

Año VI N° 6 2012 Uruguay

SUMARIO

Editorial 2

Estela Ascurrein

Consideraciones glotopolíticas del voseo realizadas por la RAE en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* y en el *Manual* 4

Alfa Segovia

El lúdico Lucas en acción 11

Claudia Cerminatti y Servando Corbo

La denominada «sociedad del conocimiento» como índice de exclusión socioeducativa 19

Sergio Carpellino

Las estrategias de aprendizaje y su entrenamiento en el aula 25

Carmen Acquarone, Mónica Rossolino y Marcelo Taibo

Concepto de 'predicación' en la *Nueva gramática de la lengua española*. Atributos y complementos predicativos 32

LIBROS 60

Redacción: SPEU 18 de Julio 1825/401 Montevideo Uruguay - Telefax: 2400 8637

Correo electrónico: speu@adinet.com.uy - www.speu.com.uy

Tapa y Contratapa: Capítulo Primero de la *Gramática Castellana* de Antonio de Nebrija - Librería y Casa Editorial Hermandad (SA), Madrid, 1931.

Impresión **delta**

Avda. Fernández Crespo 1829 - Telefax 2408 9383

ISSN 1688-8367

Dep. Legal
342.919

EDITORIAL

La Sociedad de Profesores de Español llevó a cabo, en el mes de octubre, su ya habitual encuentro anual con profesores y estudiantes. Contó con el apoyo de la Inspección de Español del CES, así como del Departamento Nacional de Español, dependiente del CFE. Fueron dos jornadas cumplidas en el Instituto de Profesores "Artigas", en las que se abordaron temáticas pertenecientes a diversos campos del trabajo con la lengua: análisis del discurso, gramática, lexicografía, morfología. Se constituyó en otra oportunidad de reflexión e intercambio para una concurrencia no solo numerosa, también atenta y participativa. Aspiramos a contar con la versión escrita de las exposiciones realizadas, a fin de divulgarlas a través de nuestra revista.

En este sexto número los artículos provienen, mayoritariamente, de colaboraciones individuales. En el primero, la profesora Estela Ascurrein analiza críticamente los planteos hechos en dos de las versiones de la nueva gramática académica sobre una práctica lingüística corriente en diversas variantes del español americano: el voseo. Esta autora consigna, en ambas obras, la existencia de fallas al declarado afán *panhispánico* de la RAE.

El artículo de la profesora Alfa Segovia consiste en el relato de una

propuesta didáctica que llevó a cabo en sus clases de español / lengua extranjera destinadas a un grupo liceal integrado, en su mayoría pero no en su totalidad, por estudiantes extranjeros. A partir de un texto perteneciente a la obra cortazariana «Un tal Lucas», orienta una serie de actividades destinadas al desarrollo de la comprensión de la lectura y la producción creativa de textos en nuestro idioma.

El trabajo de los profesores Claudia Cerminatti y Servando Corbo pone en tela de juicio la promoción del acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como garantía del ingreso de todos a la llamada «sociedad del conocimiento» y por ende, garantía de inclusión social. Basándose en planteos de diversos estudiosos, estos autores argumentan en sentido contrario, y atribuyen a este factor entre otros -como la actual organización económica de las sociedades y hasta ciertas posturas pedagógicas- el fomento de la exclusión.

El artículo del profesor Sergio Carpellino aborda el estudio de las llamadas «estrategias de aprendizaje» y analiza sus posibles aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera. Hace un relevamiento de distintas definiciones y clasificaciones de estas estrategias y las pone en relación con los estilos de aprendizaje.

El último es artículo colectivo; tiene su origen en una actividad de extensión, emprendida por el departamento Español del IPA y de Profesorado Semipresencial, a raíz de la aparición en nuestro país de la *Nueva gramática de la lengua española*, publicada en 2009 por la RAE y la Asociación de Academias de la lengua

española. Consiste en el análisis de los conceptos vertidos en esta obra acerca de 'predicación', 'atributos' y 'complementos predicativos', conceptos que revelan, en algunos casos, el propósito de mantener posturas tradicionales; en otros, el de introducir novedades, fruto del acelerado desarrollo experimentado por la Lingüística desde la mitad del siglo pasado.



Consideraciones glotopolíticas del voseo realizadas por la RAE en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* y en el *Manual*

Estela Ascurrein

Maestra. Profesora de Español.
Maestranda en Ciencias Humanas, opción
Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE).

Introducción

En este trabajo intentaré describir algunas de las cuestiones glotopolíticas¹ referentes a las reflexiones realizadas por la Real Academia Española (en adelante, RAE) con respecto al voseo en Uruguay, en su *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* y en el *Manual* que surge posteriormente como versión reformulada.

La RAE «fija la norma que regula el uso correcto del idioma»; así lo explicita su página web: «La política lingüística panhispánica»². En los últimos años, la Real Academia Española y las veintiuna Academias de América y Filipinas que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española vienen desarrollando una política lingüística que implica la colaboración de todas ellas, en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común, en las obras que sustentan y deben expresar la unidad de nuestro idioma en su rica variedad: el *Diccionario*, la *Gramática* y la *Ortografía*³. Este decidido compromiso académico de avanzar en una acción conjunta trasciende el ámbito lingüístico para constituirse en un refuerzo de lo que es la más sólida base de unión de los pueblos hispánicos en la Comunidad Iberoamericana de Naciones: el idioma.

Unidad en la diversidad

Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad. En una tarea de intercambio permanente, las veintidós Academias de la Lengua Española articulan un consenso que fija la norma común para todos los hispanohablantes en cuestiones de léxico, de gramática o de ortografía, armonizando la unidad del idioma con la fecunda diversidad en que se realiza.⁴

Esta enunciación establece muy claramente la idea de integración a través de la lengua común. Los sintagmas *colaboración*, *pie de igualdad*, *responsabilidad común*, *unidad de nuestro idioma*, *acción conjunta*, *sólida base de unión de los pueblos hispánicos* dan fuerza a esos postulados.

Se intentará observar «los discursos que legitiman la relación entre las lenguas y la sociedad» (Arnoux 2008). Para ello, presento como corpus algunos párrafos del material sobre el voseo en Uruguay, en la *NGLE* y su versión reformulada (*Manual*), para confrontarlos, observar los cambios efectuados de una versión a otra y sus posibles vinculaciones políticas y económicas. Además, se mencionan algunos textos extraídos de la web que confirman las concepciones glotopolíticas que señalaré en este informe.

Algunos ideologemas de la RAE

Los ideologemas (Marc Angenot) son «lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso».

El lema de la Academia fue en su creación «limpia, fija y da esplendor». En la actualidad, en su interés por demostrar el carácter policéntrico aludido, dicho lema ha cambiado, utilizando la consigna «Unidad en la diversidad», ya señalada unos párrafos antes. El cambio referido se vincula a la necesidad de unirse para enfrentar la globalización: «proceso que remite a un proceso, no a un estado final, que caracteriza el creciente volumen e intensidad del tráfico, la comunicación y los intercambios más allá de las fronteras nacionales» (Habermas 2000) y de expandir el idioma español en el mundo. Para ello, es necesario que el número de hablantes sea cada vez mayor, por lo que se debe apelar a la colaboración de todas las Academias de la Lengua. Se invoca entonces la «afinidad cultural, sicológica y afectiva basada en la lengua común», ideología lingüística que José del Valle plantea en la obra mencionada a pie de página con el nombre de «hispanofonía». ⁵ En ella, Del Valle menciona que, como señala Casilda Béjar,

se trata de una comunidad asentada sobre una falla ideológica que constantemente debe ser reforzada. Señala que

la hispanofonía es frágil y los gobiernos españoles y los líderes empresariales movilizan estratégicamente las instituciones lingüísticas y culturales para asegurarse de que la presencia de los agentes económicos españoles en América Latina sea percibida no como la versión posmoderna de la vieja relación colonial sino como 'natural' y 'legítima'. ⁶

En el aspecto emotivo también se la caracteriza como «lengua de encuentro», instrumento de comunicación que posibilita un diálogo y una convivencia armónica propios, de una patria común.

La lengua también tiene la condición de ser un valioso recurso económico y para ello se convoca a

el creciente número y porcentaje de hispanos que forman parte de la población del país norteamericano, el creciente número y porcentaje de estudiantes de español a todos los niveles de enseñanza. ⁷

Para entrar al mercado estadounidense y poder competir con el inglés, la mejor estrategia es utilizar a México. De esta manera se plantea otro ideologema: «la ideología lingüística mercantil». ⁸

La existencia de los hispanos en Estados Unidos es importante a los efectos de conformar esa idea de lengua que sirve a los propósitos de la globalización. La Real Academia Española posee

una política lingüística orientada hacia la planificación del corpus y estatus del español. Desde principios de los noventa han proliferado proyectos de codificación y elaboración de entre los cuales se

destacan los diccionarios, gramáticas y ortografías académicos.

También se observa la introducción de «manuales de urbanidad y buena conducta lingüística» como la Fundéu (www.fundeu.es), fundación sin fines de lucro que «colabora con el buen uso del idioma español»⁹, así como la creación del Instituto Cervantes en 1991, con el objeto de promover el español internacionalmente.

Todas las instituciones creadas apuntan al mismo objetivo: extender el uso del idioma español a nivel planetario.

Las versiones de la Nueva gramática de la lengua española

En los párrafos que siguen, extraídos de la página Web, se señala: «Para adecuarse a las distintas necesidades de sus destinatarios, la gramática se presenta en tres versiones:

1) *Nueva gramática de la lengua española*. Recoge el texto completo y detallado. Puede usarse como obra de consulta general y como texto de estudio en el nivel universitario.

2) *Manual*. Un volumen de cerca de 1000 páginas, conciso y didáctico, dirigido especialmente a los profesores y estudiantes de español en los niveles no universitarios y a todos los hispanohablantes de nivel culto medio. Ambas obras se presentaron internacionalmente en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara el 27 de noviembre de 2010.

3) *Gramática básica*. Un volumen de 305 páginas, pensado para el gran público y fácilmente adaptable al ámbito escolar, que presenta, muy simplificados, los conceptos fundamentales. Apareció en septiembre de 2011.

El objetivo de las Academias es conseguir que la *Nueva gramática*, en sus diferentes versiones, llegue a todos los hispanohablantes: «a los usuarios y a los especialistas e investigadores; a los que tienen el español como primera o segunda lengua, y a los profesores de español en los diversos niveles académicos.»¹⁰

De esta manera, se ratifica el interés mercantil de llegar a la sociedad en su totalidad: universitarios, profesores de español e hispanohablantes de nivel culto medio, y escolares, lo que podría asociarse con un conocido eslogan callejero: «no puede faltar en la cartera de la dama...». Es interesante señalar que los profesores de español y los hablantes de nivel culto medio son puestos a un mismo nivel para la lectura del *Manual*.

