercicio, como ya anticipamos, permite luego llevar a cabo la identificación de funciones sintácticas con mayor facilidad. Para esto, en el nivel secundario pueden utilizarse cuadros como el siguiente,⁴ pensado para el ejemplo (5a).

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>subir</i> (5a)	diádico	AGENTE	<i>Tenzing Norgay y Edmund Hillary</i>
		META	<i>al Everest</i>

Este ejercicio puede venir acompañado de una breve descripción de características restrictivas, o bien de una justificación sobre la elección de los papeles temáticos propuestos. Lo que interesa, en todo caso, es que luego permita una clara oposición entre la estructura argumental del verbo *subir* en (5a) y (5c).

Esta distinción entre uno y otro es la que permitirá, a continuación, determinar las posibles estructuras argumentales para un verbo como este, que presenta tantas variantes en cuanto a su significado.⁵

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>subir</i> (5b)	monádico	PACIENTE	<i>el dólar</i>

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>subir</i> (5c)	triádico	AGENTE	<i>la modista</i>
		TEMA	<i>los dobladillos</i>
		DESTINATARIO	<i>a Ernesto</i>

4 Puede utilizarse cualquier otra disposición gráfica (listas, espacios en blanco, o lo que se desee), mientras la finalidad del ejercicio se mantenga.

5 Verbos como *subir*, con un significado tan general, son candidatos a tener mayor cantidad de acepciones y, por lo tanto, diversas estructuras argumentales posibles. Verbos con un significado más restringido, como por ejemplo *coagular*, presentarán una variación mucho menor.

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>subir</i> (5d)	triádico	AGENTE	<i>nosotros</i>
		TEMA	<i>quince cajas</i>
		META	<i>al altillo</i>

4.2. Clasificación de los verbos según criterios léxico-sintácticos

En un nivel general, los verbos se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos que presentan mayor carga semántica y tienen la propiedad de constituir predicados más restringidos, en los que entran en relación diversas entidades que se vinculan de distintas maneras. Estos verbos son los llamados *léxicos* y muestra de ellos son todos los que han aparecido en los ejemplos del capítulo hasta aquí. Por otro lado, hay una serie más limitada de verbos, que tienen menor carga semántica e introducen predicados de carácter más bien atributivo o existencial. Estos verbos son denominados *gramaticales* y sirven como ejemplos los verbos *ser* o *estar*, que no proyectan una estructura argumental, sino que únicamente señalan una correspondencia entre una entidad y una cualidad, entre una entidad y un lugar, etcétera.

4.2.1. Verbos léxicos

En primer lugar, nos centraremos en los verbos léxicos debido a que representan la instancia en la que resulta más productivo un trabajo como el que proponemos. De modo general, los verbos léxicos se clasifican en dos grandes grupos: transitivos e intransitivos. Esta división binaria encuentra, como casi siempre sucede en la categorización en gramática, ejemplos prototípicos fáciles de clasificar que resultan claros exponentes de su categoría: *comer* es un verbo transitivo, ya que construye predicados con objeto directo (OD): *Ellos* (SUJETO-AGENTE) *comieron asado* (OD-TEMA); *morir*, en cambio, es un verbo intransitivo, debido a que no permite construir predicados con OD: es perfectamente aceptable la oración *Kobe Bryant* (SUJETO-PACIENTE) *murió*, pero no sucede lo mismo si forzamos un OD y formulamos una oración como *Kobe Bryant* (SUJETO-PACIENTE) *murió su muerte* (*OD), que resulta agramatical.

Sin embargo, hay casos como los siguientes, en los que esta clasificación resulta menos clara.

(6a) *Mariela* (SUJETO-AGENTE) *leyó en un acto escolar*.

(6b) *Mariela* (SUJETO-AGENTE) *leyó el discurso* (OD-TEMA) *en un acto escolar*.

- (6c) *Las medidas* (SUJETO-CAUSA) *mejoraron la situación de los jubilados* (OD-PACIENTE).
- (6d) *La situación de los jubilados* (SUJETO-PACIENTE) *mejoró*.

Los verbos como *leer* y *mejorar*, que alternan usos transitivos e intransitivos, se dividen en dos grandes grupos: los bivalentes y los causativos.

Los llamados *verbos transitivos bivalentes* permiten, ante la ausencia del OD, suponer que de todas maneras existe una entidad afectada por el evento que no está nombrada: en (6a), el hablante puede reponer la noción de que Mariela leyó *algo*. Los verbos como *leer* permiten la alternancia entre un uso intransitivo y uno transitivo, sin cambiar el tipo de sujeto.

En cambio, no ocurre lo mismo con un verbo como *mejorar*. El uso transitivo de (6c) no tiene la misma relación con (6d) que la descrita para (6a) y (6b). Estos verbos pertenecen al grupo de los *verbos causativos*; en ellos, el uso intransitivo implica una modificación en la estructura argumental en comparación con el transitivo.

4.2.1.1. Verbos transitivos

La diferencia sustancial entre verbos transitivos e intransitivos reside en la presencia o ausencia, en la diátesis⁶ activa, de un argumento al que se le asigne la función de objeto directo (OD).⁷ A aquellos verbos que construyan oraciones con OD se los llama *transitivos*. Típicamente, el OD se corresponde con los papeles temáticos de TEMA O PACIENTE –aunque estos papeles no siempre se corresponden con la función de OD. Por lo tanto, el verbo *pintar* es un ejemplo de verbo transitivo. Es un verbo diádico, ya que exige dos argumentos para realizarse; en este caso, esos

6 Siguiendo a Muñoz Pérez y Trombetta (2018), entendemos a la diátesis como “la categoría que establece (i) qué argumentos verbales se seleccionan para una predicación y (ii) qué funciones sintácticas le corresponden a cada argumento”. En términos iniciales y de ninguna manera exhaustivos, el contraste entre diátesis es el que podemos observar, por ejemplo, entre las siguientes oraciones (una activa y otra pasiva), cuyo contenido, a nivel semántico, es prácticamente equivalente, pero cuyas disposiciones sintácticas presentan considerables diferencias: *Miguel Ángel pintó los frescos de la Capilla Sixtina.* / *Los frescos de la Capilla Sixtina fueron pintados por Miguel Ángel.*

7 “El objeto directo se caracteriza por su carácter argumental, por ser generalmente sustituible por un pronombre en caso acusativo: *El jardinero lo plantó* –que, en el español rioplatense, también lo duplica– y por no ser introducido por una preposición, excepto *a*, que aparece en determinadas condiciones sintácticas y semánticas: *Encontré al jardinero en la chacra* / *Encontré un buen jardinero*. También está sometida a restricciones semejantes otra propiedad que distingue al objeto directo del resto de los complementos que forman parte del predicado: la de pasar a ser el sujeto de las oraciones pasivas” (Di Tullio y Malcuori, 2012).

argumentos son un AGENTE y un PACIENTE. La entidad señalada por el papel temático PACIENTE en (7a) y (7b) presenta una diferencia sutil en cuanto a su existencia previa al evento. En el predicado de (7a) predomina la idea de cambio de estado, mientras que en el predicado de (7b) predomina la idea de creación.

(7a) *Alejandro* (AGENTE) *pintó las paredes del departamento* (PACIENTE).

(7b) *Miguel Ángel* (AGENTE) *pintó los frescos de la Capilla Sixtina* (PACIENTE).

En una oración de verbo transitivo, la función de sujeto es ocupada típicamente, además de por el AGENTE (7a, 7b), por la CAUSA (8a), el INSTRUMENTO (8b) o el EXPERIMENTANTE (8c), mientras que la función de OD es ocupada, como ya se dijo, por el PACIENTE (7a, 7b) o por el TEMA (8a, 8b, 8c).

(8a) *El viento* (CAUSA) *abrió la ventana* (TEMA).

(8b) *La llave* (INSTRUMENTO) *abrió el candado* (TEMA).

(8c) *Pedro Aznar* (EXPERIMENTANTE) *admira a John Lennon* (TEMA).

Dentro del grupo de los verbos transitivos, es posible distinguir los *transitivos “puros”* –de carácter diádico, como los vistos en los ejemplos anteriores– de los *ditransitivos* –que presentan carácter triádico. Los verbos triádicos son aquellos que construyen predicados con objeto directo (OD) y objeto indirecto (OI) (como en 9a y 9b), aunque no siempre (como en 9c). En este subgrupo se encuentran los verbos que tienen idea de transmisión de una persona a otra (*regalar, mandar, entregar, contagiar, contar*).

(9a) *El cartero* (AGENTE) *le entregó la carta* (TEMA) *a Luis* (DESTINATARIO).

(9b) *La guerra* (CAUSA) *trajo sufrimiento* (TEMA) *al pueblo* (DESTINATARIO).

(9c) *El cartero* (AGENTE) *sacó la carta* (TEMA) *del bolso* (FUENTE).

4.2.1.2. Verbos intransitivos

Los intransitivos conforman, en realidad, un gran conjunto de verbos agrupados en función de la imposibilidad de construir predicados con OD. En cuanto a su significado y estructura argumental, es posible distinguir dos grandes tipos de intransitivos: aquellos en los que el sujeto realiza una acción (*trabajar, correr, bailar*) y aquellos en los que el sujeto no realiza ninguna acción, sino que es el TEMA O PACIENTE (*crecer, engordar, morir*). Estos dos tipos de verbos reciben, respectivamente, los nombres de *inergativos* (o *intransitivos puros*) e *inacusativos*.

Los verbos inergativos tienden a tener sujetos con el rasgo AGENTE (10a) o, en algunos casos, EXPERIMENTANTE (10c). Algunos verbos intransitivos presentan alternancia transitiva; estos verbos se ubican dentro del grupo de los transitivos bivalentes (10b, 10d).

(10a) *Usain Bolt* (SUJETO-AGENTE) *corrió en Londres y en Río.*

(10b) *Usain Bolt* (SUJETO-AGENTE) *corrió los cien metros* (OD-TEMA) en Londres y en Río.

(10c) *En el hospital, él* (SUJETO-EXPERIMENTANTE) *vomitó.*

(10d) *En el hospital, él* (SUJETO-EXPERIMENTANTE) *vomitó sangre* (OD-TEMA).

Dentro de este grupo se encuentran los verbos de movimiento (*correr, caminar, saltar, renguear*) y los verbos con idea de emisión, tanto de sonido (*tartamudear, balbucear*) como de emisión física (*transpirar, sangrar, vomitar*).

Los inacusativos, por su parte, funcionan de la manera inversa: el sujeto nunca es AGENTE, sino que es primordialmente PACIENTE (11a, 11b). Generalmente, son verbos de cambio de estado y, en caso de presentar alternancia transitiva, forman parte del grupo de los causativos (11c, d).

(11a) *San Martín* (SUJETO-PACIENTE) *murió en Francia.*

(11b) *El quebracho* (SUJETO-PACIENTE) *florece en verano.*

(11c) *El agua* (SUJETO-PACIENTE) *hirvió.*

(11d) *Fernando* (SUJETO-AGENTE) *hirvió agua* (OD-PACIENTE).

4.2.1.3. Alternancias en la estructura argumental: algunos casos de *se*

El elemento *se* constituye un fenómeno interesante en español. Al igual que con las nociones de estructura argumental, tipos de verbo o relación entre sintaxis y semántica, la producción académica sobre el tema es abundante; sin embargo, no hay una articulación clara entre esos contenidos para las necesidades del nivel medio. Luego de haber trabajado con los conceptos básicos ya comentados en el capítulo, resulta más sencillo introducir algunos casos de *se*. Un estudiante de nivel medio que puede distinguir y describir los papeles temáticos en la estructura argumental de un verbo luego podrá trabajar con la incidencia de *se* en usos como los siguientes.

(12a) *El ejército inglés* (SUJETO-AGENTE) *hundió el barco* (OD-PACIENTE).

(12b) *El barco* (SUJETO-PACIENTE) *se hundió.*

(12c) *El cantante* (SUJETO-AGENTE) *enamoró a su público* (OD-PACIENTE).

(12d) *El público* (SUJETO-PACIENTE) *se enamoró*.

En este caso, el *se* transforma un verbo transitivo en uno inacusativo de cambio de estado. Ahora bien, este es tan solo uno de los valores de *se*. La organización que se propone para el conjunto de los valores se presenta en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Valores de *se*

Argumentales	Inciden en la estructura argumental	Otros casos
Con variante de <i>le</i> Con <i>se</i> reflexivo Con <i>se</i> recíproco	Con <i>se</i> intransitivizador Con <i>se</i> simétrico Con <i>se</i> diacrítico Con <i>se</i> pasivizador Con <i>se</i> impersonal	Con <i>se</i> inherente Con <i>se</i> omisible

Argumentales

En este primer grupo, ubicamos aquellos casos en los que el pronombre *se* ocupa uno de los casilleros exigidos por el verbo. Es decir, aquellos casos en los que *se* tiene un referente claro que se corresponde con una función sintáctica –de manera típica, la de OI. En estos casos, no hay modificación alguna en la estructura argumental, sino que *se* funciona como cualquier otro argumento.

• Con variante de *le*

En verbos ditransitivos de OD + OI, podemos encontrar casos en los que el pronombre *se* señala a entidades en tercera persona –tanto en singular como en plural– que se corresponden con la función de OI, anteriormente señalada con *le*. Esto sucede únicamente cuando también se pronominaliza el OD –es decir, se lo reemplaza por *lo / la / los / las*.

(13a) *Jorge* (SUJETO-AGENTE) *le* (OI-DESTINATARIO) *compró la camiseta* (OD-TEMA) *a su hijo* (OI-DESTINATARIO).

(13b) *Jorge* (SUJETO-AGENTE) *se* (OI-DESTINATARIO) *la* (OD-TEMA) *compró a su hijo* (OI-DESTINATARIO).

• **Con *se* reflexivo**

En este valor, similar al anterior, el *se* señala a la misma entidad que el sujeto. Estos casos permiten el refuerzo a *sí mismo*. En (14a) y (14b) se advierte que se trata de un uso reflexivo o reflejo porque *Gabriel* es tanto el agente como el beneficiario en el predicado del verbo *cepillar*.

(14a) *Gabriel* (SUJETO-AGENTE) se (OI-DESTINATARIO) *cepilló* los dientes (OD-TEMA).

(14b) *Gabriel* (SUJETO-AGENTE) se (OI-DESTINATARIO) *cepilló* los dientes (OD-TEMA) a sí mismo (OI-DESTINATARIO).

Si tenemos en cuenta los valores de los ejemplos (13) y (14), podemos sostener que (15a) es ambigua, ya que, descontextualizada, permite tanto la interpretación como variante de *le* vinculada a (15b) como la interpretación reflexiva vinculada a (15c).

(15a) *Hilda* (SUJETO-AGENTE) se (OI-DESTINATARIO) las (OD-TEMA) *pintó*.

(15b) *Hilda* (SUJETO-AGENTE) le (OI-DESTINATARIO) *pintó* las uñas (OD-TEMA) a Mara (OI-DESTINATARIO).

(15c) *Hilda* (SUJETO-AGENTE) se (OI-DESTINATARIO) *pintó* las uñas (OD-TEMA) a sí misma (OI-DESTINATARIO).

Si se lee únicamente (15a), no hay información gramatical que permita saber si *Hilda* se pintó las uñas a sí misma o bien si se las pintó a otra persona. Lo interesante es observar que, en ambos casos, *se* se corresponde con un argumento (el de DESTINATARIO) y es la interpretación acerca del referente la que orienta la identificación del valor de *se* en (15a).

• **Con *se* recíproco**

Este último valor argumental está restringido a una serie más bien estrecha de verbos, en la que las entidades designadas por el sujeto y el OD son, simultáneamente, AGENTE y TEMA.

(16a) *Neymar* (SUJETO-AGENTE) *saludó* a Messi (OD-TEMA).

(16b) *Messi* (SUJETO-AGENTE) *saludó* a Neymar (OD-TEMA).

(16c) *Messi y Neymar* (SUJETO-AGENTE+TEMA) se (OD-TEMA) *saludaron*.

En estos casos, además de la correferencialidad, podemos acudir a pruebas de reconocimiento como la necesaria concordancia en plural del verbo, y la posibilidad de agregar los refuerzos *mutuamente*, *entre sí*, *el uno al otro*, etcétera. De todas maneras, como siempre, lo que prima es el rasgo de significado de reciprocidad junto con estas pruebas de orden gramatical.

Inciden en la estructura argumental

La primera hipótesis de trabajo frente a casos de *se* debe estar orientada a determinar si ocupa uno de los casilleros de la estructura argumental del verbo en cuestión, como ocurre en (13), (14), (15) y (16), o si, en cambio, transforma esa estructura y bloquea uno de los papeles temáticos, como ocurre en (12b y 12d).

• Con *se* intransitivizador

Uno de los primeros casos de modificación de la estructura argumental es el observado en (12). Como se vio, en este caso, verbos transitivos se transforman en inacusativos, en los que ya no prima la idea de acción, sino que más bien parecería ponerse el énfasis en la noción de cambio de estado.

(17a) *El calentamiento global* (SUJETO-CAUSA) *derrite los glaciares*
(OD-PACIENTE).

(17b) *Los glaciares* (SUJETO-PACIENTE) *se derriten*.

(17c) *Una persona disfrazada* (SUJETO-AGENTE) *asustaba a la gente*
(OD-EXPERIMENTANTE).

(17d) *La gente* (SUJETO-EXPERIMENTANTE) *se asustaba*.

Cuando el *se* tiene el valor de intransitivizador, el sujeto es ocupado por el argumento TEMA / PACIENTE (17b) o bien el EXPERIMENTANTE (17d) y, de manera característica, tiende a anteponerse –es decir, ocupa la posición previa al verbo. Una prueba de reconocimiento posible de este uso de *se* consiste en parafrasear la estructura transitiva con *hacer* + infinitivo, como en (18a) y (18b).

(18a) *El calentamiento global* (SUJETO-CAUSA) *hizo derretir los glaciares*
(OD-PACIENTE).

(18b) *Una persona disfrazada* (SUJETO-AGENTE) *hacía asustar a la gente*
(OD-EXPERIMENTANTE).

• Con *se* pasivizador

La diátesis pasiva es aquella en la que el foco está puesto en la entidad afectada por el evento (19b) y ya no en la entidad causante de ese evento (19a). En español, la forma canónica de construir oraciones pasivas se da mediante la perífrasis de *ser* + participio (19b), en la cual el sujeto de la oración activa se desplaza al predicado y constituye un sintagma prepositivo construido con *por* + sintagma nominal, llamado *complemento agente*. El OD de la oración activa pasa a ser sujeto en la voz pasiva, por lo cual el verbo concordará en persona y número con este.

(19a) *El gobierno* (SUJETO-AGENTE) *construyó la universidad* (OD-PACIENTE).

(19b) *La universidad* (SUJETO-PACIENTE) *fue construida por el gobierno* (COMP. AGENTE-AGENTE).

Ahora bien, también es posible realizar esta transformación en la estructura argumental mediante el pronombre *se*, con la salvedad de que no permitirá la aparición del complemento agente.

(20a) *El gobierno* (SUJETO-AGENTE) *construyó nuevas universidades* (OD-PACIENTE).

(20b) *Se construyeron nuevas universidades* (SUJETO-PACIENTE).

(20c) **Se construyeron nuevas universidades* (SUJETO-PACIENTE) *por el gobierno* (COMP. AGENTE-AGENTE).

En las oraciones pasivas con *se*, a diferencia de aquellas con *se* intransitivizador, el sujeto tiende a posponerse, como se observa en (20b), (21b) y (21d).

(21a) *Las empresas* (SUJETO-AGENTE) *vendieron más celulares* (OD-TEMA).

(21b) *Se vendieron más celulares* (SUJETO-TEMA).

(21c) *La NASA* (SUJETO-AGENTE) *descubrió un nuevo planeta* (OD-TEMA).

(21d) *Se descubrió un nuevo planeta* (SUJETO-TEMA).

Obviamente, para la transformación a pasiva es un requisito restrictivo que los verbos sean transitivos (ya que sin OD es imposible realizar esta transformación).

• Con *se* impersonalizador

A diferencia del caso anterior, este valor de *se* no está determinado por la tran-

sitividad o intransitividad del verbo. Un *se* impersonalizador es, precisamente, aquel que transforma a la oración en impersonal –es decir, una oración en la que es imposible señalar un constituyente sintáctico con la función de sujeto. En este caso, el verbo queda indefectiblemente en tercera persona del singular, ya que la función sujeto es eliminada –a diferencia del caso del *se* pasivizador, en el que es común la flexión en número para concordar con el sujeto en cuestión. Esta impersonalización puede darse sobre verbos monádicos (22b), verbos diádicos (22d) o verbos triádicos (22f).

(22a) *Los empleados* (SUJETO-AGENTE) *trabajan bien en esta empresa.*

(22b) *Se trabaja bien en esta empresa.*

(22c) *La policía* (SUJETO-AGENTE) *detuvo a los sospechosos* (OD-TEMA).

(22d) *Se detuvo a los sospechosos* (OD-TEMA).

(22e) *El rector* (SUJETO-AGENTE) *envió un correo* (OD-TEMA) *a los docentes* (OI-DESTINATARIO).

(22f) *Se envió un correo* (OD-TEMA) *a los docentes* (OI-DESTINATARIO).

La forma de distinguir el *se* impersonalizador del pasivizador se centra en dos pruebas generales: por un lado, como ya se dijo, el verbo queda fijo en tercera del singular; por otro lado, los verbos transitivos siguen permitiendo la pronominalización del OD, por lo cual (22d) resiste la reformulación de (23a), pero no sucede así con un uso pasivizador del *se* como el de (21b) que resultaría en la agramaticalidad de (23b).

(23a) *Se los* (OD-TEMA) *detuvo.* (a los sospechosos)

(23b) **Se los* (OD-TEMA) *vendió.* (a los celulares)

• Con *se* simétrico

Este uso del *se* está ligado al llamado *complemento simétrico* (cs), por lo cual queda restringido a una serie específica de verbos con un rasgo semántico particular de simetría entre sujeto y complemento –similar a los reflexivos, pero con la diferencia de que la función reemplazada por el *se* es la de cs en vez de la de OD. Observemos los siguientes ejemplos de complemento simétrico, correspondientes al verbo *casar* en (24a) y (24b) (triádico: AGENTE, PACIENTE1, PACIENTE2), o bien *casarse*, que oscila entre sujetos plurales (24c) y sujetos singulares con cs contruidos con la forma *con* + sintagma nominal (24d) y (24e).

(24a) *El cura* (SUJETO-AGENTE) *casó a Rocío* (OD-PACIENTE1) *con Nicolás* (OD-PACIENTE2).

(24b) *El cura* (SUJETO-AGENTE) *casó a Nicolás* (OD-PACIENTE1) *con Rocío* (CS-PACIENTE2).

(24c) *Rocío y Nicolás* (SUJETO-PACIENTE) *se casaron*.

(24d) *Rocío* (SUJETO-PACIENTE1) *se casó con Nicolás* (CS-PACIENTE2).

(24e) *Nicolás* (SUJETO-PACIENTE1) *se casó con Rocío* (CS-PACIENTE2).

Estos predicados son habituales con una serie específica de verbos que poseen una estructura similar, como *encontrarse*, *reunirse*, *pelearse*, *reconciliarse*, etcétera, donde los dos pacientes son intercambiables; de allí, la noción de simétrico.

• Con *se* diacrítico

Los verbos de *se* diacrítico resultan, si se los compara con los ya vistos, una categoría casi defectiva, en la que agrupamos valores que no resultan del todo propios de las descripciones anteriores. A este grupo pertenecen pares de verbos como *acordar* / *acordarse*, *negar* / *negarse*, *dirigir* / *dirigirse*, *ir* / *irse*, entre otros, en los que la presencia de *se* incide en la estructura argumental, pero no hay una relación de significado tan estrecha como en los anteriores. Por ejemplo, en *acordar* y *acordarse*, la presencia o ausencia de *se* modifica tanto la estructura argumental como el significado del verbo: *acordar* es un verbo transitivo que significa “determinar o resolver algo de común acuerdo” (25a), mientras que *acordarse* es un verbo distinto, que significa básicamente “recordar algo” (25b).

(25a) *Los acreedores* (SUJETO-AGENTE) *acordaron un plan de pagos* (OD-TEMA).

(25b) *El gobernador* (SUJETO-EXPERIMENTANTE) *se acordó de los acreedores* (CRÉG-TEMA).

Otros casos

• Con *se* inherente

Existen casos de uso de *se* en los que no se corresponde con un argumento del verbo, pero tampoco produce ninguna modificación en la estructura argumental. El primer caso que comentaremos es el de los verbos de *se inherente*, es decir aquellos que no pueden construir un predicado sin la presencia del pronombre *se*, como *jactarse*, *esforzarse* o *quejarse*. Como se observa en (26b), (26d) y (26f), ninguno de los tres permite la construcción de un predicado sin *se*.

- (26a) *El actor* (SUJETO-AGENTE) *se jactaba de sus logros* (CRÉG-TEMA).
 (26b) **El actor* (SUJETO-AGENTE) *jactaba de sus logros* (CRÉG-TEMA).
 (26c) *Ezequiel* (SUJETO-AGENTE) *se esfuerza en la escuela*.
 (26d) **Ezequiel* (SUJETO-AGENTE) *esfuerza en la escuela*.
 (26e) *Los alumnos* (SUJETO-AGENTE) *siempre se quejan*.
 (26f) **Los alumnos* (SUJETO-AGENTE) *siempre quejan*.

• Con *se omisible*

Los verbos de *se omisible* comparten con los anteriores la imposibilidad de sostener que *se* modifique la estructura argumental; la diferencia recae en que este segundo grupo, como su nombre lo indica, permite omitirlo sin permutar la estructura argumental. En todo caso, la presencia de *se* parecería afectar la estructura eventiva –es decir, el evento abarca la totalidad del OD: *Juan leyó la novela completa*– como en (27a, b) pero no es posible formular una regla general, ya que la estructura eventiva no sufre modificaciones tan claramente identificables en (27c, d).

- (27a) *Juan* (SUJETO-AGENTE) *leyó la novela* (OD-TEMA).
 (27b) *Juan* (SUJETO-AGENTE) *se leyó la novela* (OD-TEMA).
 (27c) *Kobe Bryant* (SUJETO-PACIENTE) *murió*.
 (27d) *Kobe Bryant* (SUJETO-PACIENTE) *se murió*.

4.2.2. Verbos gramaticales

Los verbos examinados hasta el momento tienen un contenido léxico determinado, con un significado relativamente fácil de reponer, y proyectan predicados con una serie de argumentos particulares. Todos esos verbos, llamados *léxicos*, se oponen a un grupo más acotado de verbos, que tienen menor carga semántica y que no seleccionan argumentos, llamados *verbos gramaticales*. Existen tres grandes grupos de verbos gramaticales: los copulativos y pseudocopulativos, los auxiliares y los de apoyo.

4.2.2.1. Verbos copulativos y pseudocopulativos

Son aquellos verbos que, a nivel superficial, funcionan sintácticamente de una manera similar a los anteriores; sin embargo, no es posible detectar una relación entre su significado y sus argumentos, ya que tienen significados más bien generales, que únicamente marcan una correspondencia atributiva entre una entidad y un segundo elemento –otra entidad, una cualidad, un estado, un lugar, etcétera.

Los verbos copulativos por antonomasia son *ser* y *estar*. En español, presentan, de modo general, una diferencia aspectual entre las propiedades o las unidades que vinculan: *ser* señala propiedades generales o atemporales, mientras que *estar* señala propiedades temporales.

(28a) *Riquelme es feliz.*

(28b) *Riquelme está feliz.*

(28c) *El edificio de la universidad es muy grande.*

(28d) **El edificio de la universidad está muy grande.*

(28e) **El agua del termo es caliente.*

(28f) *El agua del termo está caliente.*

Además, existe un grupo de verbos, llamados *pseudocopulativos*, que también vinculan una entidad con una propiedad, pero la diferencia aspectual ya no está en lo permanente / temporal, sino en matices estativos (29a), ingresivos (29b, c) o resultativos (29d). En estos verbos, es común la presencia de un *se* inherente, aunque no es una condición excluyente.

(29a) *El colectivo se quedó quieto.*

(29b) *Maradona volvió locos a los defensores.*

(29c) *Los defensores se volvieron locos.*

(29d) *Después del recreo, el aula quedó muy sucia.*

4.2.2.2. Verbos auxiliares

Son aquellos que forman perífrasis –es decir, que componen una instancia verbal mayor junto con otra forma verbal no finita. Ejemplos de verbos auxiliares son *seguir* (+ gerundio), *volver a* (+ infinitivo), *ir a* (+ infinitivo), *ser* (+ participio), *deber* (+ infinitivo), entre muchos otros.⁸

En los verbos auxiliares recaen siempre los valores flexivos y, además, valores aspectuales (como en 30a, 30b, 30c), de la diátesis (30d), temporales (30e, 30f) y modales (30g). En los auxiliados o formas no finitas recae el contenido léxico; es decir, son verbos léxicos, que seleccionan argumentos, como los vistos anteriormente. El elemento gramatical es el auxiliar.

8 Para una clasificación y un análisis exhaustivo de las perífrasis verbales, consultar Giammatteo y Marcovecchio (2010).

- (30a) *El docente siguió entregando los parciales.*
 (30b) *El docente dejó de entregar los parciales.*
 (30c) *El docente volvió a entregar los parciales.*
 (30d) *Los parciales fueron entregados por el docente.*
 (30e) *El docente había entregado los parciales.*
 (30f) *El docente va a entregar los parciales.*
 (30g) *El docente debe entregar los parciales.*
 (30h) *El docente puede entregar los parciales.*

4.2.2.3. Verbos de apoyo

Existen algunos verbos de significado general, que en algunos casos no funcionan de manera independiente y que constituyen predicados complejos. Tales son los valores de *tener*, *hacer* y *dar* en los siguientes ejemplos, en los cuales la carga semántica de esos verbos se ve reducida.

- (31a) *Tengo un problema con la computadora.*
 (31b) *En esta casa hace falta un perro.*
 (31c) *Me da miedo ese libro de Stephen King.*

En estos usos particulares, *tener*, *hacer* y *dar* no son capaces de seleccionar argumentos, sino que requieren necesariamente una construcción como *un problema*, *falta* o *miedo* para funcionar como verbos. Esas unidades complejas no son perifrasis verbales –porque no están formadas por dos elementos verbales– pero tampoco es posible descomponerlas claramente en un verbo léxico y un argumento. En algunos casos (como 31a) tendremos más elementos para identificar un OD, pero en otros (como 31b y 31c) no.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La noción de estructura argumental de los verbos puede abordarse de manera productiva en el aula a través de ejercicios prototípicos como los que se sugieren a continuación.

- Trabajar a partir de definiciones de verbos –tanto extraídas de diccionarios como redactadas por los y las estudiantes– que permitan formular hipótesis acerca de la estructura argumental.
- Trabajar con ejercicios de completamiento como el siguiente.

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
Definición			
Oración u oraciones			

En estos cuadros, los y las estudiantes deberán completar los espacios vacíos. Por ejemplo, si en el cuadro que se entrega está el verbo *destruir*, deberán formular oraciones con la finalidad de intentar determinar los argumentos de ese verbo. Supongamos que formulan la oración (32) en el casillero inferior.

(32) *Un meteorito destruyó a los dinosaurios en el período Cretácico.*

Luego, correspondería tratar de identificar las entidades necesarias para un predicado con el verbo *destruir*. El desafío reside en permitirles razonar que un verbo como *destruir* requiere una entidad (ALGO / ALGUIEN) que destruya a otra entidad (ALGO / ALGUIEN), voluntaria o involuntariamente, pero el momento en el que esa destrucción se dé no es un requisito del significado del verbo.

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>destruir</i>	diádico	CAUSA	<i>un meteorito</i>
		PACIENTE	<i>a los dinosaurios</i>
Definición	<i>Causar un daño grave a algo o alguien.</i>		
Oración u oraciones	<i>Un meteorito destruyó a los dinosaurios en el período Cretácico.</i>		

Si se logra este tipo de razonamiento, los y las estudiantes estarán mejor preparados para encarar el trabajo con el análisis sintáctico, que resultará efectivamente en una reflexión sobre los procedimientos y las relaciones mentales que permiten formular oraciones, y no se quedará en un mero ejercicio de etiquetado o rotulación de carácter mecánico.

El mismo tipo de ejercicio puede realizarse de manera inversa si se brinda al curso un cuadro con determinados casilleros completos y se le solicitan propuestas de verbos y predicados que cumplan con los requisitos que se indican.

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
	diádico		<i>el dragón</i>
		TEMA	
Definición			
Oración u oraciones			

Para un cuadro como este, podríamos recibir cualquiera de las dos respuestas que se dan a continuación.

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>engañar</i>	diádico	AGENTE	<i>el dragón</i>
		TEMA	<i>a sus futuras víctimas</i>
Definición	<i>Hacer que alguien crea algo que no es verdad.</i>		
Oración u oraciones	<i>El dragón engañaba a sus futuras víctimas.</i>		

Verbo	Tipo de predicado	Argumentos	
<i>temer</i>	diádico	EXPERIMENTANTE	<i>el dragón</i>
		TEMA	<i>a su destino</i>
Definición	<i>Sentir miedo por algo o alguien.</i>		
Oración u oraciones	<i>El dragón le teme a su destino.</i>		

También podemos dar requisitos o pistas por fuera de lo solicitado en el cuadro; por ejemplo, “es un verbo circunfijado”, “empieza con *e*”, “tiene que aparecer una forma de *se*”. Las posibilidades son vastas y el nivel de complejidad dependerá del grado de avance del grupo. Incluso, pueden plantearse ejercicios de distinto grado de dificultad y adaptar el nivel de exigencia al progreso de cada subgrupo en que dividamos al curso. El propósito de estos ejercicios es que sean una instancia de experimentación.

- Trabajar la formulación de hipótesis, la experimentación y la fundamentación. Se les presentan a los y las estudiantes casos ambiguos y se les solicita que propongan hipótesis sobre las características de las construcciones. Supongamos que se les da una oración como (33).

(33) *Se lo trajo de los Estados Unidos.*

Una oración como esta permite al menos tres interpretaciones distintas:

- Alguien le trajo a otra persona algo desde los Estados Unidos.
- Alguien trajo para sí mismo algo desde los Estados Unidos.
- Haciendo foco en el objeto, se muestra, con un predicado impersonal, que fue traído desde los Estados Unidos.

Los medios para diferenciar esas interpretaciones serán los que se han descrito en el capítulo: paráfrasis, formulación de la estructura argumental, pruebas de refuerzo, etcétera. No se pretende arribar a un único resultado correcto, sino generar prácticas de orden científico que permitan fundamentar un análisis para luego poder distinguir con claridad matices de significado en redacciones propias o ajenas.

EJERCICIOS

Como en los demás capítulos, procuraremos que los datos observados se correspondan con la lengua en uso. Ahora bien, no siempre es posible encontrar un texto único en el que haya ejemplos de todos los fenómenos que queremos abordar. ¿Cómo hacemos, entonces, para observar la lengua en uso sin tener que reunir una gran cantidad de textos para trabajar solamente con un pequeño fragmento de cada uno? Una de las alternativas más habituales ante esta situación consiste en el uso de un corpus de datos. Como se vio en el capítulo 1, un corpus es un conjunto de transcripciones ordenado y categorizado; como tal, constituye una fuente de búsqueda de datos lingüísticos reales, documentados y avalados por marcos insti-

tucionales de diversa índole. Algunos ejemplos, de acceso gratuito, son el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) y el Corpus de Migrantes en la Argentina (CORDEMIA),⁹ además de bancos de datos de acceso pago o restringido. Mediante diversas herramientas de búsqueda, estos recursos permiten acceder al instante a datos lingüísticos reales, a partir de los cuales es posible observar fenómenos particulares. Como docentes, afinaremos los parámetros de búsqueda en función de los objetivos que nos propongamos lograr con cada curso. Por ejemplo, los casos seleccionados para los siguientes ejercicios, que corresponden a distintos significados del verbo *correr*, resultaron de buscar las formas *corrió*, *corre*, *correr*, *corrí*, entre muchas otras variantes, y los textos fuente fueron acotados a aquellos que provenían de hablantes argentinos.¹⁰

Ejercicios de exploración

Ejercicio 1. Observar los siguientes ejemplos prestando atención a los distintos significados del verbo *correr*. Determinar qué participantes exige cada uno de los distintos valores de ese verbo.