Otro ejemplo reciente (20 de diciembre de 2011) de la idea de lengua panhispánica es que durante la presentación del libro de «Fonética y Fonología» se apuntó a la lectura de textos de autores españoles (Garcilaso y Quevedo) y americanos como Rufino José Cuervo (colombiano), Rubén Darío (nicaragüense), Nicolás Guillén (cubano), Jorge Luis Borges (argentino). Culminó el acto el cantante uruguayo Jorge Drexler con el tema «Que el soneto nos tome por sorpresa». La noticia de tal acto aparece en *El País* de España bajo el emblema «La fonética con poesía y música entra», aludiendo al tan divertido acto que combinó poesía, música y actuación.

El voseo en la NGLE

En el intento de lograr la integración mencionada, España reflexiona en su gramática acerca del voseo en América, tema al que se le dedican 26 párrafos. En cada país hispanohablante, las Academias fueron consultadas; sin embargo, se observan algunas inconsistencias en el discurso, tal como lo documenta el diario

La Nación de Costa Rica con el título «Falla. El voseo costarricense en la *Nueva gramática*»¹¹. Allí se plantea un error importante con respecto al tema, que fue comunicado a los encargados de la obra. Dicho error revela los riesgos que implica la integración panhispánica.

En la *NGLE* en el § 4.7, página 205, figura «La conjugación regular (II). Las variantes del voseo». Allí se define el voseo y se trata su derivación etimológica para luego ubicarlo en América, en la zona rioplatense y centroamericana, añadiendo una connotación «se desarrolló con muy diversa fortuna en función de factores geográficos y sociales».¹² El mencionado sustantivo «fortuna» presenta cierto grado de ambigüedad; no queda claro si el sintagma está asociado con casualidad o con suerte; incluso, siguiendo el criterio semántico del diccionario de la RAE, antiguamente, aludía a desgracia, adversidad, infortunio. Si la intención es referirse a las variedades diatópicas y diastráticas, el término «fortuna» quizás no sea el más adecuado para tal finalidad.

A continuación, en la gramática se presentan algunos ejemplos de enunciados con uso del pronombre «vos», y se indica la función gramatical en cada caso.

El § 4.7e trata las formas voseantes del modo subjuntivo, remitiendo nuevamente al área rioplatense y mencionando a Uruguay para subrayar que

Las formas del voseo en subjuntivo están restringidas en el Uruguay a los niveles socioculturales bajos, aunque también son empleadas ocasionalmente en ciertos registros muy coloquiales por hablantes (sobre todo varones) de cualquier nivel sociocultural.

Desconozco el sustento teórico y la investigación que da lugar a tal afirmación, pero me parece un tanto arriesgado vincular

el uso mencionado al sociolecto y, mucho más aún, a una cuestión de género.

El § 4.7f trata el paradigma voseante del imperativo mencionando a Uruguay y su uso mayoritariamente voseante, así como el uso minoritario de las formas tuteantes del imperativo en lo que menciona como «pequeña zona dialectal» (concepto que se reitera tres veces en distintos apartados, aunque con alguna variante), refiriéndose sin duda al departamento de Rocha, y agregando además consideraciones sobre el uso incorrecto del subjuntivo en el paradigma tuteante. En la gramática se hacen varias referencias a Uruguay, por lo que el lector uruguayo tendrá la sensación de sentirse representado.

En § 4.7g aparece la variación del voseo en el pretérito perfecto simple, donde se acepta la forma *partistes*. El fundamento de ello es etimológico, pero en realidad, aún está fuertemente estigmatizado por los hablantes cultos de la sociedad uruguayo.

En § 4.7k se menciona la alternancia en el Uruguay del voseo flexivo pronominal (*vos tenés*) con el voseo flexivo no pronominal (*tú tenés*) y con el tuteo exclusivo de Rocha y de algunos lugares del sur del país (no conozco registros de dicho uso en esta última zona mencionada; la licenciada en Lingüística Virginia Bertolotti no lo consignó en sus investigaciones, en *Estudios de Lingüística Hispánica*, sino que circunscribió el tuteo a las zonas rurales de Maldonado y Lavalleja y al departamento de Rocha).

El voseo en el *Manual*

El *Manual* consta de un único tomo de 1049 páginas, que tiene la posibilidad de ser descargado gratuitamente de la web; en este sentido, la RAE ha logrado su propósito globalizador. En su penúltima página (lo

cual resulta paradójico) se enuncian las características: La versión *manual* de la *Nueva gramática de la lengua española* contiene los mismos capítulos que la obra extensa, pero sus contenidos se han dispuesto de forma diferente por razones didácticas. Inferirá el lector avezado que, en ese efecto de comprensión, se pierde gran parte de la información. Además, no quedan claras las razones didácticas a las que se hace referencia.

En los 26 apartados dedicados en la gramática al voseo es posible observar que la información se repite y se proponen ejemplos que no parecen constatables en la realidad; sin embargo, en el *Manual*, solo seis apartados hacen referencia al tema. Bajo el título «Las variantes del voseo», en el § 4.3.2a se define este y se excluye la consideración sobre la «fortuna» que he señalado, conjuntamente con los ejemplos.

En el siguiente punto se clasifica el voseo en pronominal y flexivo y nuevamente se elimina la ejemplificación, lo que resulta muy extraño, máxime si tenemos en cuenta lo señalado en las consideraciones del manual que intentan justificar su extensión aludiendo a razones didácticas. Desde el punto de vista didáctico, la utilización de ejemplos coadyuva a la comprensión y al aprendizaje, además de ser muy usados en gramática.

En el § 4.3.2c se nombran las formas verbales en las que se usa voseo y se elimina el cuadro aclaratorio titulado «Voseo verbal en los tiempos del tema de presente», que se agrega en el siguiente párrafo.

En el párrafo siguiente se suprimen nuevamente los ejemplos y se resume la información. Otra particularidad es que se menciona a Uruguay pero para hacer una crítica:

En el Uruguay, Chile y la Argentina se registran variantes tuteantes de los

imperativos formadas con -e paragógica final, que se recomienda evitar: ¡Vamos, sale, te digo!

Si bien esta información es fidedigna, en Uruguay solo una minoría emplea esa forma incorrecta; es decir: de los hablantes exclusivamente tuteantes del país, una porción de ellos usaría esta forma. Por lo antedicho, no se justificaría esa aclaración, dado el recorte de información que se realizó.

Otro aspecto a señalar es que no se indican las funciones gramaticales del pronombre *vos*, lo que también es incongruente, si recordamos que se trata de un manual de Gramática.

El subtítulo que sigue en el *Manual* es «El acento en las formas verbales», que da fin al tema del voseo. Es en el § 17.2 que se vuelve al asunto bajo el título «Las formas de tratamiento» y allí aparece nuevamente «El voseo» como subtítulo. En uno de los párrafos se expresa:

Más compleja e inestable aún es la situación sociolingüística del voseo. De haber estado sujeto a una fuerte presión normativa y haber sido combatido por la enseñanza, ha pasado a ser, en algunas áreas, la forma general del trato de confianza. Así ocurre en la Argentina, el Uruguay, Costa Rica, Nicaragua, la región de Antioquia (Colombia), la de Zulia (Venezuela) o la de Esmeraldas (Ecuador).

Conclusiones

La pretendida política panhispánica no es tal, como pretende la Real Academia Española. La *NGLE*, el *Manual*, la *Gramática Básica*, la *Ortografía* y los diccionarios reflejan el intento de mostrar cohesión con todas las Academias de la

Lengua en su afán de globalización.

Se observa que hay diferencias en el material que proponen la gramática y el manual sobre el voseo. Algunos aspectos ya fueron reseñados durante el análisis; el recorte de información que se realizó no obedece a criterios didácticos, como se señala en el manual, sino a la imposibilidad de lograr el pretendido «consenso» con todas las Academias de la Lengua. ¿Por qué no se realizó un manual con una encuadernación más económica pero con la misma información?

Como se vio, en Costa Rica hubo confusiones con respecto al manejo de la información. Con ello se demuestra, una vez más, que la integración panhispánica, la unión y todos los calificativos mencionados al principio de este trabajo (tomados de la página web), son en realidad una apariencia o simulación. El propósito de llegar a todas las masas sociales probablemente se cumpla, dado que la gramática cuenta, como ya se dijo, con tres versiones que difieren en tamaño y en precio, y cuenta cada una de ellas con la aclaración de su uso: los universitarios deberán usar el texto completo, los profesores de español, el manual. ¿Por qué se realiza esa sugerencia?, ¿acaso los profesores de Español no están capacitados para leer el texto completo? Los

que deberán usar la gramática para sus clases serán los profesores, los encargados de enseñarla en la educación media, llegando a la gran masa de población estudiantil. ¿No sería ideal que los profesores conocieran cabalmente la teoría para enseñarla con propiedad?

En la página el castellano.org se hace una crítica muy interesante que resume, en parte, los verdaderos propósitos de la RAE:

Su papel no está al servicio de la unidad real de la lengua, sino de la unidad normativa (que es otra cosa y tiene fines sobre todo comerciales), y también del fomento de una falsa idea de comunidad cultural hispánica esencialmente homogénea; dos fines que en realidad logran el efecto contrario al perseguido, porque los hablantes no se reconocen en la representación de la hispanofonía que ofrece la RAE (y estamos asistiendo a evidencias de ello en Argentina) y además hace tiempo que están cobrando conciencia de que lo único que la RAE hace es favorecer una imagen del español y de su comunidad de hablantes favorable a ciertos intereses geopolíticos de España y, sobre todo, a los intereses crematísticos de las corporaciones que cofinancian (y publican) a la RAE por medio de la Fundación pro RAE y la Fundación Carolina, muchas de las cuales llevan lustros establecidas en América Latina, explotando sin contrapartidas el mercado idiomático, cuando la lengua es de todos.



Lo expresado en este trabajo demuestra que España es, en última instancia, quien

reglamenta y decide los destinos lingüísticos y el acceso de los hispanohablantes a la información sobre la lengua.

Notas

¹ El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Arnoux.

² El destacado es el que figura en la página web de la RAE.

³ Las bastardillas corresponden a la versión on line de la RAE.

⁴ www.rae.es

⁵ Del Valle, José, ed. (2007): *La lengua, ¿patria común?* Madrid, Vervuert, Iberoamericana.

⁶ Ídem.

⁷ Ídem.

⁸ Ídem.

⁹ Del Valle, José (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común?* Madrid, Vervuert, Iberoamericana.

¹⁰ www.rae.es

<http://www.nacion.com/2010-06-13/Ancora/NotasSecundarias/Ancora2403970.aspx>

¹¹ *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I.* 2010.

¹² Las bastardillas corresponden al manual.

Bibliografía

ARNOUX, E. N. de (2000): «La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario». En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: I.S.P. "Joaquín V. González".

_____ (2008): «La lengua es la patria', 'nuestra lengua es mestiza' y 'el español es americano': desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española», en Hofmann, Sabine (ed.), *Más allá de la nación. Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín: Edition Tranvía.

_____ (2008): «Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica», *Reverte*, N° 6, Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Brasil), ISSN 1806 0803.

_____ (2011): «Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)» en Edleise Mendes (org.), *Formação Intercultural do Professor de Português como Língua Estrangeira*. Brasil: Pontes Editores.

DEL VALLE, José (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Vervuert, Iberoamericana.

Diario *La Nación*. Disponible en World Wide Web: <http://www.nacion.com/2010-06-13/Ancora/NotasSecundarias/Ancora2403970.aspx>

El castellano.org www.elcastellano.org

Fundación Fondéu www.fondeu.es

PHILIPSON, Robert. *El imperialismo lingüístico: bases teóricas*. Traducción de Ana Bello, realizada para la cátedra Sociología del lenguaje. F F y L. UBA. 2007.

Real Academia Española www.rae.es

RAE y AsALE (2009): *Nueva Gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.

RAE y AsALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

RICENTO, Thomas (2000): «Historical and a Theoretical perspectives in Language Policy and Planning», *Journal of Sociolinguistics* 4/2, pp. 196-213.

WRIGHT, Sue (2003): «Language in a Post-National Era: Hegemony or Transcendence?» En *Language Policy and Language Planning: Prim Nationalism*. Nueva York: Macmillan.



El lúdico Lucas en acción

Alfa Segovia

Profesora de Español y Literatura

Julio Cortázar fue uno de los autores más ponderados del siglo XX. Nos pareció oportuno plantear esta aproximación a su literatura, que fue llevada a cabo en una clase de español para liceales -en su mayoría extranjeros- de nivel avanzado.

Algunos detalles orientadores:

- § Nivel del grupo: Español Avanzado. Secundaria Grado 10 (Cuarto año liceal)
- § Cursillo Post Advanced Placement (Examen internacional de lenguaje español)
- § Cantidad de alumnos: 20
- § Clase: Módulo de 90 minutos diarios
- § Nacionalidades: En su mayoría, extranjeros de entre 14 y 16 años de edad, con larga permanencia en países de habla hispana. También hubo algunos alumnos nativos, porque los grupos de español / lengua extranjera del liceo donde se aplicó esta propuesta son heterogéneos. Se apostó a la labor cooperativa entre el alumnado y al fomento de la tolerancia y el entendimiento.

Los textos literarios pueden contribuir en forma muy positiva a la construcción de la competencia literaria, cultural, social y lingüística en Español Lengua Extranjera. (ELE a partir de este momento)

Procuraremos explicar en detalle cómo se llevó a cabo esta propuesta de actividades desde los primeros hasta los últimos pasos.

Este planteo se pudo concretar porque el grupo presentaba características que

posibilitaban su realización. Se tuvieron en cuenta los factores del conocimiento del grupo, puesto que la profesora tuvo la oportunidad de tenerlo durante tres años consecutivos. Además, se observaron las características individuales y los conocimientos previos de la mayoría de los estudiantes que eran buenos lectores en más de una lengua. Por otra parte, los alumnos se conocían entre ellos e incorporaban a los nuevos con buena disposición.

Al considerar los textos literarios como fuente positiva del afianzamiento de la lengua, se recurrió a ellos en distintas etapas de los años de estudio. El autor seleccionado para esta secuencia fue Julio Cortázar, cuyos textos muchos alumnos conocían desde el tercer año liceal, manejaban datos de su biografía, su contexto sociocultural y su calidad de «ser de varios mundos» en el sentido de haber nacido en Bélgica, de padres argentinos, educado en Argentina, con trabajo de profesor primero y traductor después, y su vida en Francia a partir de 1951. Simpatizaron desde el principio con el escritor, por esa característica de hablante de español y de otros idiomas como inglés y francés que utilizaba para su trabajo de traductor, y se acercaron a su literatura en forma placentera leyendo varios textos diferentes, sobre todo cuentos: «Final de juego», «Historias de cronopios y de famas», y textos epistolares; por ejemplo: «Carta en mano propia» -que en realidad es el

prólogo de un libro- dirigida al escritor uruguayo Felisberto Hernández, y por último varios textos del libro *Un tal Lucas*. Las palabras escritas en la tapa posterior del libro fueron utilizadas como presentación para promover la curiosidad sobre cómo era y qué era capaz de hacer ese «tal Lucas»:

Reconocemos a este Lucas de Julio Cortázar, lo hemos visto con nombres y rostros diferentes en muchos de sus cuentos, en momentos inolvidables de sus novelas. Sobre todo, lo reconocemos en nosotros mismos. Lucas: imprevisible y a la vez tenazmente razonable en sus extravagancias mínimas. Lucas es capaz de reaccionar como en el fondo cada uno de nosotros quisiéramos hacerlo -si tuviéramos la valentía necesaria- ante situaciones que en la existencia cotidiana ya tienen una respuesta consabida. Lucas hace caer una tras otra todas las máscaras impuestas por esa ley de hierro de las «buenas maneras». Todas las máscaras de la solemnidad. Y sobre todo, la de esa nueva retórica en que se ha anquilosado la antiso solemnidad, no solo en la literatura sino en el vivir de cada día. No hay trampa capaz de hacer caer a Lucas. ¿Quién, como él, puede lograr a tal punto hacernos reír y pensar muy en serio al mismo tiempo? (*Un tal Lucas*, 1979: tapa posterior, sin autor, sin número)

Esta secuencia de actividades que se concretó en un cuarto año liceal tuvo a favor todos estos factores. Se realizó en los dos últimos meses de clases, después del examen de español internacional del Programa Advanced Placement, que los alumnos dan todos los años en el mes de mayo. La Dirección propuso, ese año, en lugar de una prueba tradicional, una evaluación por tareas, durante esos dos últimos meses de clases. Se definieron las tareas, las formas posibles de abordarlas, y

se plantearon varias opciones, de las cuales la elegida constituyó una secuencia completa de una unidad más extensa que se llamó Introducción a la Literatura Rioplatense, puesto que al año siguiente, al final de la Secundaria, ese mismo grupo tomaría el curso considerado más avanzado: Advanced Placement de Literatura en español, con un extenso programa literario que abarca textos representativos de la literatura española e hispanoamericana.

Abordamos la secuencia, teniendo en cuenta una perspectiva constructivista, considerando que el aprendizaje es personal e individual, con la idea de que ni siquiera dos hermanos gemelos, criados y educados por los mismos padres en los mismos colegios, aprenden de la misma manera.

Desde esta perspectiva constructivista tuvimos en cuenta la imagen que los estudiantes tenían de sí mismos, cómo se consideraban desde el punto de vista de la autoestima y cuáles creían que eran sus habilidades más destacadas. Se trató, como se expresó anteriormente, de un grupo lector en más de un idioma y con conocimientos previos de textos literarios también en más de un idioma; por lo tanto, tenían una muy alta motivación intrínseca; estaban convencidos de que podían influir en su propio aprendizaje y sabían que el conocimiento de varios idiomas abría las puertas del mundo, tal cual lo anunciaba el eslogan del colegio: «un mundo sin fronteras». La propuesta se pudo hacer entonces gracias a las particularidades de este grupo lector.

De cómo los textos literarios pueden ser una fuente provechosa de deleite en la enseñanza de ELE

Una de las autoras que pondera las bondades del uso de la literatura como instrumento didáctico en las clases de ELE, María Dolores Albaladejo García, sostiene los argumentos que destacamos y suscribimos:

- La literatura ofrece textos de valores estéticos, socioculturales, con mensajes de contenido universal perdurable.
- Constituyen un material auténtico, porque no fueron obras escritas con el propósito de enseñar una lengua. Por lo tanto, se considera que su meta principal es disfrutar de la lectura. Pueden presentar dificultades lingüísticas, pero este escollo se puede superar con una selección adecuada y cuidadosa, y también con la ayuda del uso de estrategias de actividades de prelectura y lectura que promuevan la curiosidad.
- Son transmisores de valores culturales útiles para aprender sobre las diferentes sociedades y épocas, así como las costumbres, sentimientos, gustos y disgustos de los seres que usan esa lengua como materna.

Los textos a ser utilizados deben ser elegidos cuidadosamente para que se conviertan en una rica fuente de promoción de discusiones motivadoras de la actividad oral en una primera instancia. Nada mejor que una buena historia bien contada, para generar intercambio de opiniones en la lengua meta. Además, crea un *compromiso personal* del alumno con lo que lee:

Una vez que el lector entra en el mundo del texto, este se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que están estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de la atención. (Albaladejo García, M. D., 2004: 40)

Además de lo señalado anteriormente sobre las ventajas de usar textos literarios en ELE, la máxima horaciana de «enseñar deleitando» tiene plena vigencia. Hay textos literarios que son excelentes para explotar el aspecto lúdico del lenguaje. Sin lugar a dudas, muchos de los textos cortazarianos

–como el que elegimos para esta secuencia de actividades? muestran un regocijante sentido del humor que se contagia fácilmente a los estudiantes, pues parecen creados a propósito para jugar con ellos.

La introducción a la Unidad 3 de Desarrollo de Destrezas en el Aula (Funiber, 2006: 33) sobre la enseñanza de la comprensión lectora comienza con estas palabras a las que nos adherimos totalmente:

En general se podría decir que leemos por dos motivos fundamentales: por placer y para informarnos. Sin embargo, y pese a que la mayoría de materiales sobre enseñanza de español LE suele prestar atención a ambos factores, en la práctica docente, el primero se ve altamente condicionado por las demandas curriculares y la tendencia a enfocar las clases como preparación para una determinada tipología de examen.

Es importante que los profesores de lengua consigan relativizar los imperativos curriculares que guían la dinámica de exámenes para recordar, y de paso recordárselo a los alumnos, que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no tienen que estar determinadas en todo momento por un componente estrictamente analítico. La adquisición de una lengua puede ser algo placentero y divertido. Más aún especialmente en la lectura, esta filosofía hedonista puede implicar tal como lo indica S. Krashen (1995:5) repercusiones pedagógicas muy positivas:

Existen pruebas de que la lectura placentera o la Lectura Libre y Voluntaria FRVR Free Voluntary Reading tiene un gran efecto en el desarrollo de los aspectos de la lengua relativos a las

capacidades de leer y escribir.

Trataremos de mostrar cómo la lectura placentera se pudo combinar con una propuesta lúdica, cuyos objetivos primordiales fueron:

- Mejorar la comprensión lectora, demostrando que el lector es un estratega activo que participa y ayuda en el armado de la construcción del significado del texto.
- Propiciar la producción escrita creativa
- Contribuir a la construcción de la competencia comunicativa y discursiva,

porque «El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos». (Aventín Fontana, A., 2004: 8)

La propuesta

El texto elegido para esta secuencia de una unidad mayor fue: «Lucas, sus clases de español». Los alumnos ya habían leído otros textos, con títulos de esa naturaleza, en que siempre se trata de Lucas y sus «extravagancias», como se dice en la tapa del libro que sirvió de introducción al personaje en cuestión.