- (a) Boca metió, corrió, jugó bien y terminó marcando la diferencia.
- (b) Vio monos asomados por las ventanillas y encima de los techos, y pensó que el calor y los disgustos lo hacían ver fantasmas; pero cuando pasó el furgón de cola, cargado de carbón, lo corrió y subió de un salto.
- (c) Pero de pronto la lona negra que cubría la caja de la F-100 se corrió. Y quedó al descubierto una gigantesca ametralladora antiaérea –abulonada al piso– que apuntaba hacia el blindado.
- (d) Los pibes agarraron botellas de cerveza de las mesas y nos las tiraban con toda la fuerza. Nosotros nos corrimos contra la pared del fondo, que está entre dos ventanas.
- (e) La ex Indy Car disputa la mayor parte de su campeonato en óvalos y circuitos callejeros de los Estados Unidos y Canadá. El año pasado se corrió por primera vez en el Brasil, y el pasado 2 del corriente se disputó la prueba inaugural del campeonato '97 en Homestead, Miami, en un óvalo estrenado el año pasado.
- (f) Dos caminitos que corran a lo largo de las banquetas aislarán un gran espacio central de por lo menos cuatro metros de largo, el que estará arreglado con rocas irregulares altas en el medio y, por consiguiente, con paredes declinantes si el invernáculo corre de norte a sur, menos altas o casi planas si en cambio corre de este a oeste.

9 El CREA, el CORDE y el CORPES son proyectos de la Real Academia Española (RAE); el CORDEMIA es desarrollado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

10 Los ejemplos de los ejercicios provienen del CREA.

Comentario. Un ejercicio de este estilo pone el foco en el significado de los verbos como paso previo a la entrada en la sintaxis, pero también busca hacer observar que el significado no es unívoco: un verbo como *correr* puede presentar una gama de significados muy amplia, y los participantes exigidos en cada estructura no serán siempre los mismos: el valor más prototípico de *correr* es el intransitivo de (a), pero también encontramos un valor transitivo como el de (b) –que es prácticamente un sinónimo de *perseguir*–, valores intransitivos pronominales como los de (c) y (d) –cuyo significado es de desplazamiento, tanto involuntario (c) como voluntario (d)–, un valor impersonal como el de (e) o, incluso, un valor relacionado con el sentido de un curso de agua, como en (f).

A partir de esta serie limitada de ejemplos escogidos detalladamente, es posible comenzar a introducir la noción de *estructura argumental*. En (a), (b) y (d) podemos reconocer un AGENTE que no hay en (c), (e) y (f). Estos hallazgos nos permitirían guiar la observación hacia dos conclusiones: primero, es muy habitual que un mismo verbo presente más de una estructura argumental posible; segundo, esas diferentes estructuras argumentales están determinadas por factores semánticos y léxico-sintácticos.

Ejercicios de análisis: identificación, comparación

El análisis de estructuras argumentales, como observamos anteriormente, está determinado en gran medida por los usos. Es decir que, para cada verbo, no pensamos en una única estructura argumental, sino que observaremos el caso en cuestión, y solo entonces consideraremos la posibilidad de que exista una sola (como en *fallecer*, por ejemplo). En ese sentido, podemos plantear un ejercicio de identificación como el siguiente.

Ejercicio 2. A partir de la consideración de los ejemplos que se proponen, indicar cuáles de los siguientes participantes aparecen con mayor frecuencia en los predicados del verbo *enviar*.

AGENTE - TEMA - DESTINATARIO - LOCATIVO

- (a) Ciertamente, como recuerda la prensa, envió a Reagan un mensaje indirecto que podía entenderse como advertencia cuando se discutió el tema de las bases norteamericanas en la península.
- (b) El abogado Miguel Ángel Ekmekdjian envió una carta a Sofovich, en la que rechazaba esas expresiones, pero nunca fue leída.
- (c) Para atajarse, De la Sota había enviado el lunes una carta al Gobierno.

- (d) Ahora, quizás apiadado de su fastidio y de su pesadumbre, lo había enviado a Nápoles.
- (e) Ives Castagnino, el músico de Palermo, se encontró una vez con una dama desconocida que le había enviado cartas durante años.

Comentario. Los ejemplos fueron seleccionados con el objetivo de representar casos prototípicos del verbo *enviar*. En todos tenemos un AGENTE y un TEMA, los argumentos que resultan casi imprescindibles para un predicado con este verbo; el tercer argumento puede ser un DESTINATARIO, como en (a), (b), (c) y (e), o una META como en (d). El significado de *enviar* exige, de manera obligatoria, una entidad más bien animada que realice el envío, además de una entidad típicamente inanimada que sea enviada; con un grado menor de obligatoriedad, es posible pensar que una entidad animada que reciba el envío o bien el lugar al cual se realice el envío son necesarios para completar el significado. De ninguna manera pensaremos que otras nociones (como CAUSA, TIEMPO O MANERA¹¹) sean parte de la estructura argumental de este verbo, si nos basamos en argumentos léxico-sintácticos a partir de los ejemplos observados.

Un ejercicio de comparación, en el que se aplica un razonamiento similar, podría plantearse como sigue.

Ejercicio 3. Considerar los usos del verbo *hundir* que se observan en los ejemplos y decidir cuáles de las siguientes estructuras argumentales se corresponden con ellos.

_____ [AGENTE] [TEMA]

_____ [TEMA]

_____ [TEMA] [LOCATIVO]

_____ [AGENTE]

_____ [AGENTE] [TEMA] [DESTINATARIO]

_____ [AGENTE] [TEMA] [LOCATIVO]

_____ [AGENTE] [TEMA] [LOCATIVO] [DESTINATARIO]

11 TIEMPO y MANERA no son necesariamente participantes semánticos típicamente exigidos por un verbo, pero sí son rasgos semánticos que articulan, como se verá en el capítulo siguiente, distintos tipos de funciones sintácticas.

- (a) La Reina Nefertari hundió en el agua del Nilo la mano.
- (b) La monumental y en apariencia inexpugnable fortaleza marítima denominada *Titanic* se hundió sin remedio en las heladas aguas del Atlántico norte.
- (c) Igual salió a combatir aquel 21 de mayo, cuando tres aviones argentinos hundieron al buque Ardent.
- (d) No pudo decidir si lo conocía o no, hasta casi el final, cuando le hundió el facón en el pecho.
- (e) Si se hundía el barco, nadie pensaría en salvarla.
- (f) Después, ella se respaldó en la silla, hundió las manos en los bolsillos de la gabardina y esperó.

Comentario. Este ejercicio presenta una estructura similar al anterior, con mayor grado de detalle en cuanto a los participantes que se observan. En este caso, podemos pensar ya en acepciones con distintos matices para el verbo *hundir*, además de la presencia del *se* que influye en la estructura argumental en (b) y (e). El ejercicio supone el manejo de los valores de *se* explicados en el capítulo y puede concebirse como una oportunidad para introducir nociones básicas que quedan de manifiesto en la pequeña selección de ejemplos: las formas no pronominales presentan un sujeto más bien AGENTIVO y un TEMA, como se ve en (a), (c), (d) y (f), mientras que en las formas pronominales (b) y (e) no encontramos un AGENTE, sino que el sujeto se corresponde con el TEMA. La diferencia entre *hundir* y *hundirse* reside, justamente, en la estructura argumental de cada uno y la influencia que esta tiene en la interpretación: el primero se interpreta con un valor más cercano al de *acción*, mientras que el segundo pone el foco en el *cambio de estado*.

Ejercicios de síntesis

Como ya observamos en el capítulo 2 al trabajar con las clases de palabras, los diccionarios resultan un recurso productivo para el aula, no exclusivamente como herramientas de consulta, sino también como materiales que podemos analizar, criticar, reformular y ampliar. Esa es la propuesta del siguiente ejercicio.

Ejercicio 4. Observar las definiciones de los verbos *oler* y *aumentar*. ¿Las definiciones pueden considerarse adecuadas a los ejemplos listados en las celdas de abajo? ¿Cómo está representada en la definición de cada verbo la estructura argumental correspondiente?

oler	aumentar
Del lat. <i>olĕre</i> .	Del lat. <i>augmentāre</i> .
1. tr. Percibir los olores.	1. tr. Dar mayor extensión, número o materia a algo. U. t. c. intr. y c. prnl.
2. tr. Procurar percibir o identificar un olor. U. t. c. intr. [...]	2. tr. Adelantar o mejorar en conveniencias, empleos o riquezas. U. t. c. prnl.
5. intr. Exhalar y echar de sí fragancia que deleita el sentido del olfato, o hedor que le molesta. [...]¹	

- | | |
|--|--|
| <p>(a) ¿No <u>huele</u> los químicos? Son terribles para los pulmones.</p> <p>(b) Al volver del recorrido ya <u>olía</u> el asado.</p> <p>(c) Gloria está sentada en la cocina, <u>huele</u> y observa.</p> <p>(d) El departamento de la mujer <u>huele</u> a cera y a desinfectante de limón.</p> <p>(e) El papel rosado <u>olía</u> a laca y desenredante.</p> | <p>(f) Los suizos <u>aumentan</u> su apuesta a la Argentina.</p> <p>(g) La petrolera Esso S.A. <u>aumentó</u> ayer los precios de sus naftas en un 3 por ciento promedio.</p> <p>(h) Nuevos productos biológicos que evitan contaminación y <u>aumentan</u> la productividad.</p> <p>(i) Los precios <u>aumentan</u> de acuerdo con el peso del vehículo.</p> <p>(j) El funcionario no lo dice, pero en la provincia los afectados por la crisis <u>aumentan</u> cada hora.</p> <p>(k) En el último año <u>aumentó</u> la oferta de cursos y carreras en diferentes ramas del diseño y la producción multimedial.</p> <p>(l) Vemos en estas tablas que algunos bebés <u>aumentan</u> 1.000 gramos, del sexto al noveno mes; otros, 1.500, y otros 2.000.</p> |
|--|--|

¹ Las acepciones 3, 4, y 6 presentan un valor metafórico (ver cap. 7) que excede al recorte de este ejercicio.

Comentario. La definición de *oler* registra dos valores transitivos: uno con sujeto EXPERIMENTANTE y otro con sujeto AGENTE, como los que tenemos en (a), (b) y (c); además, registra un valor intransitivo, con sujeto TEMA, que es el que se manifiesta en (d) y (e). La información que da el diccionario para este verbo se corresponde con los ejemplos proporcionados. Incluso con la aclaración “Usado también como intransitivo” (*U. t. c. intr.*) se piensa específicamente en valores como el de (c), en los que, con el significado de la primera acepción, no se explicita el TEMA; por lo tanto, no hay OD y se trata de una estructura intransitiva.

Nada de eso sucede con la definición de *aumentar*. La primera acepción presenta un valor transitivo y un sujeto AGENTE (f), (g) o CAUSA (h) junto a un TEMA. Ahora bien, la aclaración *U. t. c. intr.* no es idéntica a la de *oler*: no tenemos en la lista un uso de *aumentar* parecido a (c), y es difícil pensar un ejemplo. Los valores intransitivos de *aumentar* con sujeto TEMA que tenemos en (i), (j), y (k) no parecen estar registrados por la definición. Tampoco el uso observado en (l), que significa particularmente “subir de peso”, en el que el sujeto es más bien PACIENTE. En esta entrada de diccionario, quizá podría señalarse la conveniencia de agregar una nueva acepción, intransitiva, con un significado similar a “acrecentarse en cantidad, valor, extensión, magnitud” e, incluso, una acepción más específica, del estilo de “subir de peso una persona o animal”.

Sintaxis y relaciones sintácticas

El alcance de las distintas ramas de la gramática está determinado por las unidades que intervienen en ellas. En ese sentido, la morfología tiene al morfema como unidad mínima y a la palabra como unidad máxima. La sintaxis, por su lado, toma a la palabra como unidad mínima y pone el foco en la combinatoria de palabras en distintos tipos de construcciones: a las de rango menor las llamaremos *sintagmas* y a las de rango mayor, *oraciones*. La *oración* es la unidad prototípica de la sintaxis.

Un *sintagma* es una cadena de palabras vinculadas por *relaciones sintácticas*. Esto quiere decir que no cualquier cadena de palabras consecutivas será considerada un sintagma, puesto que su delimitación depende de las relaciones existentes entre las palabras. Observemos el siguiente ejemplo:

(1) *El gobierno nacional anunció ayer nuevas medidas para el fomento de la industria en una conferencia de prensa.*

Si se tienen en cuenta las relaciones sintácticas, en la oración (1) podemos identificar que [*el gobierno nacional*] o [*en una conferencia de prensa*] son sintagmas particulares, pero *[*ayer nuevas*] no lo es.

Di Tullio y Malcuori (2012) identifican tres relaciones sintácticas básicas: concordancia, rección, posición.

- **Concordancia.** Es la relación existente entre dos palabras que comparten al menos una categoría morfológica, y en la que la palabra de mayor peso le impone a la otra esa(s) categoría(s) morfológica(s). En (1), *gobierno* es un sustantivo de género masculino en número singular, y le impone esas dos categorías tanto al deter-

minativo *el* como al adjetivo *nacional*. La concordancia nominal-adjetival se da en género y en número; la concordancia que determina la partición sujeto / predicado se da en persona y número, y, solamente en un tipo de oraciones pasivas, en género.

La concordancia no es la simple coexistencia o coincidencia de categorías, sino la exigencia formal de esas categorías. La razón por la cual *nuevas* concuerda con *medidas* en género y número no es solamente porque coincidan, sino que *medidas* no funcionaría con adjetivos en masculino (**nuevos medidas*) ni en singular (**nueva medidas*).

• **Rección.** Es la relación existente entre dos palabras, en la que una de mayor jerarquía le impone a otra una categoría que la primera no posee. Por ejemplo, en la oración *Llegó un regalo para mí* tenemos el sintagma prepositivo (SP) [*para mí*]. En esa relación, la preposición –que no flexiona– le impone al determinativo la categoría de caso. Sin esa imposición de la categoría de caso, la combinatoria no sería gramatical (*Llegó un regalo *para yo*).

La rección, además de la imposición de una categoría, puede consistir también en la imposición de una preposición en particular. En (2a), el verbo *avergonzar* exige necesariamente la preposición *de* y ninguna otra (2b). Incluso en el caso en el que permutando la preposición obtengamos una oración gramatical (2c), la relación sintáctica es muy diferente: el SP en cuestión deja de ser un complemento régimen para ser considerado un adjunto circunstancial de causa.¹

(2a) *Me avergoncé [de mis actos].*

(2b) *Me avergoncé *[en mis actos].*

(2c) *Me avergoncé [por mis actos].*

• **Posición.** La posición que los elementos ocupan en un sintagma puede ser fija o variable. En ese sentido, podemos volver a considerar las pruebas que se hicieron en el capítulo 2 con los adjetivos calificativos y los relacionales: los primeros admiten preponerse al sustantivo con el que concuerdan (*divertida fiesta / fiesta divertida*), mientras que los otros, no (*la situación económica / *la económica situación*).

Una preposición, por ejemplo, ocupa dentro de un SP obligatoriamente la primera posición. En el sintagma nominal (SN) [*el fomento de la industria*], la posición del artículo es fija, antes del sustantivo al que determina, por lo que no podríamos tener **[fomento el de la industria]*. Dentro del SN está el SP [*de la industria*]; los distintos sintagmas pueden contener, a su vez, sintagmas de menor jerarquía de diverso

1 Las nociones de complemento y adjunto se desarrollarán más adelante en este mismo capítulo.

tipo. La clasificación de los sintagmas depende de la clase a la que pertenezca el elemento que funcione como *núcleo*. Por lo tanto, el sintagma [*el fomento de la industria*] se descompondría de la siguiente manera:

[*el fomento de la industria*] SN
 [*el fomento* [*de* [*la industria*] SN] SP] SN

Es decir, [*la industria*] es un SN, pero de una jerarquía menor que [*el fomento de la industria*]. Esta división está motivada y fundada en las tres relaciones sintácticas básicas comentadas anteriormente.

5.1. Estructura interna de los sintagmas

Los sintagmas se caracterizan según la clase a la que pertenece su núcleo: así, caracterizamos anteriormente a [*el fomento de la industria*] como SN, ya que su núcleo es el sustantivo *fomento*, y al sintagma [*de la industria*] como SP, pues su núcleo es la preposición *de*. Si se tiene en cuenta esto, podemos establecer los siguientes tipos de sintagma, determinados por el tipo de palabra que funciona como núcleo.

- SN (sintagma nominal)
- SAdj (sintagma adjetival)
- SV (sintagma verbal)
- SP (sintagma prepositivo o preposicional)
- SAdv (sintagma adverbial)
- SD (sintagma determinativo)

Todos los sintagmas de la lista anterior pueden constituirse como cadenas compuestas por una única palabra o bien como cadenas más extensas. Esta delimitación estará dada por los aspectos formales mencionados previamente. A manera de ejemplo, consideremos la oración (3).

(3) *Un conductor de Uber muy imprudente impactó repentinamente contra la puerta de un colectivo detenido de la línea 132.*

En esta oración podemos reconocer los siguientes sintagmas, que se encuentran en diferentes niveles jerárquicos y con distintas funciones:

- SN

[*un conductor de Uber muy imprudente*]

[*Uber*]

[*la puerta de un colectivo detenido de la línea 132*]

[*un colectivo detenido de la línea 132*]

[*la línea 132*]

- sAdj

[*muy imprudente*]

[*detenido*]

- SV

[*impactó peligrosamente contra la puerta de un colectivo detenido de la línea 132*]

- SP

[*de Uber*]

[*contra la puerta de un colectivo detenido de la línea 132*]

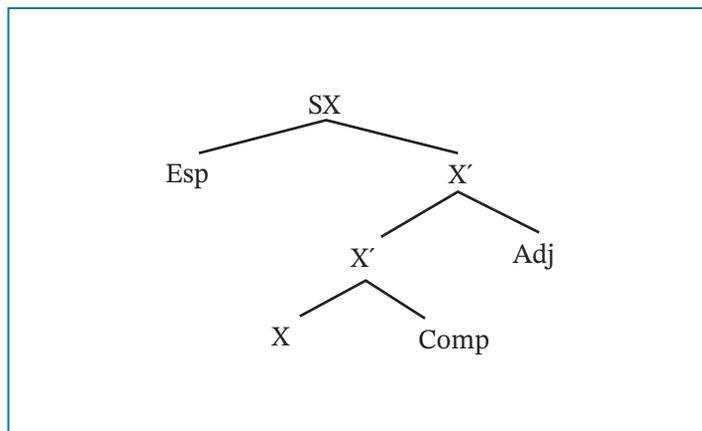
[*de un colectivo detenido de la línea 132*]

[*de la línea 132*]

- sAdv

[*repentinamente*]

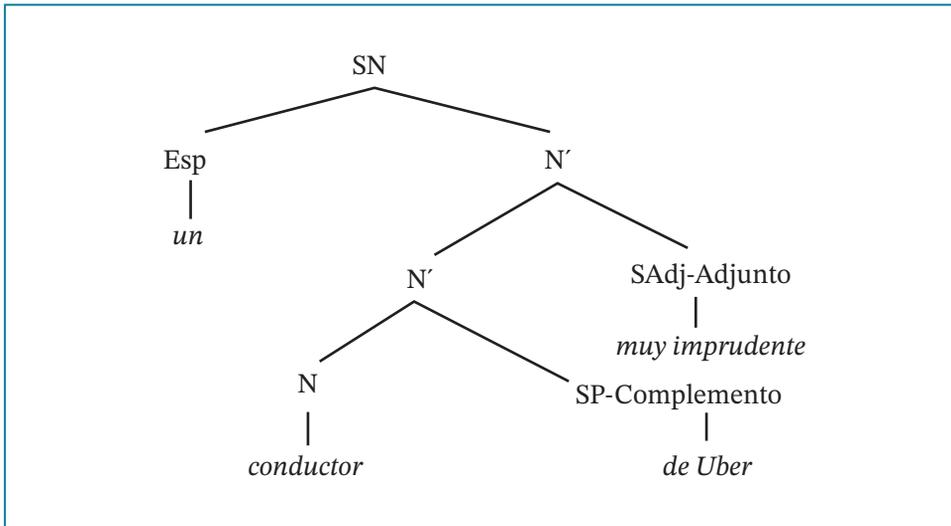
La estructura general de los sintagmas, tomando la lectura que Brucart y Hernanz (2015) hacen de Chomsky, puede formalizarse con el siguiente esquema.



Entendemos *sx* como cualquier tipo de sintagma y *x*, por lo tanto, como su elemento nuclear. Cualquier sintagma puede presentar, internamente, *adjuntos* y *complementos* que se entrelazan de distinta manera con el núcleo. Los *especificado-*

res –típicamente, determinantes y cuantificadores– suelen aparecer, en español, en primera posición y son externos al núcleo –si bien no son externos al sintagma en cuestión. En la primera posición, entonces, tendemos a encontrar elementos como *un, el, la, este, sus*, o bien *ocho, quince, varios, alguno, ninguno*.

A continuación, aplicaremos estas relaciones al SN [*un conductor de Uber muy imprudente*].

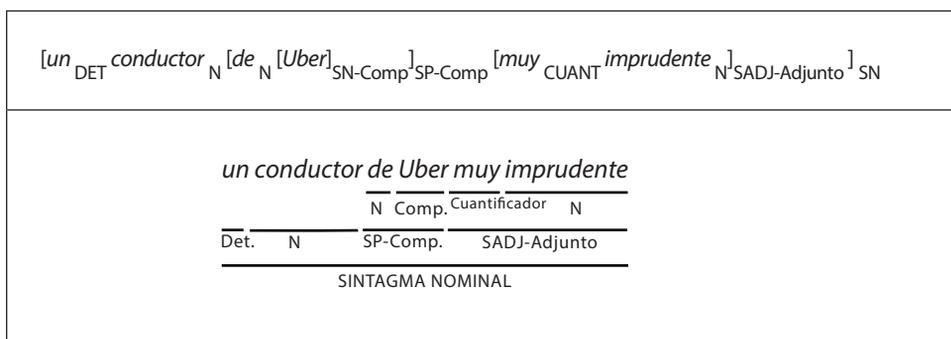


La diferencia entre complemento y adjunto está dada por el grado de exigencia por parte del núcleo, teniendo en cuenta aspectos léxicos, sintácticos y semánticos. Los *complementos* son aquellos elementos que tienen un grado mayor de cercanía al núcleo. En este caso, el sustantivo *conductor* tiende a completarse con un complemento que indica *qué es lo que se conduce*; esa exigencia es la misma que se observa en la estructura argumental del verbo *conducir*, por lo cual [*de Uber*] es un complemento del núcleo *conductor*.

Los *adjuntos*, en cambio, son elementos más periféricos dentro del mismo sintagma, pues no están presentes en la estructura argumental –en este caso, el *sadj* [*muy imprudente*].

Internamente, tanto el *sadj* [*muy imprudente*] como el *sp* [*de Uber*] también permiten un análisis de este tipo, con la salvedad de que en ese *sadj* solamente hay un especificador (*muy*) y no encontramos complementos ni adjuntos del adjetivo *imprudente*; a su vez, en el *sp* tenemos como núcleo a la preposición *de* y como complemento, exigido necesariamente por la preposición, al SN [*Uber*].

En cuanto a la finalidad didáctica en la educación media, el esquema arbóreo presentado antes puede resultar contraproducente, pero hay que tomarlo como lo que es: una disposición gráfica. Podemos dar cuenta exactamente de las mismas relaciones mediante un encorchetamiento o mediante un sistema de cajas. En cualquier caso, siempre hay que recordar qué es lo que estamos enseñando: un docente de Gramática no establece como finalidad enseñar a hacer cajas, árboles o encorchetamientos, sino permitir una reflexión sobre el lenguaje; particularmente, en sintaxis, buscaremos dar cuenta de las relaciones formales entre las partes de un sintagma y de determinar las jerarquías entre los bloques que intervienen en tales relaciones. El gráfico arbóreo del SN [*un conductor de Uber muy imprudente*] codifica la misma información que las dos variantes que se observan a continuación.



Lo que buscamos decir con esto es que el método utilizado para graficar es tan solo un conocimiento instrumental. Lo interesante y productivo no es solo conocer el instrumento en sí mismo, sino utilizarlo para llegar a conclusiones. Por lo tanto, queda a disposición de cada docente, cada grupo y cada situación de enseñanza la utilización de una u otra forma de representar, siempre y cuando los conceptos, las categorías y el marco teórico utilizados para el análisis sean los mismos.

5.2. La partición sujeto / predicado

La oración es, como ya hemos dicho, la unidad de rango mayor de la sintaxis. En palabras de Di Tullio y Malcuori (2012): “Desde el punto de vista semántico, la oración designa un acontecimiento o un estado de cosas, en que se atribuye al sujeto una cierta acción, proceso, estado o propiedad. Toda oración contiene, por lo tanto, una expresión predicativa; típicamente, un sintagma verbal, con un verbo en forma personal, aunque también pueden serlo un sintagma adjetival, nominal, preposicional o adverbial”.

La partición más básica en la oración es la de *sujeto* y *predicado*. La identificación del sujeto, en nuestra tradición escolar, se asocia a definiciones basadas en criterios semánticos (“es quien realiza la acción”) o pragmáticos (“aquello de lo que se habla”) o, cuando se basa en criterios estrictamente sintácticos, lo hace desde una caracterización inconducente (“el sujeto es aquello que tenemos al principio de la oración”).

Para considerar la identificación del sujeto, observemos las siguientes oraciones.

(4a) *Juan Román Riquelme marcó ocho goles en la Copa Libertadores 2007.*

(4b) *En los dos partidos de la final, el 10 anotó tres goles.*

(4c) *Me fascinó aquella inolvidable actuación.*

Si bien es cierto que, en la oración (4a), el SN [*Juan Román Riquelme*] es el sujeto y, además, cumple con los tres requisitos mencionados en el párrafo anterior (Juan Román Riquelme es quien realiza la acción, es aquello de lo que se habla y es el primer sintagma de esa oración), no es el cumplimiento de esos requisitos la razón por la cual lo identificamos como el sujeto.

En (4b) el sujeto es [*el 10*] y no tenemos ese sintagma en primera posición; en (4c), el predicado ni siquiera designa una acción, por lo cual no hay nadie que la realice. Incluso si cayéramos en otro de los clichés de las clases escolares de sintaxis y planteáramos la pregunta *¿Quién?* para identificar el sujeto, esa prueba sería suficiente para (4a) y para (4b): *¿Quién marcó ocho goles? Juan Román Riquelme / ¿Quién anotó tres goles? El 10.* Sin embargo, la pregunta no sería satisfactoria para (4c): *¿Quién fascinó?* no obtendría una respuesta con la información de esta oración, mientras que *¿A quién fascinó?* obtendría como respuesta *me / a mí*, que no es el sujeto, sino el oi. El sujeto de (4c) es [*aquella inolvidable actuación*], y no podríamos llegar a esa conclusión con las pruebas mencionadas.

Con esta reflexión se busca dejar en claro que tales pruebas no son pertinentes para la identificación del sujeto. Además, son pruebas que conducen a errores; por ejemplo, es muy habitual que estudiantes de secundaria, ante una oración como *Me gusta el chocolate*, indiquen erróneamente que el sujeto es *me*. Por eso resulta necesario que, como docentes, produzcamos un cambio de base en la enseñanza de la Gramática. Desde hace cincuenta años, la bibliografía específica ha trabajado de la manera simple que presentaremos a continuación; sin embargo, en las prácticas áulicas, por alguna razón, se han perpetuado prácticas poco productivas que no resisten el menor análisis.

La principal prueba que determina la identificación del sujeto es la de la *concordancia* con el verbo principal. En las oraciones (4a), (4b) y (4c), el sujeto concuerda en persona y número con el verbo en cuestión. Eso se constata fácilmente con la permuta de esas categorías, tanto en el verbo como en el sintagma que identificamos como sujeto.

(4a) *Juan Román Riquelme marcó ocho goles en la Copa Libertadores 2007.*

- **Juan Román Riquelme marcaron ocho goles en la Copa Libertadores 2007.*

- **Juan Román Riquelme marqué ocho goles en la Copa Libertadores 2007.*

(4b) *En los dos partidos de la final, el 10 anotó tres goles.*

- **En los dos partidos de la final, ellos anotó tres goles.*

- **En los dos partidos de la final, el 10 anotaron tres goles.*

(4c) *Me fascinó aquella inolvidable actuación.*

- **Me fascinaron aquella inolvidable actuación.*

- **Me fascinó aquellas inolvidables actuaciones.*

La posición del sujeto no es fija en español. Con verbos monádicos, suelen ocupar la posición preverbal los sujetos que reciben la función semántica de AGENTE, como en (5a) y (5b), y la posverbal, los que se interpretan como TEMAS O PACIENTES, como en (5c) y (5d).

(5a) *Yo trabajo arduamente.*

(5b) *La pareja caminó por la costanera.*

(5c) *Ayer nació mi sobrina.*

(5d) *Ya pasaron dos semanas.*

Con verbos diádicos y triádicos, el sujeto suele ser preverbal, a menos que aparezca un foco² en posición inicial, lo que produce el movimiento del sujeto a posición posverbal, como en (6a) o (6b). Sin embargo, la tendencia del sujeto posverbal para los verbos con sujeto TEMA / PACIENTE se mantiene en los verbos diádicos y triádicos, como vemos en (6c).

(6a) *¿Qué le dijo la maestra a tu mamá?*

(6b) *Un auto nuevo se compró mi hermano.*

(6c) *Me encanta ese poema.*

2 La focalización es una alteración del orden canónico de los elementos de un predicado para dar relevancia a uno de ellos por sobre los demás, como en el segundo ejemplo de este par: *Anoche corregí veintiocho exámenes / VEINTIOCHO EXÁMENES corregí anoche.*

5.2.1. Los sujetos tácitos

Muchas veces tenemos en español oraciones como las siguientes, en las que ningún segmento explícito se puede identificar con la función de sujeto mediante la prueba de la concordancia. En estos casos, se habla de *sujeto tácito*.

- (7a) *Trabajé hasta tarde.*
- (7b) *¿Tenés fuego?*
- (7c) *Llegó muy cansada de la facultad.*
- (7d) *Hay mucha gente en la calle.*
- (7e) *Llueve en Buenos Aires.*
- (7f) *Se atiende al público de 9 a 16.*

Sin embargo, no todas estas oraciones son iguales en cuanto a la identificación del sujeto. En (7a), (7b) y (7c), podemos reponer que los sujetos de esas oraciones son *yo*, *vos* y *ella*, respectivamente. En (7d), (7e) y (7f), no podemos reponer sujeto alguno, por diversas razones.

Según Di Tullio y Malcuori (2012), tenemos dos tipos de sujeto tácito en español. Los de (7a), (7b) y (7c) son *sujetos tácitos argumentales*, ya que, en la estructura argumental de los verbos en cuestión hay un casillero más que los que están explícitos en la oración. Este fenómeno es muy común en español, debido a la riqueza flexiva de las formas verbales. Algo así sería imposible en una lengua como el inglés –que, precisamente, es de sujeto obligatorio porque tiene una flexión verbal muy limitada.

En (7d), (7e) y (7f), a diferencia de lo que ocurre en los ejemplos anteriores, hay verbos de carácter impersonal: o bien son verbos cuya grilla argumental está completa, como en (7d) y (7e), o bien son verbos que tienen afectada su estructura argumental por acción de *se*. En (7f), el verbo *atender* ve borrado su AGENTE, y, a diferencia de lo que pasaría en una estructura como las de los tres primeros ejemplos, no es posible reponerlo. Estos son los llamados *sujetos tácitos no argumentales*.

A modo de cierre, observemos las siguientes variantes.

- (8a) [*El secretario*]_{SN-SUJETO} [*atiende al público de 9 a 13*]_{SV-PREDICADO}.
- (8b) [*Atiende al público de 9 a 13*]_{SV-PREDICADO}. (Sujeto tácito argumental: *él / ella*)
- (8c) [*Se atiende al público de 9 a 13*]_{SV-PREDICADO}. (Sujeto tácito no argumental)

5.3. Complementos y adjuntos

En la práctica del análisis sintáctico, como se vio, es necesario distinguir entre complementos y adjuntos. Se trata de dos posibles tipos de funciones que cumplen distintos sintagmas en función del significado general que el verbo proyecta a partir de su estructura argumental. La diferencia básica entre unos y otros es su grado de obligatoriedad para completar el sentido del evento, proceso, estado o acción designado por el predicado en cuestión. Los *complementos* se corresponden con los participantes semánticos exigidos por el verbo para completar su significado; los *adjuntos*, no. Es decir, para clasificarlos se considera, en cada caso, si son o no son parte de la estructura argumental del verbo. Observemos algunos ejemplos.

(9a)	<p><i>La secretaria trabajó hasta tarde.</i></p> <p style="text-align: center;"> N SP-Adjunto </p> <hr style="width: 100%;"/> <p> SN-Sujeto SV-Predicado </p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>
(9b)	<p><i>Su asistente había guardado los expedientes en el segundo cajón.</i></p> <p style="text-align: center;"> N SN-Complemento SP-Complemento </p> <hr style="width: 100%;"/> <p> SN-Sujeto SV-Predicado </p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>
(9c)	<p><i>Lucía se los había solicitado con urgencia por la mañana.</i></p> <p style="text-align: center;"> SD-Comp. SD-Comp. N SN-Adjunto SP-Adjunto </p> <hr style="width: 100%;"/> <p> SN-Sujeto SV-Predicado </p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>
(9d)	<p><i>Los expedientes eran catalogados automáticamente por el sistema.</i></p> <p style="text-align: center;"> N SAdv-Adjunto SP-Comp. </p> <hr style="width: 100%;"/> <p> SN-Sujeto SV-Predicado </p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>

En (9a), la estructura argumental del verbo *trabajar* exige, para completar su significado, solamente un participante, un AGENTE, que identificamos con el SN [*la secretaria*] y que cumple la función de sujeto. El SP [*hasta tarde*] agrega informa-

ción secundaria sobre el evento, de modo que es parte del predicado, pero su grado de obligatoriedad para completar el significado es mucho menor que el del SN [*la secretaria*], por lo cual lo consideramos un adjunto.

En (9b), los tres sintagmas se corresponden con argumentos exigidos por el verbo *guardar*: un AGENTE, que se corresponde con el sujeto, el SN [*su asistente*]; un TEMA, que identificamos con el SN [*los expedientes*]; un LOCATIVO, que identificamos con el SP [*en el segundo cajón*].

En (9c), el verbo *solicitar* exige tres argumentos: un AGENTE, que se corresponde con el sujeto, el SN [*Lucía*]; un TEMA, referido a los expedientes de los que se habla en (9b), que identificamos el pronombre [*los*]; y un DESTINATARIO, referido al asistente del que se habla en (9b) y que se corresponde con el pronombre [*se*]. Ahora bien, la estructura argumental del verbo *solicitar* –que podemos enunciar informalmente como “alguien solicita algo a alguien”– no exige necesariamente información de tiempo ni de modo. Los dos SP que encontramos en esta oración son, entonces, adjuntos.

En (9d) tenemos una oración pasiva. Esta transformación sintáctica básica –que fue presentada en el capítulo anterior y será desarrollada más adelante– tiene como principal característica el desplazamiento de un sujeto de carácter agentivo a un sujeto de carácter no agentivo. Es decir, en oraciones pasivas, la función de sujeto no se corresponderá con el AGENTE sino con el TEMA O PACIENTE. El verbo *catalogar* exige un AGENTE (*el sistema*) y un TEMA (*los expedientes*), pero, en contraposición a lo que sucedería en la diátesis activa, el sujeto no se corresponde con el AGENTE (*El sistema catalogaba los expedientes automáticamente*) sino con el TEMA. De todos modos, en ninguna de las dos variantes, activa o pasiva, el *sadv* [*automáticamente*] constituye un requisito de la estructura argumental.

En función de los parámetros generales observados en los ejemplos, se postula la siguiente tabla, a la que se agregan los predicativos y los atributos.

Complementos	Adjuntos	Predicativos y atributos
<ul style="list-style-type: none"> - Objeto directo - Objeto indirecto - Complemento agente - Complemento régimen - Complemento locativo - Complemento simétrico 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjuntos circunstanciales - Adjuntos oracionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Predicativo subjetivo obligatorio - Predicativo subjetivo no obligatorio - Predicativo objetivo obligatorio - Predicativo objetivo no obligatorio - Atributo

5.3.1. El objeto directo

Como se vio en el capítulo anterior, los verbos transitivos son aquellos que seleccionan como complemento un objeto directo (OD). Este complemento se corresponde típicamente con la entidad afectada por el evento verbal (un TEMA O PACIENTE). Además, en el plano estrictamente formal, presenta características sintácticas internas particulares: generalmente es un SN, como en (10a) pero, según el contexto y el verbo en cuestión, puede ser un SP (10b) o incluso una oración subordinada (10c).³

(10a)	<p><u>Compré el libro ayer.</u></p> <p style="text-align: center;">N SN-OD SAdv-Adjunto</p> <hr/> <p style="text-align: center;">SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>
(10b)	<p><u>Convocaron a los expertos.</u></p> <p style="text-align: center;">N SP-OD</p> <hr/> <p style="text-align: center;">SV-Predicado (ST argumental: 3ª pl.)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>
(10c)	<p><u>El pronóstico dice que mañana llueve.</u></p> <p style="text-align: center;">N SC-OD</p> <hr/> <p style="text-align: center;">SN-Sujeto SV-Predicado</p> <hr/> <p style="text-align: center;">O. Simple</p>

El OD presenta la posibilidad de ser reemplazado por el pronombre en caso acusativo (*me, te, nos, lo, la, los, las*) y aparece únicamente en oraciones activas: una de las pruebas formales para su detección es, justamente, la transformación de voz activa a voz pasiva, diátesis en la que el OD de la voz activa deberá ocupar la función de sujeto.

³ Las oraciones subordinadas serán el tema del capítulo siguiente. Por lo pronto, anticiparemos que se trata de oraciones de menor jerarquía insertas dentro de otras, y que cumplen una función dentro de esas oraciones jerárquicamente superiores. En este caso, [*que mañana llueve*] es un SC (sintagma complementante, es decir, una nueva oración desde los puntos de vista modal, léxico, sintáctico, semántico) que cumple la función de OD.

5.3.1.1. Estructura interna

El OD se construye, típicamente, como SN (10a), lo que resulta esperable ya que generalmente señala a entidades. Ahora bien, esta estructura no es restrictiva. En primer lugar, un OD puede, además de constituirse como un SN, corresponderse con una forma pronominal en caso acusativo, como en (11).

(11)	<p style="text-align: center;"><i>El director me llamó.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV-Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SN-OD	N	SN- Sujeto	SV-Predicado	O. Simple	
SN-OD	N						
SN- Sujeto	SV-Predicado						
O. Simple							

En los casos en los que señala a una entidad definida y con el rasgo semántico humano / animado, el OD se construye como un SP encabezado por *a*, y no como un SN. Esa distinción puede observarse en los dos ejemplos siguientes.

(12a)	<p style="text-align: center;"><i>Escucho rock nacional.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	N	SN-OD	SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)		O. Simple	
N	SN-OD						
SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)							
O. Simple							
(12b)	<p style="text-align: center;"><i>Escucho a Charly García.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-OD</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	N	SP-OD	SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)		O. Simple	
N	SP-OD						
SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)							
O. Simple							

Determinados verbos –como *contar*, *decir*, *desear*, *querer* o *pensar*– tienden a seleccionar objetos directos que no se corresponden necesariamente con entidades, sino con otras oraciones de menor jerarquía. Aunque esto no es obligatorio, ya que pueden construir un OD con SN (13a), existe la tendencia a que la función de OD en los predicados de estos verbos sea completada por oraciones subordinadas (13b).

(13a)	<p><i>Mi abuelo <u>nos</u> <u>contó</u> <u>una historia</u>.</i></p> <p style="text-align: center;"> <u>SD-OI</u> <u>N</u> <u>SN-OD</u> <u>SN- Sujeto</u> <u>SV-Predicado</u> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> O. Simple </p>
(13b)	<p><i>Mi abuelo <u>nos</u> <u>contó</u> <u>que había militado en la FORA</u>.</i></p> <p style="text-align: center;"> <u>SD-OI</u> <u>N</u> <u>SC-OD</u> <u>SN- Sujeto</u> <u>SV-Predicado</u> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> O. Simple </p>

5.3.1.2. Pruebas de detección

La identificación del OD depende de dos pruebas formales. La primera es la *pronominalización*, es decir, el reemplazo del sintagma que hipotetizamos como OD por el pronombre correspondiente en caso acusativo. Esto permite tanto la detección del OD como su distinción respecto de otros sintagmas. Por ejemplo, en (14a), podemos delimitar que el SP [*de corrupción*] es parte del OD; pero, en (15a), el SP [*de su cargo político*] no es parte del OD.

(14a)	<p><i>El senador recibió numerosas acusaciones de corrupción.</i></p> <p style="text-align: center;"> <u>N</u> <u>SN-OD</u> <u>SN- Sujeto</u> <u>SV-Predicado</u> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> O. Simple </p>
-------	--

(14a) *El senador recibió numerosas acusaciones de corrupción.*

(14b) *El senador las recibió.*

(14c) **El senador las recibió de corrupción.*

(15a)	<p><i>El juez separó al acusado de su cargo político.</i></p> <p style="text-align: center;"> <u>N</u> <u>SP-OD</u> <u>SP-Comp. Régimen</u> <u>SN- Sujeto</u> <u>SV-Predicado</u> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> O. Simple </p>
-------	--

(15a) *El juez separó al acusado de su cargo político.*

(15b) **El juez lo separó.*

(15c) *El juez lo separó de su cargo político.*

La segunda prueba es la de la *pasivización*, que consiste en la transformación de la oración activa –en la que hipotetizamos que tenemos un OD– en oración pasiva. En español, el pasaje a la pasiva perifrástica se realiza de la siguiente manera.

Diátesis activa		Diátesis pasiva
Objeto directo	←→	Sujeto
Verbo (o perífrasis verbal) que funciona como núcleo del predicado	←→	Perífrasis verbal (<i>ser</i> + participio) que funciona como núcleo del predicado
Sujeto	←→	Complemento agente

Por lo tanto, las oraciones (14a) y (15a) se verían modificadas de la siguiente manera.

(14d) *Numerosas acusaciones de corrupción fueron recibidas por el senador.*

(15d) *El acusado fue separado de su cargo político por el juez.*

5.3.2. El objeto indirecto

Si el OD se entiende como una función sintáctica asociada al caso acusativo, puede decirse que el OI está asociado al caso dativo. Típicamente, el OI se corresponde con el papel argumental de BENEFICIARIO en verbos triádicos con idea de transferencia –como *enviar*, *regalar*, *proporcionar* o *mandar*.

El OI se construye de dos maneras básicas: o bien como un SP encabezado con la preposición *a*, o bien con el pronombre personal correspondiente en caso dativo. El OI señala a entidades con el rasgo animado, tanto determinadas (16a) como generales (16b). En ambos casos, en español rioplatense se tiende a la duplicación: están presentes tanto la forma pronominal como el SP sin que eso resulte redundante para el oyente.

(16a)	<p><i>El rector les presentó el proyecto a los docentes.</i></p> <p> $\frac{\text{SD-OI} \quad \text{N} \quad \text{SN-OD} \quad \text{SP-OI}}{\text{SN-Sujeto} \quad \text{SV-Predicado}}$ O. Simple </p>
-------	--

(16b)	<p style="text-align: center;"><i>El rector le presentó el proyecto a la comunidad académica.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SD-OI</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-OI</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="3" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV- Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD-OI	N	SN-OD	SP-OI	SN- Sujeto	SV- Predicado			O. Simple			
SD-OI	N	SN-OD	SP-OI										
SN- Sujeto	SV- Predicado												
O. Simple													

La presencia del *oi* no está determinada formalmente por la presencia de *od*; si bien existe la tendencia a que coexistan en verbos triádicos, también podemos encontrar al *oi* como uno de los argumentos de verbos diádicos o, incluso, con verbos en los cuales no ocupa un rol argumental.

Se reconocen dos tipos de *oi*: argumentales y no argumentales. Los *oi* argumentales se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos que señalan al BENEFICIARIO en verbos triádicos de transferencia (*mandar, enviar, regalar, comprar*) o vinculados con actos de habla (*contar, proponer, sugerir, ordenar*). Ambos tipos de verbos, como se vio en el capítulo anterior, son llamados *ditransitivos* porque construyen sus predicados en función de dos objetos (*od* y *oi*). La principal diferencia entre los verbos de estos dos grupos es que los del primero prefieren un *sn* que ocupe el rol de *od* (17a, 17b), mientras que en los del segundo el *od* suele completarse con oraciones subordinadas (17c, 17d).

(17a)	<p style="text-align: center;"><i>Miguel le transfirió el dinero del alquiler al propietario del departamento.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SD-OI</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-OI</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="3" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV- Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD-OI	N	SN-OD	SP-OI	SN- Sujeto	SV- Predicado			O. Simple			
SD-OI	N	SN-OD	SP-OI										
SN- Sujeto	SV- Predicado												
O. Simple													
(17b)	<p style="text-align: center;"><i>Agustina le compró un collar nuevo a su perro.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SD-OI</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-OI</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="3" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV- Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD-OI	N	SN-OD	SP-OI	SN- Sujeto	SV- Predicado			O. Simple			
SD-OI	N	SN-OD	SP-OI										
SN- Sujeto	SV- Predicado												
O. Simple													
(17c)	<p style="text-align: center;"><i>Mi abuelo nos decía a mis primos y a mí que la familia era lo más importante.</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SD-OI</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-OI</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SC-OD</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="3" style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV- Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD-OI	N	SP-OI	SC-OD	SN- Sujeto	SV- Predicado			O. Simple			
SD-OI	N	SP-OI	SC-OD										
SN- Sujeto	SV- Predicado												
O. Simple													

(17d)	<i>El médico me sugirió hacer dieta a mí.</i>
	$\begin{array}{cccc} \text{SD-OI} & \text{N} & \text{SC-OD} & \text{SP-OI} \\ \hline \text{SN- Sujeto} & & \text{SV-Predicado} & \end{array}$
	O. Simple

El otro tipo de *oi* argumental es aquel que aparece en verbos diádicos de sujeto pospuesto, que designan estados mentales / emocionales (*gustar, encantar, molestar*) o bien otros estados (*faltar, sobrar, convenir*). En estos predicados, el *oi* tiende a ocupar la posición preverbal. Este tipo de predicados conduce a análisis erróneos si no se tiene en cuenta el rasgo de la concordancia verbal para detectar el sujeto: la ausencia del rasgo semántico de *AGENTE* suele resultar confusa al principio y, junto con la presencia del rasgo semántico *ANIMADO* solamente en el *oi*, puede conducir a errores tales como reconocer que, en una oración como *A Borges le encantaba la obra de Cervantes* el sujeto es [*a Borges*]:

<i>A Borges le encantaba la obra de Cervantes.</i>			
?	N	*OD	
*SN- Sujeto		*SV-Predicado	
O. Simple			

Ese análisis es erróneo por dos razones principales. Primero, es poco probable que un *sp* desempeñe la función de sujeto. Segundo, con solamente aplicar la prueba de la concordancia en persona y número, podemos detectar que no es ese el sintagma que concuerda con el verbo.

- (18a) *A Borges le encantaba la obra de Cervantes.*
 (18b) **A Borges le encantaba las obras de Cervantes.*
 (18c) **A los escritores les encantaban la obra de Cervantes.*
 (18d) *A Borges le encantaban las obras de Cervantes.*

El *sn* [*la obra de Cervantes*] concuerda con el verbo *encantaba*, y en caso de pluralizar uno de los dos elementos, es necesario pluralizar el otro para mantener la gramaticalidad. Por lo tanto, es el sujeto. En cambio, [*a Borges*] concuerda en número y persona con [*le*]. Ese pronombre en caso dativo es, justamente, la señal que nos inclina a clasificar [*a Borges*] como *oi*. Por lo tanto, el análisis adecuado para esta oración sería el siguiente.

(19)	<p style="text-align: center;"><i>A Borges le encantaba la obra de Cervantes.</i></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SP-OI</td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SD OI</td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">N</td> <td style="width: 50px;"></td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SN-Sujeto</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">SV-Predicado</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">O. Simple</td> </tr> </table>	SP-OI	SD OI	N		SN-Sujeto	SV-Predicado					O. Simple				
SP-OI	SD OI	N		SN-Sujeto												
SV-Predicado																
O. Simple																

5.3.2.1. Los objetos indirectos no argumentales

En la gran mayoría de los casos, el *oi* se corresponde con un argumento. Además, existen ciertas construcciones en las que funciona como adjunto. Esos casos, según Di Tullio y Malcuori (2012), son: el *dativo benefactivo*, el *dativo posesivo* y el *dativo ético*.

- **Dativo benefactivo.** Señala a un benefactor que no es necesariamente parte de la estructura argumental. En el verbo *pedir*, por ejemplo, tenemos tres argumentos: un AGENTE (alguien que pide), un TEMA (algo pedido) y una FUENTE (alguien a quien se le realiza el pedido).

(20a)	<p style="text-align: center;"><i>Le pedí una docena de facturas al panadero.</i></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SD-OI</td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">N</td> <td style="width: 50px;"></td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SN-OD</td> <td style="width: 50px;"></td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SP-OI</td> </tr> <tr> <td colspan="6" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</td> </tr> <tr> <td colspan="6" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD-OI	N		SN-OD		SP-OI	SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)						O. Simple					
SD-OI	N		SN-OD		SP-OI														
SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)																			
O. Simple																			

Ahora bien, en ciertos contextos se puede pensar en un cuarto participante, no obligatorio, que señalaría a un BENEFACTOR. Si coexisten FUENTE y BENEFACTOR, hay una tendencia a marcar a este segundo con la preposición *para* (20b); si no aparecen ambos, podemos derivar en oraciones sintácticamente ambiguas. En (20c), por ejemplo, el *oi* [*te*] puede señalar tanto a la FUENTE (el mozo al que se le pidió el café) como al BENEFACTOR (la persona para la cual se pidió el café). Esa ambigüedad queda limitada cuando variamos la preposición (20d, 20e).

(20b)	<p style="text-align: center;"><i>Le pedí una docena de facturas al panadero para mis hijas.</i></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SD- OI Arg.</td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">N</td> <td style="width: 50px;"></td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SN-OD</td> <td style="width: 50px;"></td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SP-OI Arg.</td> <td style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">SP-OI No arg.</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center; border-top: 1px solid black;">O. Simple</td> </tr> </table>	SD- OI Arg.	N		SN-OD		SP-OI Arg.	SP-OI No arg.	SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)							O. Simple						
SD- OI Arg.	N		SN-OD		SP-OI Arg.	SP-OI No arg.																
SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)																						
O. Simple																						

Estas construcciones se dan tanto con sustantivos que marcan una posesión inalienable (*El cachorrito le mordió los dedos a Nicolás*) como alienable (*El cachorrito le mordió la mochila a Nicolás*). En ninguno de los dos casos constituyen un argumento del verbo *morder*.

• **Dativo ético.** Es quizá el más difícil de determinar. Señala a participantes del acto de habla, implicados emocionalmente en el evento (22a, 22c). No son argumentos de los verbos en cuestión, como lo demuestra el hecho de que pueden omitirse (22b, 22d), y tienden a señalar mayoritariamente a los participantes directos del acto de habla (emisor y receptor, en primera y segunda personas).

(22a)	<p><i>Los chicos siempre me hacen la tarea.</i></p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SAdv-Adjunto} \quad \text{SD-OI} \quad \text{N} \quad \text{SN-OD}}{\text{No arg.}}$ </p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SN- Sujeto} \quad \text{SV-Predicado}}{\text{O. Simple}}$ </p>
(22b)	<p><i>Los chicos siempre hacen la tarea.</i></p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SAdv-Adjunto} \quad \text{N} \quad \text{SN-OD}}{\text{No arg.}}$ </p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SN- Sujeto} \quad \text{SV-Predicado}}{\text{O. Simple}}$ </p>
(22c)	<p><i>Milazzo te encuentra a Bin Laden.</i></p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SD-OI} \quad \text{N} \quad \text{SP-OD}}{\text{No arg.}}$ </p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SN- Sujeto} \quad \text{SV-Predicado}}{\text{O. Simple}}$ </p>
(22d)	<p><i>Milazzo encuentra a Bin Laden.</i></p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{N} \quad \text{SP-OD}}{\text{No arg.}}$ </p> <p style="text-align: center;"> $\frac{\text{SN- Sujeto} \quad \text{SV-Predicado}}{\text{O. Simple}}$ </p>

5.3.3. El complemento agente

Como ya se anticipó, es un complemento, siempre conformado como *SP*, que señala, en la oración pasiva, al participante que en la diátesis activa ocupa la posición de sujeto. El complemento agente (*C.Ag.*) solamente aparece en oraciones pasivas, tanto principales (23a) como subordinadas (23b).

5.3.4. El complemento régimen

Algunos verbos diádicos y triádicos completan sus predicados con estructuras que no responden a las características de los complementos explicados anteriormente. Esos complementos se van limitando a conjuntos de verbos cada vez más estrechos. El *complemento régimen* (c.rég.) es uno de ellos (en enfoques anteriores, esta categoría agrupaba a los dos tipos de complemento que se verán después).

El c.rég. es una función sintáctica que completa un argumento del verbo que no se corresponde con el caso acusativo ni dativo (a diferencia del OD y el OI) y que no es restrictivo de la voz pasiva ni una reformulación del sujeto (como el c.Ag.). El c.rég. no tiene una caracterización semántica definida, sino que se trata siempre de SP encabezados por una preposición que está regida –de ahí su nombre– por el verbo en cuestión. En ese sentido, el verbo exige una preposición en particular y no otras. Por ejemplo, en (25a) y (25b) podemos observar cómo el valor que presenta en esas oraciones el verbo *convertir* exige un complemento encabezado por *en* y rechaza cualquier otra preposición.

(25a)	<p style="text-align: center;"><i>El arquitecto convirtió el basural en una plaza pública.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SP-C. Régimen</td> </tr> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SV-Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 0 5px;">O. Simple</td> </tr> </table> </div>	N	SN-OD	SP-C. Régimen	SN- Sujeto	SV-Predicado		O. Simple		
N	SN-OD	SP-C. Régimen								
SN- Sujeto	SV-Predicado									
O. Simple										
(25b)	<p style="text-align: center;"><i>El arquitecto convirtió el basural *a una plaza pública.</i></p>									

5.3.5. Los complementos locativos y de manera

El *complemento locativo* es un tipo de complemento propio de los predicados de determinados verbos que codifican ideas vinculadas con lo espacial, como *guardar*, *sacar*, *esconder*, *ir*, *regresar* o *subir*. En la estructura argumental de esos verbos solemos encontrar, como un papel argumental, el LOCATIVO. Un complemento locativo se construye como SP (26a) o bien como SADV (26b).

(26a)	<p style="text-align: center;"><i>El músico sacó su nueva guitarra de un estuche rígido.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SP-C. Locativo</td> </tr> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 0 5px;">SV-Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 0 5px;">O. Simple</td> </tr> </table> </div>	N	SN-OD	SP-C. Locativo	SN- Sujeto	SV-Predicado		O. Simple		
N	SN-OD	SP-C. Locativo								
SN- Sujeto	SV-Predicado									
O. Simple										

(28b)	<p><i>Ariel mezcló pintura azul con pintura blanca.</i></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SP-C. Simétrico</td> </tr> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV-Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	N	SN-OD	SP-C. Simétrico	SN- Sujeto	SV-Predicado		O. Simple		
N	SN-OD	SP-C. Simétrico								
SN- Sujeto	SV-Predicado									
O. Simple										

El complemento simétrico se detecta mediante la compatibilidad con las siguientes permutas, para (28a) y (28b) respectivamente.

(28c) [Rocío]SUJETO [se casó [con Nicolás]C. SIM.]PREDICADO.

(28d) [Ariel] SUJETO [mezcló [pintura blanca]OD [con pintura azul]C. SIM.]
PREDICADO.

5.3.7. Adjuntos

Luego de considerar los complementos que el verbo selecciona, pasaremos a identificar los adjuntos. Estos pueden agruparse, a nivel general, en dos grandes tipos: aquellos que agregan rasgos semánticos acerca del evento en particular (lugar, modo, tiempo, cantidad, compañía, instrumento, finalidad, etc.) llevan el nombre de *adjuntos circunstanciales*; aquellos que no funcionan al mismo nivel que los complementos, sino que tienen alcance sobre todo el contenido proposicional llevan el nombre de *adjuntos oracionales*.

5.3.7.1. Adjuntos circunstanciales

Los *adjuntos circunstanciales* son construcciones no exigidas por el verbo, que agregan un rasgo semántico particular. Son de variados tipos, y su subclasificación semántica muchas veces depende del contexto. A grandes rasgos, podemos identificar los siguientes: *tiempo* (29a), *lugar* (29b), *manera* (29c), *frecuencia* (29d), *instrumento* (29e), *cantidad* (29f), *causa* (29g), *finalidad* (29h).

(29a)	<p><i>Noelia preparó milanesas anoche.</i></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN-OD</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SAdv-Adj. Circ. Tiempo</td> </tr> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SN- Sujeto</td> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 5px;">SV-Predicado</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 2px 5px;">O. Simple</td> </tr> </table>	N	SN-OD	SAdv-Adj. Circ. Tiempo	SN- Sujeto	SV-Predicado		O. Simple		
N	SN-OD	SAdv-Adj. Circ. Tiempo								
SN- Sujeto	SV-Predicado									
O. Simple										

(29b)	<p><u>Leí tu mensaje en el auto.</u></p> <p>N OD SP-Adj. Circ. Lugar</p> <hr/> <p>SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29c)	<p><u>Leyó el prospecto con cuidado.</u></p> <p>N SN-OD SP-Adj. Circ. Manera</p> <hr/> <p>SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29d)	<p><u>Florencia había leído esa novela cinco veces.</u></p> <p> N SN-OD SN-Adj. Circ. Frecuencia</p> <hr/> <p>SN- Sujeto SV-Predicado</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29e)	<p><u>Firmó el nuevo contrato con una hermosa lapicera de pluma.</u></p> <p>N SN-OD SP-Adj. Circ. Instrumento</p> <hr/> <p>SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29f)	<p><u>Me gustan mucho las películas de Nolan.</u></p> <p>SD- OI Arg. N SD-Adj. Circ. Cantidad</p> <hr/> <p>SV-Predicado SN- Sujeto</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29g)	<p><u>Traje el paraguas por el pronóstico de lluvia.</u></p> <p>N SN-OD SP-Adj. Circ. Causa</p> <hr/> <p>SV-Predicado (ST argumental: 1ª sing.)</p> <hr/> <p>O. Simple</p>
(29h)	<p><u>Ahorramos para comprar un departamento.</u></p> <p>N SP-Adj. Circ. Finalidad</p> <hr/> <p>SV-Predicado (ST argumental: 1ª pl.)</p> <hr/> <p>O. Simple</p>

Los adjuntos circunstanciales pueden construirse como SP (29i), sAdv (29j) o bien con oraciones subordinadas (29k).

(29i) [Yo]SUJETO [leí [esa novela]OD [en la biblioteca]ADJ. CIRC. LUGAR]PREDICADO.

(29j) [Yo]SUJETO [leí [esa novela]OD [allí]ADJ. CIRC. LUGAR]PREDICADO.

(29k) [Yo]SUJETO [leí [esa novela]OD [donde la había encontrado]ADJ. CIRC. LUGAR] PREDICADO.

5.3.7.2. Adjuntos oracionales

Los *adjuntos oracionales* son construcciones del mismo tipo que los anteriores (sp, sAdv u oraciones subordinadas), pero que, funcionalmente, no suman un rasgo semántico, sino que modifican a todo el contenido de la oración principal.

(30a)	<p style="text-align: center;"><i>Deportivamente, me gusta Daniel Osvaldo.</i></p> <div style="text-align: center;"> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: none;"></td> <td style="border: none; text-align: center;">SD-OI Arg.</td> <td style="border: none; text-align: center;">N</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none; text-align: center;">SAdv-Adjunto oracional</td> <td style="border: none; text-align: center;">SV-Predicado</td> <td style="border: none; text-align: center;">SN- Sujeto</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="border: none; text-align: center;">O. Simple</td> </tr> </table> </div>		SD-OI Arg.	N		SAdv-Adjunto oracional	SV-Predicado	SN- Sujeto		O. Simple			
	SD-OI Arg.	N											
SAdv-Adjunto oracional	SV-Predicado	SN- Sujeto											
O. Simple													
(30b)	<p style="text-align: center;"><i>Personalmente, no me representa.</i></p> <div style="text-align: center;"> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: none;"></td> <td style="border: none; text-align: center;">IPN SD-OI Arg.</td> <td style="border: none; text-align: center;">N</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none; text-align: center;">SAdv-Adjunto oracional</td> <td style="border: none; text-align: center;">SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)</td> <td style="border: none;"></td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="border: none; text-align: center;">O. Simple</td> </tr> </table> </div>		IPN SD-OI Arg.	N		SAdv-Adjunto oracional	SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)			O. Simple			
	IPN SD-OI Arg.	N											
SAdv-Adjunto oracional	SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)												
O. Simple													

5.3.7.3. El índice de polaridad negativa

En oraciones como *No llueve* o *No encontré una buena película* se presenta el adverbio *no*. Cierta tradición escolar señalaba a ese *no* como un *circunstancial de negación*. Ahora bien, tal análisis carece de fundamentación, ya que no se trata de una circunstancia del evento, sino de una partícula que funciona a nivel oracional y modifica al contenido completo: es un índice que señala una determinación en una oposición entre dos polos: la afirmación, que es el valor no marcado,⁴ y la negación. Es por eso que se lo llama *índice de polaridad negativa* (IPN), como se observa en (30b).

4 Es decir, el valor que se le asocia a un elemento o estructura por defecto, sin que esté necesariamente explícito.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La primera recomendación didáctica surge de considerar la distribución de los capítulos de este libro: el criterio usado para delimitar los temas tiene que ver con recortes de orden metodológico a nivel general. Esto significa que los contenidos explicados hasta este punto se relacionan con un ámbito particular de análisis, que es la *oración simple*. Esa oración simple, organizada alrededor del concepto de *estructura argumental* (y, por tanto, de todos los tipos de complementos, adjuntos, predicativos, atributos, etcétera) es un primer objeto de estudio que resulta necesario tener bien sistematizado para pasar al análisis de otro tipo de oraciones. En casos más complejos que los vistos hasta aquí, estas relaciones se siguen dando de la misma manera, con la diferencia de que se debe prestar atención a la distinción entre niveles jerárquicos. El recorte realizado en este capítulo, por lo tanto, es el que se sugiere para la primera porción de las prácticas áulicas dedicadas a sintaxis.

Uno de los principales aspectos que deben tenerse en cuenta al abordar este tema es que, en función de los recorridos previos, en los cursos de nivel medio puede darse una gran diversidad de terminologías para nombrar elementos relativamente similares; por citar solamente algunos casos: artículo / determinante, sintagma nominal / construcción sustantiva, nexos subordinante / núcleo de un *SP* / subordinante preposicional. Las distintas denominaciones no son gratuitas ni denotan en todos los casos exactamente lo mismo: la terminología depende del marco teórico que cada docente adopte (generativo, cognitivo, estructural, sistémico-funcional, etcétera). Es ese marco el que determinará un recorrido que no puede depender exclusivamente del docente; deben generarse acuerdos explícitos con otros docentes del área –e, incluso, con docentes de otros niveles– para garantizar la continuidad del marco general. Este aspecto, que habitualmente se pasa por alto, es clave para la consecución de avances en todas las disciplinas, pero en Gramática resulta crucial porque la terminología y el marco teórico suelen constituir un obstáculo que impide el progreso esperado o planificado. En sintaxis, la tendencia a la diversidad de marcos se acentúa aún más por el hecho de que las categorías utilizadas en otros niveles de análisis –morfológico, semántico, de clases de palabras– suelen tener un mayor grado de consistencia general entre los enfoques teóricos e, incluso cuando se prestaran a confusión, no representan un obstáculo tan marcado para el avance, como sí sucede con las nociones sintácticas. Esto puede estar influenciado también por prácticas que, en el estudio de la sintaxis, tienen como único fin el etiquetado de elementos y su identificación con una categoría (*OD*, *OI*, *c.Ag.*, etcétera).

Además de lo ya planteado, otro reto para el o la docente consiste en poder ampliar el espectro de las discusiones: el estadio terminológico es el más básico para cualquier disciplina y jamás puede ser un fin en sí mismo. Seleccionar una denominación u otra y que los cursos la integren no tiene que ser visto por el docente como una finalidad, sino como el primer paso. Lo productivo, en cualquier análisis de orden científico, no es memorizar la terminología, sino poder aplicarla a casos particulares en los cuales esas herramientas sean provechosas para el análisis.

De este modo, las recomendaciones didácticas vienen de la mano de ejercicios y prácticas de orden modélico, que de ninguna manera representan una *receta* ni una solución mágica o superadora. Se trata de ideas, puntos de partida, formas distintas de encarar las prácticas en el aula. Los dos modelos de ejercicios que se plantean a continuación, por ejemplo, pueden aplicarse a contenidos sintácticos más avanzados (como los del capítulo siguiente), de la misma manera que los modelos de ejercicios postulados en el próximo capítulo pueden aplicarse a los contenidos de este.

Análisis de pares mínimos

Este tipo de ejercicio consiste en comparar dos cadenas muy similares, entre las que existe una única diferencia, y solicitar una explicación de los efectos que ese cambio produce en el nivel semántico, sintáctico u otro. En relación con la sintaxis, puede plantearse un caso como el siguiente.

¿Qué diferencias es posible observar, en cuanto al valor de *muy rápido*, en estos dos ejemplos?

- (a) *El jugador brasileño era muy rápido.*
- (b) *El jugador brasileño corría muy rápido.*

En un ejercicio como este, el propósito consiste en observar distintos elementos: la concordancia entre *jugador* y *rápido* –que se da en (a), pero no en (b)–, los posibles reemplazos por sinónimos –*veloz*, *ágil* en (a); *velozmente*, *ágilmente* en (b)–, el tipo de verbo y su estructura argumental –gramatical / copulativo en (a); léxico-ingerativo en (b)–, para llegar a la conclusión de que [*muy rápido*] es un *sadj* en (a), y un *sadv* en (b). Esta misma diferencia puede mostrarse con otros adjetivos del español que tienen la capacidad de funcionar como adverbios (*duro*, *lento*, *pronto*).

El resultado final es la posibilidad de observar ciertas propiedades morfológicas del español que permiten la detección del valor adjetival o adverbial en cada uno de los elementos de este par. El análisis se apoyará en las nociones de *atributo* para (a) y de *adjunto circunstancial* para (b), pero el objetivo del ejercicio no es el mero etiquetado, sino el proceso de análisis en el cual se realizan las pruebas mencionadas y se proponen experimentos –la pluralización del sujeto y/o del verbo en (a) y (b), por ejemplo– de los cuales se extraen conclusiones.

El modelo de pares mínimos puede plantearse, también, de manera que haya una modificación que genere agramaticalidad en un elemento del par, pero no en el otro. En este sentido, pensamos estrictamente en ejercicios de *dobles pares mínimos*, como el del siguiente caso.

Luego de observar las siguientes oraciones, responder: ¿Por qué una admite el verbo en plural y la otra, no?

(a1) *Se despidió de los obreros.*

(b1) *Se despidió a los obreros.*

(a2) *Se despidieron de los obreros.*

(b2) **Se despidieron a los obreros.*

Se trata de una variación del ejercicio anterior, pero en este caso está más dirigida y señalizada. Ante una consigna como esta, es muy probable que obtengamos, en primera instancia, respuestas como: “En las (b) me dicen a quiénes se despidió”, “En las (b) *despedir* significa ‘echar’, pero en las (a), no”, “En una dice *de* y en otra dice *a*”. Esas respuestas incluyen buenas observaciones, es verdad, pero no terminan de considerar el problema de manera integral. La conducción del docente tiene que redirigir esas intuiciones y observaciones hacia justificaciones y análisis más profundos.

En este caso en particular, se busca reflexionar sobre las dos posibles estructuras argumentales de *despedir* y sobre el significado de cada una. En las oraciones marcadas con (a), estamos, en realidad, frente al verbo *despedirse*, que significa “hacer o decir alguna expresión de afecto o cortesía para separarse de alguien” y es un verbo que típicamente construye oraciones con un sujeto AGENTE y un complemento régimen. En cambio, en las marcadas con (b), tenemos efectivamente el

verbo *despedir*, que significa “alejar, deponer a alguien de su cargo, prescindir de sus servicios” y se construye típicamente con un sujeto AGENTE y un objeto directo. La clave, en la oración (b1), es que se trata de una oración impersonal, en la que el verbo queda fijo en la tercera persona del singular, y es esa la razón por la cual no permite la pluralización.

Al igual que en el primer ejercicio, en este nos proponemos utilizar las categorías sintácticas como herramientas de análisis; *etiquetar* no es de ninguna manera un sinónimo de *analizar*. Nuestra tradición escolar ha llamado durante mucho tiempo *análisis sintáctico* a la identificación de funciones sintácticas, lo cual, como se desprende de lo antes expuesto, entraña un considerable reduccionismo y no representa el punto de vista compartido por esta propuesta. Un análisis como el que se despliega en los casos anteriores excede el mero etiquetado y genera una reflexión un poco más genuina sobre el lenguaje, sus unidades y sus relaciones. En este caso, por ejemplo, la finalidad puede ser la de introducir las diferentes variantes de *se* y su incidencia en la estructura argumental; o bien la de concluir un proceso de análisis comenzado con secuencias más simples. Los ejercicios pueden funcionar como disparadores o como dispositivos de evaluación; no se cierra el camino a ninguna de las posibilidades y, como siempre, su implementación depende de cada situación particular de enseñanza / aprendizaje.

Análisis de secuencias ambiguas

En el análisis de secuencias ambiguas, suele haber una diferencia semántica visible entre una interpretación y otra, pero no resulta evidente su fundamentación sintáctica, tal como se observa en el siguiente caso.

Explicar en qué consiste la ambigüedad en cada una de las siguientes oraciones.

- (a) *Vino de Mendoza.*
- (b) *Aumentaron los aranceles aduaneros.*

Un curso perspicaz indicará rápidamente, con respecto a la oración (a): “O es *vino* de *tomar* o es *vino* de *venir*”. Ahora bien, las mismas pruebas que se usaron para trabajar con pares mínimos son las que fundamentarán el análisis; en la primera interpretación propuesta, *vino* es un sustantivo, por lo cual no tenemos una oración

con sujeto y predicado sino un sintagma nominal; en la segunda interpretación, *vino* es un verbo (el verbo *venir* en PPS, 3.^a singular). Esa distinción puede observarse, por ejemplo, en la pluralización (*Vinos de Mendoza* para la primera interpretación; *Vinieron de Mendoza* para la segunda). Podemos, también, proponer como otro posible experimento el cambio de tiempo gramatical (que el primer sentido no permite, pero el segundo sí: *Viene de Mendoza / Vendrá de Mendoza*). En estas pruebas, la caracterización sintáctica es una herramienta más, pero no la única.