La propuesta comprensiva se llevó a cabo, en primer lugar, dándoles el título del texto para que discutieran durante diez minutos las siguientes preguntas:

- ¿Por qué el texto se llamará «Lucas, sus clases de español?»
- ¿Qué crees que hará Lucas?
- ¿Cuál podrá ser, en este caso, la extravagancia de Lucas?

Pasado el tiempo de discusión, cada grupo expuso sus ideas: la mayoría coincidía en dos aspectos: o Lucas tomaba o daba clases de español. En cualquiera de los dos casos, la propuesta tendría algún grado de locura y la extravagancia estaría en algo absurdo.

Posteriormente se propuso discutir la siguiente pregunta por cinco minutos:

¿Cuál de las dos posibilidades puede ser más factible, conociendo a Lucas - Cortázar?

Luego de los cinco minutos, tres de los cuatro grupos coincidieron en que Lucas profesor de español, podría ser más factible y más «loco». Todos sabían que Cortázar había sido profesor y que, además, era traductor de la Unesco. El conocimiento de la vida del escritor les dio pautas de asociación; además esperaban que algo fantástico, neofantástico o especial sucediera, tratándose de Cortázar.

La propuesta consistió en jugar con el texto y presentarlo dividido en fragmentos para que imaginaran cómo podía ser lo que seguía. Apoyamos esta modalidad de trabajo con las palabras que siguen a continuación:

Formar hipótesis sobre lo que se va leyendo, predecir, confirmar o reestructurar esas hipótesis es un mecanismo casi inconsciente que actúa en toda comunicación, en todo aprendizaje y en toda lectura y más cuanto más familiarizado se está con el contenido y el género o tipo de escrito que se está leyendo. (Fernández, S. s/año: 3)

Esta es la **primera parte** del texto que se propuso para leer:

Lucas, sus clases de español

En la Berlitz donde lo toman medio por lástima, el director que es de Astorga le previene nada de argentinismos ni de qué galicados, aquí se enseña castizo, coño, al primer che que le pesque ya puede tomarse el portante. Eso sí usted les enseña a hablar corriente y nada de culteranismos que aquí los franceses lo que vienen a aprender es a no hacer papelones en la frontera y en las

fondas. Castizo y práctico, métaselo en el digamos meollo. Lucas perplejo busca en seguida textos que respondan a tan preclaro criterio, y cuando inaugura su clase frente a una docena de parisienses ávidos de ole y de quisiera una tortilla de seis huevos, les entrega una hojita donde ha policopiado un pasaje de un artículo de *El País* del 17 de septiembre de 1978, fíjese qué moderno, y que a su juicio debe ser la quintaesencia de lo castizo y lo práctico puesto que se trata de toreo y los franceses no piensan más que en precipitarse a las arenas apenas tengan el diploma en el bolsillo, razón por la cual este vocabulario les será sumamente útil a la hora del primer tercio, las banderillas y todo el resto. El texto dice lo siguiente, a saber [...] (Cortázar, J. 1979: 34-35)

Las dudas de comprensión de vocabulario fueron aclaradas entre los mismos alumnos. Algunos sabían que Berlitz era una escuela de idiomas, otros dedujeron el significado de algunas palabras, como *argentinismos*, *galicados*, *meollo*, *culteranismos*, *policopiado*, (que en la actualidad, sería *fotocopiado*). Se habló también de la época y de la procedencia del texto, ya que se menciona en una apelación al lector: «El País, 17 de septiembre de 1978, fíjese qué moderno» y también del uso de la ironía humorística como recurso literario.

En la clase había una alumna española -la llamaremos Patricia- que era una de las más interesadas en saber qué había hecho Lucas en sus clases de español, y se encargó entre risas y sonrojos de comunicar a sus pares el significado de la palabra *coño*. También conocían el estilo de escritura que parece no tener una puntuación adecuada, como este que emplea Cortázar del flujo de la conciencia, porque ya habían leído otros

textos similares; por lo tanto, siguieron, muy motivados, con la actividad de imaginar el texto que Lucas habría introducido en su primera clase de español. En esa actividad grupal, Patricia actuó como líder, proporcionándoles alguna información básica sobre el toreo.

Quedó para el módulo siguiente la lectura de los textos posibles escritos por los alumnos. Al día siguiente, se leyeron los textos de los grupos y cada uno presentó una versión de un texto relacionado con el toreo. La mayoría apostó a una corrida de toros donde pasaban cosas insólitas en la arena.

Luego de la diversión de la lectura de los textos estudiantiles se les entregó el párrafo **final** de «Lucas, sus clases de español» omitiendo, a propósito, el central del diario *El País*:

Como es natural, los estudiantes se precipitan inmediatamente a sus diccionarios para traducir el pasaje, tarea que al cabo de tres minutos se ve sucedida por un desconcierto creciente, intercambio de diccionarios, frotación de ojos y preguntas a Lucas que no contesta nada porque ha decidido aplicar el método de la autoenseñanza y en esos casos el profesor debe mirar por la ventana mientras se cumplen los ejercicios. Cuando el director aparece para inspeccionar la performance de Lucas, todo el mundo se ha ido después de dar a conocer en francés lo que piensan del español y sobre todo de los diccionarios que sus buenos francos les han costado. Solo queda un joven de aire erudito, que le está preguntando a Lucas si la referencia «al maestro salmantino» no será una alusión a Fray Luis de León, cosa a la que Lucas responde que muy

bien podría ser aunque lo más seguro es que quién sabe. El director espera a que el alumno se vaya y le dice a Lucas que no hay que empezar por la poesía clásica, desde luego que Fray Luis y todo eso, pero a ver si encuentra algo más sencillito, coño, digamos algo típico como la visita de turistas a un colmado o a una plaza de toros, ya verá cómo se interesan y aprenden en un santiamén. (Cortázar, J., 1979: 35-36)

Las preguntas que se hicieron después de la lectura del párrafo final, fueron formuladas por los estudiantes:

¿Qué es la autoenseñanza?

¿Por qué no habrán servido los diccionarios?

¿Qué vocabulario habrá tenido el texto para que sus palabras no estuvieran registradas en los diccionarios?

Después de unos minutos de activa discusión, las conclusiones fueron: la autoenseñanza es el aprendizaje de uno mismo, es ser autodidacta; los diccionarios no sirvieron porque el texto tendría un vocabulario o muy moderno o muy técnico.

El texto de la primera clase de español de Lucas les fue entregado al final del módulo de la clase, para que lo llevaran a sus casas y consultaran diccionarios y familiares. Patricia logró, con la ayuda de sus familiares, traer el texto explicado.

Al día siguiente era tanto el interés suscitado, que varios alumnos ingresaron a la clase antes de la hora de inicio, para ver, con Patricia, qué era lo que decía realmente el texto.

Lo presentaremos en la versión del cuento, y luego en la versión que trajo Patricia a la clase.

Al final, indicaremos algunas de las propuestas escritas que se hicieron, además de las mencionadas anteriormente, y

presentaremos las conclusiones generales sobre la propuesta.

El galache, precioso, terciado, más con trapío, muy bien armado y astifino, encastado, que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta, que el maestro salmantino, manejaba con soltura y mando. Relajada la figura, trenzaba los muletazos, y cada uno de ellos era el dominio absoluto por el que tenía que seguir el toro un semicírculo en torno al diestro, y el remate, limpio y preciso, para dejar a la fiera en la distancia adecuada. Hubo naturales inmejorables y de pecho grandiosos, y ayudados por alto y por bajo a dos manos, y pases de la firma, pero no se nos irá de la retina un natural ligado con el de pecho, y el dibujo de este, con salida por el hombro contrario, quizás los más acabados muletazos que haya dado nunca el Viti. (Cortázar, J., 1979: 35)

La versión de Patricia -en la que colaboraron sus abuelos- fue esta:

El galache (*color del toro*) precioso, terciado, (*más pequeño de lo normal*) más con trapío (*pero de todas formas con valentía*) muy bien armado (*con buena cabeza, con buenos cuernos*) y astifino (*con astas finas, con cuernos finos*) encastado, (*con casta, con raza*) que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta (*capa roja chica*) que el maestro (*torero*) salmantino (*de Salamanca*) manejaba con soltura y mando. Relajada la figura, trenzaba (*encadenaba*) los muletazos, y cada uno de ellos era el dominio absoluto que

tenía que seguir el toro un semicírculo en torno al diestro (*torero*) y el remate (*el final*) limpio, preciso, para dejar a la fiera en la distancia adecuada. Hubo naturales (*paso que se hace con la muleta con la mano izquierda y sin estoque, es decir, sin espada*) inmejorables y de pecho (*paso que se hace sacando el pecho*) grandiosos, y ayudados por alto y por bajo de las dos manos, y pases de la firma (*el torero, en este caso, el Viti*), pero no se irá de la retina un natural ligado con el pecho, y el dibujo de este, con salida por el hombro contrario, quizás los más acabados muletazos que haya dado nunca el Viti.

El texto fue comprendido, finalmente, gracias a esta colaboración de conocimiento del mundo, absolutamente necesaria para interpretarlo. Y permitió descubrir y afirmar que todo lector es, en realidad, un hábil estratega, un intérprete de lo que lee de acuerdo con sus variados conocimientos y asociaciones de lecturas.

Prácticas de escritura con la motivación de *Un tal Lucas*

A partir del libro *Un tal Lucas*, se propusieron varios ejercicios escritos, además de los mencionados en el cuerpo de este trabajo. La mayoría se hizo en grupos.

Eran veinte alumnos que trabajaban de a cuatro en forma cooperativa. Propiciamos el desarrollo del aprendizaje autónomo, con el uso del correo electrónico para enviarse las ideas, hacer las correcciones y, finalmente, remitirle un borrador a la profesora para que hiciera sugerencias o más correcciones. Las calificaciones se discutían en clase, después de la entrega de los trabajos editados y corregidos y se asignaban colectivamente por votación. La profesora proponía y aceptaba sugerencias.

Algunas propuestas que se llevaron a cabo se mencionan a continuación.

Escribir:

- Un cuento sobre Lucas, usando el título con la misma característica del libro (es decir, el título tenía que decir: «Lucas, su o sus...» y seguía lo que hubiera inventado el grupo de alumnos.)
- Las notas de Lucas para el acta de una reunión del Directorio de una empresa
- Una carta desde el punto de vista de Lucas al joven con aire de erudito que se queda hasta el final de la clase
- Una carta desde el punto de vista del Director, que es de Astorga, a la academia Berlitz, presentando las quejas por el comportamiento del profesor Lucas.
- Una página del diario íntimo de Lucas
- La biografía de Lucas
- El currículo de Lucas

Para la realización de estas propuestas de escritura, se tuvieron en cuenta muchas de las sugerencias de los libros de Daniel Cassany que figuran en las referencias bibliográficas, como por ejemplo: *torbellino de ideas, frases empezadas, mapas conceptuales, esquemas, consejos para escribir frases eficientes, guía para explorar el problema retórico o guías de formalidad e informalidad*. Las sugerencias de Cassany, experto en la enseñanza de la composición, son altamente recomendables.