Lo mismo sucede con la oración (b), donde el SN [*los aranceles aduaneros*] puede ser tanto el sujeto como el OD, según el sentido del verbo *aumentar* que tomemos para nuestra interpretación: puede tratarse de un verbo transitivo, que significa “dar mayor extensión, número o materia a algo”, o bien de un verbo intransitivo inacusativo que significa “incrementar en precio, valor o estimación”. Esos dos significados son los que se corresponderían, respectivamente, con los dos análisis propuestos.

<p><u><i>Aumentaron los aranceles aduaneros.</i></u></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 10px;">N</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 10px;">SN-OD</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 10px;">SV-Predicado (ST argumental: 3^a pl.)</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 2px 10px;">O. Simple</td> </tr> </table>	N	SN-OD	SV-Predicado (ST argumental: 3 ^a pl.)		O. Simple	
N	SN-OD					
SV-Predicado (ST argumental: 3 ^a pl.)						
O. Simple						
<p><u><i>Aumentaron los aranceles aduaneros.</i></u></p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 10px;">SV-Predicado</td> <td style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px 10px;">SN-Sujeto</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 2px 10px;">O. Simple</td> </tr> </table>	SV-Predicado	SN-Sujeto	O. Simple			
SV-Predicado	SN-Sujeto					
O. Simple						

De nuevo, en un ejercicio como este no buscamos solamente que los y las estudiantes identifiquen si [*los aranceles aduaneros*] es OD o sujeto, sino que además realicen una serie de pruebas formales y semánticas para llegar a la conclusión de que el verbo *aumentar* puede tener dos significados muy distintos en función de la estructura argumental que posea, y esa estructura argumental tendrá un reflejo en la sintaxis.

En síntesis, más allá del mero resultado, buscamos conducir un proceso en el cual los y las estudiantes puedan adquirir una serie de herramientas de carácter científico de las que ya hemos hablado en capítulos anteriores –postulación de hipótesis, experimentación, validación, reformulación o falsación de las hipótesis–, con el fin de producir una verdadera reflexión sobre la lengua.

EJERCICIOS

Como hemos comentado, el trabajo con la sintaxis en el aula ha sido objeto de múltiples controversias a lo largo de los últimos años. Existen dos polos en ese debate: por un lado, unas prácticas áulicas de gramática de orden meramente mecánico, conductista y estereotipado; por otro, la reducción –o directamente el abandono– de esas prácticas por considerarlas improductivas. Una manera de resolver esa tensión consiste en encontrar una salida en la que se trabaje con los contenidos y aptitudes gramaticales, pero no de manera mecánica.

Es por eso que, para el trabajo con sintaxis, se proponen distintos tipos de ejercicios, a partir de emisiones lingüísticas reales –para evitar, en lo posible, el análisis de secuencias descontextualizadas producidas *ad hoc*. El soporte más simple es el del texto escrito, por motivos de comodidad y operatividad, pero podría seleccionarse también un texto oral (una entrevista, un fragmento de un noticiero, un programa de radio, etcétera). En términos generales, el trabajo con textos de prensa escrita permite encontrar cierto equilibrio entre un uso lingüístico cotidiano y una redacción estandarizada y adecuada a los parámetros normativos. En particular, para los ejercicios modélicos, se ha tomado como base un texto de prensa.

CORONAVIRUS: CIENTÍFICOS ARGENTINOS DISEÑARON UN NUEVO KIT DE DIAGNÓSTICO VELOZ, ECONÓMICO Y PRECISO

A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suma el tercero. Tiene una sensibilidad superior a la técnica PCR y entrega el resultado en 45 minutos. Producido con insumos locales, permitirá la realización de 100 mil tests mensuales.

Ela-chemstrip es un nuevo test molecular argentino para identificar SARS-COV-2, el patógeno que causa la enfermedad COVID-19. Luego del hisopado nasofaríngeo, el resultado se procesa en tan solo 45 minutos y se visualiza en una tira reactiva, similar al popular Evatest. A diferencia de otros métodos de testeo, permite el diagnóstico de personas infectadas con sín-

tomos y sin ellos, no utiliza un equipamiento costoso ni muy sofisticado y la gran mayoría de sus insumos (más de un 80 %) son producidos actualmente por la industria argentina. Fue desarrollado por investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), gracias a la participación de sus empresas de base tecnológica,

Productos Bio-Lógicos y Chemtest, respectivamente. De manera reciente recibió el visto bueno de ANMAT y, según comentan los referentes, su aplicación podría ser masiva, pues están en condiciones de producir cien mil kits al mes.

“El primer caso de un infectado fue el 3 de marzo y el 8 nos empezamos a mover para hallar una solución urgente para el diagnóstico de COVID-19. Con el equipo de la UNQ nos habíamos cruzado en el último concurso Innovar en noviembre y supe que nuestros trabajos podrían complementarse en cualquier momento. Lo que jamás iba a adivinar es que sería en un contexto de pandemia. Cuando llamé a los científicos de Quilmes ya estaban trabajando en algo desde el día anterior. Luego, solo quedó coordinar tareas y la comunicación fluyó excelente. Solo por eso tuvimos resultados tan rápidos”, describe Diego Comerci, referente del proyecto del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas de la UNSAM y líder de Chemtest.

“Nosotros teníamos muchísima experiencia en metodologías de amplificación *in vitro* de ácidos nucleicos y habíamos desarrollado una variante isotérmica útil para otros patógenos. Desde la UNSAM nos aportaron un kit de detección con tiritas reactivas que ya habían elaborado para dengue. Advertimos que, si juntábamos las dos propuestas, teníamos todo el conocimiento necesario para avanzar en el diseño de una respuesta para SARS COV-2”, apunta Daniel Ghiringhelli, jefe del Laboratorio de Ingeniería Genética y Biología Celular y Molecular (Área Virosis de Insectos) de la UNQ y creador de la empresa Productos Bio-Lógicos.

¿Cómo es el testeo?

En un centro de salud, los especialistas toman una muestra nasofaríngea y extraen el material genético del hisopo (ARN del virus) mediante el proceso de purificación en un sitio que cumpla con todos los requisitos de bioseguridad adecuados. Ello funciona como el punto de partida para que, en una segunda etapa, se realice la amplificación isotérmica (a temperatura constante) del ARN viral mediante la acción de una polimerasa (una enzima). Consiste en la generación *in vitro* de millones de copias de segmentos específicos del genoma viral, en caso de que esté presente. Por último, ese producto amplificado se coloca en la tirita reactiva que dará el veredicto: dos rayas para diagnóstico positivo, una para negativo. “Para esta primera versión se requiere de personal específico, con un técnico en laboratorio alcanza. Asimismo, también hay que tomar algunos recaudos en la manipulación de la muestra para evitar contaminaciones. Ya tenemos en carpeta otras versiones que facilitarán un uso cada vez más amigable para

personas con escaso o nulo entrenamiento”, detalla Ghiringhelli.

[...] Los grupos científicos de ambas universidades ya han elaborado muy entusiasmados un prototipo y están a un solo paso de iniciar la producción piloto. [...]

Una bacteria salteña, la clave

El diseño de *Ela-chemstrip* tiene su origen en una bacteria. En 1992, Marcos Bilén, socio fundador de la empresa de base tecnológica Productos Bio-Lógicos y miembro del Laboratorio de la UNQ, recorría la puna salteña junto a su padre. Allí, en una zona de aguas termales tomó muestras por simple curiosidad; quería tenerlas para analizar, tal vez más adelante, qué microorganismos había. Las muestras estuvieron congeladas durante veinte años hasta que en 2012 decidió que era el momento adecuado para ver la luz. [...]

Para su sorpresa --y la de todo su equipo-- descubrió que estaba en presencia de una bacteria termófila, es decir, que podía soportar condiciones extremas de temperatura relativamente altas. De allí purificó (extrajo) la polimerasa, una enzima que tenía la capacidad de realizar amplificaciones explosivas de material genético y actuar a una temperatura constante de 60 grados. A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades y en ese momento la bautizó *ELA*, *Easy Loop Amplification*. En la actualidad, este hallazgo de principios de los años noventa --que surge como resultado pura y exclusivamente de la curiosidad de explorar el mundo que lo rodeaba-- constituye una de las claves de la velocidad y la sensibilidad del kit diagnóstico. [...]

Orgullo conurbano

[...] En este momento de crisis sanitaria, las universidades del conurbano han resignificado sus funciones. Algunas procesan muestras de coronavirus, otras operan como centros de salud, brindan raciones de comida a los vecinos de la zona que están sin sustento y, como si fuera poco, generan tecnología de punta para contribuir a resolver la epidemia a nivel nacional. El anclaje territorial de estas casas de estudio transforma la responsabilidad meramente educativa en un profundo compromiso social. [...]

Pablo Esteban, *Página/12*, 14 de junio de 2020 (fragmento). [en línea], disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/272134-coronavirus-cientificos-argentinos-disenaron-un-nuevo-kit-de> [consulta: 10 de febrero de 2021].

Ejercicios de exploración

Para observar diferentes fenómenos sintácticos, podemos plantear ejercicios exploratorios en los que sea posible guiar la observación hacia el contenido que queremos introducir.

Ejercicio 1. Considerar las siguientes oraciones del texto, teniendo en cuenta la noción de sujeto. Luego, responder a las preguntas.

Selección A

Las muestras estuvieron congeladas durante veinte años.

En este momento de crisis sanitaria, las universidades del conurbano han resignificado sus funciones.

Los grupos científicos de ambas universidades ya han elaborado muy entusiasmados un prototipo.

Selección B

Fue desarrollado por investigadores de la UNQ y la UNSaM, gracias a la participación de sus empresas de base tecnológica.

En ese momento la bautizó ELA, Easy Loop Amplification.

Producido con insumos locales, permitirá la realización de 100 mil tests mensuales.

Selección C

Para esta primera versión se requiere de personal específico.

a) ¿Cuál pudo haber sido el criterio para dividir las oraciones en tres selecciones?

b) En función de ese criterio, ¿en qué lista podría sumarse la siguiente oración? Fundamentar.

A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suma el tercero.

Comentario. El propósito de un ejercicio como este es realizar un diagnóstico del conocimiento previo que un grupo determinado tiene acerca de la categoría de *sujeto*. Ese sondeo permitirá unificar aspectos terminológicos y habilitará el ingreso a los razonamientos y nociones iniciales del trabajo con la sintaxis.

La respuesta, en este caso, tiene que ver con el tipo de sujeto de cada oración: en la selección A, se trata de oraciones de sujeto expreso; en la selección B, de oraciones con sujeto tácito argumental; en la selección C, de una oración con sujeto tácito no argumental.

Esta clasificación deberá, además, justificarse formalmente, por lo que el ejercicio constituye un punto de partida para la introducción del razonamiento que corresponde aplicar a la hora de determinar el sujeto de una oración, así como también permite abordar las pruebas que resultan pertinentes para su identificación.

La segunda consigna solicita aplicar el razonamiento del que se ha hablado antes: las oraciones con *se* suelen ser particularmente conflictivas en español. En este caso, se busca que se apliquen las nociones de *concordancia* y de *estructura argumental*. La dificultad con la oración en cuestión reside en la diferencia entre los verbos *sumar* y *sumarse*: la presencia del *se* incide en la estructura argumental, y, por lo tanto, uno y otro seleccionan sujetos muy distintos. El sujeto de la oración propuesta no es el típico sujeto de carácter agentivo; por lo tanto, su clasificación como miembro de la selección A resulta algo dudosa. Ahora bien, no todos los sujetos de esa selección son agentivos, y esta oración en particular mantiene la concordancia entre verbo y el sintagma [*el tercero*], que cumple la función de sujeto. Esto se demuestra mediante una prueba formal: en caso de pluralizar el verbo, se exige formalmente también la pluralización del sujeto, tanto mediante la coordinación (c) como la pluralización morfológica (d).

- (a) *A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suma [el tercero].*
- (b) **A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suman [el tercero].*
- (c) *A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suman [el tercero y el cuarto].*
- (d) *A los tests de los Institutos Leloir y Milstein se suman [otros tests].*

Por lo tanto, la oración pertenecería a la selección A.

Un ejercicio como este, con todas las instancias que conlleva, puede llegar a ocupar una hora entera de clase. No se trata en este caso de arrojar la consigna, dar un tiempo y luego decir la respuesta, sino de brindar el punto de partida para la postulación de hipótesis, la experimentación y el descarte o validación de esas hi-

pótesis. El trabajo docente con un ejercicio de este tipo podría consistir en presentar la consigna en general a todo el curso, para después *recorrer el aula* en una primera etapa de indagación en grupos chicos y dar orientaciones particulares a cada uno de ellos; luego, se organizaría una puesta en común que partiría de las propuestas de los grupos –que el docente ya conoce y, por lo tanto, puede ordenar, por ejemplo, en función de haber visto ciertos errores recurrentes–; a modo de cierre, se llega a la resolución, que muy probablemente se desprenda del recorrido previo. Recordemos que se trata de un ejercicio introductorio: la finalidad no es que todo el curso aplique las categorías a la perfección, sino revisar el estado de la cuestión, presentar el contenido, y mostrar la forma de trabajarlo, los razonamientos que corresponde aplicar, los conceptos de fondo y las pruebas pertinentes.

Ejercicios de análisis: identificación, comparación

A diferencia de los anteriores, este tipo de ejercicios se concibe como un punto intermedio en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Los contenidos, aptitudes y razonamientos propios del tema en cuestión ya fueron relevados previamente y lo que ahora se busca es profundizar algún aspecto más detallado. El primer estadio es el de la *identificación*, que, en una instancia inicial, será guiada. Planteamos, a modo de ejemplo, un ejercicio sobre *atributos y predicativos*.

Ejercicio 2. Observar los sintagmas subrayados en las siguientes oraciones y, luego, responder a las preguntas.

- (a) *Las muestras estuvieron congeladas durante veinte años.*
 - (b) *Los grupos científicos de ambas universidades ya han elaborado muy entusiasmados un prototipo.*
 - (c) *Producido con insumos locales, permitirá la realización de cien mil tests mensuales.*
- a) ¿Qué tienen en común esos sintagmas?
 - b) ¿Todos cumplen la misma función?
 - c) ¿Qué tan prescindibles (o imprescindibles) son en sus respectivos predicados?

Comentario. Este ejercicio, como se ha dicho, apunta a distinguir entre *predicativos subjetivos no obligatorios* y *atributos*. Por tratarse de un ejercicio de identificación, se dan los casos para observar y, a partir de consignas orientadoras, se busca que los y las estudiantes fundamenten el análisis. Para determinar la concordancia en género y número entre los sintagmas subrayados y el sujeto de la oración, es necesario haber relevado esa función previamente.

En la oración (a) tenemos un *atributo*, porque el verbo *estar* es gramatical, y el sintagma subrayado es imprescindible para la estructura oracional. En (b) y (c), encontramos las propiedades contrarias: los verbos *elaborar* y *permitir* son léxicos, y como tales, presentan una estructura argumental de la cual no forman parte los sintagmas subrayados; por lo tanto, estos son *predicativos subjetivos no obligatorios*, ya que sintácticamente son prescindibles.

Los ejercicios de identificación también pueden postularse de manera inversa. En sentido estricto, no estaríamos hablando de *análisis* –el proceso que consiste en desarmar un todo para dar cuenta de su funcionamiento–, sino de *síntesis* –que es el proceso inverso, el de tomar partes y componer un todo. Estos ejercicios consisten en dar una serie de pautas y solicitar la identificación de oraciones o sintagmas que cumplan con ellas. La búsqueda podría restringirse, por ejemplo, a una selección de oraciones, a un fragmento determinado del texto, o bien podría solicitarse que se busque en todo el texto. El siguiente ejercicio, pensado para trabajar la noción de *complemento simétrico*, se plantea en esos tres niveles distintos de dificultad, de grado ascendente.

Ejercicio 3 (nivel 1). Identificar, en las oraciones de la siguiente lista, un ejemplo de complemento simétrico. Justificar la elección.

- (a) *A diferencia de otros métodos de testeo, permite el diagnóstico de personas infectadas con síntomas y sin ellos.*
- (b) *Con el equipo de la UNQ nos habíamos cruzado en el último concurso Innovar en noviembre.*
- (c) *Desde la UNSAM nos aportaron un kit de detección con tiritas reactivas.*
- (d) *A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades.*

Ejercicio 3 (nivel 2). Identificar, en los primeros tres párrafos del texto, un ejemplo de complemento simétrico. Justificar la elección.

Ejercicio 3 (nivel 3). Identificar en el texto un ejemplo de complemento simétrico. Justificar la elección.

Comentario. La intención en los tres casos es la misma: se espera que los y las estudiantes puedan realizar una aplicación del contenido gramatical que se explica de manera abstracta en la bibliografía, y que, además, apliquen las pruebas y prácticas formales mencionadas en ocasiones anteriores: postulación de hipótesis, experimentación, comprobación o refutación, generación de nuevas hipótesis.

En la primera formulación del ejercicio, las cuatro oraciones presentan *SP* encabezados por la preposición *con*, que podrían confundirse con complementos simétricos, pero que en algunos casos no son un complemento del verbo, sino que forman parte de *SN* mayores (*el diagnóstico de personas infectadas [con síntomas]; una súper enzima [con diversas propiedades]; un kit de detección [con tiritas reactivas]*). También hay oraciones en las que se manifiesta una noción semántica de *compañía*, pero esta no se corresponde con las características semántico-sintácticas propias del *complemento simétrico* (*Desde la UNSAM nos aportaron un kit de detección con tiritas reactivas*). Por lo tanto, el único *SP* que puede cumplir esa función es el de la oración (b): [*Con el equipo de la UNQ nos habíamos cruzado en el último concurso Innovar en noviembre*].

Los ejercicios de *comparación*, como ya se ha visto en capítulos anteriores, permiten reflexionar a partir de errores o confusiones frecuentes en la práctica. En este caso, se presentan diversos análisis y se solicita que se elija el que se considere más adecuado, con la correspondiente fundamentación.

Ejercicio 4. Comparar los siguientes análisis de la misma oración. ¿Cuál de ellos resulta más adecuado? Justificar.

(a)

A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades.

SP-Adjunto Circ. Manera SD-OD N SP-Comp. Régimen SP-Adj. Circ. Manera

SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)

O. Simple

(b)

A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades.

SP-Adjunto Circ. Manera SD-OD N SP-Comp. Régimen

SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)

O. Simple

(c)

A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades.

SP-Adjunto Circ. Manera SD-OD N SP-OI

SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)

O. Simple

(d)

A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió en una súper enzima con diversas propiedades.

SP-Adjunto Circ. Manera SD-OD N SP-OI SP-Adj. Circ. Manera

SV-Predicado (ST argumental: 3ª sing.)

O. Simple

Comentario. Un ejercicio de este tipo, de corte comparativo, también permite a los y las estudiantes sumar el nivel de la reflexión sobre la propia práctica. El propósito es que adquieran herramientas que les permitan controlar una resolución terminada, tanto propia como ajena. El procedimiento, en este caso, es eliminatorio. En primer término, podemos eliminar las opciones (a) y (d), aduciendo que [*en una súper enzima con diversas propiedades*], independientemente de su función, es un único SP. Eso queda demostrado mediante dos pruebas: movilidad (o no) y capacidad de interrumpirse (o no).

- *A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió [en una súper enzima con diversas propiedades].*

- **A través de las bondades de la ingeniería genética la convirtió [con diversas propiedades] [en una súper enzima].*
- **A través de las bondades de la ingeniería genética [con diversas propiedades] la convirtió [en una súper enzima].*
- **La convirtió [en una súper enzima (a través de las bondades de la ingeniería genética) con diversas propiedades].*

Una vez eliminadas, con ese razonamiento, las opciones (a) y (d), queda por definir si ese *SP* cumple la función de *c.rég.* o de *oi*. Nos decidimos por la primera opción porque, precisamente, se trata de una estructura encabezada por una preposición en particular, exigida por el verbo en cuestión (*convertirse en* y no **convertirse de*). Descartamos la opción de *oi*, a pesar de que es un *SP* que forma parte de la estructura argumental, apoyándonos en que no permite el reemplazo o la reduplicación pronominal, además de que un *oi* suele estar encabezado por la preposición *a*, pero en ningún caso puede estar encabezado por la preposición *en*.

**A través de las bondades de la ingeniería genética se la convirtió.*

Ejercicios de síntesis

En este caso, se propone trabajar con el análisis de pares mínimos para que los y las estudiantes observen el efecto que una modificación en particular produce en la estructura sintáctica de una oración.

Ejercicio 5. Observar la modificación propuesta y especificar cuáles son sus implicaciones. Fundamental.

- (a) *Ese producto amplificado se coloca en la tirita reactiva.*
- (b) *Ese producto amplificado se lo coloca en la tirita reactiva.*

Comentario. Un ejercicio de este estilo, con una consigna intencionalmente poco específica, requiere que los y las estudiantes integren las herramientas adquiridas en función de un caso particular. Es probable que la primera respuesta que surja, a partir de los recorridos y análisis previos, señale que la posibilidad de sumar este

lo es una prueba de que estamos frente a un OD. Ahora bien, esa posibilidad no se sostiene del todo con la primera oración, por dos razones.

- No resiste pasivización (**Ese producto amplificado se es colocado en la tirita reactiva*).
- El SN [*ese producto amplificado*] es el sujeto (**Ese producto amplificado se colocan en la tirita reactiva / Esos productos amplificados se colocan en la tirita reactiva*).

¿Qué sucede, entonces, en un par de oraciones como este? Cambia la distinción del sujeto en una y otra. En (a), el sujeto es [*ese producto amplificado*]. En (b), no tenemos un sujeto porque, justamente, el mismo SN no concuerda con el verbo sino con el determinante *lo* (**Esos productos amplificados se los colocan en la tirita reactiva / Esos productos amplificados se los coloca en la tirita reactiva*).

La clave, en este par, reside en el alcance de *se* en uno y otro caso: la oración (a) tiende a interpretarse como pasiva (el sujeto TEMA concuerda con el verbo principal, y es imposible pasivizarla porque *ya es pasiva*). En cambio, (b) es una oración de *se* impersonal, en la que el *se* inmoviliza el verbo en tercera persona del singular; es por eso que no permite pluralización: el SN [*esos productos amplificados*], que era el sujeto de (a), es el OD de (b).

Los ejercicios de este tipo pueden plantearse, también, como dobles pares mínimos, como en el siguiente ejemplo.

Ejercicio 6. Observar las modificaciones propuestas y especificar cuáles son sus implicaciones. Fundamental.

(a1) *Allí, en una zona de aguas termales tomó muestras por simple curiosidad.*

(a2) *Allí, en una zona de aguas termales las tomó por simple curiosidad.*

(b1) *Ese producto amplificado se coloca en la tirita reactiva.*

(b2) *Ese producto amplificado se lo coloca en la tirita reactiva.*

El resultado será el mismo, pero un caso típico de OD como el de la primera oración propuesta debería contribuir a orientar el razonamiento. Al observar un caso canónico que permite pasivización (*Allí, en una zona de aguas termales las muestras fueron tomadas por simple curiosidad*), quizá sea más clara la diferencia entre los dos elementos del par propuesto en (b1) y (b2), que coincide con el del ejercicio 5.



Coordinación, subordinación y estructura de la información

Los fenómenos sintácticos presentados en el capítulo anterior se organizan alrededor del concepto de *estructura argumental*: allí se trabajó con conceptos y categorías que atañen únicamente a los fenómenos sintácticos que se originan a partir de un verbo principal y sus argumentos. Ese recorte responde a razones estrictamente metodológicas y didácticas. El trabajo con la oración simple es, en general, el nivel al que se llega en los primeros años de la enseñanza secundaria. Ahora bien, es oportuno considerar los recortes que plantean, al respecto, los diseños curriculares. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en las materias de la formación general, se encuentra *Prácticas del lenguaje* en 1.º, 2.º y 3.º años del nivel secundario, y *Literatura* en 4.º, 5.º y 6.º. Esa especificación del objeto de estudio deja de lado, a grandes rasgos, los contenidos gramaticales en la etapa en la que los estudiantes quizá podrían estar más preparados para trabajar con las unidades de este capítulo. Por su parte, en la ciudad de Buenos Aires, donde había una distinción similar, la última modificación curricular en el año 2016 revirtió ese recorte y mantuvo la denominación *Lengua y literatura* a lo largo de los cinco años del nivel secundario. ¿Por qué se hace esta distinción? Porque, si se tienen en cuenta las realidades de las aulas de nivel secundario, es necesario un trabajo muy bien articulado para poder llegar, como se plantea en provincia de Buenos Aires, a prácticas y a contenidos vinculados con la subordinación de una manera en la que los conocimientos sean realmente productivos y puedan aplicarse

a la reflexión sobre el lenguaje. Lo más común es que, en los primeros tres años, no se llegue a trabajar con estos contenidos, que son de vital importancia en la producción y comprensión de textos más complejos –como los que se leen y escriben en diversas materias del ciclo superior del nivel secundario, como paso previo al nivel superior: ensayos, reseñas, monografías, etcétera.

En el siguiente fragmento de un texto, escrito por una estudiante de 3.º año a partir de una consigna en la que se le había solicitado una reseña, encontramos dificultades en la redacción que son típicas de ciertos escritos que apuntan a un registro formal.

La película *Coraline*, que trata sobre una niña que se muda a una casa antigua, llamada “El palacio rosa”, donde conoce a sus nuevos vecinos que son un tanto extraños. Coraline era una niña muy curiosa la cual se aburría bastante en este nuevo vecindario ya que no tenía amigos y sentía que sus padres no la querían, que la apartaban.

Ante un fragmento como este, resulta difícil orientar a la autora y pedirle algún tipo de reescritura si no se hace entrar en juego ciertas cuestiones sintácticas que exceden a las trabajadas en el capítulo anterior. La primera oración tiene cuatro verbos conjugados (*trata, muda, conoce, son*), y el problema recae en que ninguno de ellos puede considerarse el verbo principal. Dos de las soluciones más simples a las que intentaremos que la autora del texto llegue¹ –aunque no las únicas– son las siguientes.

- Que reestructure las jerarquías para que uno de los verbos pase a ser el principal: *La película Coraline trata sobre una niña que se muda a una casa antigua, llamada “El palacio rosa”, donde conoce a sus nuevos vecinos, que son un tanto extraños.*

- Que agregue un verbo principal para que estas estructuras subordinadas puedan organizarse en una matriz superior: *En esta reseña hablaremos de la película Coraline, que trata sobre una niña que se muda a una casa antigua, llamada “El palacio rosa”, donde conoce a sus nuevos vecinos, que son un tanto extraños.*

Ambas soluciones requieren aplicar categorías jerárquicamente distintas a las que se observaron en el capítulo anterior. Incluso, si optamos por guiar hacia alguna resolución en la que no haya subordinación –como: *La película Coraline trata sobre una niña que se muda a una casa antigua, llamada “El palacio rosa”. Allí*

1 Más allá del trabajo sobre una oración en particular, se espera que, con el marco teórico y práctico proporcionado por el docente, los y las estudiantes lleguen a conclusiones que les permitan no solamente repensar un ejemplo puntual, sino poder aplicar el mismo razonamiento en otros casos de manera autónoma.

conoce a sus nuevos vecinos, personas un tanto extrañas–, es necesario que, como docentes, manejen nociones relacionadas con los contenidos que se desarrollan en este capítulo para poder orientar la reflexión.

6.1. Coordinación y subordinación

En el capítulo dedicado a las clases de palabras, se realizó la distinción entre conjunciones coordinantes y conjunciones subordinantes. La diferencia fundamental entre ambos tipos de conjunciones reside en las jerarquías de los elementos que unen: una conjunción coordinante une dos elementos de igual nivel –no necesariamente palabras de la misma categoría, sino también sintagmas que cumplan una función equivalente–, mientras que una conjunción subordinante enlaza dos sintagmas, uno de los cuales está dentro del otro, *subordinado*.

Por lo tanto, la coordinación podría darse entre dos *SN* (1a), dos *SAdj* (1b), dos *SAdv* (1c) o dos *SP* (1d), sin que eso traiga aparejados mayores inconvenientes en la noción de estructura argumental que organiza una oración a nivel global. Es decir que, en esos cuatro casos, seguimos teniendo un único predicado. No sucede lo mismo cuando los sintagmas coordinados son dos *sv* (1e, 1f).

(1a) *Anoté [los horarios de cursada] y [las fechas de los parciales] en mi libreta.*

(1b) *Apocalipsis es una novela [muy extensa] pero [atrapante].*

(1c) *[Ayer] y [hoy] llovió.*

(1d) *Realizaron la instalación eléctrica [en mi casa] y [en la del vecino].*

(1e) *[Vi precios de celulares], pero [no me decidí por ninguno].*

(1f) *[Quiero un celular nuevo], pero [los precios son muy altos].*

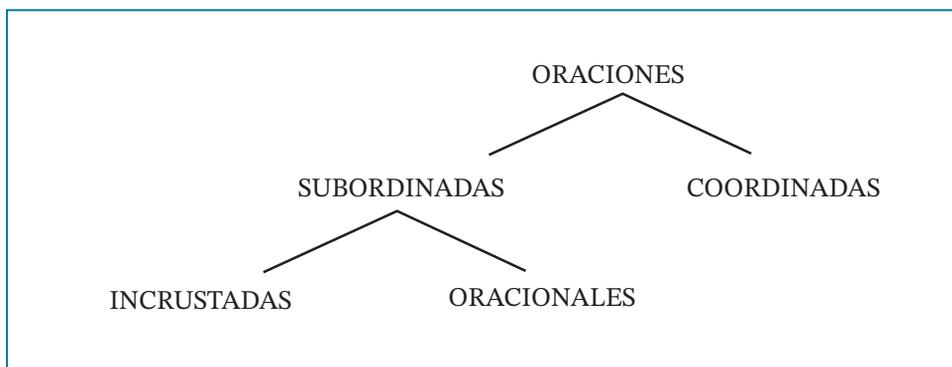
La significativa diferencia entre (1e) y (1f) radica en la identificación del sujeto (y la consecuente partición sujeto / predicado). En (1e) encontramos ambos verbos en 1.^a persona del singular, por lo cual el sujeto de ambos es correferencial.² En (1f), en cambio, tenemos un verbo en primera persona del singular (*quiero*) y uno en tercera del plural (*son*). En este caso, surge un inconveniente acerca de la identificación de la estructura de la oración. ¿Tenemos un sujeto con dos predicados? ¿Tenemos dos sujetos y dos predicados? ¿Tenemos dos oraciones?

2 Si bien tenemos un sujeto tácito, la entidad que ocupa un rol en las estructuras argumentales de *vi* y de *decidí* es la misma: en este caso, el emisor, al que se señala con la flexión en primera persona. El sujeto de ambas oraciones, entonces, es el mismo.

La diferencia entre los abordajes del problema residirá en el marco teórico. Kovacci, en *El comentario gramatical* (1990) –obra de referencia para la gramática escolar durante los últimos treinta años–, desde un criterio estructuralista, distingue entre oraciones simples y oraciones complejas, en función de la existencia o no de subordinación; luego, distingue, dentro de las simples, las oraciones compuestas, en las que habla de *suboraciones*, tomando como aspecto distintivo la correferencialidad (o no) del sujeto de los múltiples verbos; finalmente, distingue predicados simples de compuestos, en función de la cantidad de núcleos. De este modo, para Kovacci, (1a), (1b), (1c) y (1d) son oraciones simples con un predicado simple; (1e) es una oración simple con un predicado compuesto y (1f) es una oración compuesta con dos suboraciones, cada una con su predicado simple y su sujeto. Dentro de este marco están redactados la mayoría de los manuales de Gramática destinados al nivel primario y secundario. No es el que tomaremos en esta propuesta, como se habrá podido advertir en la lectura del capítulo anterior.³

Di Tullio y Malcuori (2012) realizan una clasificación binaria. Tanto (1e) como (1f) son oraciones compuestas por dos oraciones de menor jerarquía, independientemente de la correferencialidad del sujeto. En consecuencia, las categorías de *predicado simple* y *predicado compuesto* –que quizá resuenen a partir de ciertos recorridos escolares previos– no son válidas para este enfoque.

Como se dijo, la división que realizan estas autoras es de orden binario, como se representa en el siguiente esquema.



3 Las clasificaciones no son caprichosas ni aleatorias: Kovacci propone ese sistema de categorías porque es el más consistente con sus definiciones de *oración* y de *predicado*, que no coinciden con las definiciones que plantean Di Tullio y Malcuori. La gran diferencia entre estas dos formas de análisis no está solamente en *qué nombre les ponen a las cosas*, sino en los conceptos de fondo que sirven como base a esos análisis.

La diferencia entre oraciones subordinadas y coordinadas, entonces, tiene que ver con las jerarquías de las oraciones vinculadas. Los ejemplos (1e) y (1f) son, justamente, oraciones compuestas por dos oraciones coordinadas. En contraposición, los ejemplos de (2a) a (2f) no presentan oraciones en el mismo nivel jerárquico, sino una supeditada a la otra. Señalaremos el nivel jerárquico superior con corchetes [] y el nivel jerárquico inferior con ángulos < >:

(2a) [*Ayer empecé el libro <que me habías comprado para mi cumpleaños>.*]

(2b) [*Me ofrecieron <cambiar mi plan de datos>.*]

(2c) [*Se accede al sorteo <enviando un mensaje a la dirección publicada>.*]

(2d) [*Me gusta <escuchar música>.*]

(2e) [*Van a ir al cine <si consiguen entradas>.*]

(2f) <*Siendo sincero*>, [*considero insuficiente la propuesta.*]

Si bien en todos estos ejemplos, de (2a) a (2f), tenemos una oración principal, a la cual la otra se subordina, hay una marcada diferencia entre los cuatro primeros casos y los dos últimos. En los primeros cuatro, las oraciones subordinadas cumplen una función sintáctica que se ubica entre las enumeradas en el capítulo anterior: así, en (2a), la oración subordinada es un complemento dentro del OD; en (2b), la subordinada es el OD; en (2c) es un adjunto circunstancial; en (2d), el sujeto. Estas oraciones subordinadas son las que llevan el nombre de *incrustadas*, ya que se trata de oraciones recursivas que presentan una estructura argumental dentro de otra estructura argumental de mayor nivel jerárquico.⁴

En oposición a estas, las oraciones subordinadas de (2e) y (2f) operan como *adjuntos oracionales*, y su contenido está vinculado con la escena oracional, con el acto de enunciación o con restricciones acerca del contenido global de la oración principal. Ninguna de estas dos cumple una función dentro del sujeto o el predicado de la oración principal, sino que en ambos casos funcionan en un nivel externo y modifican a toda la predicación.

6.2. Clasificación de las oraciones subordinadas

Las oraciones subordinadas, tanto incrustadas como oracionales, se clasifican, de manera general, según el tipo de palabra que típicamente ocupa la función sin-

4 Pueden también subordinarse oraciones con verbos sin estructura argumental, como *ser* y *estar*. [*Está confirmado <que Ewan McGregor será el protagonista de la nueva serie>.*] En estos casos, se siguen aplicando las categorías de *atributo* y *sujeto* de las que se habló en el capítulo anterior, al hacer referencia a los verbos gramaticales.

táctica que las subordinadas cumplan. De este modo, la subordinada de (3a) se considera una *oración subordinada adjetiva* porque, precisamente, cumple una función típica del adjetivo / *S_{adj}* e, incluso, permite el reemplazo por un adjetivo (3b).

- (3a) [*Necesito una computadora <que tenga la última versión de Windows>.*]
 (3b) [*Necesito una computadora actualizada.*]

Algo similar podemos sostener respecto de la subordinada de (4a), que recibe el nombre de *oración subordinada sustantiva* porque cumple una de las funciones típicas del sustantivo / *S_N*, y también permite el reemplazo por un sustantivo / *S_N* (4b).

- (4a) [*Varias fuentes confirman <que el futbolista rescindió su contrato>.*]
 (4b) [*Varias fuentes confirman el rumor.*]

Ahora bien, la correspondencia lineal comienza a borronearse cuando consideramos las *oraciones subordinadas adverbiales*. Casos como (5a) resultan canónicos, ya que permiten el reemplazo por adverbio / *S_{adv}* (5b).