Conclusiones

Si bien es cierto que las destrezas hay que trabajarlas en forma integrada, en el caso de estos alumnos, como ya habían tenido que exhibir sus habilidades en las cuatro destrezas en el examen Advanced Placement de lenguaje, en este cursillo final se enfatizaron las de comprensión lectora y producción escrita.

¿Qué pudieron deducir los alumnos, después de esta experiencia de comprensión lectora y de las propuestas de escritura que se hicieron?

En la puesta en común que efectuamos al final, dieron respuestas muy acertadas, entre las cuales destacamos algunas que vale la pena mencionar:

- Para poder desentrañar el significado de un texto es necesario poder «dialogar» con él; para eso se necesitan conocimientos previos, no únicamente lingüísticos, sino también socioculturales y «de mundo» como ellos mismos dijeron. Los abuelos de Patricia tenían conocimiento de un mundo al cual los alumnos no habían tenido acceso. Ese mundo de las corridas de toros, su vocabulario, sus giros, su lenguaje específico permite al entendido leer lo que está escrito y lo que no está escrito, pero sí sugerido para los conocedores del tema.
- Los estudiantes afirmaron que la literatura, en este caso, les había divertido y también enseñado algo nuevo: para comprender, para establecer diálogos con los textos se necesitan los puentes de conocimientos previos que permitan acceder a las llaves de los significados.

- También descubrieron que no basta con ser nativo de un idioma para manejar absolutamente la competencia comunicativa, porque esta es un constructo cultural complejo, que necesita constante e incesantemente nuevos aportes para nutrirse y acrecentarse.

Consideramos que esta propuesta fue muy fructífera, pues contribuyó a «formar lectores capaces de identificar, asociar, relacionar, comprender e interpretar los elementos componentes textuales» (Mendoza, A. (1998: 1). Porque, como también afirma el mismo artículo: «la lectura resulta ser un medio por el cual se adquieren muchos de los conocimientos de nuestra formación integral como personas y como individuos sociales» (idem, 1998: 1)

Por otra parte, el lúdico Lucas - Cortázar generó en clase un clima de aprendizaje cooperativo tan abierto y ameno, que propició el proceso de transformación de los adolescentes en críticos lectores estrategias que en sus futuros leerán y construirán significados e interpretaciones de nuevas lecturas a partir de las ya conocidas, en forma permanente para el resto de sus vidas.

Bibliografía

ALBALADEJO García, María Dolores (2004): «Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE» en Revista electrónica *Cuadernos Cervantes* N° 7. Instituto Cervantes de Estambul (37- 43)

AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2005): «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario» en

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>

CASSANY, Daniel (1996): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CORTÁZAR, Julio (1979): *Un tal Lucas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991): «Competencia literaria o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto» Revista *Cable*, N° 7. (Tomado de material FUNIBER formato PDF)

HERNÁNDEZ BLASCO, María José (1991): «Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera». Revista *Cable*, N° 7. (Tomado de material FUNIBER formato PDF)

LLORET IVORRA, Eva (2005): «El placer de leer y el placer de aprender con revistas». *Ideas- Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, N° 2. Instituto Cervantes de Munich (20-26)

MENDOZA, A. (1998): «El proceso de recepción lectora» en *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

PUEYO, Silvia (2006): «Desarrollo de las Destrezas en el Aula» (Tomado de material FUNIBER).



La denominada «sociedad del conocimiento» como índice de exclusión socioeducativa

Claudia Cerminatti
Egresada de IPA y del Primer Curso
de Posgrado en Filología Hispánica
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,
2005. Cursos de Lic. Letras (FHYCE).

Servando Corbo Acosta
Egresado del IPA y del Primer Curso
de Posgrado en Filología Hispánica
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,
Cursos de Lic. Lingüística (FHYCE).

Resulta por demás significativo que circule en ámbitos políticos, y en especial en el terreno educativo, la expresión «sociedad del conocimiento» como un constructo teórico que ha devenido realidad empírica. Ahora bien, ¿bajo qué parámetros se pondera y en qué sociedades puede verificarse tal estado de cosas? Diversos investigadores han relativizado la globalidad de este estado. La denominada globalización y la consecuente extensión de las redes informáticas y su conexidad no aseguran por sí mismas la participación en la mencionada «sociedad del conocimiento». Señala Gabriel Kaplún:

Parecería que mientras las 'diferencias' se globalizan (lo cual las vuelve paradójicamente más homogéneas), las desigualdades se localizan. Estar del lado pobre de la desigualdad, señala Bauman (1999) implica, precisamente, no estar 'globalizado', vivir 'localizado'. (Paternain y Rico, 2012: 198).

Aunque resulte una obviedad aclararlo, 'información' no es lo mismo que 'conocimiento', en cuanto al carácter de sujeto que definen en cada caso. La disponibilidad de acceso a la información no es condición suficiente para el proceso de subjetivización y transformación

cognitiva subsecuente del individuo. La subjetividad sí se modifica y transforma en el proceso de conocimiento mediante la reacomodación o reestructuración de las redes conceptuales.

Presentaremos brevemente algunas líneas de reflexión sobre las relaciones entre la denominada «sociedad del conocimiento» y la problemática que gira en torno de la relación exclusión - inclusión (conceptos que nacen y se alimentan de una urdimbre muy compleja que pone en diálogo conflictivo cuestiones políticas, sociales y pedagógicas).

Se trata de abrir un espacio para revisar conceptualizaciones que la mayoría de las veces circulan en los discursos en boga como verdades aceptadas e instauradas. Así, por ejemplo, la apropiación usual que los alumnos hacen de las computadoras del Plan Ceibal en los liceos: ¿implica su inmersión en la «sociedad del conocimiento»? ¿supone que están 'enredados' en tal entelequia? Afirma Jaron Lanier que

si bien los bits pueden guardar un significado potencial, únicamente pueden hacerlo si son experimentados por alguien. Cuando esto sucede, se desarrolla una comunión cultural entre el que acumula los bits y el que los recupera. La experiencia

es el único proceso que puede desalienar la información. (2011: 47)

Hay un discurso ideológicamente validante, emergente de las políticas educativas gubernamentales, que propende a que el colectivo social asuma que la posibilidad de acceso al recurso tecnológico presupone igualdad de usufructo, en una especie de paralelismo con el presupuesto de que la igualdad de acceso al sistema educativo presupone igualdad de oportunidades –dentro del propio sistema y fuera del mismo- (hecho por demás falaz). Sostiene Zygmunt Bauman:

Uno de los puntos débiles más notorios de los regímenes democráticos es la contradicción entre la universalidad formal de los derechos democráticos (conferidos a todos los ciudadanos por igual) y la no tan universal capacidad de sus titulares para ejercerlos con eficacia; en otras palabras, la brecha que se abre entre la condición jurídica de ‘ciudadano de iure’ y la capacidad práctica de ciudadano de facto; más aún, se espera que los individuos superen esta brecha mediante sus propios recursos y habilidades, de los cuales es posible que carezcan, o bien efectivamente carecen, como ocurre en una inmensa cantidad de casos. (2011: 23)

Por otro lado, la limitación en el uso del recurso tecnológico a lo recreativo y a actividades educativas que no necesariamente requieren del soporte (es decir, que pueden ejecutarse igualmente de las maneras tradicionales) no significa acceder a la alfabetización informática.

Según Lanier,

La arquitectura de la red digital incuba monopolios de forma natural. Ese es precisamente el motivo

por el que la idea de noosfera, o el cerebro colectivo formado por la suma de todas las personas conectadas en internet, ha de ser resistida mucho más que fomentada. (2011: 31)

En otras palabras, la idea de que las múltiples inteligencias del individuo se potencializan y amplían por su red social se ve contravenida cuando esta se establece a través de las redes sociales informáticas. Se operaría, hipotéticamente, una desviación hacia la Singularidad (informa Lanier que esta es una creencia popular en la sociedad de los tecnólogos, que gira en torno de la idea de un cerebro global producto de la suma de los cerebros individuales, que supondría una rebaja de la condición humana). Lanier es categórico:

los bits no significan nada sin una persona culta que los interprete. (2011: 44)

El ser humano necesita espacios para la recreación y la educación; ambos son derechos que se presentan reunidos en uno solo. No es casual: la imaginación que se pone en marcha en la recreación, en el ocio, es alimento imprescindible si se trata de que la educación posibilite experiencias no necesariamente ligadas a situaciones cotidianas de sobrevivencia (aquellas personas que viven restringidas por condiciones contextuales de pobreza y marginalidad, y se ven empujadas a satisfacer las necesidades más básicas de la vida, difícilmente dispongan de espacios de fantasía que las pongan en posición de acceder a la estructuración cognitiva, psicológica y emocional necesarias para correrse de los márgenes de la sociedad). De acuerdo con Bauman,

El único significado que acarrea el término ‘clase marginal’ es el de **quedar fuera** de cualquier clasifi-

cación significativa, es decir, de toda clasificación orientada por la función y la posición. La 'clase marginal' puede estar 'en' la sociedad, pero claramente no es 'de' la sociedad: no contribuye a nada de lo que la sociedad necesita para su supervivencia y su bienestar; de hecho, la sociedad estaría mejor sin ella. (2011: 11)

No todos pueden ejercer los derechos a la educación y la recreación. Lo que está consagrado en una «declaración» no se traslada ipso facto a la población en su totalidad. Un importante contingente de los que asisten a la educación secundaria pública proviene de contextos desfavorables o muy desfavorables. No todos cuentan con «espacios de fantasía», debido a la socialización primaria realizada. Son contextos en los que prima la sobrevivencia; la inmediatez del «día a día» conforma su «habitus» (Bourdieu); naturalmente sus prácticas discursivas se tensionan con las prácticas discursivas institucionalizadas y se desplazan inercialmente a las márgenes de la alteridad excluida. Sin lugar para imaginar, sin posibilidad de abrir espacios subjetivos, por hallarse orientados a la supervivencia (complementariamente, por el efecto descendente de la sobrecalificación: demasiados «costos» para terminar en el sub- o en el nulo empleo), muchos de estos jóvenes no encontrarán lugar en la educación formal, y serán signados como 'desertores'. Marcelo Viñar comenta acerca de

La abolición, en muchos excluidos, de la capacidad de crear ese espacio de fantasía, de ilusión o sueño diurno y quedar anclados en la cruda realidad de lo inmediato. Allí está su carencia psíquica. Esa es su tragedia originaria. (...) Postulo entonces que

una condición de salud mental, condición ineludible, es la restauración de ese tríptico temporal interiorizado de presente-pasado y futuro. Solo habitando en esa temporalidad psíquica desplegada es que el ser humano se humaniza, en el relato o narrativa de sí mismo. Pero, atención, no hay narrador sin testigo, sin escucha, sin empatía. No hay narración que no sea para alguien, el espejo del otro es imprescindible, espejo de ternura, no de sales de plata, espejo caliente como la carne, no frío como el vidrio o el cadáver. La introspección, el diálogo con nosotros mismos viene por añadidura, a posteriori. (Paternain y Rico, 2012: 108)

¿Cómo puede alguien conformado de esta manera insertarse en la «sociedad del conocimiento»? Es necesario propiciar la emergencia de «espacios de fantasía» (*fantaseo, ensoñación*, en el discurso freudiano) que habiliten el acceso a formas elaboradas de pensamiento. La enseñanza de la gramática (que liga con el pensamiento lógico), la lectura recreativa (especialmente la narrativa, que amplía los «mundos posibles»), o la poesía (que sondea espacios subjetivos signados de una estética particular) son esenciales para el desarrollo del pensamiento abstracto y de las habilidades psicológicas superiores (Vigotsky), que conforman el tejido subjetivo y refuerzan el tejido social. La lengua así desplegada conforma la «interioridad» del sujeto.

Debe prevenirse prudentemente el devenir del 'zombi' (concepto filosófico), que supone la impregnación desde el exterior, que conforma la interioridad desde el entorno polimediativo. Este novedoso concepto, mencionado por Jaron Lanier (2011), está relacionado con el poder de pregnancia de las redes sociales

informáticas, los juegos on line, la asunción de avatares, la dilución del sujeto en internet (por ejemplo, el 'autor' evanescente en las wikis, supuestamente colmena que difumina la agentividad del sujeto) y la tendencia a la Singularidad (entendida como desindividuación en una interioridad común). La tensión entre la mente colmena (ideología dominante en los tecnólogos «totalitaristas» –designados así por Lanier?) y la Singularidad (factualidad que se reconoce en los dispositivos de disolución on line) pareciera hipotéticamente resolverse a favor de esta última.

Reflexiona Lanier:

¿Los procesos económicos, científicos y culturales de moda basados en la nube¹ podrán dejar atrás los enfoques anticuados que requieren la comprensión humana? No, porque solo el contacto con la comprensión humana permite que el contenido de la nube adquiera existencia. (2011: 52)

No se puede ejercer el «derecho de soñar», en la poética expresión de G. Bachelard, si los derechos básicos (cfr. Barboza, 2012: 51) de amplios sectores de la población no están asegurados o se ven amenazados –situación conceptualizada desde distintos autores como «efectos no intencionales», «efectos secundarios» o «daños colaterales»- por la modalidad de capitalismo vigente, que genera masas ingentes de excluidos, pues a diferencia de tiempos correspondientes a otras modalidades de producción, la abundancia de mano de obra se califica como exceso contrario a la lógica productiva y deviene, entonces, en «desecho». De acuerdo con Bauman, en una sociedad que ha sustituido la «ética del trabajo» por la «estética del consumo»:

Desarmar, degradar y suprimir a los jugadores frustrados es, en una

sociedad de consumidores regida por el mercado, parte indispensable de la integración-a-través-de-la-seducción. Los jugadores impotentes o indolentes deben ser excluidos. (1998:116)

Los sectores excluidos o que bordean la exclusión están, entonces, en desiguales condiciones frente a las posibilidades que abre la «sociedad del conocimiento» sumándose también a las filas de los «nuevos analfabetos», como los denomina Goncal Mayos:

Las grandes revoluciones tecnológicas generan también sus propios excluidos, un nuevo tipo de analfabetismo o incultura entre aquellos que no han tenido la suerte, los medios o la capacidad para incorporarse rápidamente a ellas (...) una de las consecuencias del gran éxito de la revolución informática y de Internet es que ha generado un nuevo tipo de analfabetismo funcional. (2011: 21)

También sostiene que

orientarse con criterio y sentido personal dentro de la cultura o conocimiento colectivos resulta cada vez más difícil, costoso y problemático. (2011: 33)

En consecuencia,

está aumentando la distancia entre la gente y los países que han logrado incorporar las nuevas herramientas tecnológicas y adaptarse a las recientes exigencias cognitivas y los que no. La economía y la calidad de vida se resienten casi por igual en los 'nuevos analfabetos'. (2011: 37)

Se establece una relación directamente proporcional entre la pertenencia a un sector desfavorable y la desfavorable accesibilidad al conocimiento:

a mayor desigualdad social mayor desigualdad en el acceso al conocimiento. No es una cuestión menor, pues deviene en costos sociales muy elevados. Según Daniel Innerarity:

Como advierte Ulrich Beck, lo que caracteriza a esta época de las consecuencias secundarias no es el saber sino el no-saber. Este es el verdadero terreno de batalla social: quién sabe y quién no, cómo se reconoce o impugna el saber y el no saber. (2011: 162)

El «excluido» –real o eventual- es excluido en varios frentes. Nadie pone en duda el beneficio que supone la posesión de una computadora por parte de sectores desfavorecidos. Pero, como advertía Néstor García Canclini:

los rasgos cognitivos y socioculturales están distribuidos y son apropiados de maneras muy diversas. Generan diferencias, desigualdades y desconexiones. Por eso, es riesgosa la generalización del concepto de sociedad del conocimiento a la totalidad del planeta... requiere especificar con cuidado su ámbito de aplicabilidad para no homogeneizar a movimientos heterogéneos o grupos sociales excluidos de las modalidades hegemónicas del conocimiento. (2004: 181)

Y también:

la ‘democratización informática’ es solo una parte del conjunto de inserciones socioeconómicas, formación de hábitos de conocimiento y procesamiento crítico de los datos necesarios. Si se carece de estas condiciones contextuales, la conexión a redes informáticas ofrecerá saberes de baja o nula utilización. (2004: 189)

Lanier, en 2011, afirma:

A primera vista podría parecer que la experiencia de los jóvenes se encuentra ahora claramente dividida entre el viejo mundo de la escuela y los padres y el nuevo mundo de las redes sociales de internet, pero en realidad la escuela pertenece ahora al nuevo lado de la balanza. La educación ha experimentado una transformación paralela y por motivos similares. Los sistemas de información necesitan información para ejecutarse, pero la información representa la realidad de forma insuficiente. (2011: 96)

Lo expuesto nos deriva necesariamente a cuestiones políticas, no solamente educativas en sentido estricto (o reducido a los centros y sus aulas como «espacios cerrados»), sino trabadas en un proyecto de sociedad, de **polis**, que atraviesa a todos los sectores, no solamente a los «excluidos». En este sentido, Oruam Barboza sostiene que

...encontrar un espacio de vida y trabajo en la sociedad actual implica avanzar la mayor cantidad posible de escalones en el sistema educativo. Pero para que esto sea posible tienen que estar más o menos realizados un conjunto de derechos que permitan ese ascenso: los obvios de libertad, igualdad de género y raza, etc., y especialmente los que hacen a la equidad social: trabajo (de la familia), ingresos decorosos, salud, vivienda, etc. (2012: 51)

Comenta Bauman,

La nociva fragilidad de la posición social se redefine hoy como un asunto privado, un problema que deben resolver y sobrellevar los individuos valiéndose de los recursos

que se hallan en su posición privada. Tal como lo enuncia Ulrich Beck, hoy se espera de los individuos que busquen soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas. (Bauman, 2011: 76)

En lo que nos concierne como educadores, especialmente como profesores de lengua, sin duda que propiciar

la apertura y cultivo de los *espacios de fantasía* -el ejercicio del *derecho de soñar*-, tiene consecuencias en la conformación de la subjetividad que trascienden una virtual inserción laboral, aun entendiendo que esta es un justo reclamo como vía para asegurar derechos básicos.

Notas

¹ En una nota al pie, Lanier explica que 'Nube' es un término para referirse a un vasto recurso de computación disponible en internet. Nunca se sabe dónde está físicamente la nube. Google, Microsoft, IBM y otros organismos gubernamentales son algunos de los propietarios de nubes informáticas. (2011: 30)

BIBLIOGRAFÍA

BARBOZA, Oruam (2012): «Breve descripción histórica de la educación como derecho humano», en *Convocación* N° 6. Montevideo, pp. 49-52.

BAUMAN, Zygmunt ([1998] 2008): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2011): *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

INNERARITY, Daniel (2011): «La sociedad del desconocimiento» en Mayos, Goncal y Antoni Brey (eds.): *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península, pp. 159-166.

KAPLÚN, Gabriel (2012): «Culturas locales de jóvenes globales (o al revés)» en Paternain, Rafael y Álvaro Rico (eds.): *Uruguay. Inseguridad, delito y estado*. Montevideo: CSIC UDELAR, Trilce, pp. 188-2002.

LANIER, Jaron ([2011] 2012): *No somos computadoras. Un manifiesto*. Buenos Aires: Debate.

MAYOS, Goncal (2011): «Introducción. Dificultades para el 'empoderamiento' de la 'sociedad del conocimiento'» en Mayos, Goncal y Antoni Brey (eds.): *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península, pp. 13-45.

VIÑAR, Marcelo (2012): «El 'yo' y el 'nosotros' una compleja relación» en Paternain, Rafael y Álvaro Rico (eds.): *Uruguay. Inseguridad, delito y estado*. Montevideo: CSIC UDELAR, Trilce, pp. 100-111.



Las estrategias de aprendizaje y su entrenamiento en el aula¹

Sergio Carpellino

Profesor efectivo de Español, egresado del CERP. Magíster en Formación de Profesores de ELE.

Estudiante de la Tecnicatura en Corrección de Estilo y de la licenciatura de Lingüística (UdelaR).

Profesor en dependencias del CES y del CFE.

El propósito de este artículo es brindar insumos teóricos y quizá prácticos para reflexionar sobre la pertinencia del entrenamiento de estrategias de aprendizaje en el aula, principalmente en clase de español como lengua extranjera, aunque también es aplicable a la enseñanza del español como primera lengua e incluso a la enseñanza de otras disciplinas.

Antecedentes sobre el estudio de las estrategias de aprendizaje

Los estudios sobre las estrategias de aprendizaje comienzan a tomar auge a partir de los años 70. El principal antecedente es la preocupación por comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo mejorar ese proceso. Se parte del principio básico estructuralista de que los estudiantes no solo adquieren el conocimiento que imparte el docente, sino que también lo construyen utilizando su experiencia previa para comprender y estructurar la nueva información. Un aporte importante a los estudios sobre las estrategias de aprendizaje surge del modelo de procesamiento de la información planteado por J. R. Anderson (1980, 1983, 1985). En este modelo se manejan cuatro conceptos fundamentales relacionados con el aprendizaje: memoria a corto plazo vs. memoria a largo plazo; conocimiento declarativo vs. conocimiento

procedimental.