- (5a) [*Encontraron al hombre <donde lo habían citado>.*]
 (5b) [*Encontraron al hombre allí.*]

Sin embargo, en ejemplos como (6a), con oraciones subordinadas que también se han clasificado tradicionalmente como adverbiales, no es posible un reemplazo por un adverbio / *S_{adv}*, y es difícil que la misma función que ocupa la subordinada sea ocupada por una estructura de otro tipo.

- (6a) <Si encontrás mi DNI>, [traémelo a mi casa].
 (6b) <?> [traémelo a mi casa].

Esto sucede, principalmente, porque las clases de sustantivos y adjetivos presentan propiedades sintácticas, semánticas y morfológicas mucho más restringidas que el adverbio. Como hemos explicado en el capítulo dedicado a clases de palabras, bajo el paraguas de la clase *adverbio* encontramos todo tipo de palabras heterogéneas; por ese motivo, es previsible también que las llamadas *oraciones subordinadas adverbiales* no posean una serie de características formales tan fácilmente identificables como las adjetivas o sustantivas. De todas maneras, en última

instancia, lo que interesa no es tanto la mera asignación de la etiqueta *adjetiva / sustantiva / adverbial*, sino observar la relación de subordinación, comprender la función que una oración subordinada pueda tener en un caso particular, y poder determinar las jerarquías sintácticas y los niveles de recursividad.

6.3. Oraciones subordinadas sustantivas

Las subordinadas sustantivas se limitan a oraciones incrustadas. No es habitual que cumplan una función como adjuntos oracionales, sino que suelen corresponderse –si bien no de manera totalmente unívoca– con las funciones sintácticas típicas del sustantivo / SN.

Antes de observar los casos en los que funcionan como sujeto, OD, complemento de preposición o atributo, distinguiremos aspectos de la estructura interna de las subordinadas sustantivas, para luego hablar de las funciones de manera general.

El exponente canónico de esta clase –y el caso por el cual iniciamos cualquier recorrido didáctico con la subordinación– son las *subordinadas declarativas*. Se trata de oraciones subordinadas típicamente encabezadas por la conjunción *que*, como (7a), (7b) y (7c), aunque no necesariamente, como observamos en (7d), (7e) y (7f).

(7a) [Me contaron <que tuviste una muy buena idea>.]

(7b) [Es bueno <que la población joven participe en política>.]

(7c) [Les rogamos <que apaguen sus celulares>.]

(7d) [Les rogamos <apaguen sus celulares>.]

(7e) [Es bueno <hacer ejercicio al menos dos veces por semana>.]

(7f) [Tengo ganas de <escribir un libro de cuentos>.]

Observemos la alternancia entre (7c) y (7d). Si bien el contenido es muy similar, podemos detectar cierto matiz formal o de cortesía en (7d). La omisión de la conjunción *que* que se observa en (7d) suele ser mucho más frecuente en la lengua escrita y en ámbitos formales, y es un recurso interesante para aplicar en redacciones que los y las estudiantes puedan llegar a producir, en función de diferentes registros.

En las oraciones sustantivas declarativas, el verbo de la oración incrustada puede aparecer tanto conjugado (7a, 7b, 7c, 7d) como en infinitivo (7e, 7f). Hay dos motivaciones distintas para la aparición del infinitivo. En oraciones como (7e), el sujeto del verbo de la subordinada es indeterminado. Suele tratarse de valores generales, atemporales, como los de los siguientes ejemplos.

- (8a) [*Beber alcohol en exceso* > *es perjudicial para la salud.*]
 (8b) [*No cantar el himno* > *es considerado un acto irrespetuoso.*]

Resulta difícil reponer un sujeto para los verbos *beber* y *cantar*. No ocurre lo mismo en los ejemplos de (9a), (9b) y (9c), en los cuales el sujeto es correferencial con algún elemento de la oración, al igual que en (7f).

- (9a) [*Quiero* <*organizar una fiesta en mi casa*>.]
 (9b) [*A mi hija le encantaba* <*construir cosas con sus bloquécitos*>.]
 (9c) [*Mi sueño es* <*jugador un mundial*>.]

En estos tres ejemplos, el sujeto de *organizar*, *construir* y *jugador* puede reponerse a partir de elementos presentes en la oración. En (9a) el sujeto de la subordinada se corresponde con el del verbo principal (primera persona del singular), y es esa la razón por la cual aparece el infinitivo. En caso de no corresponderse, aparecen el verbo conjugado y la conjunción *que* (10a, b); sin embargo, si el sujeto es correferencial, las oraciones con verbo conjugado resultan anómalas, redundantes e incluso agramaticales (10c, d).

- (10a) [*Quiero* <*que organices una fiesta en mi casa*>.]
 (10b) [*Querés* <*que yo organice una fiesta en mi casa*>.]
 (10c) *[*Quiero* <*que yo organice una fiesta en mi casa*>.]
 (10d) *[*Querés* <*que vos organices una fiesta en mi casa*>.]

Esa misma correferencialidad puede darse con un elemento que no sea el sujeto: en (9b), el sujeto de la oración incrustada se corresponde con la entidad designada por el *oi*. Las mismas pruebas realizadas en (10c, d) se aplican en este caso.

- (11a) [*A mi hija le encantaba* <*construir cosas con sus bloquécitos*>.]
 (11b) [*A mi hija le encantaba* <*que yo construyera cosas con sus bloquécitos*>.]
 (11c) *[*A mi hija le encantaba* <*que ella (misma) construyera cosas con sus bloquécitos*>.]

Veamos ahora lo que ocurre con los llamados “verbos del habla” (*verba dicendi*, en latín) o “verbos de la enunciación”, como *decir*, *contar*, *expresar*, que son particularmente propicios para dar lugar a oraciones subordinadas. Existen dos formas

clásicas de introducir la voz ajena, que son conocidas con los nombres de *estilo directo* (*Juan dijo: “Llovió toda la tarde”*) y *estilo indirecto* (*Juan dijo que había llovido toda la tarde*). En el primer caso, se trata de subordinadas sustantivas no encabezadas por la conjunción *que*: en la oralidad, presentan una pausa breve para introducir la voz ajena, además de una modificación en la línea tonal; en la escritura, esa introducción de la voz ajena se resuelve mediante el uso de comillas.

Esta misma dualidad entre el estilo directo y el indirecto se da a la hora de introducir *oraciones interrogativas*. En la inserción de las oraciones interrogativas en el estilo indirecto, se presentan dos casos muy diferenciados: las interrogativas indirectas totales y las parciales.

Las oraciones *interrogativas indirectas totales*, como su nombre lo indica, son aquellas que solicitan al interlocutor que conteste, por *sí* o *no*, sobre la totalidad del contenido. Ejemplos de este tipo de oraciones son *¿Está lloviendo?*, *¿Compraste un auto nuevo?* o *¿Me escuchan?* Este tipo de oraciones, a la hora de articularse como oraciones subordinadas sustantivas en el estilo indirecto, son encabezadas por la conjunción *si*, y no por *que*.

(12a) [*El chofer preguntó <si estaba lloviendo>.*]

(12b) [*Me preguntaste <si había comprado un auto nuevo>.*]

(12c) [*Les consulté a mis alumnos <si me escuchaban>.*]

Esta conjunción *si*, al igual que la conjunción *que* en los ejemplos anteriores, no cumple ninguna función como complemento o adjunto dentro de la oración subordinada, sino que se limita únicamente a incrustarla. No sucede lo mismo con las *interrogativas indirectas parciales*. Las preguntas parciales, en general, son aquellas que focalizan algún elemento puntual para solicitárselo al interlocutor. Por esa razón, suelen estar encabezadas por palabras como *qué*, *quién*, *cómo*, *dónde* o *cuándo*. Cuando se introduce una pregunta parcial con el estilo indirecto, se obtienen estructuras sintácticas que, formalmente, son diferentes a las anteriores, como se observa en los siguientes ejemplos.

(13a) [*El doctor me preguntó <qué había comido>.*]

(13b) [*Las autoridades no saben <quién cometió ese crimen>.*]

(13c) [*No importa <cuándo hayas presentado la constancia>.*]

En todas estas oraciones, el elemento que encabeza la subordinada cumple una función dentro de la oración incrustada, a diferencia de lo observado con las con-

junciones *si* y *que*. En (13a), [*qué*] es el OD de la oración incrustada; en (13b), [*quién*] es el sujeto; en (13c), [*cuándo*] es un adjunto circunstancial. La principal diferencia entre los dos tipos de interrogativas radica, justamente, en este punto: determinar si el elemento introductor es parte de la oración introducida o si solamente cumple la función de complementante sin cumplir una función dentro de la subordinada.⁵

6.3.1. Funciones sintácticas de las subordinadas sustantivas

Las oraciones subordinadas sustantivas de todo tipo pueden cumplir funciones relativamente similares a las del SN. La función que cumplen no está determinada linealmente por su estructura interna, si bien es cierto que hay algunas restricciones en ese sentido.

6.3.1.1. Sujeto

Una de las categorías sintácticas que se corresponde con el SN es el sujeto. El sujeto puede estar ocupado por subordinadas sustantivas declarativas, tanto introducidas por *que* (14a), como sin *que* y verbo conjugado (14b), o bien sin *que* y con un infinitivo (14c, d). Además, la función de sujeto también puede ser ocupada por subordinadas interrogativas totales (14e) o parciales (14f).

(14a) [*Me gusta <que la gente sea puntual>.*]

(14b) [*Es conveniente <presenten la documentación rápidamente>.*]

(14c) [*Es muy importante <respetar la diversidad cultural>.*]

(14d) [*A los adolescentes les desagrada <recibir órdenes>.*]

(14e) [*No importa <si habías presentado la constancia>.*]

(14f) [*No importa <cuándo hayas presentado la constancia>.*]

Los verbos que seleccionan una subordinada sustantiva como sujeto son los que indican una afección psicológica o valoración (*gustar, encantar, importar, desagradar*), o bien el verbo copulativo *ser* con un atributo que tenga ese rasgo (*conveniente, importante, valorable, deplorable, etcétera*), además de los referidos a ciertas nociones modales (*posible, probable, seguro*).

5 El concepto de *complementante*, propio de la gramática generativa, se refiere a la función que cumple la conjunción que introduce una oración subordinada. En el análisis, se usa la sigla SC (sintagma complementante) para indicarlo.

6.3.1.2. Objeto directo

Las subordinadas sustantivas también pueden cumplir la función de *objeto directo*, que es una función cubierta por los SN; en este caso, tampoco tenemos restricciones para las estructuras internas, como se observa en los siguientes ejemplos, que tienen una distribución de las estructuras internas de las subordinadas prácticamente idéntica a la de (14 a, b, c, d, e, f).

(15a) [*Quiero <que la gente sea puntual>.*]

(15b) [*Les recomendamos <presenten la documentación rápidamente>.*]

(15c) [*Deseo <respetar la diversidad cultural>.*]

(15d) [*No considero muy divertido <recibir órdenes>.*]

(15e) [*No me dijeron <si habías presentado la constancia>.*]

(15f) [*No sé <cuándo presentaste la constancia>.*]

Los verbos que seleccionan oraciones subordinadas como OD suelen ser verbos del discurso (*decir, pedir, contar*), verbos que exigen POO (como *juzgar* o *considerar*), o bien verbos modales asociados con lo volitivo (*desear, querer*). No hay estructuras de *ser* + atributo por obvias razones: el OD depende de verbos léxicos con una estructura argumental que lo exija, y los verbos copulativos no cumplen con ese requisito.

6.3.1.3. Complemento / término de sintagma prepositivo

Las subordinadas sustantivas también pueden cumplir la función de *complemento / término de un SP*. Estos SP pueden desempeñar una enorme variedad de funciones; no en todas ellas el término de la preposición puede ser cubierto fácilmente por una subordinada. En los casos del OD (con preposición *a* + SN), del complemento agente, del adjunto circunstancial de compañía y del complemento simétrico, resulta bastante complicado pensar ejemplos de ello, dado que el SN en los términos de esas construcciones tiende a señalar a una entidad con el rasgo [+humano] o bien [+animado]. Esa incompatibilidad es la misma que impide que las subordinadas sustantivas sean sujeto de verbos de carácter agentivo (como *hacer, correr, bailar*). Las subordinadas sustantivas tampoco parecen ser del todo compatibles con un SP que funcione como complemento locativo o adjunto circunstancial de lugar, ya que en esa posición encontramos adverbios de lugar, o SN o un núcleo que se refiera específicamente a un lugar. Por la misma restricción, tampoco son buenos candidatos a ser ocupados por subordinadas sustantivas los complementos de manera, los adjuntos circunstanciales de manera y de tiempo.

Si se dejan de lado estos casos puntuales, las subordinadas sustantivas pueden funcionar como término de una amplia gama de *sp*.

6.3.1.4. Complemento régimen

Las subordinadas sustantivas suelen ocupar satisfactoriamente la posición de término en el *sp* que funciona como *complemento régimen*. Esa posición puede ser ocupada, como vimos anteriormente, por subordinadas de distintas estructuras internas.

(16a) [*El editor lo convenció [de <que el libro será un éxito>].*]

(16b) [*Me alcanza [con <tener un sueldo digno>].*]

(16c) [*No estoy seguro [de <dónde dejé las llaves>].*]

6.3.1.5. Adjuntos circunstanciales

Las subordinadas sustantivas pueden funcionar como término en los *adjuntos circunstanciales de causa y finalidad*. Esto se debe a que, en términos de significado, resulta compatible que una segunda oración –o, en realidad, el evento señalado por esa oración– funcione como causa o finalidad de un evento principal. Las subordinadas sustantivas en esta posición pueden tener distintas estructuras internas.

(17a) [*Suspendieron las clases [debido a <que se había cortado la luz>].*]

(17b) [*Traje la caja de herramientas [para <reparar la canilla del baño>].*]

En las subordinadas causales, es frecuente la palabra *porque*, que surge de la contracción de dos elementos: la preposición *por* y la conjunción *que*. No hay consenso en cuanto al encuadre de este caso. Di Tullio y Malcuori (2012) toman *porque* como un único elemento, por lo cual ubican a las causales dentro de las adverbiales y no como un tipo de sustantivas. En la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (2010), en cambio, se marca este tipo de construcciones en un apartado independiente respecto de las sustantivas, con el título “Construcciones causales, finales e ilativas”, sin especificar necesariamente que se trate de subordinadas adverbiales. En nuestro recorte, por motivos vinculados a la composición interna de estas subordinadas y debido a que resisten las mismas pruebas que otras sustantivas, optamos por clasificarlas dentro de este grupo.

(18a) [*Cerré las ventanas [por<que hacía mucho frío>].*]

(18b) [*Cerré las ventanas [por el frío].*]

(18c) [*Cerré las ventanas [por eso].*]

(18d) [*El sospechoso fue detenido [por <haber robado un auto>].*]

(18e) [*El sospechoso fue detenido [por el robo].*]

(18f) [*El sospechoso fue detenido [por eso].*]

En los ejemplos (18a) y (18d) se observa que la subordinada en cuestión permite la sustitución por SN (18b, e) o bien por el pronombre *eso* (18c, f), prueba consistente con todas las subordinadas sustantivas anteriormente observadas.

En este sentido, encontramos más argumentos para clasificar estas construcciones como sustantivas que como adverbiales. La causalidad está dada por la construcción de [*por + SN*], [*debido a + SN*], y allí las subordinadas sustantivas ocupan la posición de SN, como lo hacen al funcionar como sujeto, OD, o término de otros sintagmas de preposición. Lo mismo sucede con las oraciones subordinadas sustantivas que funcionan como término en un adjunto circunstancial de finalidad.

(19a) [*Estudié mucho [para <aprobar ese examen>].*]

(19b) [*Estudié mucho [para el examen].*]

(19c) [*Estudié mucho [para eso].*]

6.3.2. Queísmo y dequeísmo

Debido a la recurrencia de la conjunción *que* precedida por preposición en construcciones que presentan oraciones subordinadas sustantivas, existe la posibilidad de que encontremos dos fenómenos muy comunes, que son conocidos como *queísmo* y *dequeísmo*. Ambos son considerados *incorrectos* por una gramática de orden prescriptivo: en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (2010) se los presenta como usos “indebidos” e “incorrectos” y, si bien se admite que son usos extendidos en el habla latinoamericana, también se dice que “a pesar de esta difusión, ni el queísmo ni el dequeísmo gozan de prestigio en la lengua culta, por lo que se recomienda evitar ambos fenómenos”.

Recordemos, al respecto, el marco general de este libro: proponemos un trabajo dentro del aula desde un punto de vista no prescriptivo, sino descriptivo / explicativo. Por lo tanto, no hablaremos de *errores* ni de usos *incorrectos*, sino que señalaremos que el queísmo y el dequeísmo son fenómenos lingüísticos que existen y, en todo caso, trabajaremos para que los y las estudiantes distingan la importancia de la

adecuación al registro: en un escrito formal, se buscará que reconozcan la variante que corresponda; pero, en la oralidad y en un registro informal, la idea no es necesariamente señalar ni corregir de manera taxativa ese tipo de fenómenos. Bravo de Laguna (2020) analiza, por ejemplo, la distribución de esos usos de *que* y *de que* en oraciones subordinadas a partir de un corpus oral de hablantes bolivianos, y propone una hipótesis descriptivo-explicativa para interpretarla: “la presencia / ausencia / combinación en la narración de las formas *que* y *de que* definen un tipo de estructura conjuntiva cuyo significado podría tener que ver con definir el grado de compromiso con los hechos referidos en el plano del mensaje; se explota ese significado básico de la señal *de* –su presencia o su ausencia– para dotar al mensaje de una intención particular”. Esto implica que no podemos pararnos en el aula a *legislar* si los y las estudiantes *pueden o no* decir “me dijo de que venía a mi casa”, porque eso iría en contra del respeto por las diferentes variedades lingüísticas exigido por nuestras atribuciones como docentes del área. A lo sumo, podemos observar cuál es la forma esperada en una monografía, por ejemplo; pero de ninguna manera el trabajo del docente puede limitarse al de un corrector de estilo en la oralidad, lo cual, por otra parte, iría en contra de los lineamientos curriculares vigentes.

Dicho esto, ¿a qué se llama errores vinculados con el *queísmo* y el *dequeísmo*? El *queísmo* consiste en la supresión de la preposición *de* en contextos donde se esperaría que aparezca antepuesta a la conjunción *que* (20b). El *dequeísmo*, por su parte, es la presencia de la preposición *de* antepuesta a la conjunción *que* en contextos donde no se esperaría que aparezca (20d).

(20a) *Estoy seguro [de <que hoy gana Boca>.]*

(20b) *Estoy seguro [<que hoy gana Boca>.]*

(20c) *El periodista asegura [<que hoy gana Boca>.]*

(20d) *El periodista asegura [<de que hoy gana Boca>.]*

Desde un punto de vista prescriptivo, (20b) es considerado un uso incorrecto porque estamos frente a un complemento régimen en el que se omitió la preposición; en (20d), en cambio, estamos frente a un *oD* encabezado por la preposición *de*. Para verificarlo, pueden efectuarse las pruebas de sustitución realizadas anteriormente.

(21a) *Estoy seguro [de esto].*

(21b) **Estoy seguro [esto].*

(21c) *El periodista asegura [esto].*

(21d) **El periodista asegura [de esto].*

En casos como este, insistimos, se trata de poder evitar una concepción prescriptiva de la gramática sin dejar de lado que estamos formando alumnos y alumnas que deben conocer las restricciones propias de cada tipo textual, de cada registro y de cada ámbito en el que sus producciones circularán.

6.4. Oraciones subordinadas adjetivas

De la misma manera que las subordinadas sustantivas cumplen una función similar a la del SN, las subordinadas adjetivas desempeñan una función similar a la del SAdj. La lista de posibles funciones, en este caso, es mucho más breve, porque los SAdj ocupan una limitada cantidad de funciones sintácticas, y no todas ellas pueden ser reemplazadas por oraciones subordinadas. Como se hizo en el apartado anterior, caracterizaremos estas subordinadas, en primera instancia, por su estructura interna, para luego observar las funciones que cumplen.

6.4.1. Subordinadas adjetivas según su estructura interna

6.4.1.1. Relativas

El caso más característico de subordinadas adjetivas es el de las llamadas *relativas*. Entran en este grupo construcciones como las de los siguientes ejemplos, en las que un elemento en particular (*que, cuyo, quien, donde*) introduce una oración subordinada.

(22a) *Traje el libro <que me habías prestado en marzo>.*

(22b) *En una película <cuyo final no entendí> actuaba Di Caprio.*

(22c) *El jugador <de quien circularon tantos rumores> regresó al club.*

(22d) *El lugar <donde escondieron el dinero> es un misterio.*

Todas las construcciones subordinadas de los cuatro ejemplos podrían ser reemplazadas por adjetivos, como se observa en (23a, b, c, d), lo cual constituye un argumento a favor de la clasificación de estas estructuras como *oraciones subordinadas adjetivas*.

- (23a) Traje el libro ajeno.
- (23b) En una película complicada actuaba Di Caprio.
- (23c) El jugador señalado regresó al club.
- (23d) El lugar solicitado es un misterio.

Los elementos que las encabezan, llamados *relativos*, son una “clase transversal” (es decir, un grupo que tiene elementos que podríamos ubicar dentro de distintas clases). Tomamos la clasificación de Di Tullio y Malcuori (2012), que resulta particularmente organizada.

Tabla 6.1. Relativos

Pronombre	Determinante	Adverbio
<i>que, el que, la que, lo que, los que, las que</i>	<i>cuyo, cuya, cuyos, cuyas</i>	<i>donde, adonde</i>
<i>quien, quienes</i>	-	<i>como</i>
<i>el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales</i>	-	<i>cuando</i>
<i>cuanto</i>	<i>cuanto, cuanta, cuantos, cuantas</i>	<i>cuanto</i>

Las palabras subrayadas en todos los ejemplos de (22) pueden introducir una oración subordinada. Ahora bien, a diferencia de la conjunción *que* observada en el caso de las sustantivas, estos elementos forman parte de la oración subordinada y cumplen una función en ella. Observemos la diferencia que existe entre (24a) y (24b).

(24a)	<p><i>Te recuerdo que me habías prestado un libro en marzo.</i></p> <p> SD-OI N SN-OD SP adjunto circ. tiempo </p> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <p>SV-predicado (ST argumental-2.ª sg.)</p> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <p> SD N OD (SC-oración subordinada sustantiva) </p> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <p>SV-Predicado (ST argumental-1.ª sg.)</p>
-------	--

(26a) **Responsables promocionarán* la materia.

(26b) [*Esta comisión tiene veinte alumnos*] y [*los responsables promocionarán la materia*].

Esto se debe a que, en (26b), estamos frente a un fenómeno muy frecuente en español, que es el de los adjetivos sustantivados. Por ejemplo, [*los argentinos*], [*las feministas*] o [*los responsables*] son sintagmas en los que se omite el esperable núcleo nominal debido a que se repone, semánticamente, la idea de que señala a individuos con el rasgo [+animado] (y, más típicamente, [+humano]). Ahora bien, esta explicación parece cubrir el caso de (25b) pero no el de (25a). ¿Qué sucede en una oración como esa? El relativo *quienes* (al igual que *quien*) tiene un rasgo de determinación que está ausente en el relativo *que*: por lo tanto, podemos pensar que ese rasgo de determinación necesario para que se produzca la sustantivación de un adjetivo está dado por el relativo *quienes*.

Existe un tipo de estructura que suele confundirse con las relativas libres y semilibres, aunque no se trata en sentido estricto de ninguna de las dos, sino de una relativa con antecedente expreso como las explicadas al inicio de este apartado. Nos referimos a subordinadas adjetivas como las observadas en (27a, b, c).

(27a) *Leí el libro <del que me hablaste>*.

(27b) *La novela <en la que se basa esta película> se publicó en 1947.*

(27c) *Pasé cerca de la cabina de peaje <contra la cual había chocado un auto>*.

En las tres, tenemos un relativo (*el que, la que, la cual*) que permite el reemplazo por su antecedente cuando solamente consideramos la oración subordinada.

(28a) <del libro me hablaste>

(28b) <en la novela se basa esta película>

(28c) <contra la cabina había chocado un auto>

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre estas y las anteriores? En estas, el relativo no cumple una función sintáctica vinculada directamente con el verbo de la subordinada, sino que es el término / complemento de un *sp*. El *sp* se mueve a primera posición dentro de la subordinada para quedar cerca del sustantivo que se modifica –y al cual se toma como antecedente–, pero no queda en la posición inmediatamente anterior porque, en un *sp*, la preposición ocupa obligatoriamente el primer lugar y

no es la mejor candidata a construir un sintagma por sí sola. Es decir, no tenemos en español estructuras como (29a, b) que sí son posibles en inglés (29c).

(29a) **Leí el libro <que me hablaste del>*.

(29b) **Leí el libro <el que me hablaste de>*.

(29c) *I read the book <you told me about>*.

6.4.1.2. Subordinadas adjetivas de participio

Todas las subordinadas adjetivas descritas anteriormente comparten un tipo de estructura particular: presentan un verbo conjugado y un subordinante –que, a diferencia del que encontrábamos en las sustantivas, cumple una función dentro de la subordinada. Ahora bien, así como vimos que hay sustantivas sin encabezador, tenemos también adjetivas sin encabezador. Se trata de una construcción sin tantas variantes en su estructura interna como presentan las relativas: hablamos de las *subordinadas adjetivas de participio*. En estos casos, el verbo en su forma no finita presenta rasgos nominales (flexión en género y número), que establecen una relación de concordancia con un sustantivo de la oración principal, como se observa en los siguientes ejemplos.

(30a) *Encontró una foto <tomada por un fotógrafo en Mar del Plata en 2002>*.

(30b) *El autor <nacido en La Plata en junio de 1984> publicó otra novela*.

(30c) *Vi al perro <subido al techo de tu casa>*.

En los tres casos, tenemos oraciones subordinadas, en las que el verbo, en una forma no finita, completa distintos casilleros de su estructura argumental y se relaciona con diversos adjuntos: algunos aparecen dentro de la estructura delimitada, como el complemento agente [*por un fotógrafo*] o los adjuntos circunstanciales [*en Mar del Plata*] y [*en 2002*]. Otro de esos papeles temáticos se corresponde con el sustantivo con el que cada uno de los participios concuerda, por lo cual no lo tenemos dentro de la estructura –en el caso de (30a), el sustantivo *foto*. Al tratarse de participios pasivos, lo más común es que el papel argumental que se le asigne a ese referente externo sea el de TEMA / PACIENTE –es decir, aquel que en una oración pasiva se correspondería con la función de sujeto.

Ahora bien, los verbos *nacer* y *subir*, presentes en las subordinadas de (30b) y (30c) no son transitivos, y, por lo tanto, no tienen diátesis pasivas. Lo que sucede en estos casos es que el participio concuerda en género y número con el sustantivo

que se corresponde con la función sintáctica de sujeto, independientemente de que no se trate de oraciones pasivas. Así, en (30b), el sujeto del predicado [*nacido en La Plata en 1984*] se corresponde con el SN [*el autor*] y, en (30c), el sujeto de [*subido al techo de tu casa*], con el SN [*el perro*].

6.4.2. Funciones sintácticas de las subordinadas adjetivas

Independientemente de su estructura, las subordinadas adjetivas pueden cumplir las siguientes funciones: modificadores del SN y predicativos,

6.4.2.1. Modificador del SN

Las subordinadas adjetivas, al igual que los *sadj* en los que no hay subordinación, tienen como función canónica la de *modificador del SN*. Esos modificadores pueden ir dentro de cualquier SN; es decir, son construcciones de menor jerarquía: no dependen directamente del verbo principal, sino que están dentro de la órbita de un elemento de jerarquía inferior. Por lo tanto, estos modificadores del SN pueden estar dentro de cualquier tipo de construcción nominal: sujeto, objeto directo, predicativos, término de *SP*, y en algunos SN que funcionan como circunstanciales ([*el lunes*], por ejemplo). Todos esos SN pueden estar en cualquier tipo de relación jerárquica, por lo que no es raro encontrar subordinadas adjetivas dentro de subordinadas sustantivas. Por motivos de orden, evitaremos por ahora este tipo de construcciones.

Existen dos grandes tipos de modificadores del SN: *restrictivos* / *especificativos* y *explicativos*, como se observa en los siguientes ejemplos.

(31a) *El juez* <que fue nombrado en 1997> se jubiló ayer.

(31b) *El juez*, <que fue nombrado en 1997>, se jubiló ayer.

Las subordinadas adjetivas de (31a) y (31b) son modificadores del sujeto; ahora bien, existen notorias diferencias entre un caso y otro. En cuanto a la interpretación, en (31a), frente a lo inespecífico que resulta el SN [*el juez*], la subordinada específica y señala uno en particular. En (31b), en cambio, el SN [*el juez*] parece referirse a un juez determinado, que el lector ya conoce previamente, y, en ese caso, la subordinada agrega información descriptiva / explicativa. Esa diferencia en la determinación es notoria en cuanto a la posibilidad de reemplazar uno y otro SN por sustantivos propios.

(32a) **González* <que fue nombrado en 1997> se jubiló ayer.

(32b) *González*, <que fue nombrado en 1997>, se jubiló ayer.

El valor inespecífico de [*el juez*] en (31a), en contraposición con un valor más específico en (31b), queda evidenciado en el experimento propuesto en (32a, b). De este modo podemos distinguir, entonces, los dos valores posibles que puede tener una subordinada adjetiva como modificador del SN. Recordemos que esos dos valores pueden darse dentro de cualquier tipo de SN: sujeto, como en (31a, b), pero también OD (33a, b), predicativos (33c, d), términos de SP (33e, f). También pueden ser oraciones relativas o de participio, como se observa en el segundo elemento de cada par de ejemplos (33b, d, f).

(33a) *Me recomendaron [la serie <en la que actúa Cillian Murphy>].*

(33b) *Me recomendaron [la serie <protagonizada por Cillian Murphy>].*

(33c) *La mudanza fue [una decisión <que tomé apresuradamente>].*

(33d) *La mudanza fue [una decisión <tomada apresuradamente>].*

(33e) *Construyeron aulas [con los fondos <que envió el Gobierno nacional>].*

(33f) *Construyeron aulas [con los fondos <enviados por el Gobierno nacional>].*

6.4.2.2. Predicativos

Al igual que los *sadj*, las subordinadas adjetivas pueden cumplir la función de *predicativos*. En oraciones como las de (34a, b) podemos dudar, de todos modos, acerca de si la subordinada es parte del objeto directo o si es un predicativo objetivo.

(34a) *Vi a mi papá [<que se acostó en la hamaca paraguaya>].*

(34b) *Vi a mi papá [<acostado en la hamaca paraguaya>].*

¿Cómo se determina esa diferencia? Con el reemplazo por el determinante *lo / la / los / las*. Observemos lo que sucede en los siguientes reemplazos aplicados a los ejemplos (34a, b) y (33a, b).

(35a) *Lo vi <que se acostó en la hamaca paraguaya>.*

(35b) *Lo vi <acostado en la hamaca paraguaya>.*

(35c) **Me la recomendaron <en la que actúa Cillian Murphy>.*

(35d) **Me la recomendaron <protagonizada por Cillian Murphy>.*

(35e) *Me la recomendaron.*

Las oraciones subordinadas adjetivas de (34a, b) son sintagmas que no forman parte del OD, lo cual sí sucede en (33a, b). El determinante *la*, en este segundo par, reemplaza a toda la construcción, incluyendo a la subordinada adjetiva.

En (34a, b), entonces, las subordinadas adjetivas desempeñan la función de *predicativo objetivo*. Estas subordinadas pueden desempeñarse también como *predicativo subjetivo*, función en la cual son mucho más frecuentes las subordinadas de participio que las de relativo.

(36) *Gabriel completaba sus labores <distraído por el ruido de la calle>.*

En este caso, el participio *distraído* concuerda en género y número con el sujeto, pero no es un argumento del verbo diádico *completar*, por lo cual se trata de un predicativo subjetivo no obligatorio.

6.5. Oraciones subordinadas adverbiales

A diferencia de las subordinadas sustantivas y adjetivas, las adverbiales no presentan una correspondencia tan clara con las funciones de la clase de palabra que les da el nombre. La clasificación de *adverbiales*, al igual que la clase *adverbio*, engloba elementos heterogéneos y disímiles. La primera clasificación, de orden jerárquico, puede hacerse en términos del alcance de la modificación que viene de la mano de un adverbio –y, por consiguiente, una subordinada adverbial. En ese sentido, dentro de las adverbiales, corresponde distinguir entre las subordinadas *incrustadas* –es decir, aquellas oraciones de segundo nivel jerárquico que cumplen una función dentro de la oración principal, como complementos o circunstanciales– y las *oracionales* –aquellas oraciones subordinadas que aparecen en una posición periférica y modifican a todo el contenido en lugar de agregar algún rasgo semántico. Ejemplos de estos dos tipos de subordinadas adverbiales son, respectivamente, (37a) y (37b).

(37a) [*El mecánico generó confianza en sus clientes <siendo sincero>.*]

(37b) *<Siendo sincero>, [sus clientes son muy pocos].*

En (37a), la subordinada cumple una función dentro del predicado: designa *la manera en la que se generó confianza*, no es un complemento del verbo *generar*, sino un adjunto, pero de todas maneras está dentro del predicado, ya que agrega un rasgo semántico puntual: es un *adjunto circunstancial de manera*. En (37b), la subordinada no agrega un rasgo semántico de manera, no indica *la manera en la que sus*

clientes son muy pocos, sino que ese rasgo de *sincero* apunta al hablante, quien hace una aclaración acerca de lo que dice: por lo tanto, no es un adjunto circunstancial, sino un adjunto oracional. En síntesis, la diferencia entre las subordinadas de (37a) y (37b) reside en el nivel en que funcionan: dentro del predicado de la oración principal (37a) o por fuera de ese predicado (37b).

Las subordinadas adverbiales presentan una gran variedad de estructuras internas, ya que toman *prestadas* algunas estructuras similares a las de las adjetivas –particularmente, las relativas–, pero también hay adverbiales de participio, de gerundio y con verbo conjugado. Al igual que los casos anteriores, primero las clasificaremos por su estructura interna y, luego, según las funciones que puedan cumplir.

6.5.1. Subordinadas adverbiales según su estructura interna

6.5.1.1. Relativas

El primer grupo de adverbiales que se aborda en todo manual de Gramática, por motivos de cercanía semántica con el adverbio y con la función de circunstancial, es el de las *relativas libres adverbiales*. Pertenecen a este grupo oraciones subordinadas como las de los siguientes ejemplos.

(38a) *Guardé el libro <donde lo había encontrado>.*

(38b) *Llegó el cartero <cuando estabas durmiendo la siesta>.*

(38c) *Se comportó <como le indicaron>.*

En este tipo de construcciones, hay un relativo con un valor adverbial (*cuando, donde, como, cuanto*), que, al igual que en las adjetivas, cumple una función dentro de la subordinada. Las relativas, como observamos en casos anteriores, presentan un verbo conjugado.

6.5.1.2. Con conjunción subordinante

Estas construcciones difieren de las anteriores en el valor del elemento encabezador: las conjunciones subordinantes *si, aunque* y *como*,⁶ que no cumplen una función en el predicado de la oración subordinada, sino que son meros introductores.

Al igual que las relativas, esta clase de subordinadas adverbiales presenta verbos conjugados. Suelen ocupar posiciones periféricas –característica que se detallará

6 No confundir la conjunción subordinante *como* (39c) con el relativo *como* (38c). Los ejemplos propuestos apuntan a ilustrar la diferencia entre los valores de una y otro.

más adelante, en el apartado dedicado a las funciones de las subordinadas adverbiales. Ejemplos de estas construcciones son los siguientes.

(39a) <Si tuviera dinero>, [me compraría un auto].

(39b) [No viajaría a Miami] <aunque me regalaran el pasaje>.

(39c) <Como no tenía rueda de auxilio>, [esperó dos horas a la grúa].