La memoria a corto plazo se caracteriza por el poco tiempo de retención de la información en la memoria, mientras que la memoria a largo plazo, por la posibilidad de recuperar la información mucho tiempo después. El *Diccionario de término clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes las define de la siguiente manera:

En la memoria denominada «a corto plazo», la información se almacena durante cortos periodos de tiempo mientras es analizada e interpretada. Una vez que el mensaje se ha procesado, pueden ocurrir dos situaciones dependiendo de la relevancia de los datos analizados: una, que la información no sea importante y, por tanto, se borre de la memoria; y otra, que la información procesada sea relevante; en este caso, esta es transmitida a la memoria a largo plazo. No obstante, en ocasiones recordamos datos o anécdotas que parecen irrelevantes, mientras que olvidamos otros que necesitamos imperiosamente. Esto quizás se deba a factores poco controlables relacionados con —o condicionados por— la inteligencia emocional, más que con la inteligencia racional; es posible que la relevancia de esos datos se decida en un nivel

subconsciente o inconsciente (emotivo), y que ésta no se corresponda con nuestra percepción de relevancia en el plano racional.

En la memoria a largo plazo (...) el mensaje no se almacena tal como se recibe, sino que creamos lazos de conexión con otros datos almacenados previamente, de manera que cuando intentamos acceder a la información activamos dichas conexiones para recuperarlo.

(Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de término clave de ELE, 1997-2012*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/memoria.htm)

Resulta interesante la diferencia entre memoria a corto y a largo plazo, no por lo que son en sí mismas, sino por el procedimiento que realiza la mente para guardar información en la memoria a largo plazo. Entender este aspecto puede permitir crear las herramientas necesarias para el aprendizaje efectivo y permanente.

J. R. Anderson (1983) también distingue en su modelo «el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental». El primero hace referencia al conocimiento consciente que la persona tiene sobre algo (acontecimientos, datos, información, entre otros), mientras que el segundo se refiere a la habilidad para hacer algo, y suele activarse de forma inconsciente.

Esta distinción es muy relevante en el aprendizaje de lenguas, si se piensa en el conocimiento declarativo como la información que se interioriza y memoriza sobre una lengua, y en el conocimiento procedimental como en la habilidad para adquirirla. Más interesante es si se analiza desde la perspectiva de la enseñanza y se toma el conocimiento declarativo como la información, básicamente conceptual, que

se brinda al estudiante; y el procedimental, adoptando el enfoque de Faerch y Kasper (1984, 1987) sobre adquisición de segundas lenguas, como las estrategias y procedimientos que utiliza el estudiante (y ¿desde nuestro punto de vista? que pueden ser enseñados) para adquirir, procesar y utilizar la información.

Desde esta perspectiva y en relación con las estrategias y procedimientos utilizados en la adquisición de una segunda lengua, creemos que la relación entre el conocimiento declarativo y procedimental puede darse en un proceso de ida y vuelta en determinadas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, pensemos en un estudiante que, en un momento específico y mediante actividades, haga conciencia y explicita sus estrategias (por ejemplo, de interacción); las está situando dentro del conocimiento declarativo -estrategias que antes solo se encontraban en su inconsciente y pertenecían al conocimiento procedimental-. Lo mismo puede darse a la inversa, si se entrena al estudiante en el uso de estrategias desconocidas para él hasta el momento. Las aprende (se presentan como conocimiento declarativo), y el uso en diferentes situaciones comunicativas las convierte en conocimiento procedimental, pues llegará un momento en que su aplicación dejará de ser consciente.

Diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje

Riley (1985) define a las estrategias como

tipos de operaciones en las cuales una sucesión de dos o más actos están relacionados entre sí por una finalidad común. Esta relación es de tipo jerárquico, puesto que forma parte de un plan, trasluce preferencias e implica la toma de decisiones.

Las estrategias constituyen planes, potencialmente conscientes, para resolver aquello que un individuo reconoce como problema².

Según J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) son

unos pensamientos o comportamientos especiales de los que los individuos se sirven para comprender, aprender o retener información nueva³.

C. E. Weinstein y R. E. Mayer (1986), por su parte, las definen como

la forma en que el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos⁴.

R. Oxford (1990) expresa que

las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones⁵.

Por último, A. Cohen (1998) considera que

las estrategias se pueden definir como los procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua, a través del almacenamiento, la retención, el recuerdo y la aplicación de la información sobre esa lengua (1998: 4).

Al comparar las definiciones, suelen aparecer términos como *mecanismos*, *planes*, *procesos*, *procedimientos*, *comportamientos* y *operaciones*. En ocasiones, algunos de estos conceptos parecen utilizarse como sinónimos. Sin embargo, no realizaremos un estudio crítico sobre ello, pues no es el propósito de este trabajo. Por consiguiente, definiremos las

estrategias de aprendizaje como operaciones realizadas por un individuo con un fin determinado. Las estrategias están conformadas por un conjunto de técnicas que se llevan a cabo a través de acciones concretas que pretenden facilitar el aprendizaje.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

A continuación exponemos las clasificaciones más relevantes, a nuestro juicio, realizadas por distintos autores.

J. Rubin (1975), luego de una investigación sobre las estrategias que utilizaban los buenos estudiantes, las clasificó en dos grandes grupos: las que afectan directamente al aprendizaje y las que contribuyen indirectamente. En el primer grupo, J. Rubin (1975) incluía estrategias de *clarificación / verificación* (el aprendiz pide ejemplos sobre el uso de expresiones, busca confirmación del otro), *control* (intenta corregir errores lingüísticos propios y ajenos), *memorización* (busca diferentes formas para memorizar expresiones), *adivinación / inferencia inductiva* (se vale de palabras clave, asociaciones con imágenes, relaciona con el contexto para adivinar el significado de una palabra), *razonamiento deductivo* (agrupa palabras con algún criterio en común, compara lenguas para deducir significados), *práctica* (pone en práctica lo que va aprendiendo, escucha atentamente para poder imitar). En el grupo de las estrategias indirectas, el autor incluye aquellas operaciones que realiza el aprendiz para nutrirse del *input* fuera de la actividad áulica propuesta por el docente. En este sentido se incluirían aquí todas las oportunidades que crea el estudiante para aprender y practicar: hablar con nativos, escuchar la televisión, entre otras. (J. Rubin, 1975).

Por otra parte, J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) realizaron varios estudios en la década de los ochenta en Estados Unidos a estudiantes del inglés como segunda lengua y a estudiantes que hablaban inglés como primera lengua pero estudiaban otra lengua extranjera. De estos estudios surge la siguiente clasificación:

- a- Estrategias metacognitivas: sirven al estudiante para reflexionar, planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.
- b- Estrategias cognitivas: incluyen la interacción con el material que debe aprenderse, la manipulación física o mental del material, o la aplicación de una técnica específica a una tarea de aprendizaje.
- c- Estrategias sociales y afectivas: interaccionar con otras personas para favorecer el aprendizaje o controlar la dimensión afectiva para realizar una determinada tarea lingüística. (J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1990: 137-139)

A partir de sus estudios, los autores extrajeron conclusiones muy interesantes sobre el tema. Entre otras, observaron que los estudiantes con mejores resultados tienen un mayor repertorio de estrategias y las utilizan con más frecuencia. En cuanto al tipo de estrategia empleado, es mucho mayor el uso de estrategias cognitivas que metacognitivas y sociales. De hecho, estas últimas son las menos utilizadas por los aprendices. En sus conclusiones también manifiestan la importancia del entrenamiento en estrategias, pues consideran que repercute en la actuación del alumno (J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1990).

Por otro lado, R. Oxford (1990) agrupa las estrategias en dos grupos: directas e indirectas. Estas, a su vez, están integradas por tres subgrupos cada una. En las

estrategias directas, R. Oxford (1990) incluye las estrategias de *memorización* (a través de enlaces mentales, asociando a imágenes y sonidos, entre otras), *las cognitivas* (repetir modelos, obtener la idea principal, analizar y razonar, resumir, entre otras) y *las compensatorias* (adivinar a través de pistas, cambiar a la lengua materna, solicitar ayuda, elegir el tema, inventar palabras, etc.). En las indirectas, incluye *las estrategias sociales* (solicitar aclaraciones, pedir corrección, cooperar con otros, relacionarse con otras personas), *las afectivas* (disminuir la ansiedad mediante la música o la meditación, animarse a sí mismo, escucharse a sí mismo) y *las metacognitivas* (prestar atención, organizar y planificar el propio aprendizaje, autoevaluarse, entre otras). M. L. Villanueva et al. (1997) propone una clasificación en la que agrupa las estrategias en cinco grandes grupos: *estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje* (asunción del riesgo / minimización de riesgos en la elaboración de hipótesis y en la experimentación; tolerancia / intolerancia de la ambigüedad; tolerancia / intolerancia del error; actitud reflexiva / actitud impulsiva; dependencia / independencia del contexto, estrategias auditivas / estrategias visuales; estrategias quinésicas; estrategias de verbalización / estrategias de elaboración de imágenes o representaciones), *estrategias comunicativas propias del funcionamiento pragmático de las lenguas que son utilizadas por los aprendices-usuarios de la lengua extranjera* (uso de perífrasis, gestualidad, petición de cooperación, demanda de clarificación, invención de palabras y otras estrategias de compensación, estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad, petición de repetición, aproximación al mensaje del interlocutor, indicación explícita de comprensión), *estrategias sociales que guardan relación*

con las representaciones culturales de la interacción lingüística (extroversión / introversión; significación de los silencios, criterios para la búsqueda de situaciones de uso, identificación de los papeles sociales), *estrategias cognitivas* (uso de la inferencia, uso de la analogía, uso de la experimentación, establecimiento de las estructuras de la lengua por análisis, categorización y síntesis, simplificación / elaboración, análisis / globalización, procedimientos relacionados con la elaboración de series / elaboración o percepción de estructuras globales), *estrategias metacognitivas* (selección de los puntos de concentración o atención, planificación de la actuación, evaluación del proceso, evaluación y/o valoración de los resultados en relación con las expectativas)⁶.

Estrategias y estilos de aprendizaje

Tanto los estudios sobre estrategias como los de estilos de aprendizaje han demostrado que hay una estrecha relación entre ambos. C. Kaylani (1996) hace referencia a los estudios de Rubin (1975) y destaca, como aspecto significativo de sus conclusiones, que el uso de las estrategias que resultan más eficaces para el alumno

variará en función de la tarea, la edad, el contexto de aprendizaje, los estilos individuales como auditivo, visual o cinestésico, y especialmente las diferencias culturales que se reflejan en el estilo cognitivo de aprendizaje (C. Kaylani, 1996:76).

También A. Cohen (1998) es claro cuando manifiesta que

las estrategias no actúan por sí mismas, sino que van directamente unidas a los estilos subyacentes del alumno y a otras variables

relacionadas con la personalidad (A. Cohen, 1998: 15).

Por tanto, no es posible abordar el estudio de las estrategias sin explicitar algunas cuestiones sobre los estilos de aprendizaje.

El estudio sobre estos es muy variado. En forma genérica se pueden definir como el

modo particular en que cada aprendiz lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos ELE*, 1997-2011)⁷.