6.5.1.3. De gerundio

Las dos estructuras comentadas anteriormente presentan verbos conjugados, los cuales establecen, en distinto grado, relaciones de simultaneidad, posterioridad y anterioridad con respecto al verbo principal.⁷ Ahora bien, no en todas las subordinadas se da esta particularidad: así como vimos que hay sustantivas de infinitivo y adjetivas de participio, existen las adverbiales de gerundio. Las estructuras de este tipo se construyen sin una conjunción ni un relativo, y su núcleo es un verbo en una forma no finita –particularmente, en el caso de las adverbiales, un gerundio.

(40a) [El router se reinicia <pulsando el botón durante diez segundos>].

(40b) <Considerando la situación>, [los resultados del examen fueron buenos].

(40c) [<Llegando a casa>, encontramos la puerta abierta].

Estas estructuras pueden funcionar como incrustadas o como oracionales, distinción en la que ahondaremos en el apartado dedicado a las funciones.

6.5.1.4. De participio absoluto

Como ya se explicó, las subordinadas adjetivas de participio se construyen sin la aparición del sujeto dentro de la subordinada, lo cual se debe a que el referente de ese sujeto suele ser el SN al cual esas adjetivas modifican. Existe otro tipo de construcciones de participio, en las cuales no se observa ese fenómeno. Se trata de las llamadas *construcciones de participio absoluto*, como las de los ejemplos siguientes.

(41a) <Muerto el perro>, [se terminó la rabia].

(41b) <Concluida la guerra de Malvinas>, [comenzó la transición a la democracia].

(41c) <Derrocado Perón por la Revolución Libertadora>, [Lonardi asumió la presidencia].

7 Estas relaciones temporales se estudian en el capítulo 3, dedicado el tema.

En estas estructuras, el participio encuentra su sujeto dentro de la subordinada. El participio mantiene el rasgo pasivo –lo cual se pone de manifiesto, sobre todo, en (41c), ya que puede recibir un complemento agente. Las construcciones de participio absoluto están asociadas a valores temporales y causales, y pueden funcionar dentro del predicado o a nivel oracional.

6.5.1.5. Otras estructuras

Existen otras estructuras (*de* + infinitivo, *con* + infinitivo, *sin* + infinitivo), más recientes en la historia del español, que presentan rasgos similares a los de las construcciones comentadas anteriormente. Nos referimos a casos encabezados, aparentemente, por preposiciones, como los de los siguientes ejemplos.

(42a) <De no haber ningún problema>, [viajaremos en marzo].

(42b) <Con aprobar ambos parciales>, [un alumno promociona].

(42c) <Sin considerar a Ginóbili>, [ningún argentino fue All-Star en la NBA].

Estas estructuras presentan un valor gramaticalizado de las preposiciones *de*, *con* y *sin*, que lleva a que en estos usos se las considere prácticamente como conjunciones subordinantes, al estilo de *que*, *aunque* o *si*: el valor condicional de (42a), por ejemplo, no es muy distinto al de (39a).

Las estructuras de este tipo resultan polémicas, ya que, desde un criterio plenamente estructural, podría considerarse que se trata de subordinadas sustantivas que funcionan como término de preposición. ¿Por qué proponemos clasificarlas como adverbiales, entonces? Porque no es tan claro el reemplazo por SN o por determinativos como *esto* o *eso*. Este tipo de elementos parece estar ligado a otra clase de valores, que no son los típicos de las preposiciones. Observemos, a modo de cierre, la mayor resistencia que estas construcciones tienen ante el reemplazo, en comparación con las causales, por ejemplo.

(43a) [Viajaremos en marzo] <de no haber ningún problema>.

(43b) *[Viajaremos en marzo] de no esto.

(43c) [Viajaremos en marzo] [por<que los pasajes son más baratos>].]

(43d) [Viajaremos en marzo] [por esto].]

6.5.2. Funciones de las oraciones subordinadas adverbiales

6.5.2.1. Incrustadas

Adjuntos circunstanciales

El primer recorte que corresponde trabajar en el aula a la hora de reconocer subordinadas adverbiales debería ser –por motivos vinculados a los valores típicos de los adverbios y por las mayores facilidades para su detección– el de las subordinadas incrustadas. Dentro de estas, las que resultan más canónicas son las que cumplen la función de *adjunto circunstancial*. Esta función sintáctica suele ser una de las más simples en el reconocimiento previo a la subordinación, dada la relativa estabilidad en las estructuras (S_{adv} o SP). La función de adjunto circunstancial puede ser cumplida por subordinadas adverbiales relativas (44a), de gerundio (44b) o, incluso, de participio absoluto (44c), aunque este último caso es el más infrecuente.

(44a) [*Anoche cenamos <donde nos habíamos visto por primera vez>.*]

(44b) [*Ingresé al campus virtual <restableciendo mi usuario y contraseña>.*]

(44c) [*<Terminado el recreo>, volvieron al aula.*]

Estas tres construcciones funcionan como circunstanciales: (44a), de lugar; (44b), de manera; (44c), de tiempo. A continuación, puede observarse que las tres permiten reemplazo por S_{adv} o SP con un valor similar.

(45a) [*Anoche cenamos [allí / en ese lugar].*]

(45b) [*Ingresé al campus virtual [así / de esa manera].*]

(45c) [*[Entonces / en ese momento], volvieron al aula.*]

Complemento locativo

El mismo valor que observamos en (44a) y (45a) es el que se explota en los complementos locativos. La función de *complemento locativo* suele completarse con subordinadas adverbiales relativas (46a), que permiten reemplazo por adverbios (46b), dado que el rasgo semántico de lugar es el que se espera en estructuras de esas características.

(46a) [*Guardó el libro <donde estaba antes>.*]

(46b) [*Guardó el libro acá.*]

Recordemos que la diferencia primordial entre el *complemento locativo* y el *adjunto circunstancial* reside en la consideración de uno y otro, respectivamente, como complemento –es decir, como un elemento presente en la estructura argumental del verbo– o como adjunto –es decir, un elemento no exigido por la estructura argumental del verbo.

Complemento de manera

La función sintáctica de *complemento de manera* puede ser ocupada por adverbias relativas (47a), como observamos en los apartados anteriores, aunque no exclusivamente por ellas: también puede ser completada por subordinadas de gerundio (47b). Ambas construcciones permiten el reemplazo por *SP* (47c) o por *SADV* (47d), que son las estructuras típicas del complemento de manera.

(47a) [*Se comportó <como se comportaba siempre>.*]

(47b) [*Se comportó <dando el ejemplo a sus compañeros>.*]

(47c) [*Se comportó de manera ejemplar.*]

(47d) [*Se comportó así.*]

Término / complemento de *SP*

En una oración en la que no hay subordinación, el *sadv* suele funcionar como adjunto o complemento del verbo principal; sin embargo, en casos como los de (48a), puede ocupar la función de *término / complemento de SP*. Esa posición en la que encontramos un *sadv* puede también ser ocupada por oraciones subordinadas adverbiales –típicamente, adverbiales relativas–, como se observa en (48b).

(48a) *Empecé a leer [desde acá].*

(48b) *Empecé a leer [desde <donde había dejado el señalador>].*

(48c) *La obra estará terminada [para mañana].*

(48d) *La obra estará terminada [para <cuando lo habían planificado>].*

Estas posiciones suelen ser ocupadas por adverbios vinculados con los significados de lugar y tiempo, por lo cual es mucho más probable encontrar relativas con esos valores, como ocurre en (48b) y (48d), respectivamente.

6.5.1.2. Oracionales

Condicionales

Los ejemplos clásicos de adjuntos oracionales –en los que se pone de manifiesto que lo que se modifica no es un rasgo semántico en el predicado (lugar, tiempo, manera, etcétera), sino todo el contenido de lo enunciado– son los *adjuntos condicionales*. Este tipo de adjuntos no suele corresponderse con ningún tipo de adverbio: lo más común es que las oraciones condicionales presenten subordinación, dada la relación que necesita establecerse entre dos eventos. Las condicionales, como su nombre lo indica, señalan una situación que condiciona el grado de probabilidad de ocurrencia del evento señalado por la oración principal.

Podemos encontrar algunos adjuntos condicionales sin subordinación, como (49d), pero no son los casos más frecuentes. El ejemplo canónico de subordinada adverbial condicional es el formado por la conjunción subordinante *si* junto a una oración de verbo conjugado (49a, b, c).

(49a) <Si hubiera recibido una beca>, [habría obtenido antes su título].

(49b) [El ensayo es a las 18] <si conseguimos una sala libre>.

(49c) <Si hubiera un incendio>, [la biblioteca sufriría graves daños].

(49d) /En caso de incendio/, [la biblioteca sufriría graves daños].

A pesar de que las estructuras encabezadas por *si* son las más frecuentes, no son las únicas: las oraciones subordinadas adverbiales condicionales también pueden articularse a través de subordinadas de gerundio (50a) o subordinadas construidas mediante estructuras compuestas por la palabra *de* acompañada de una oración de infinitivo (50b).

(50a) <Dependiendo de los estudios>, [el doctor cambiará mi medicación].

(50b) <De no conseguir un turno>, [iremos a la guardia].

Concesivas

El otro grupo de construcciones adverbiales oracionales, además de las condicionales, es el de las *concesivas*. Las estructuras de este tipo niegan una expectativa posible previa: señalan una situación que, normalmente, habría sido motivo para que el contenido de la oración principal no se cumpliera, pero de todas formas el contenido de la oración principal resulta factible. Los casos más típicos son los en-

cabezados por la conjunción subordinante *aunque* y una oración subordinada con verbo conjugado, como en los siguientes ejemplos.

- (51a) <Aunque llovió>, [no suspendieron el recital].
 (51b) [Fui a la cancha] <aunque no tenía la entrada>.
 (51c) <Aunque me rueguen>, [presentaré mi renuncia esta tarde].

La conjunción *aunque*, al igual que *si*, no cumple ninguna función dentro de la oración subordinada. Además de este, podemos encontrar otro paralelo entre concesivas y condicionales: la estructura canónica es la de conjunción subordinante, pero existen otras que utilizamos asiduamente, en las que encontramos construcciones con diversas estructuras: *si bien* + oración con verbo conjugado (52a, b), *aun* + oración con verbo en gerundio (52c) o *incluso* + oración con verbo en gerundio (52d).

- (52a) <Si bien había estudiado>, [desaprobé el examen].
 (52b) [Asistieron a la reunión] <si bien llegaron tarde>.
 (52c) <Aun haciendo trampa>, [perdió el partido].
 (52d) [Se postuló a presidente] <incluso teniendo causas en su contra>.

Habitualmente, estructuras como las de (53a, b) suelen clasificarse dentro de las subordinadas adverbiales concesivas.

- (53a) /A pesar de <que nevó>/, [no se suspendieron las clases].
 (53b) /Pese a <que nevó>/, [no se suspendieron las clases].

Tal clasificación no se corresponde con el razonamiento planteado en los apartados anteriores. En estas estructuras, *pesar* y *pese* son el resultado de un proceso de gramaticalización:⁸ no son verbos conjugados ni pueden proyectar una estructura argumental. No hay dudas de que las formas [*pese* [a + SN]] y [*a pesar* [de + SN]] construyen adjuntos oracionales concesivos; ahora bien, cuando en una estructura de este estilo encontramos subordinación, no se trata exactamente de adverbiales, sino de sustantivas, que cumplen la función de término / complemento del SP. La clasificación de estas estructuras dentro de las subordinadas sustantivas se fundamenta en el hecho de que permiten permuta por SN, como se observa en (54a, b).

8 Sobre los procesos de gramaticalización, ver el capítulo siguiente.

(54a) /A pesar de la tormenta de nieve/, [no se suspendieron las clases].

(54b) /Pese a la tormenta de nieve/, [no se suspendieron las clases].

Otros adjuntos oracionales

Existen otros tipos de adjuntos oracionales que pueden completarse con subordinadas adverbiales. Esos adjuntos no están tan claramente delimitados por rasgos notorios, como en el caso de las condicionales o las concesivas. Por ejemplo, los *adjuntos oracionales causales*, cuando se corresponden con subordinadas adverbiales, se construyen con estructuras que tienen la conjunción *como* + oración con verbo conjugado (55a). Este tipo de construcciones puede dar lugar a cierta discusión, ya que las causales pueden funcionar a nivel intraoracional –en ese caso, serían *adjuntos circunstanciales* (55b)– o a nivel más periférico –en ese caso, serían *adjuntos oracionales* (55a).

(55a) /<Como trajiste paraguas>/, [está lloviendo].

(55b) [<Como está lloviendo>, trajiste paraguas.]

Esos matices se distinguen, básicamente, reparando en la relación causal: por ejemplo, en (55a), el hablante observa que el interlocutor tiene un paraguas y esa es la causa de la aseveración acerca de la lluvia; por lo tanto, la oración podría parafrasearse como: *Digo que está lloviendo porque tenés paraguas*, y podemos suponer que el hablante está haciendo una inferencia. No sucede lo mismo en (55b), donde la relación causal no se da entre una observación y el mensaje en sí mismo, sino entre situaciones dentro del predicado principal del verbo *traer*.

Los adjuntos oracionales de *participio absoluto* presentan un valor similar, si bien no equivalente. El matiz de estas construcciones es más bien temporal-causal: hay un señalamiento temporal de anterioridad, pero también se establece una relación de causa / consecuencia entre la oración subordinada y la oración principal. Reproducimos para esto los ejemplos ya vistos en (41a, b, c).

(56a) /<Muerto el perro>/, [se terminó la rabia].

(56b) /<Concluida la guerra de Malvinas>/, [comenzó la transición a la democracia].

(56c) /<Derrocado Perón por la Revolución Libertadora>/, [Lonardi asumió la presidencia].

Existen otros adjuntos oracionales, que no presentan valores vinculados con tiempo y causa, sino que tienden a hacer un recorte respecto del ámbito acerca

del cual se está hablando (57a, b), o bien a agregar algún rasgo vinculado con la modalidad (57c, d) o con el acto enunciativo (57e). Estas estructuras no presentan subordinación, sino que son sintagmas adverbiales o prepositivos.

(57a) /Económicamente/, [el país está ordenado].

(57b) /Desde un punto de vista social/, [ese mismo país está muy agitado].

(57c) /Probablemente/, [el ministro renegocie la deuda externa].

(57d) /Con toda seguridad/, [los acreedores escucharán sus propuestas].

(57e) /Honestamente/, [la situación me parece muy favorable].

Estas mismas construcciones de carácter restrictivo (58a) y de carácter modal o que modifican la enunciación (58b) pueden completarse con *subordinadas adverbiales de gerundio*.

(58a) /<Teniendo en cuenta el valor del dólar>/, [el acuerdo es favorable].

(58b) /<Siendo honesto>/, [no esperaba otra cosa].

6.6. La estructura informativa de la oración

El español es considerado, desde el aspecto tipológico, una lengua svo; esto quiere decir que el orden más común, no marcado, en la oración transitiva, es *sujeto-verbo-objeto*. Este orden no es consistente entre todas las lenguas: el latín, por ejemplo, es una lengua sov (sujeto-objeto-verbo). Para ejemplificar la diferencia, comparemos oraciones de idéntico contenido en español (59a) y en latín (59b).

(59a) *Catulo compuso poemas de amor.*

(59b) *Catullus carmina amoris composuit.* (Traducción literal: *Catulo poemas de amor compuso.*)

El orden habitual en español puede alterarse intencionalmente, por diferentes motivos. Las dos oraciones (60a) y (60b), si bien presentan idéntico contenido, no son del todo equivalentes.

(60a) *Mi mamá me compró un libro para mi cumpleaños.*

(60b) *Un libro me compró mi mamá para mi cumpleaños.*

La operación efectuada en (60b), conocida con el nombre de *topicalización*, consiste en la alteración de la estructura convencionalizada y no marcada, en función de poner de relevancia uno de los constituyentes sintácticos. Esta modificación en el orden es muy común en español, por ejemplo, en oraciones interrogativas parciales.

El orden svo se ve alterado cuando cualquier elemento –al que el hablante confiere mayor importancia en esa oración en particular– se desplaza a la primera posición: puede tratarse de un OD (61a), de un OI (61b), de un adjunto circunstancial (61c, d) o de cualquier otro constituyente sintáctico.

(61a) ¿[Qué] cocinó hoy tu abuela?

(61b) ¿[A quién] le diste mi campera?

(61c) ¿[Dónde] estudió tu profesora de inglés?

(61d) ¿[Cómo] llegó el envío?

La topicalización no es un fenómeno exclusivo de las oraciones interrogativas. En ocasiones, movemos más de un elemento a la primera posición. En oraciones como (62a), el movimiento del OD y el OI deja como vestigios los elementos *se* y *lo*, que constituyen lo que se denomina *huellas sintácticas*. Son mucho más comunes las cadenas como (62a) que como (62b).

(62a) [A Manuel] [el libro] se lo compró la madre.

(62b) ??? [A Manuel] [el libro] compró la madre.⁹

Los adjuntos oracionales, típicamente, suelen estar en primera posición (63a), pero, en función de las estrategias que el hablante emplee, pueden producirse legítimamente otras cadenas, como (63b), (63c) o (63d).

(63a) /Futbolísticamente/, al equipo le fue muy bien.

(63b) [Al equipo], /futbolísticamente/, le fue muy bien.

(63c) /Futbolísticamente/, ¿cómo le fue al equipo?

(63d) [Al equipo], ¿cómo le fue /futbolísticamente/?

9 La notación ??? señala secuencias anómalas (es decir, aquellas que quedan en el límite entre lo gramatical y lo agramatical: resultan extrañas para un oyente, pero no queda del todo descartada la posibilidad de que una cadena así se produzca en un contexto determinado).

La topicalización –y el estudio de la llamada *periferia izquierda*– constituye un terreno de estudio muy amplio, que no profundizaremos en un análisis introductorio como este.¹⁰ Sin embargo, consideramos necesario presentar, de manera global, el concepto de *foco*, que está estrechamente vinculado a fenómenos de este estilo. En todas las oraciones observadas anteriormente, el elemento topicalizado –es decir, el sintagma que se desplazaba a primera posición– es el elemento *focal*: en el plano sonoro, es aquel al que se da mayor importancia al modificar la línea tonal de la oración y agregar una pequeña pausa luego –que puede o no corresponderse con una coma en la escritura. Ese sintagma al que se da esa marca tonal particular con la finalidad de proporcionarle mayor relevancia constituye el *foco* de la oración. En términos globales, podemos postular dos grandes tipos de foco: *foco antepuesto* y *foco pospuesto*. El foco antepuesto se correspondería con todos los casos de topicalización observados anteriormente: el elemento marcado distintivamente en el plano tonal es el que se mueve a la izquierda –es decir, se *antepone*, y de ahí el nombre– para asignarle mayor relevancia en la estructura informativa.

Ahora bien, hay casos en los que se da relevancia desde lo tonal a un elemento sin realizar necesariamente un movimiento. En la escritura, representaremos esa mediante el uso de MAYÚSCULAS. Por ejemplo, para la oración *Yo no recibiría a Julian Assange en la Casa Rosada*, es posible pensar en distintas variantes de foco que, marcando tonalmente algún segmento y sin modificar el orden, presentan diferentes matices de significado.

(64a) *Yo no recibiría a Julian Assange EN LA CASA ROSADA.*

(*Lo recibiría en otro lugar.*)

(64b) *Yo no recibiría A JULIAN ASSANGE en la Casa Rosada.*

(*Recibiría a otra persona en la Casa Rosada.*)

(64c) *YO no recibiría a Julian Assange en la Casa Rosada.*

(*Otra persona recibiría a Assange en la Casa Rosada.*)

Este tipo de fenómeno se denomina *foco pospuesto*. Resulta mucho más visible, por ejemplo, en las estrategias a las que recurre el hablante para responder preguntas. En casos como el de (65), el foco está puesto en el sujeto, que se mueve hacia la derecha y no hacia la izquierda –recordemos que la primera posición es la posición

10 Estos conceptos están desarrollados con detalle en Rodríguez Ramalle (2005) y Rodríguez Ramalle (2015), que se enmarcan principalmente en ideas de Rizzi (1997).

no marcada del sujeto en una lengua svo. De todas maneras, se señala ese foco también en el plano tonal.

(65) —¿Quién trajo este juguete?

—Lo trajo MARCOS.

En intercambios como este, el hablante puede optar por oraciones de *foco pospuesto* como la del ejemplo, o bien mantener el orden svo y focalizar el sujeto en su posición no marcada (*MARCOS lo trajo*). Como ya se dijo, el tema exige un recorrido mucho más profundo, que excede el alcance de este trabajo. Si lo mencionamos aquí es para hacer notar que, en sintaxis, las posiciones de los elementos no son fijas, sino que dependen de múltiples factores, entre los cuales la distribución de la información en los intercambios entre hablantes es un aspecto fundamental, que en enfoques estructurales se deja completamente de lado.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La subordinación y los movimientos sintácticos constituyen un campo muy extenso de análisis, del que solamente hemos explorado *la parte visible del iceberg*. Todas las categorías que hemos visto por separado –subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales– pueden incluirse, a su vez, unas dentro de otras de manera muy productiva. Lo más común es, precisamente, que en el uso de la lengua se produzcan esos encadenamientos de modo sucesivo y simultáneo. ¿Cómo abarcar todo este complejo panorama sin enloquecer en el intento? Una primera recomendación es la de tratar de simplificar lo más posible las construcciones mediante la conceptualización de la estructura argumental del verbo principal o mediante el reemplazo por palabras generales como *esto, eso, como este, esta*, o como *así, acá, allá* –que son una primera herramienta para identificar, respectivamente, subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales. Consideremos, por ejemplo, una oración como la siguiente.

(66) *Probablemente sea cierto que escuchar música cuando hacemos ejercicio mejora el rendimiento.*

Tenemos en ella cuatro verbos (*sea, escuchar, hacemos, mejora*). ¿Cómo determinamos cuál es el verbo principal –si es que hay uno, porque podríamos estar frente a

una oración coordinada, y en ese caso habría más de un verbo principal? En términos de significado, tenemos un predicado plenamente atributivo: es posible simplificar el contenido de la oración en una cadena breve como (67a), o, si conservamos el elemento que está en primera posición, en una cadena como (67b).

(67a) *X es cierto.*

(67b) */Probablemente/ sea cierto X.*

Un predicado atributivo como este se construye con un SN que funcione como sujeto, o bien con una *subordinada sustantiva* que desempeñe esa función. Por lo tanto, la X de (67b) podría pensarse como una subordinada. El encabezador *que* es un indicio que nos guía en esa dirección, sobre todo cuando no se trata de un relativo sino de una conjunción, ya que no tiene un antecedente reconocible.

La subordinada *<que escuchar música cuando hacemos ejercicio mejora el rendimiento>*, entonces, es el sujeto de la oración principal. ¿Qué hacemos con su estructura interna? Lo mismo que habíamos hecho con la anterior: identificar, dentro de ese nivel jerárquico, cuál de los verbos es el que determina la división sujeto / predicado. En este caso, el verbo principal es *mejora*, un verbo conjugado. Esta oración podría simplificarse como en (68).

(68) *<X mejora el rendimiento>*

En ese nivel, [*el rendimiento*] funciona como OD, pues permite pasivización y pronominalización. Ahora bien, el sujeto que se corresponde con el predicado del verbo *mejora* también es una subordinada sustantiva, pero de un nivel jerárquico menor.

(69) *<escuchar música cuando hacemos ejercicio> mejora el rendimiento*

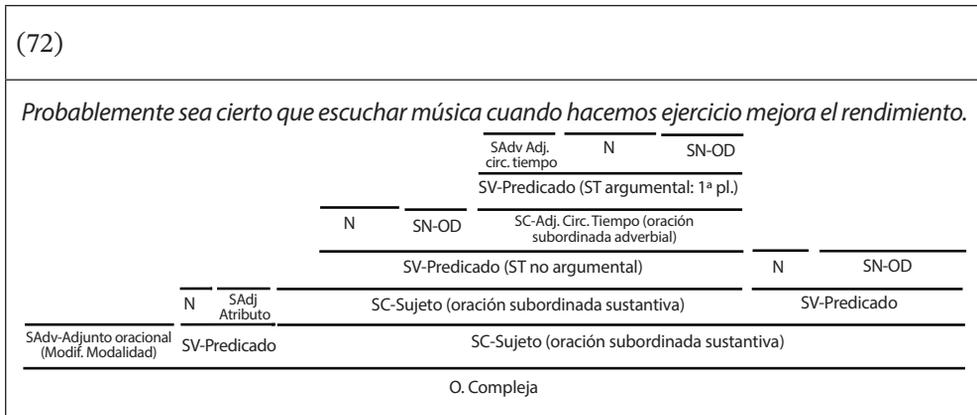
Esa nueva subordinada sustantiva tiene como verbo principal *escuchar*, un infinitivo con un valor general e impersonal. En la estructura argumental de *escuchar*, tenemos el OD [*música*], además de un adjunto circunstancial de tiempo [*cuando hacemos ejercicio*]. Ese adjunto circunstancial está articulado por una oración subordinada adverbial –más específicamente, una relativa. Entonces, el predicado de *escuchar* podría descomponerse como se muestra en (70).

(70) *escuchar [música] [<cuando hacemos ejercicio>]*

Y la subordinada relativa adverbial sería, de este modo, la oración de menor jerarquía que encontramos en esta cadena.

(71) *cuando hacemos ejercicio*

Dentro de esta subordinada, el sujeto es tácito argumental (primera del plural: *nosotros/as*), el SN [*ejercicio*] funciona como OD de *hacemos*, y [*cuando*], como adjunto circunstancial de tiempo. Todas estas relaciones son visibles en (72).



Las jerarquías complejas son muy frecuentes en español: es poco probable que se pueda entablar una conversación, redactar o leer un texto, sin encontrar un fenómeno de subordinación. La posibilidad de analizar estas estructuras y teorizar sobre ellas constituye un ejercicio interesantísimo desde el punto de vista intelectual. No siempre vamos a tener como objetivo único un análisis tan detallado como el que acabamos de presentar; a través de él buscamos que, en la reflexión sobre el lenguaje, se reconozcan las jerarquías, se identifique a qué verbo corresponde cada argumento o adjunto y se puedan reformular construcciones mediante diversas estrategias. La capacidad de comprender, reformular y organizar la información se desprende de la consideración de diversas relaciones sintácticas.

EJERCICIOS

Al igual que en los demás capítulos, las propuestas de trabajo partirán de textos reales. En este caso se da la particularidad de que, si bien no estamos ante la transcripción formal de una fuente totalmente oral, sí se trata de un texto escrito con

fuertes marcas de oralidad, en el que predominan los pasajes con discurso directo. En ese sentido, este artículo periodístico nos permitirá observar datos más cercanos a la oralidad que los textos sobre los que trabajamos en capítulos anteriores.

ALBERTO Y SU RELACIÓN CON CRISTINA: “NUESTRAS PELEAS PERMITIERON QUE MACRI GOBERNARA CUATRO AÑOS EL PAÍS”

El Presidente aseguró que no está distanciado de la vicepresidenta, aunque manifestó que tienen sus diferencias y matices.

Alberto Fernández tuvo un mano a mano con Gustavo Sylvestre, de *c5N*, y allí habló de todo: desde su relación con Cristina, su balance del primer año de gobierno en medio de la pandemia y las críticas a la Justicia, y, además, sobre las vacunas del coronavirus que llegarán al país.

Respecto de su relación con Cristina, la cual siempre está en la mira de los medios, el mandatario aseguró que tiene diferencias con ella, pero jamás volverían a pelearse. “No hay posibilidad de que este gobierno funcione si no estamos unidos y Cristina es una pieza fundamental. Después, el resto son especulaciones. Recuerdo que cuando yo hablaba con Cristina, leía que era su títere; pero cuando no hablo con ella, hay un quiebre institucional. Es cierto que tenemos diferencias y matices, pero yo tengo mucho respeto por Cristina ya que fue dos veces presidenta, es la actual vicepresidenta y representa una parte muy importante de nuestro espacio político”, arrancó el Jefe de Estado.

“Nuestras peleas permitieron que Macri gobernara cuatro años el país. Por eso, cuando yo tuve mi reencuentro con Cristina, me aseguré que jamás vuelvo a tener esa diferencia con ella, porque si la vuelvo a tener es porque no aprendí nada. Eso es lo que nos diferencia de los animales, la experiencia. Salgamos de esa trampa del análisis mediático”, siguió diciendo.

Siguiendo el tema, el periodista le consultó a Alberto si opinaba igual que Cristina respecto de la Justicia y no dudó para nada: “Tengo la misma mirada que ella. Quisiera que los argentinos entendiéramos que estamos frente a un problema. Es que hay dos poderes del Estado que se revisaron para mejorar su funcionamiento (el Ejecutivo y el Legislativo), pero la Justicia no lo hace y esto no está funcionando bien”.

Luego, a la hora de hacer un análisis de su primer año de Gobierno, Fernández se mostró muy orgulloso. “Estoy muy satisfecho con lo que hicimos porque fuimos unos guerreros contra la adversidad. Nos tocó el peor escenario y la gente nos acompañó. Llevamos salud y no hemos tenido un solo episodio de saqueos o levantamiento social”, contó.

Además, también habló sobre las diferentes negociaciones que se llevaron a cabo para comprar diferentes vacunas, y manifestó que Rusia fue el país que más le facilitó las dosis a la Argentina. “Cuando yo hablé con Putin y le planteé lo que estaba pasando, él nos dio todos los accesos para comprar todas las vacunas que necesitábamos. Estamos hablando de una vacuna que se hizo en un instituto que tiene cinco premios Nobel y nosotros fuimos a verificar todo lo que nos dijo Rusia”, relató y agregó: “La diferencia entre este contrato y los otros es que el mismo ya nos anuncia que vamos a tener vacunas para 300 mil personas (600 mil dosis) antes de fin de año... Con ningún otro país cerramos un acuerdo similar”.

De esta forma, al mandatario anunció que un grupo del *ANMAT* viajará a Rusia para obtener todos los datos que se necesitan para la aprobación en el país. “Si ellos le están dando esa vacuna a su pueblo, por qué voy a dudar, debe ser tan eficiente como las demás que se están haciendo en el mundo”, cerró.

Fuente: *LM Neuquén*, 10/12/2020.

<https://www.lmneuquen.com/alberto-y-su-relacion-cristina-nuestras-peleas-permitieron-que-macri-gobernara-4-anos-el-pais-n754790>
[consulta: 15 de abril de 2021].

Ejercicios de exploración

Los ejercicios exploratorios de este apartado presuponen un trabajo previo con los contenidos y aptitudes del capítulo anterior, por obvios motivos de progresión temática. Dicho esto, seguimos planteando que los ejercicios iniciales, dado su carácter exploratorio, son meros disparadores del tema que queremos observar en detalle, como ocurre con el del siguiente ejemplo.

Ejercicio 1. Leer la oración y resolver las consignas referidas a ella.

Respecto de su relación con Cristina, la cual siempre está en la mira de los medios, el mandatario aseguró que tiene diferencias con ella, pero jamás volverían a pelearse.

- a. ¿Cuántos verbos hay en la oración? ¿Cuál se considera que es el más importante?
- b. ¿Se podría pensar en algún criterio para determinar los grados de importancia establecidos en la consigna anterior?
- c. ¿Qué sintagmas, dentro de los cuales haya un verbo, se podrían reemplazar por una de las siguientes opciones?
[esto] [eso] [algo]
- d. ¿Por qué *la cual* está en femenino singular? ¿Por qué no dice *las cuales* o *el cual*?

Comentario. Resulta claro que, con esta consigna, se busca introducir la noción de *subordinación*. En ella se presenta un supuesto básico: *uno de los verbos es más importante que los otros*. Buscamos que los y las estudiantes determinen que el verbo principal es *aseguró*. Podemos lograr ese objetivo guiando la discusión sobre las consignas con observaciones y preguntas como “*Asegurar* es un verbo transitivo, ¿cuál es su OD?”, para que identifiquen, con las pruebas ya trabajadas, que en realidad esa función no está cubierta por un SN o por un SP, sino por una oración de menor jerarquía. Esta pregunta sería el nexo ideal para la consigna c, ya que ese OD admitiría el reemplazo por uno de los elementos propuestos.

(73) *Respecto de su relación con Cristina, la cual siempre está en la mira de los medios, el mandatario aseguró [esto].*

Así como la consigna c es un apoyo para luego profundizar sobre subordinadas sustantivas, la consigna d es el punto de partida para empezar a pensar ciertas cuestiones morfológicas y sintácticas de las subordinadas adjetivas. La oración [*la cual siempre está en la mira de los medios*] es una subordinada adjetiva, más precisamente, una relativa explicativa. Como tal, se espera que presente un antecedente. En este caso, ese antecedente es *relación*, un sustantivo en femenino singular, motivo por el cual tenemos el relativo *la cual* y no *el cual* o *las cuales*.

Ejercicios de análisis: identificación, comparación

El segundo estadio del proceso, más avanzado que el anterior, consiste en identificar formalmente los fenómenos observados y poder fundamentar las observaciones realizadas, tal como se propone en el siguiente ejercicio.

Ejercicio 2. Observar las estructuras subrayadas en los fragmentos y responder las preguntas.

- (a) *Nuestras peleas permitieron que Macri gobernara cuatro años el país.*
 - (b) *Luego, a la hora de hacer un análisis de su primer año de gobierno. Fernández se mostró muy orgulloso.*
 - (c) *No hay posibilidad de que este gobierno funcione si no estamos unidos.*
 - (d) *De esta forma, el mandatario anunció que un grupo del ANMAT viajará a Rusia para obtener todos los datos que se necesitan para la aprobación en el país.*
- a. ¿Cuál de ellas es una subordinada adverbial?
 - b. ¿Qué estructuras pueden confundirse con subordinadas adverbiales?
¿Por qué?

Comentario. Una de las dificultades más comunes en el reconocimiento de las subordinadas adverbiales es que no todas permiten el reemplazo por un sintagma adverbial –mientras que la posibilidad de reemplazo sí se da, en términos gene-

rales, con las adjetivas y las sustantivas. La respuesta correcta es (c), que es una condicional, un tipo de construcción que no se corresponde necesariamente con un sintagma adverbial canónico. Muchas veces, además, una subordinada como la de (b) es categorizada incorrectamente como adverbial solamente porque pertenece a un *sp* que está dentro de un adjunto con un marcado valor temporal. El error, en este caso, consiste en no notar que el fragmento subrayado en (b) es una subordinada sustantiva, independientemente de la construcción de rango mayor dentro de la cual se encuentre.

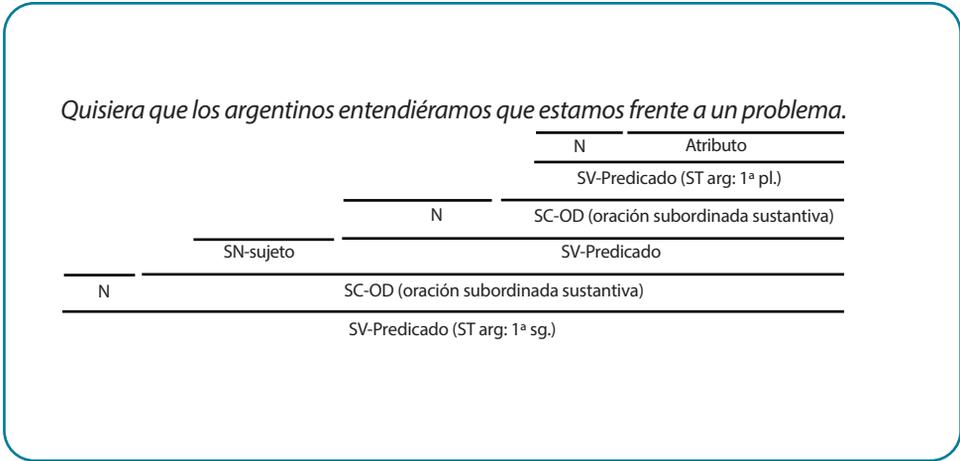
En un ejercicio como este, es necesario adaptar el grado de dificultad a la realidad del curso. Con los mismos datos, en grupos más avanzados, por ejemplo, podríamos no subrayar ninguna estructura y dejar que los y las estudiantes sean quienes delimiten las subordinadas. Como en casi todo lo propuesto, no hay recetas preestablecidas, sino que la implementación de los ejercicios dependerá del objetivo puntual que busquemos con cada uno de ellos, en la situación puntual en la que lo utilizemos.

Al igual que en capítulos anteriores, los ejercicios en los que comparamos posibilidades de análisis sirven para prestar atención a ciertos errores frecuentes que queremos evitar. En este caso concreto, también podemos observar un fenómeno que, si bien hemos comentado de manera general, quizá no quede del todo claro hasta el momento en el que se lo analice por separado. El fenómeno al que nos referimos es la capacidad de recursividad llevada más allá de un segundo grado (es decir, una oración subordinada dentro de la cual encontramos otra oración subordinada), como observamos en el siguiente ejercicio.

Ejercicio 3. ¿Cuál de los siguientes es un análisis más adecuado para la oración observada? Justificar.

Quisiera que los argentinos entendiéramos que estamos frente a un problema.





Comentario. El análisis más correcto es el segundo. Tenemos una subordinada sustantiva (*que estamos frente a un problema*), que es el *od* de un predicado, que a su vez es parte de otra subordinada sustantiva jerárquicamente superior a la primera (*que los argentinos entendiéramos <que estamos frente a un problema>*). Esa recursividad no necesariamente implica que las subordinadas deban ser del mismo tipo, ya que dentro de esa sustantiva de segundo grado podríamos tener una adjetiva, por ejemplo, como en (74).

(74) *Quisiera <que los argentinos entendiéramos<que estamos frente a un problema <que aún no hemos solucionado>>>*.

El primer análisis propuesto muestra la recreación de un error muy frecuente, que consiste en recortar toda aquella estructura a partir de la aparición de *que*, sin atender a las jerarquías que hemos señalado.

Ejercicios de síntesis

Los ejercicios de dobles pares mínimos resultan particularmente productivos para el estudio de los temas de subordinación. La mayor parte de los ejemplos presentados en la propuesta de Bosque y Gallego (2016), por ejemplo, son ejercicios vinculados con diferentes casos de subordinación. Tomaremos a continuación un caso en particular, pero hay que tener presente que la misma lógica puede aplicarse a cualquier otro tema o tipo de construcción estudiada.

Ejercicio 4. ¿Qué implicaciones trae la modificación propuesta para cada una de estas oraciones? Fundamentar.

- (a) *Cuando yo tuve mi reencuentro con Cristina me aseguré que jamás vuelvo a tener esa diferencia con ella.*
- (b) *Cuando yo tuve mi reencuentro con Cristina me aseguré de que jamás vuelvo a tener esa diferencia con ella.*
- (c) *El mandatario aseguró que no tiene diferencias con ella.*
- (d) **El mandatario aseguró de que no tiene diferencias con ella.*

Comentario. Como se advierte, se trata de casos de los fenómenos llamados *queísmo* y *dequeísmo*. Estos casos presentan una amplia gama de aspectos para observar. En primer término, el asterisco colocado en (d) podría ser debatible, ya que el juicio de gramaticalidad / agramaticalidad no es tan claro en estas construcciones. Por ejemplo, la oración (a) podría haber sido juzgada como agramatical; sin embargo, corresponde a lo que un hablante articuló. Lo cierto es que, cuando trabajamos con un criterio descriptivo, muchas veces podemos encontrarnos con estos puntos de conflicto.

En segundo término, quizá sea posible pensar que estamos frente a dos verbos distintos, ya que en (a) y en (b) tenemos *asegurarse*, mientras que en (c) y (d) tenemos *asegurar*. Estos dos verbos presentan estructuras argumentales distintas, significados distintos y funciones sintácticas distintas en sus predicados. El *SP* encabezado por *de* es más propio del predicado de *asegurarse* que del predicado de *asegurar*. En ese sentido, la subordinada de (c) funcionaría como *OD*, motivo por el cual rechazaría la presencia de la preposición, mientras que, si bien en el primer par la variante considerada correcta es (b), el proceso parece tender más a la aparición de formas como las siguientes, tomadas de diversos medios de prensa.

(75) *Tengo la esperanza que se pueda mejorar el tema de la objeción de conciencia institucional.*¹¹

11 https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/271260-debate-por-el-aborto-legal-se-realizo-la-segunda-jornada-de-exposiciones-en-el-plenario-de-comisiones-de-diputados-con-especialistas-verdes-y-celestes-politica.html [consulta: 15 de julio de 2021].

(76) *Ahora estoy seguro que vienen por nosotros.*¹²

(77) *A su vez, aseguró que tenía la certeza que las cuentas eran “impecables” como lo había sido la función de la auditora, gerente y tesorera de la campaña.*¹³

Aquí, la variante institucionalmente reconocida, la forma prestigiosa, habría sido en los tres casos un *SP* encabezado por *de*. Sin embargo, la realización de enunciados sin ese *de* no parece generar juicios de agramaticalidad en los hablantes. Los tres ejemplos proporcionados pasaron por correctores que no señalaron ese fenómeno antes de la publicación. Esto se debe a que estamos en medio del proceso de cambio: aún no hay reconocimiento institucional, pero el grado de popularización de este tipo de formas no nos permite señalarlas tan fácilmente como agramaticales. ¿Esto significa que, dentro de un aula, no vamos a enseñar cuál es la forma que la RAE considera correcta? No. Vamos a trabajar con ese criterio, pero no desde una perspectiva que lo acate con una obediencia acrítica, sino desde un punto de vista que entienda que las lenguas cambian constantemente, y que es importante conocer la norma y la variedad considerada de prestigio para poder adecuarse a registros formales, sin dejar de lado la verdadera reflexión sobre el lenguaje.

12 Disponible en: <https://mundod.lavoz.com.ar/futbol/belgrano-despojo-impotencia-y-las-consecuencias-post-barracas> [consulta: 10 de agosto de 2021].

13 Disponible en: <https://www.infobae.com/america/colombia/2020/12/12/cne-formula-cargos-a-la-campana-presidencial-de-humberto-de-la-calle-por-presuntamente-sobrepasar-los-gastos-en-publicidad/> [consulta: 10 de agosto de 2021].



Cambio semántico: metáfora, metonimia, gramaticalización

Hasta el momento, hemos trabajado con distintos aspectos y subdisciplinas del análisis gramatical. En todas esas subdisciplinas, hemos hablado del significado en términos relativamente generales: hemos establecido oposiciones como *significado léxico* / *significado gramatical* para distinguir clases de palabras o para categorizar los morfemas dentro de una palabra, y se ha hablado de *estructura argumental* y *papeles temáticos* a la hora de observar verbos y los predicados que proyectan. Ahora bien, el significado es un área que los manuales de Gramática de nivel escolar habitualmente dejan de lado. En parte, esto se debe a la pesada herencia del estructuralismo en la tradición escolar; ese enfoque planteaba la restricción de trabajar únicamente con unidades bien delimitadas, observables, restringidas por oposiciones formales. El significado, para ese tipo de propuestas, no es tanto un aspecto que pueda ser observado de manera autónoma, sino más bien una consecuencia de determinados fenómenos morfológicos o sintácticos. Las teorizaciones y aplicaciones sobre cuestiones semánticas en la gramática escolar se limitaban a las relaciones de similitud (sinónimos, como *perro* y *can*), oposición (antónimos, como *bueno* y *malo*) o clase superior / clase inferior (hiperónimos e hipónimos, como *mueble* / *mesa* o *fruta* / *banana*). Esas relaciones eran vistas de manera estática y no se contaba con herramientas teóricas y metodológicas suficientes para distinguir, por ejemplo, los usos del verbo *subir* en los siguientes ejemplos.

(1a) *En 2019, casi 900 personas subieron al Everest.*

(1b) *En 2019, el dólar oficial subió un 60 por ciento.*

La diferencia entre ambos valores radica en el significado, literal o figurado, del verbo *subir*: en (1a) *subir* significa “ir desde un lugar más bajo hacia uno más elevado”, mientras que en (1b) significa “aumentar algo su precio”. Estos dos valores de *subir* ponen de manifiesto un fenómeno muy común en todas las lenguas: el de la *metaforización*.

Para la gramática y la lingüística cognitiva, la metáfora no es un recurso restringido a la literatura o las artes, sino, primordialmente, una relación de orden cognitivo y conceptual. Tenemos tantas chances de encontrar una metáfora leyendo un poema como escuchando hablar a alguien durante media hora. La diferencia, en todo caso, reside en el grado de convencionalización. Seguramente, el lector de un poema está a la espera de metáforas, y en ese tipo de textos las metáforas no serán tan convencionales como en la vida cotidiana, como cuando se usa una expresión como *subió el dólar*. La idea de que MÁS ES ARRIBA construye una metáfora que no requiere esfuerzo para ser decodificada. Los hablantes están tan acostumbrados a este tipo de expresiones que no advierten que se trata de metáforas. Es por ese motivo que, frente a ejemplos como los siguientes, ningún hablante preguntaría “¿A dónde?”, a menos que quisiera hacer un chiste –y ese chiste, justamente, residiría en querer interpretar literalmente un contenido que no es literal.

(2a) *¿Subís el volumen, por favor?*

(2b) *La temperatura sube mucho a partir de noviembre.*

(2c) *Los alquileres subirán considerablemente el próximo año.*

La observación de este tipo de expresiones es fundamental en la comprensión lectora y, por consiguiente, en la redacción y en la expresión oral. Es necesario que, como docentes, abordemos estas posibilidades del lenguaje en uso, que pueden explicarse a partir de relaciones que parecen ser, en algún sentido, regulares y sistemáticas. Además, resulta de sumo interés estudiar junto a los y las estudiantes fenómenos lingüísticos que se renuevan constantemente: la lengua está en cambio permanente y, si tenemos como finalidad proveer herramientas para analizar esa lengua cambiante, propuestas como estas no deben ser dejadas de lado.

7.1. Categorización y prototipos

En diversas oportunidades, cuando los docentes iniciamos la reflexión sobre un tema de gramática, tendemos a caer en clichés. Por ejemplo, en una primera lista de casos para distinguir entre sustantivos y adjetivos, es muy probable que elijamos sustantivos como *casa*, *lápiz* o *perro*, y adjetivos como *grande*, *viejo*, *peligroso*. Estas elecciones no son casuales. No optamos por sustantivos como *refracción*, *cuádriceps* o *xilografía*, así como tampoco por adjetivos como *filosófico*, *próximo* o *inguinal*. ¿Por qué realizamos esas selecciones, muchas veces inconscientemente? Por la manera en la que concebimos las *categorías*. En la década de 1980, germinó en la lingüística un enfoque teórico que hoy lleva el nombre de *lingüística cognitiva*. En este enfoque, en el que se enmarcan los trabajos de autores como Langacker, Lakoff, Johnson –en una primera etapa–, Lehmann, Traugott y Hopper –más adelante–, la idea organizadora es, con distintos matices, que el lenguaje constituye una capacidad integrada en la cognición general. Este planteo, significativamente distinto de la *modularidad*¹ postulada por el generativismo, trae de la mano diversas implicaciones en cuanto a la forma en la que concebimos el lenguaje, sus relaciones y sus estructuras. Uno de los aspectos en los que primero se centra la lingüística cognitiva es el que se relaciona con las categorías. La experiencia humana categoriza la información en función de diferentes procesos: el lenguaje, al estar integrado dentro de la cognición, se ve fuertemente influenciado por esos procesos. Para la lingüística cognitiva, las categorías no son compartimientos estancos, claramente delimitados, con una lista de propiedades excluyentes, sino que la pertenencia de un elemento a una categoría se entiende en términos de su ubicación entre polos bien marcados en un *continuum*. Si tuviéramos que representarlo, podemos pensar en la herramienta de selección de escala de grises en algunos programas de edición de imagen: no estamos pensando en un cuadrado negro, uno gris y uno blanco, sino en un continuo, con el blanco en un extremo y el negro en el otro, pero con una enorme gama de tonos de gris –de más claro a más oscuro–, que iremos definiendo en función de qué tan cerca de un extremo u otro del continuo lo ubiquemos.

1 La *modularidad* es un concepto propio de la gramática generativa que se refiere a la facultad del lenguaje como un módulo autónomo dentro de la mente humana. Se trata de una idea particularmente productiva (y no menos polémica) en los debates sobre la adquisición del lenguaje, por ejemplo. Para ampliar este concepto, se recomiendan las obras de Nora Múgica y Zulema Solana: *La gramática modular* (1989) y *Gramática y léxico* (1999).

La pertenencia de un elemento a una categoría, para la lingüística cognitiva, no depende del cumplimiento eliminatorio de todas las características que definen a esa categoría. Para comprender esto, es central la noción de *prototipo*. Por ejemplo, si pensamos en la categoría *aves*, seguramente evocaremos una serie de características para esa categoría: son animales que tienen alas, dos patas y pico, vuelan, tienen plumas, etcétera. Ahora bien, es poco probable que el primer caso de *ave* que venga a la mente de una persona, si se le pide un ejemplo, sea *pingüino* o *avestruz*, a pesar de que ambas pertenecen innegablemente a la categoría. ¿Por qué sucede esto? Porque *pingüino* y *avestruz* no son *miembros prototípicos* de la categoría propuesta, sino *miembros periféricos*: no cumplen con todas las características esperables –ninguno de los dos vuela– y la experiencia sociocultural lleva a pensar que, en una comunidad de la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, es mucho más común el contacto con palomas o gorriones que con pingüinos o avestruces.

Lo mismo sucede con la categoría *sustantivo*: ponemos como ejemplo *casa*, *lápiz* o *perro* porque son miembros prototípicos de esa categoría, y porque la manera en la que percibimos, conceptualizamos y categorizamos las entidades físicas será luego la base con la que lo haremos con entidades conceptuales: además, en la experiencia sociocultural de los y las estudiantes, los conceptos de *casa*, *lápiz* y *perro* seguramente estén mucho más presentes que los de *cuádriceps* o *xilografía*, o bien sean mucho más fáciles de evocar que un concepto como *refracción*. Hay que señalar que los elementos periféricos no son fijos en la lengua, sino que dependen de cada comunidad: como docentes, tenemos que conocer las comunidades con las que trabajamos para poder realizar un trabajo significativo en clase. Un grupo de estudiantes de Salta seguramente entenderá de qué hablamos cuando decimos *quesillo*, pero no así uno de la localidad bonaerense de Gregorio de Laferrere; a su vez, para el segundo grupo, el referente al hablar de un *cerro cincuenta* será probablemente mucho menos opaco que para el primero.

Entonces, la categorización es un fenómeno que, si bien no es propio de las lenguas, influye en la manera en la que las lenguas funcionan y lo hace operando de dos maneras: *horizontal* y *vertical*. La categorización horizontal concierne, sobre todo, a la clasificación y distribución de elementos en distintos grupos según el grado de similitud que presenten entre sí; la categorización vertical, en cambio, se relaciona con las jerarquías entre las categorías. Por lo tanto, la categorización vertical se organizará de la abstracción a la especificidad, para lo cual el modelo cognitivo postula tres niveles: *superordinado*, *básico* y *subordinado*. Esos tres niveles no son fijos. Pensemos, como ejemplo, en una categoría como *perro*, que típicamente

constituye el nivel básico. El nivel superordinado lo ocuparán elementos como *animal*, *vertebrado* o *mamífero*, y en el nivel subordinado habrá elementos como *galgo*, *sabueso* o *beagle*. El grado de especificidad requerido por un intercambio comunicativo en particular será el que se conceptualice como básico; esto implica que el nivel básico depende de cada intercambio, de cada esfera específica de la actividad humana, de cada cultura, etcétera.

Por sí sola, la variación del último elemento en la oración en los siguientes ejemplos no tiene un referente ni un contexto definidos.

(3a) *Dale de comer al animal.*

(3b) *Dale de comer al perro.*

(3c) *Dale de comer al beagle.*

Dada una situación en la que tanto el hablante como el oyente tienen en claro que en la casa solamente hay un animal y que se trata de un perro, no habría dificultad en que se usara (3a). Ahora bien, si en esa casa hubiera un perro y un gato, la opción (3a) sería excesivamente inespecífica, ya que se trata de un elemento superordinado, pero en ese segundo contexto no hace falta ser excesivamente específico y basta con la opción (3b). En un tercer contexto, en el cual hay dos o más perros de distintas razas en una casa, tanto (3a) como (3b) se presenta como ambiguas, y solamente (3c) es inequívoca. La siguiente tabla, presentada por Cuenca y Hilferty (1999), resulta ilustrativa en cuanto a las propiedades de los tipos de categoría.

Tabla 7.1. Características de los niveles básico, superordinado y subordinado

Parámetro Tipo de categoría	Forma (Gestalt)	Atributos	Estructura categorial	Función lingüística	Forma lingüística
De nivel básico	Común	Gran número de atributos aplicables a toda la categoría	Estructura prototípica	Acceso “natural” al mundo	Palabras cortas y monomorfemáticas
De nivel superordinado	No común	Uno o muy pocos atributos generales; atributos generales destacados	Estructura de semejanza de familia	Función focalizadora o unificadora	Con frecuencia, palabras más largas y complejas morfológicamente
De nivel subordinado	Forma casi idéntica.	Gran número de atributos generales; atributos específicos y destacados	Alto grado de homogeneidad entre los miembros de la categoría	Función especificadora	Con frecuencia, palabras complejas morfológicamente

7.2. Metáfora y metonimia

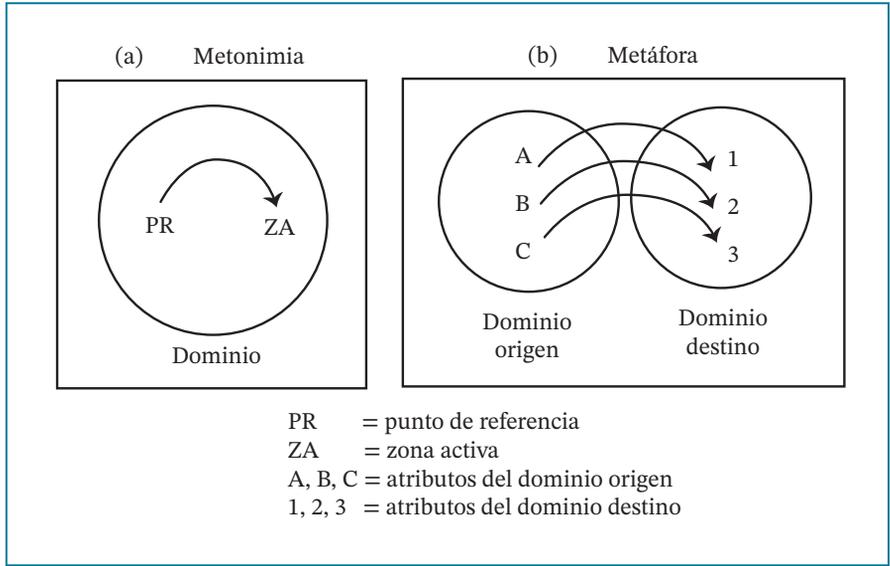
Hablamos de *dominios cognitivos* para referirnos a la forma en la que percibimos, interpretamos y categorizamos el mundo que nos rodea. Esos dominios son estructuras generales, representaciones mentales de la manera en la que se organiza el mundo, de las actividades que allí ocurren, de las entidades intervinientes, entre muchos otros aspectos: son ámbitos en los que el conocimiento del mundo funciona como marco para otros conceptos más específicos. Langacker (1987) define *dominio* como “un contexto para la caracterización de una unidad semántica”. Pensemos en palabras como *tobillo* o *abuela*: para poder determinar sus significados, ambas requieren dominios más amplios, como los *de articulación, pierna o locomoción*, o bien *madre, hija, familia*, respectivamente. Ni *tobillo* ni *abuela* podrían interpretarse sin la existencia de estos dominios cognitivos.

La noción de *dominio* permite comprender dos fenómenos particularmente productivos que han sido muy investigados en la bibliografía específica: la *metáfora* y la *metonimia* –o, mejor, la *metaforización* y la *metonimización*. Como ya adelantamos, no se trata estrictamente de figuras retóricas o de recursos poéticos: la metáfora y la metonimia son desplazamientos de significado extremadamente comunes en el habla cotidiana. Podría decirse, incluso, que son tan comunes que perdemos noción de que en ellas exista realmente un desplazamiento de significado, como los que se observan en los siguientes ejemplos.

(4a) Washington emitió un comunicado oficial esta tarde.

(4b) El aula de 3.º A es un horno.

Las palabras subrayadas en (4a) y (4b) presentan desplazamientos de significado interesantes. En la primera, no se hace referencia a la ciudad, sino al hecho de que quienes emitieron el comunicado son las autoridades estadounidenses, con sede en Washington, la ciudad capital. En la segunda, el hablante no piensa literalmente que el aula sea un horno, sino que se refiere a que es un aula calurosa, poco ventilada, hermética. Entonces, ¿por qué usamos esas formas en vez de nombrar a las autoridades en (4a) o decir “es calurosa” en (4b)? Porque los procesos de asociación de conceptos como estos son constantes a nivel cognitivo y, como comentamos anteriormente, el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general. Los dos fenómenos observados son, respectivamente, una metonimia (4a) y una metáfora (4b). La diferencia básica entre una y otra es la relación planteada entre los conceptos intervinientes: en una metonimia, un concepto es reemplazado por otro próximo –en este caso, se nombra a la ciudad para dar cuenta de personas que residen en ella–, mientras que, en la metáfora, un concepto es reemplazado por otro similar. En términos de dominios cognitivos, en una metonimia se establece una relación entre elementos del mismo dominio, mientras que en una metáfora se establece una relación entre elementos de dominios distintos, como se muestra en los siguientes esquemas.



En (4b) se establece una comparación entre *aula* y *horno* en función de determinados atributos que posee el dominio origen (*horno*) –es un espacio cuadrado, hermético, en el que las temperaturas son muy altas, que tiene una puerta como principal entrada y salida– y que se proyectan en el dominio destino (*aula*). En (4a), en cambio, tenemos un único dominio (la ciudad de Washington, capital de los Estados Unidos), en el cual hay un punto de referencia –el presidente y sus allegados– a los que se interpreta en función de una zona activa, que es la entidad efectivamente nombrada –en este caso, la ciudad de Washington.

7.2.1. Metáforas

Como dijimos anteriormente, las metáforas son expresiones en las que se establece una relación conceptual entre elementos de dominios distintos. Ahora bien, esos dos dominios pueden ser netamente visibles, como en el caso de (4b), o menos visibles, como en los siguientes ejemplos.

- (5a) *En 2019, el dólar oficial subió un 60 por ciento.*
- (5b) *La desocupación es altísima.*
- (5c) *La intención de voto del candidato cayó durante todo el año.*
- (5d) *Los precios de los alquileres no bajaron con la aplicación de la nueva ley.*

En estos cuatro casos, encontramos expresiones que, por su carácter convencionalizado, cuesta reconocer como metáforas. Sin embargo, podemos interpretar

claramente que el dólar no realizó un ascenso a ningún lugar, que la desocupación no tiene una altura que podamos medir en metros o centímetros, que la intención de voto no ocupa un espacio y por eso no puede caer, al igual que los precios de los alquileres, que no están en un lugar físico del cual puedan bajar. Este es el caso de las llamadas *metáforas conceptuales*, basadas en ideas generales que vinculan dos dominios: en este caso, la metáfora conceptual podría expresarse mediante la relación entre cantidad / magnitud y verticalidad, que conceptualizamos como MÁS ES ARRIBA Y MENOS ES ABAJO.² Diremos, por lo tanto, que los ejemplos (5a, b, c, d) constituyen *expresiones metafóricas*, ya que son ocurrencias puntuales en las que queda plasmada una relación conceptual más general entre dos dominios, uno de origen y otro de destino, como se muestra en el esquema anterior.

En la siguiente tabla se presentan algunas otras metáforas conceptuales.

Tabla 7.2. Algunas metáforas conceptuales y sus correspondientes expresiones metafóricas

Metáforas conceptuales	Expresiones metafóricas
EL DEBATE ES UNA GUERRA	<i>Aniquilé sus argumentos.</i> <i>Defendió su hipótesis, aunque lo bombardearon con las preguntas.</i>
LA EMOCIÓN ES CALOR	<i>Tuvimos una acalorada discusión.</i> <i>Me mandó un mensaje muy frío.</i>
EL TIEMPO ES ESPACIO	<i>Cerca de las ocho empezó a llover.</i> <i>El lunes viene antes del martes.</i>
LA VIDA ES UN VIAJE	<i>Hoy llegó al mundo mi sobrina.</i> <i>El abuelo partirá en cualquier momento.</i>
LAS TEORÍAS SON EDIFICIOS	<i>Los cimientos de las ideas de Moreno están en el Iluminismo.</i> <i>Se derrumbó la hipótesis geocéntrica.</i>
EL TIEMPO ES UN OBJETO VALIOSO	<i>Me ahorré tres horas de trabajo.</i> <i>Desperdiicé dos horas en una sala de espera.</i>

2 Por convención, las metáforas conceptuales se expresan en mayúsculas.

En las metáforas conceptuales, un dominio origen presta conceptos a un dominio destino, en el cual se establecen las relaciones. Estas relaciones están dadas por dos tipos de proyecciones: en un primer nivel, tenemos *correspondencias ontológicas*, que vinculan subestructuras de un dominio y otro. Así, en la metáfora conceptual EL DEBATE ES UNA GUERRA podemos trazar las siguientes correspondencias:

- Los argumentos son concebidos como estrategias o como armas.
- Las personas que debaten son concebidas como ejércitos o como guerreros.
- El acto de debatir es concebido como el acto de luchar.

A estas correspondencias ontológicas se suma una segunda proyección, relacionada con *correspondencias epistémicas*, que representan la transposición que se hace de un dominio a otro: la relación no es arbitraria, sino que tiene que haber algún grado de similitud entre los dos dominios establecidos. En este caso, por analogía, es posible postular los siguientes dominios:

- Dominio origen: en una guerra dos ejércitos se enfrentan por un mismo objetivo.
- Dominio destino: en un debate, dos personas se enfrentan por un mismo objetivo.

Las metáforas conceptuales responden a razonamientos convencionalizados, codificados culturalmente –y, por lo tanto, impregnados de componentes sociales e ideológicos. Estamos acostumbrados a utilizar ese tipo de expresiones sin percibir que se trata de metáforas; el hecho de poder analizarlas como tales es un paso importantísimo en la reflexión sobre el propio lenguaje, pero también en la reflexión sobre el correlato político, social, ideológico y cultural que el lenguaje tiene. Podemos pensar, por ejemplo, en la metáfora conceptual LAS VICTORIAS / DERROTAS SON ACTOS SEXUALES, típica del ámbito del fútbol, pero que se ha extendido a otras esferas de la actividad humana. Se trata de una metáfora cargada de prejuicios machistas de género y de representaciones discriminatorias acerca de la homosexualidad. Dice mucho acerca de una sociedad, de sus representaciones sobre cuestiones de diversidad sexual, de la manera en la que son entendidas la competencia, la victoria y la derrota; pero, también, de la manera en que se conciben las construcciones de masculinidad y de homosexualidad, entre otras. Parte de la labor del docente de Lengua y Literatura es entender el lenguaje como una entidad cambiante, cuyas características están dadas

por el uso –que, a su vez, está impregnado de representaciones sociales–, para poder realizar una real reflexión en el marco de lo que indican la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006).

Existe otra clase de metáforas, que no presentan necesariamente las características de las metáforas conceptuales, sino que se limitan a establecer una comparación, sin utilizar el nexos *como*, entre dos entidades puntuales. A diferencia de las metáforas conceptuales, donde todo un campo semántico se proyecta de un dominio a otro, en las *metáforas visuales*, por ejemplo, la estructura esquemática de una imagen se proyecta sobre otra, tal como se observa en las siguientes expresiones.

(6a) *Jujuy es una botita.*

(6b) *Prestame la pica de loro.*

(6c) *Los cañoncitos de dulce de leche son sus favoritos.*

En estos tres casos se establece una relación únicamente a partir de similitudes visuales, y no conceptuales. De este modo, señalando un mapa de Jujuy podemos decir que el departamento de Susques “está en el taco de la bota” y, al reconocer el contorno de la provincia, un interlocutor interpretará la metáfora visual y podrá ubicar ese departamento. Algo similar sucede en (6b), donde un tipo particular de pinza lleva el nombre de la parte del cuerpo de un animal, y en (6c), donde un tipo de confitura lleva el nombre de una pieza de armamento; en ambos casos, la relación se basa solamente en similitudes visuales en cuanto a la forma. Estas metáforas no proyectan una serie de expresiones metafóricas –como sí ocurre con las metáforas conceptuales–; aquí, la asociación de los dominios intervinientes responde a aspectos superficiales y no a una relación entre conceptos a nivel general o abstracto.

Nuestra percepción juega un papel central en este tipo de procedimientos. Cuando metaforizamos, no realizamos una transferencia completa de todo el significado de un dominio a otro –porque, de ese modo, tendríamos expresiones equivalentes o directamente redundantes–; el desplazamiento del significado está limitado por múltiples aspectos perceptivos. La cognición moldea una serie de *imágenes esquemáticas*, que son relaciones abstractas entre elementos que conceptualizamos asociándolos a imágenes. Pensemos, a modo de ejemplo, en dos imágenes esquemáticas típicas, como la *circularidad* y la *linealidad*. En la experiencia cotidiana, nuestra percepción de círculos y líneas no está determinada únicamente por observaciones específicas de la geometría: percibimos circularidad cuando vemos girar un plato de microondas, cuando ajustamos una rosca de algún tipo (como la

tapa de una botella), o cuando un chico sube a una calesita; del mismo modo, percibimos linealidad cuando vamos caminando de un lugar a otro de la manera más corta posible, cuando leemos un texto organizado en renglones, o cuando cortamos nuestra comida con un cuchillo. La circularidad es una imagen esquemática que subyace a expresiones como las siguientes.

(7a) *Dio muchas vueltas y no me confirmó si venía o no.*

(7b) *Esta definición está mal porque es circular.*

(7c) *El peronismo se construye alrededor de las ideas de soberanía política, independencia económica y justicia social.*

A su vez, la imagen esquemática de la linealidad es el sostén de los siguientes ejemplos.

(8a) *En la serie Lost no se narra de manera lineal.*

(8b) *Varios años atrás conocí a Spinetta.*

(8c) *Entendiste todo al revés.*

Las imágenes esquemáticas funcionan como *plantillas* cognitivas para la aparición de metáforas: en los ejemplos numerados con (7), la idea de circularidad tiene que ver con la noción de ciclo que se reinicia en el mismo punto en el que termina (7a, b), o con la de un núcleo central y una periferia (7c), que luego sirve como expresión de la metáfora conceptual *LAS IDEAS SON EDIFICIOS*. En los ejemplos numerados con (8), la linealidad es concebida como una relación ordenada, con un sentido particular, por lo que es la base de metáforas conceptuales como *EL TIEMPO ES ESPACIO*, que se expresa en (8a, b), o bien se focaliza la idea de *SENTIDO*, que permite una expresión como (8c).

7.2.2. Metonimias

La metonimia es un fenómeno cognitivo y lingüístico similar a la metáfora, en el sentido de que en ambas se produce un desplazamiento de significado. Sin embargo, a diferencia de la metáfora, en la metonimia las entidades y los conceptos intervinientes no están vinculados mediante una relación de orden comparativo, sino por una asociación dada por la contigüidad. De este modo, los conceptos relacionados en una metonimia pertenecen, como ya dijimos, a un mismo dominio. En toda metonimia existe una entidad o concepto de carácter implícito –denominada

zona activa–, que alude a una entidad o concepto de carácter explícito –su *punto de referencia*. La contigüidad existente entre la zona activa y el punto de referencia puede plantearse de diversas maneras, pero siempre explotando la noción de cercanía entre conceptos del mismo dominio. Las relaciones más típicas en la metonimia se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7.3. Algunas relaciones típicas en la metonimia

Relación	Ejemplo	Zona activa	Punto de referencia
LA PARTE POR EL TODO	<i>Pongamos \$20 por cabeza.</i>	La cabeza	La persona
EL TODO POR LA PARTE	<i>Pinté mi casa.</i>	La casa	Las paredes
EL CONTENIDO POR EL CONTENEDOR	<i>Se tomó tres botellas.</i>	Las botellas	El agua mineral
EL MATERIAL POR EL OBJETO	<i>El perro rompió el vidrio.</i>	El vidrio	Una ventana
LA OBRA POR SU AUTOR	<i>Escucho a Charly García.</i>	Charly García	Su música
EL OBJETO PORTADO POR EL PORTADOR	<i>El pito del partido de hoy será el uruguayo Esteban Ostojich.</i>	El pito	El árbitro
EL LUGAR POR LA INSTITUCIÓN / PERSONA.	<i>Moscú presentó los resultados de las pruebas de vacuna.</i>	Moscú	El gobierno ruso
EL LUGAR POR EL SUCESO	<i>Estamos tomando medidas de seguridad en los recitales porque no queremos otro Cromañón.</i>	Cromañón	El trágico incendio del 30/12/2004

Esta lista (desde ya, no exhaustiva) presenta una serie de relaciones que, si bien no son idénticas entre sí, comparten la idea de contigüidad y se establecen entre elementos del mismo dominio. De modo semejante a lo que ocurría con las metáforas conceptuales, las relaciones listadas constituyen la plantilla para infinidad de ejemplos. Pensemos en casos como los siguientes.

(9a) *Cuando visité el MoMA, vi un Picasso original.*

(9b) *Los que me robaron tenían un fierro.*

(9c) *Julio César conquistó las Galias.*

Los tres son casos típicos de metonimia. En (9a), nos referimos a una obra nombrando a su autor; en (9b), aludimos a una pistola nombrando informalmente el material del que está hecha –algo similar a lo que ocurre con la palabra *chumbo*, que nos resulta opaca si no conocemos que en portugués significa “plomo”. Estas dos primeras expresiones pueden vincularse, respectivamente, con las relaciones LA OBRA POR EL AUTOR Y EL MATERIAL POR EL OBJETO.

Ahora bien, la lista de la tabla 7.3., como dijimos, no es exhaustiva: en (9c) vemos que no hay literalidad, ya que no interpretamos que Julio César, cual Rambo, haya vencido a los ejércitos contrarios él solo. Julio César, entonces, funcionaría como un punto de referencia para hacer alusión a los ejércitos liderados por él. La relación de contigüidad se mantiene, por lo cual estamos frente a una metonimia. Si tuviéramos que plantearlo en términos relacionales, advertimos que este caso no coincide exactamente con ninguno de la tabla, sino que más bien tendríamos que postular una relación como EL LÍDER POR SUS SUBORDINADOS, que es muy común, tanto asociada a escenas militares (10a) como no militares (10b).

(10a) *San Martín venció a los realistas en Maipú, Chacabuco y San Lorenzo.*

(10b) *Bianchi le ganó al Real Madrid.*

La metáfora y la metonimia coexisten y no siempre resulta fácil diferenciar una de otra. Si bien en los ejemplos vistos se pone de manifiesto si hay relaciones entre conceptos de dominios distintos o del mismo dominio, muchas veces se producen solapamientos entre ambos procesos, como ocurre en la siguiente, por ejemplo.

(11) *Lo invité al cine, pero me clavó el visto.*

En este caso, lo que se quiere decir es que no hubo respuesta de parte de un *interlocutor* de WhatsApp, que solamente quedó el mensaje automático que indica *visto* por debajo de la última interacción, y que esa falta de respuesta se percibe como una acción deliberada de ignorar, que genera malestar en quien no recibe respuesta. ¿Qué sucede en un ejemplo como este, entonces? ¿Se trata de metáfora o metonimia? En realidad, se trata de ambas. Por un lado, la metonimia consiste en

reemplazar al mensaje que dice *visto* solamente por su contenido (“visto”). Luego, la metaforización responde a la metáfora conceptual EL DAÑO EMOCIONAL ES DAÑO FÍSICO: ese *visto* es metaforizado como un arma punzante que puede clavarse a alguien para producirle dolor. Es por ese motivo que solamente hablamos de *clavar el visto* cuando interpretamos que hay intención de no contestar, o cuando la falta de respuesta tiene implicaciones emocionales. La metáfora y la metonimia, además, están impregnadas de componentes sociales: hace no muchos años, en un mundo sin sistemas de mensajería instantánea que indicaran al instante si el interlocutor ha visto o no el mensaje, un enunciado como (11) habría sido incomprensible; hoy, en cambio, casi no hace falta explicarlo, debido a su difusión en las distintas variedades lingüísticas de la Argentina. Por eso interesa trabajar con estos conceptos en el aula. La lengua está en proceso de constante cambio, y el estudio de los nuevos fenómenos es un campo en el que nuestros alumnos pueden llegar a sentirse muy a gusto, ya que se valorizan institucionalmente expresiones que una perspectiva de orden prescriptivo generalmente deja de lado.

7.3. Cambio semántico: gramaticalización y lexicalización

Como dijimos, las lenguas están continuamente en proceso de modificación. Ignorar ese aspecto o dejarlo de lado puede traernos, como docentes del área, problemas en la forma de encarar nuestro objeto de estudio. Esa es una de las razones por las que hemos dedicado los apartados anteriores a estudiar ciertos procesos bastante productivos en los que el significado se desplaza, como la metáfora y la metonimia. Ahora bien, existen otros procesos, igualmente comunes, que tienen que ver con aspectos inherentes a las lenguas. El más relevante de ellos es la *gramaticalización*, el proceso por el cual una forma cargada de significado léxico se vuelve gramatical –o bien una forma con significado gramatical se vuelve aún más gramatical. Esas transformaciones se dan a lo largo de períodos de extensión variable y afectan no solamente al significado, sino también a aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Pensemos, por ejemplo, en las palabras *futbolísticamente* y *personalmente*. Desde un enfoque meramente morfológico, podríamos segmentarlas de la siguiente manera.

(12a) [[[*persona*]_S *al*]_{ADJ} *mente*]_{ADV}

(12b) [[[[[*fut*]_{TC} [*bol*]_{TC}]_S *ista*]_S *ica*]_{ADJ} *mente*]_{ADV}

Esos dos adverbios, prácticamente en todas las variedades del español actual, funcionan como palabras independientes. En las dos detectamos que el sufijo *-mente* significa “de manera x” o “desde el aspecto x”, y se adjunta a bases adjetivales, por lo cual (12a) significa “desde el aspecto personal” y (12b), “desde el aspecto futbolístico”. Ahora bien, también es cierto que es muy común en esas mismas variedades escuchar construcciones como la siguiente.

(13) *Maradona fue juzgado futbolística y personalmente.*

En (13), el segundo sufijo *-mente* no solo modifica a *personal-*, sino también a *futbolística-*. El significado señalado ahí es el de “desde el aspecto futbolístico y personal”. Los fenómenos de este tipo resultan anómalos en el plano gramatical porque tenemos un morfema que está trabajando sobre dos bases en forma simultánea, sin estar adosado a ambas. Este fenómeno solamente puede explicarse si se observa el recorrido diacrónico. En los siguientes ejemplos, tomados de Company Company (2016), podemos observar cómo, en latín, el sustantivo *mente* (ablativo singular de *mens, mentis*) gradualmente se va transformando en el sufijo *-mente* que del español actual.

(14a) *tantus subito timor omnem exercitum occupavit ut non mediocriter omnium mentes animosque perturbaret* (César, *De bello Gallico*; traducción: *de repente, tan grande temor invadió a todo el ejército, que no ligeramente alteró las mentes y los espíritus de todos*).³

(14b) *Olli sensit simulata mente locutam, quo regnum Italiae Lybicas averteret oras* (Virgilio, *Eneida*; traducción: *pues se percató de que hablaba con mente fingida [o espíritu fingido, es decir: falsamente] porque se llevaba el reino de Italia a tierras de Libia*).⁴

(14c) *et traiga su fazienda mansamente* (Calila, 129)³

(14d) *dond mantoviessen bien e limpiamente segund su ley...* (GEI, 2.650)⁴

(14e) *que verdadera mente era pan baso* (México, 1764, Reyna 27, CORDIAM)

(14f) *Tiene una mente brillante, realmente.*

3 Calila hace referencia al *Libro de Calila e Dimna*, un texto literario del siglo XII que muestra una de las versiones en español más representativas de la literatura árabe.

4 La sigla GEI refiere a la parte I de la *General Estoria* de Alfonso X, un texto historiográfico del siglo XIII.

En estos ejemplos vemos la transformación gradual, a lo largo del tiempo, de un elemento que era una palabra plena en latín (14a), y luego aparece en un tipo de construcción de adjetivo + sustantivo que resultó muy productiva en esa lengua (14b). Esa construcción fue tan común que, con el pasar de los años, se convirtió gradualmente en una única palabra: en los ejemplos del español medieval (14c, 14d) se detecta un notorio valor adverbial en esa construcción, con el sistema de casos del latín muy debilitado. Construcciones como estas eran candidatas a convertirse en estructuras de preposición, pero la rutina había avanzado a tal punto que ya resultaba difícil separar las dos palabras. El proceso llega a un ejemplo actual como el de (14f), en el que el sustantivo *mente* y el sufijo *-mente* son utilizados en la misma oración, sin que resulte redundante.

Este proceso –en el que intervienen distintos factores como el desleimiento o desgaste de significado, la reducción en el grado de independencia sintáctica y la pérdida de características flexivas– constituye un caso de gramaticalización. En el español actual, la gramaticalización de *-mente* aún conserva ciertos resabios de que involucró dos elementos independientes, lo que explica fenómenos como el visto en (13), así como también los siguientes.

(15a) *Lisa y llanamente, me parece una estupidez.*

(15b) *El cuestionario se resuelve muy fácilmente.*

En (15a), se presenta un caso como el de (13): tenemos dos bases adjetivales coordinadas, que luego son modificadas por *-mente*. En (15b) se presenta otro caso del español actual en el que detectamos ciertos indicios de que, en algún momento, se trató de dos palabras: el cuantificador *muy*, en términos semánticos, no opera sobre el adverbio *fácilmente* (es decir, el significado no es “muy de manera fácil”), sino sobre la base adjetival *fácil*, antes de la inserción de *-mente*, como puede suceder en un *s_{adj}* que modifica a un sustantivo: el significado de esa construcción equivaldría aproximadamente a “de manera muy fácil”.

La gramaticalización es un proceso muy común en las lenguas. En relación con lo observado respecto del elemento *-mente*, podemos descomponer el proceso en el siguiente *continuum*.

Tabla 7.4. Cambios relacionados con la gramaticalización del sufijo *-mente*

LÉXICO	> TRANSICIÓN >	GRAMATICAL
Lexema	Auxiliar, partícula	Afijo
Polisilábico	Monosilábico	Segmento único
Clase abierta amplia	Clase cerrada amplia	Clase cerrada reducida
Posición libre	Posición relativamente fija	Posición fija
Relativamente infrecuente	Bastante frecuente	Obligatorio
Rico semánticamente	Más general	Reducido o vacío

Un elemento que está en un proceso de gramaticalización puede encontrarse en cualquier punto de este *continuum*. Lo interesante de una herramienta como esta es que brinda la posibilidad de registrar el recorrido histórico, pero también la de observar el estado actual de las lenguas. En el caso del sufijo *-mente*, el proceso de transformación del cual surge está más cerca del polo gramatical, pero podemos considerar lo que ocurre con elementos actuales, como *hace* y *hará* en los siguientes usos.

(16a) *Hace dos horas recibí tu mensaje.*

(16b) *Hará dos horas recibí tu mensaje.*

En estos casos, notamos que, por diversas razones, no se trata de formas del verbo *hacer*: su significado es mucho menos determinado, su morfología ya no permite la concordancia de número con un sustantivo –entre otras cosas, porque en estos usos el verbo solamente aparece en la forma de singular–, su posición es relativamente fija –se prefiere la primera posición, aunque pueden llegar a escucharse expresiones como *dos horas hace*. Este elemento atraviesa en la actualidad un proceso de gramaticalización: aún no se transformó en un afijo como *-mente*, pero sí vio afectadas muchas de sus características sintácticas, semánticas y morfológicas. La aparente flexión en tiempo (*hace / hará / hacía*) no responde de manera clara a parámetros del tiempo verbal, sino que parece expresar otros matices. La forma *hace* señala un punto anterior en el tiempo, y funciona de manera muy similar a una preposición; la forma *hará* mantiene ese vector de anterioridad, pero le agrega un valor de aproximación o indeterminación (que se asemeja al observado en casos como *tiene veinte años / tendrá veinte años*, vistos en el capítulo 3). En esta función, similar a la de una preposición, encontramos las formas *hace*, *hará* y *haría*. En otro tipo de construcciones, encontramos también la forma *hacía*.

- (17a) *Hace dos horas que te estoy esperando.*
 (17b) *Hará dos horas que te estoy esperando.*
 (17c) *Hacía dos horas que te estaba esperando.*
 (17d) *Haría dos horas que te estaba esperando.*

El valor de aproximación es el mismo que el observado anteriormente; sin embargo, en estos casos, las formas asociadas con la anterioridad (*hacia* y *haría*) vienen vinculadas con cierto valor perfectivo que no encontramos en (17a y 17b). En todos los casos, igualmente, es claro que no estamos frente al verbo *hacer* en el sentido más prototípico, cuyos significados son, primordialmente, los de “realizar una acción” como en (18a) o “crear, fabricar, formar algo” como en (18b), y que incluso forma predicados impersonales como en (18c).

- (18a) *Hagamos algo esta noche.*
 (18b) *Más de mil locales en la Argentina hacen helado artesanal.*
 (18c) *En Buenos Aires, siempre había hecho frío en julio.*

La diferencia entre unos valores y otros es notoria: el verbo *hacer*, en los ejemplos (18a, 18b), flexiona; incluso el valor de (18c), si bien no flexiona en persona y número, puede flexionar en un enorme abanico de categorías vinculadas: temporal, aspectual y modal. Las formas verbales permiten organizar predicados completos y sus significados son mucho más específicos que el de las formas numeradas con (16) y con (17) –incluso en un verbo tan general como *hacer*. El proceso que se está dando en este momento se encuentra a mitad de camino en el *continuum*. No tenemos forma de predecir a ciencia cierta qué sucederá con formas como las de (16) y (17) en el futuro, pero la situación es favorable para que ese proceso de gramaticalización avance –probablemente, la forma *hace* cubra los valores de las demás, pero esta es solamente una hipótesis. Ya en la actualidad advertimos algunas de las características presentadas en la tabla 7.4., que nos permiten detectar el valor gramatical de *hace*: la posición fija o relativamente fija, el significado más inespecífico, su posible pertenencia a una clase cerrada como la de las preposiciones, etcétera.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Los fenómenos abordados en este capítulo son recurrentes en las lenguas; tal como se señaló al hablar de las metáforas, los tenemos tan internalizados que mu-

chas veces resulta difícil observarlos, justamente porque se han hecho rutinarios. Es una paradoja similar a la que se plantea en el cuento “La carta robada”, de Edgar Allan Poe: hay algo *escondido* a la vista de todo el mundo. Uno de los aspectos más interesantes y sorprendentes en el análisis gramatical es, precisamente, el de volver consciente lo inconsciente. En el aula de nivel medio, es importante observar, junto con los y las estudiantes, que las lenguas están en constante cambio. Es esta una característica inherente a cualquier lengua, no solamente hoy, sino a lo largo de toda la historia. No hay política lingüística, diccionario ni actitud prescriptiva que pueda detener ese proceso; cuanto antes lo entendamos y actuemos en consecuencia, mejores van a ser nuestras prácticas docentes, más productivo va a ser el trabajo que realicemos en el aula y más significativa la reflexión sobre el lenguaje que se pide como aptitud y contenido central en el área de Lengua y Literatura.

Los temas de cambio semántico pueden encararse desde múltiples actividades. El reconocimiento, a modo de laboratorio, de casos específicos, junto con la aplicación de los conceptos teóricos explicados a lo largo de este capítulo, es la actividad que se plantea en primer lugar; este reconocimiento puede llegar a ser el puente para trabajos interdisciplinarios –con Filosofía o Historia, por nombrar algunas posibilidades. Incluir, de manera complementaria, cuestiones de la *sociolingüística* –que no son estrictamente gramaticales– permite abordar este tipo de contenidos: es posible, por ejemplo, para el análisis de ciertas formas, llevar a cabo trabajos de campo (encuestas, pruebas con hablantes, grabación y desgrabación de un corpus oral) y procesar esos resultados para realizar un estudio desde un enfoque cuantitativo.

Otra actividad que puede desarrollarse en el aula, con estas herramientas, es la revisión y crítica de las definiciones del diccionario. Planteemos, como ejemplo, la palabra *incluso*. El *Diccionario de la lengua española* de la RAE la define de la siguiente manera.

incluso, sa

Del lat. *inclūsus*.

1. **adj.** Contenido dentro de una cosa, o que está implícito en ella.
2. **adv.** Con inclusión, inclusivamente.
3. **adv.** Incluyendo algo o a alguien que se quiere destacar. *Se arrepentía incluso de los delitos menores.*

El uso adjetival de *incluso*, que aparece como primera acepción, nos resulta por lo menos extraño. La forma *incluido*, *a* es la que los hablantes prefieren, en la actualidad, para expresar este valor. En ciertos contextos, *incluso* e *incluido* son intercambiables.

(19a) *Todos los jugadores argentinos, incluido Messi, viajaron a Córdoba.*

(19b) *Todos los jugadores argentinos, incluso Messi, viajaron a Córdoba.*

Esa permutabilidad no es constante. Observemos, por ejemplo, casos en los que el término modificado no se corresponde con la forma no marcada de masculino singular.

(20a) *Todas las jugadoras argentinas, incluida Larroquette, viajaron a Córdoba.*

(20b) *Todas las jugadoras argentinas, incluso Larroquette, viajaron a Córdoba.*

(20c) *Todas las jugadoras argentinas, *inclusa Larroquette, viajaron a Córdoba.*

La forma *incluso* se corresponde, etimológicamente, con un valor adjetival de verbal, pero en el español actual de ninguna manera es esa su acepción más común. Es debatible si se trata de un adverbio, como señala la RAE, o de una preposición. Lo que podemos afirmar es que estamos frente a un caso de gramaticalización: una forma adjetival se transformó en una forma más bien funcional. Al respecto, podemos plantear ejemplos como los siguientes, donde parece que *incluso* puede permutarse por la preposición *hasta*.

(21a) *Encontré pelos de perro incluso en la ropa que estaba en el armario.*

(21b) *Encontré pelos de perro hasta en la ropa que estaba en el armario.*

(21c) *El diputado llegó incluso a acusar de “antidemocrática” la medida.*

(21d) *El diputado llegó hasta a acusar de “antidemocrática” la medida.*

(21e) *Incluso el presidente tuvo que presentar la declaración jurada.*

(21f) *Hasta el presidente tuvo que presentar la declaración jurada.*

Si bien estas pruebas no son concluyentes –ya que no todos los valores de *incluso* son permutables por los de *hasta* y, en los valores donde se permite la permuta, hay matices de significado entre uno y otro–, lo seguro es que definir *incluso* como un adjetivo es, cuanto menos, cuestionable. Pero, de nuevo, cabe recordar que los diccionarios no son más que inventarios de las palabras de una lengua; como tales, se producen en un momento en particular, en un lugar en particular y con una finalidad en particular. No tiene nada de malo cuestionar las definiciones que dan, las categorizaciones que realizan, los ejemplos que proporcionan. Todo lo contrario: es en ejercicios como estos donde se produce una real reflexión sobre el lenguaje.

EJERCICIOS

Ejercicios de exploración

Ejercicio 1. Observar las palabras subrayadas en los siguientes ejemplos, tomados de medios de prensa, y responder.

- a. ¿Son palabras con significados asociados a la temperatura?
- b. ¿Qué significan, en estos ejemplos, las ideas del frío y el calor?
- c. ¿Pueden plantearse otros ejemplos parecidos?
 - (a) *Fue una conversación fría y filosa. “Me traicionaron. No puedo enterarme así”, dijo Rodríguez Larreta antes de cortar.*⁵
 - (b) *Un hombre fue asesinado tras una acalorada discusión en el marco de una junta-
da entre amigos y familiares en el barrio Malvinas de la capital jujeña.*⁶
 - (c) *¿Oro o bitcoin?: el auge de la criptomoneda genera un debate candente en Wall Street.*⁷
 - (d) *Trump, muy presionado desde entonces por sus tibias palabras de condena inicia-
les, ha añadido, en una brevísima intervención, que “condenamos en los más duros
términos esta indignante exhibición de odio, intolerancia y violencia”.*⁸
 - (e) *El riojano, sin inmutarse ni levantarse de su lugar, estiró su mano y le devolvió un
saludo helado.*⁹
 - (f) *El fallecimiento llega en un momento de ardiente polémica sobre las cifras oficiales
por el virus en la localidad.*¹⁰

5 *Infobae*, 9 de septiembre de 2020 [en línea] disponible en: <https://www.infobae.com/politica/2020/09/10/alberto-fernandez-ya-firmo-el-decreto-simple-que-le-quita-a-la-ciudad-de-buenos-aires-30-mil-millones-de-pesos-anales-de-coparticipacion/> [consulta: 20 de agosto de 2021].

6 *El Tribuno Jujuy*, 13 de septiembre de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.eltribuno.com/ujuy/nota/2020-12-13-17-45-0-una-juntada-entre-amigos-y-familiares-termino-con-un-asesinato-en-barrio-malvinas> [consulta: 20 de agosto de 2021].

7 *El Intransigente.com*, 1.º de diciembre de 2020 [en línea] disponible en: <https://elintransigente.com/2020/12/oro-o-bitcoin-el-auge-de-la-criptomoneda-genera-un-debate-candente-en-wall-street/> [consulta: 20 de agosto de 2021].

8 *El Mundo (Madrid)*, 17 de agosto de 2017 [en línea], disponible en: <https://www.elmundo.es/internacional/2017/08/14/5991ba12e2704eda778b45d1.html> [consulta: 20 de agosto de 2021].

9 *Clarín*, 25 de octubre de 2017 [en línea], disponible en: https://www.clarin.com/deportes/futbol/20-anos-ultimo-partido-oficial-diego_0_HysCOanaZ.html [consulta: 20 de agosto de 2021].

10 *ABC (Madrid)*, [en línea], disponible en: https://sevilla.abc.es/provincia/alcala-de-guadaira/sevi-mujer-mayor-primera-victima-coronavirus-alcala-guadaira-202003262148_noticia.html [consulta: 20 de agosto de 2021].

Comentario. En un ejercicio como este, procuramos que el curso empiece a observar que los valores de las palabras subrayadas no son literales. De todos modos, la respuesta a la primera pregunta no es tan clara: los significados están asociados a la temperatura, pero no de manera directa. Buscaremos que *interpreten* lo que ocurre en estos usos y lleguen a la conclusión de que las palabras o los saludos no tienen temperatura, pero también procuraremos que observen que todas las palabras subrayadas son, originalmente, adjetivos vinculados con valores térmicos y que en estos casos se ha producido una proyección hacia otro dominio. El punto de llegada de este ejercicio, entonces, es la metáfora conceptual LA EMOCIÓN ES CALOR. En este ámbito, podremos incluso observar distintos matices: *frío* y *helado* se utilizan para dar a entender que la ausencia de emoción está concebida de manera negativa; *tibio* señala que hay un grado de emoción algo mayor –pero no el suficiente–; *acalorado*, *candente* y *ardiente* completarían el *continuum* con expresiones en las que se quiere resaltar una situación de gran compromiso emocional. Luego, se trabajará para encuadrar bien los ejemplos similares que el curso pueda proponer; quizá planteen otras metáforas conceptuales, o algún tipo de metonimia u otras expresiones metafóricas vinculadas con LA EMOCIÓN ES CALOR.

Ejercicios de análisis: identificación

El siguiente modelo de ejercicio de análisis se basa en la aplicación de las categorías estudiadas a una serie de casos puntuales.

Ejercicio 2. Observar los siguientes ejemplos de metonimia. Luego, resolver las consignas.

- a. ¿Por qué la interpretación de las palabras subrayadas no es literal?
- b. Identificar en cada caso el punto de referencia y la zona activa. ¿Qué relación es la que se establece?

- (a) *Finalmente, vemos entonces que la situación actual es grave y difícil pero que está muy lejos de ser otro 2001 o de ubicarse entre las peores crisis de la historia argentina.*¹¹
- (b) *Vilma Ibarra, la pluma detrás del proyecto de interrupción voluntaria del embarazo.*¹²
- (c) *“Con la presión económica y militar sobre Rusia solo lograrán profundizar la crisis en las relaciones bilaterales”, advirtió el Kremlin.*¹³

Comentario. En este caso, la práctica exige la aplicación de los conceptos teóricos explicados previamente. Por lo tanto, prestaremos atención al uso de la terminología, ya que es muy frecuente que los alumnos, al principio, denominen como *metáfora* todo aquello que no sea literal y, probablemente, les resulte un poco difícil observar la diferencia con la metonimia. La determinación del punto de referencia y de la zona activa implica, precisamente, reconocer que estamos vinculando elementos cercanos dentro de un mismo dominio. La resolución a la que llegaremos luego del análisis podría expresarse en la siguiente síntesis.

Ejemplo	Punto de referencia	Zona activa	Relación
(a)	La crisis económica de fines de ese año.	2001	EL AÑO POR EL SUCESO
(b)	La persona que escribió, Vilma Ibarra.	la pluma	EL INSTRUMENTO POR LA PERSONA
(c)	Las autoridades del gobierno ruso.	el Kremlin	EL LUGAR POR LA INSTITUCIÓN / PERSONA

Este ejercicio puede complejizarse mediante la observación de ejemplos en los que hay tanto metáforas como metonimias, sin indicar cuál es cuál, y una consigna que implique identificarlas, antes de determinar el punto de referencia y la zona activa, o bien el dominio origen y el dominio destino.

11 *Ámbito*, 30 de octubre de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.ambito.com/opiniones/crisis/cual-fue-la-peor-la-historia-argentina-n5144301> [consulta: 20 de agosto de 2021].

12 *La Nación*, 11 de diciembre de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/aborto-cristina-designo-senadora-su-rinon-avanzar-nid2537146> [consulta: 20 de agosto de 2021].

13 *Infobae*, 18 de febrero de 2020, [en línea] , disponible en: <https://www.infobae.com/america/venezuela/2020/02/18/rusia-rechazo-las-sanciones-de-eeuu-contra-rosneft-y-advirtio-que-no-afectaran-sus-relaciones-con-la-dictadura-de-maduro/> [consulta: 20 de agosto de 2021].

Ejercicios de síntesis

La gramaticalización es un proceso recurrente en la historia de las lenguas, pero no constituye una cuestión que se haya tratado en profundidad en las aulas de nivel medio, a pesar de la enorme cantidad de bibliografía al respecto que ha surgido durante los últimos treinta años. Para reflexionar sobre ello –y, a la vez, sobre lo artificiosos y parciales que pueden ser los criterios basados en lo prescriptivo–, podemos proponer un ejercicio como el siguiente.

Ejercicio 3. Observar los ejemplos (a), (b), (c), (d), (e),¹⁴ que corresponden a distintas épocas del latín tardío, del castellano medieval y del castellano del siglo XVII, y compararlos con los ejemplos actuales (f), (g), (h), (i). Responder.

- a. ¿Qué se puede decir acerca de la alternancia *enfrente* / *en frente*?
- b. ¿Cuál es la forma que se considera *correcta* actualmente?
 - (a) *una vinea in fronte de Rodmella* (anónimo, 1037; traducción: *una viña en frente de Rodmella*).
 - (b) *Quibus in fronte mei operis licentiore epistola uellem respondere* (Nebrija, 1481; traducción: *A los que en frente de mí quisiera que respondieran la carta de la obra*).
 - (c) *Estava cerrada de entrambas partes de una balla, la cual se atajava con la torre Peligrosa, y una muy fuerte barrera que estava enfrente de la puerta d'el arco* (Juan Cristóbal Calvete de Estrella, 1552).
 - (d) *Iam in fronte Regum Crux illa fixa est* (Fray Juan Márquez, entre 1612 y 1625; traducción: *Ya enfrente de los Reyes está fija aquella / la cruz*).
 - (e) *Pues, andando, como digo, una mujer que vivía en la misma calle, en un aposento en frente de la casa de la dama, algo más abaxo* (María de Zayas y Sotomayor, entre 1647 y 1649).

14 Todos provenientes del CORDE [en línea] disponible en: <http://corpus.rae.es/cordenet.html> [consulta: 20 de agosto de 2021].

- (f) *El cuerpo fue encontrado sumergido a unos ocho metros de profundidad a alrededor de 20 metros de una de las costas del lago, casi enfrente de la casa a la que el joven había concurrido a pasar el día con amigos.*¹⁵
- (g) *Enfrente de la casa natal, se levantó una panadería enorme de la familia Benvenuto.*¹⁶
- (h) *Perder los rituales “es una manera de perder identidad”. La sensación, según Fusaro, es la de estar “flotando en una confusión o en un sentimiento extraño hacia ese otro que está enfrente tuyo y no te da un mate”.*¹⁷
- (i) *Diferentes sensaciones pasaron por Bono al tener un hito en frente suyo.*¹⁸

Comentario. El caso de *enfrente* / *en frente* es muy interesante. Se trata de una expresión que, en la escritura, puede traer muchas dudas que no podemos resolver frente a un curso desde un criterio exclusivamente prescriptivo. Es cierto que se presenta un fuerte grado de gramaticalización: el significado de *frente* que se observa en el castellano actual en construcciones como *el frente de mi casa* o *el frente de batalla* está completamente decolorado en los ejemplos que se presentan en el ejercicio. Sintácticamente, en la actualidad, la expresión está en un estadio avanzado del proceso de convertirse en un solo elemento.

El *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) clasifica *enfrente* como un adverbio. Registra la existencia de *en frente*, pero con ciertas salvedades: “Es también válido el uso de la locución adverbial *en frente*, escrita en dos palabras [...], pero hoy es mayoritario y preferible el empleo de la grafía simple”; luego, el mismo DPD sostiene que “por su condición de adverbio, no se considera correcto su uso con posesivos: **enfrente mío*, **enfrente suyo*, etc. (debe decirse *enfrente de mí*, *enfrente de él*, etc.)”.

15 *El Litoral*, 14 de diciembre de 2020 [en línea], disponible en: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/273089-hallaron-el-cuerpo-del-joven-que-se-ahogo-cuando-navegaba-en-kayak-en-un-barrio-privado-estaba-desaparecido-desde-el-sabado-sucesos.html [consulta: 20 de agosto de 2021].

16 *Página/12*, 11 de diciembre de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/311479-todos-tenemos-nuestro-club-de-barrio>

17 *TN*, 30 de noviembre de 2020 [en línea], disponible en: <https://tn.com.ar/salud/lo-ultimo/2020/11/30/dia-nacional-del-mate-un-30-de-noviembre-distinto-a-todo-sin-poder-compartirla-bombilla/> [consulta: 20 de agosto de 2021].

18 *Indiehoy*, 23 de noviembre de 2020 [en línea], disponible en: <https://indiehoy.com/noticias/bono-recuerda-la-vez-que-conocio-a-ian-curtis/> [consulta: 20 de agosto de 2021].

Los datos observados parecen no corroborar del todo lo postulado por el DPD. Si bien en la actualidad resulta mayoritaria la forma *enfrente*, considerarla “preferible” surge de un criterio valorativo que no es estrictamente lingüístico: durante cientos de años, los hablantes han usado una y otra prácticamente como equivalentes. El adverbio *enfrente* actual es el resultado de un proceso de gramaticalización, pero aún parecen mantenerse ciertas huellas de lo que originalmente eran dos palabras separadas (la preposición *in / en* y el sustantivo *fronte / frente*). Una de esas huellas es la posibilidad de combinarse con posesivos. La forma latina, en el ejemplo (d), se combina con un complemento en genitivo que depende del sustantivo *fronte*, que quedó *dentro* del supuesto adverbio (*in fronte Regum*). Los valores del genitivo latino quedaron, en español, asociados al *SP* encabezado por *de*, pero, en el caso particular de los personales, se convirtieron en nuestros determinativos posesivos. El caso (b) es un claro ejemplo de eso (*in fronte mei*).

Por lo tanto, la aparición de las formas de posesivo luego de *enfrente / en frente* no solamente constituye un fenómeno esperable, sino que se ha dado en nuestra lengua a lo largo de los últimos quinientos años. Lo que encontramos en el DPD se asemeja más a una valoración personal o una prohibición de corte prescriptivo que a una real descripción y explicación lingüísticas. El hecho de que hayamos encontrado un ejemplo nada menos que de Nebrija, el autor de la primera gramática castellana, con la forma que la RAE hoy considera “incorrecta” es anecdótico, pero no deja de poner en evidencia, aunque sea simbólicamente, lo improductivo y parcial de los enfoques prescriptivos. Querer frenar el cambio lingüístico es, para decirlo con una metáfora, *querer frenar el agua de un río con la mano*.



Bibliografía

- ALBANO, Hilda y Adalberto GHIO, “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria argentina”, *ACTAS II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay: El español y su enseñanza*, Montevideo, 2015.
- BELLO, Andrés, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile, Imprenta del Progreso, 1847.
- , *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Con las notas de Rufino José Cuervo*, estudio y edición de R. Trujillo, Madrid, Arco Libros, 1988.
- BOSQUE, Ignacio y Ángel GALLEGRO, “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), II sem., 2016.
- y Javier GUTIÉRREZ REXACH, *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal, 2008.
- , “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”, *ReGrOC / Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2018, 1/1.
- BRAVO DE LAGUNA, Gabriela, “Prácticas del lenguaje en contextos de diversidad cultural: una propuesta desde la Etnopragmática”, *El toldo de Astier*, año 11, núm. 20-21, julio de 2020.
- BRUCART, José María y María HERNANZ, “Las posiciones sintácticas”, en GALLEGRO, Ángel (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*, Madrid, Akal, 2015.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles, “Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños”, *ReGrOC / Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. 2018, 1/1
- CASTILLO FADIC, M. Natalia, “El préstamo léxico y su adaptación: Un problema lingüístico y cultural”, *Onomázein* 7, pp. 469-496, 2002.

- COMPANY COMPANY, Concepción, “Gramaticalización y cambio sintáctico”, en GUTIÉRREZ REXACH, Javier (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, New York, Routledge, 2016.
- , “¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español”, *RFE*, LXXXIV núm.1, pp. 29-66, 2004.
- CUENCA, María Josep y Joseph HILFERTY, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel, 1999.
- DEMONTE, Violeta, “Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales del español”, en GEBURTSTAG, S. GROSSE y Axel SCHÖNBERGER (eds.), *Ex Oriente Lux. Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60.*, Frankfurt am Mein, Valentia, pp. 121-144, 2002.
- DI TULLIO, Ángela y Marisa MALCUORI, *Manual de gramática para maestros y profesores del Uruguay*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, 2012.
- , *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter, 2014.
- GAISER, María Cecilia, “La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina”, *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, Volume 3, Issue 1, 2013.
- GALLEGO, Ángel (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*, Madrid, Akal, 2016.
- GIAMMATTEO, Mabel e Hilda ALBANO, *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Littera, 2006.
- y Ana María MARCOVECCHIO, “Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxico-sintáctico”, en LUJÁN, M. y GROPPi, M. (dirs.), *Cuadernos de la ALFAL*, Nueva serie, vol. 1, 2010.
- , (ed.), *Categorías lingüísticas*, Buenos Aires, Waldhuter, 2018.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Edita, “El laberinto de la terminología lingüística en las aulas”, *ReGrOC / Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2018, 1/1.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Javier VALENZUELA (dirs.), *Lingüística cognitiva*, Madrid, Anthropos.
- KOVACCI, Ofelia, *El comentario gramatical*, Madrid, Arco Libros, 1990.
- LAKOFF, George, *Women, fire and dangerous things*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

- LANGACKER, Ronald, *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I, Theoretical Prerequisites*, California, Stanford University Press, 1987.
- LEHMANN, Christian, “New reflections on grammaticalization and lexicalization”, en WISCHER, Ilse y Gabriele DIEWALD (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2002.
- LEONETTI, Manuel, “Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos”, en *ReGrOC / Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2018, 1/1.
- MARE, María de los Ángeles y María Fernanda CASARES (eds.), *¡A lingüístiquearla!*, Neuquén, Universidad Nacional de Comahue, EDUCO, 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2011), *Núcleos de aprendizaje prioritarios, Lengua: Ciclo Básico Educación Secundaria*, CFE, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2011.
- MÚGICA, Nora y Zulema SOLANA, *La gramática modular*, Buenos Aires, Hachette, 1989.
- y Zulema SOLANA, *Gramática y léxico. Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje*, Buenos Aires, Edicial, 1999.
- MUÑOZ PÉREZ, Carlos y Augusto TROMBETTA, “Caso y diátesis”, en GIAMMATTEO, Mabel (ed.), *Categorías lingüísticas*, Buenos Aires, Waldhuter, 2018.
- MUZZOPAPPA, Julia Inés, “Enseñanza de la gramática desde la perspectiva del enfoque generativista”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 22, pp. 111-126, julio-diciembre 2013.
- OTAÑI, Laiza y María del Pilar GASPAS, “Gramática, lectura y escritura: Aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”, trabajo en el marco del Proyecto UBACYT033, *La comunicación de la ciencia desde la perspectiva lingüística*, llevado a cabo por el grupo TERMTEX, 2005.
- PENA, Jesús, “Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico”, en BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 1999.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Buenos Aires, Espasa, 2010.
- RIZZI, Luigi, “The fine structure of the left periphery”, en HAEGEMAN (ed.), *Elements of Grammar*, Dordrecht, Kluwer, 1997.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, Teresa María, *Manual de sintaxis del español*, Madrid, Castalia, 2005.

———, *Las relaciones sintácticas*, Madrid, Síntesis, 2015.

ROJO, Guillermo y Alexandre VEIGA, “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española, 1999.

TRAUGOTT, Elizabeth y Richard DASHER, *Regularity in semantic change*, New York, Cambridge University Press, 2002.





Este libro se terminó de imprimir en septiembre de 2023 en Área Cuatro SRL,
Chingolo 480, Rincón de Milberg, pcia. de Buenos Aires.

PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Problemas en la enseñanza de la gramática –dirigido a estudiantes de profesorado y a docentes de nivel medio y superior– nace de la experiencia del autor en el profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

El término *problemas* alude aquí tanto a situaciones concretas que surgen en las prácticas áulicas como a construcciones en conflicto acerca de *qué* es la gramática, *cómo* abordarla, *para qué* enseñarla o, directamente, *si es necesario* hacerlo. En ese contexto, el libro da cuenta de la disociación que existe entre el ámbito superior de la formación docente –donde los diversos paradigmas disciplinares se integran– y el ámbito escolar –donde se produce un verdadero cisma entre el apego a un enfoque exclusivamente estructural y el abandono de los contenidos gramaticales en pos del trabajo con unidades más amplias, como el texto o el discurso. Así, en las escuelas, la disciplina suele quedar reducida a una práctica innecesaria y sin vínculo con la indagación sobre el funcionamiento del lenguaje y el abordaje de su dimensión pragmática, social y textual.

En ese marco, la obra aporta a la formación docente una gramática contextualizada, ya desde la selección de contenidos, que se enriquece con propuestas de enseñanza y actividades innovadoras, y una continua reflexión sobre las tensiones entre hábitos de enseñanza.

Lucas Alejandro Capria Ferreiro (1991) es profesor de Lengua y Literatura de Enseñanza Media y Superior por el ISP "Dr. Joaquín V. González", donde fue ayudante alumno y adscripto en Gramática II. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su campo de estudio es el de la gramática: más particularmente, la didáctica específica del área. Sus intereses incluyen, además, la periferia oracional y los procesos de gramaticalización, lexicalización y cambio semántico. Desde 2017 es docente de Gramática I en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).