En él se incluye tanto el estudio de las inteligencias múltiples realizado por H. Gardner (1983), como las tendencias perceptivas de J. Reid (1987). Gardner (1983) distingue la inteligencia espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y lógico-matemática. Reid (1987), por su parte, diferencia las siguientes tendencias perceptivas: aprendizaje visual, auditivo, cinestésico y táctil. L. Knowles (1982) se centra específicamente en los estilos de aprendizaje e

indica que las distintas formas en que las personas reaccionan en situaciones de aprendizaje reflejan los estilos cognitivos de cuatro tipos distintos de alumnos, que se caracterizan por diferentes estilos de aprendizaje (J. C. Richards y Ch. Lockhart, 1998: 60-61).

L. Knowles (1982) presenta la siguiente clasificación: estilo de aprendizaje concreto (métodos activos y directos, interés por la información con valor inmediato, curiosos, espontáneos y dispuestos a asumir riesgos; se aprecia la variedad, no al aprendizaje rutinario y al trabajo escrito,

preferencia ante las experiencias visuales o verbales, entretenimiento e implicación física); estilo de aprendizaje analítico (alumnos independientes, serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso, se valora positivamente la resolución de problemas y la investigación de ideas, presentación lógica y sistemática del nuevo material de aprendizaje, oportunidades para el autoaprendizaje), estilo de aprendizaje comunicativo (enfoque social de aprendizaje, necesidad de interacción, actividades en grupo), estilo de aprendizaje basado en la autoridad (alumnos responsables y fiables, se sienten bien en una clase tradicional, progresión estructurada y secuenciada, instrucciones claras).

Aunque las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje aún no son concluyentes, es importante destacar la coincidencia que parece haber entre los investigadores sobre que los estudiantes no emplean los mismos procesos ni las mismas preferencias en el aprendizaje de una lengua. Ello explica, por ejemplo, por qué ciertas actividades parecen muy agradables e interesantes para algunos y, sin embargo, muy aburridas para otros. En consecuencia, los docentes deberían proponer situaciones de aprendizaje en las que se contemplen diferentes tendencias perceptivas. El mismo criterio debería emplearse para la

elaboración de materiales didácticos y para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje.

Estrategias en el aula

Mencionamos al comienzo del artículo que nuestro principal objetivo era brindar insumos teóricos para reflexionar sobre la importancia de entrenar en el uso de estrategias en las clases de lengua. Evidentemente nuestra hipótesis apunta a afirmar esta idea. No obstante, cabe una aclaración al respecto. Nuestra propuesta no es retrasar el programa y brindar al comienzo técnicas de estudio, sino que el estudiante aprenda y entrene estrategias mientras aprende español. No se deben separar ambos aprendizajes si se pretende que sean significativos para el joven.

Es importante que el docente modele y haga consciente en los estudiantes no solo el conocimiento que pretende enseñar, sino también las estrategias que emplea y podría emplear para adquirir ese conocimiento. Tomemos, a modo de ejemplo, la destreza de comprensión lectora. A medida que avanza el curso, el docente va utilizando diferentes textos; en ellos debería utilizar distintas estrategias de comprensión. De esta forma, el estudiante va aprendiendo un repertorio variado de estrategias, de las cuales luego irá interiorizando aquellas que le resulten más eficientes y significativas. Esta elección dependerá de su estilo de aprendizaje y de la situación a la que se enfrente. Lo importante es que el joven va adquiriendo conocimiento y herramientas que le permitirán ser más autónomo en su proceso de aprendizaje.

Un párrafo aparte merecen las técnicas de organización de la información —llamadas habitualmente *técnicas de estudio*—. Preocupados por el aprendizaje de nuestros alumnos, por mucho tiempo



hemos intentado enseñar cómo hacer esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, entre otros. Sin embargo, sigue siendo un reclamo constante de diferentes docentes que los jóvenes no saben hacerlos. El problema no es que desconozcan la técnica, sino que carecen de estrategias que les permitan distinguir entre las ideas más

relevantes y las menos relevantes de un texto. Es difícil que un estudiante de Ciclo Básico pueda jerarquizar información si antes no logra distinguir las jerarquías. Es prioritario que adquiera conocimientos y estrategias que le permitan incorporar la información de un texto antes de dar el paso de realizar esquemas o mapas conceptuales.

Notas

¹ Los contenidos presentados en este trabajo forman parte de uno mucho más extenso presentado por el autor en su curso de maestría. Han sido adaptados de acuerdo con las exigencias de publicación de la revista.

² Extraído de Villanueva y Navarro (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. En línea: <http://campus.funiber.org:8900/FOPELE2/Readings/Villanueva.pdf>.

³ Extraído de Madrid, D., Pueyo, S., Hockly, N. (2010): *Estrategias de aprendizaje*. Pág. 20.

⁴ Ídem.

⁵ Ídem.

⁶ Extraído de D. Madrid, S. Pueyo, N. Hockly (2005): *Estrategias de aprendizaje*, pág. 36.

⁷ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos ELE, 1997-2012*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/memoria.htm

Bibliografía

MADRID, D., S. PUEYO, N. HOCKLY (2010): *Estrategias de aprendizaje*. Universidad de León-FUNIBER.

O'MALLEY, J. M.; A. U. CHAMOT (1990): *Las estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas*. Cambridge: CUP.

PALACIOS, I.; S. PUEYO; N. HOCKLY; E. GASSÓ (2010): *Factores individuales del aprendizaje*. Universidad de León - FUNIBER.

VILLANUEVA, M. L.; I. NAVARRO, (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

WILLIAMS, M. & R. L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: University Press.

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos ELE, 1997-2012*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/memoria.htm



Concepto de 'predicación' en la Nueva gramática de la lengua española

Atributos y complementos predicativos

Carmen Acquarone
Profesorado Semipresencial

Mónica Rossolino
IPA - UdelaR

Marcelo Taibo
IPA - UdelaR

Este artículo tiene su origen en exposiciones realizadas en el año 2010, como parte del trabajo de extensión del Departamento de Español del CFE. Las Salas de Teoría Gramatical del IPA y del Profesorado Semipresencial se propusieron abordar en forma conjunta algunos conceptos que permitieran presentar las características más sobresalientes de la *Nueva gramática de la lengua española*. Con este objetivo, elegimos estudiar el concepto de 'predicación' porque, en su tratamiento, se evidencia uno de los declarados propósitos de esta obra: conjugar tradición y novedad. En varios párrafos de esta obra se estudia la 'predicación' y sus distintas manifestaciones. Nuestro planteo seguirá el siguiente recorrido:

- o Concepto de 'predicación'.
- o Primer concepto de 'predicado': relación sujeto - predicado.
- o Segundo concepto de 'predicado': las palabras predicativas y su estructura argumental.
- o El atributo en oraciones copulativas y pseudocopulativas.
- o Los complementos predicativos: caracterización y clasificación.

Elegimos la novela *Blues del raje* del autor uruguayo Renzo Rosello para desarrollar la presentación del tema con ejemplos contextualizados. Citaremos a continuación solo las primeras páginas. También se tomarán ejemplos de la *Nueva gramática*.

CAPÍTULO 1

El hombre que llamó temprano solo dijo que quería ver a Barreras a las seis en el "Capanegra". Lo habitual en ciertos clientes. Algunos se ponen paranoicos por el solo hecho de contratar a un detective. Así que, poco antes de la hora, Barreras salió a paso indolente. Todavía hacía calor. El día había transcurrido sin brisas, con gente de mal humor en las calles y nubes reventando de tormenta.

El restaurante estaba provisto de una hermosa barra con taburetes altos. Tal como Barreras lo había supuesto, a esa hora estaba casi desierto. Las mesas y reservados comenzaban a funcionar más allá de las nueve de la noche. En los días de semana, a la tarde, podía encontrarse en reducido número algún que otro trajeado de portafolios que pasaba a levantar un whisky temprano. El personal, algunos todavía en ropa de calle, disponía manteles y cartas sobre las mesas con movimientos más bien lánguidos, mientras desde la barra sonaba Luces en el Calabro.

El hombre que secaba y ordenaba las copas -todo el ajedrez vítreo pronto para empezar la partida- seguía distraídamente el ritmo. En la barra había tres bebedores, distanciados entre sí por dos o tres taburetes.

Barreras se orientó hacia su hombre con la seguridad que había adquirido después de años, en algún rincón de la mente o de la piel. Se trataba de un hombre joven, alrededor de treinta años, con un no sé qué en las ropas de extranjería y cancha. Cuando se acercó a él, el tipo lo valoró fugazmente con el fantasma de una sonrisa. Tal vez su futuro cliente hubiese adquirido también esa clase de certezas

epidérmicas

-Obdulio Barreras.

-Willy Ramos, encantado. Siéntese por favor. ¿Qué va a tomar?

-Si lo suyo es un escocés, lo acompaño.

Ramos ordenó la bebida y luego encendió un cigarrillo de filtro amarronado. Esperaron a que sirvieran las copas para reanudar el diálogo.

-Barreras, el trabajo que le quiero encargar es muy especial. Para hacerlo tengo que contar con usted al cien por cien.

-Todo depende. ¿Cómo llegó hasta mí?

-Por el aviso del diario.

-Hay por lo menos cinco agencias más de investigaciones. ¿Por qué me eligió? No me diga que tiró la monedita.

-Vea, si bien es cierto que hay otras agencias, ninguna de ellas me ofrecía las garantías que busco. Me pareció mejor alguien totalmente independiente, con quien pudiera hablar de igual a igual.

-Y bueno, por lo menos una vez dio resultado el maldito aviso clasificado. Todo un argumento para seguir pagándolo. Ahora dígame de qué se trata, en la forma más breve y sencilla que pueda.

-No va a ser fácil, pero voy a tratar. Mire, yo soy ciudadano norteamericano nacido acá, claro. Viví durante quince años en Estados Unidos. Me fui apenas cumplí los dieciocho y después de un tiempo conseguí la ciudadanía estadounidense. Como comentario le diré que lo hice de la manera casi habitual en estos casos. Me casé con una yanqui que amaba a los sudacas y me separé al mes. Resultó que le gustaban los sudacas en general, no en particular, ¿me entiende?

-Perfectamente, ¿pero es necesario empezar por la Independencia y la primera Constitución, o podremos salteamos el primer tomo?

-Es que me parecía necesario ponerlo en antecedentes. Vea, deberá entender que yo soy un tipo que me hice solo en aquel infierno. Es algo esencial para que comprenda a fondo lo que pretendo de usted, no me queda más remedio que contarle algunas cosas.

-En ese caso pídamelo otro escocés, pero que sea doble y con menos hielo.

Ramos hizo el pedido y nuevamente esperó a que el mozo se alejara para continuar.

-Tuve que trabajar en muchas cosas para ganarme la vida allá. Vivía en Nueva York, los últimos años en Queen's. Tenía amigos uruguayos que hacía tiempo que estaban radicados. Ellos me consiguieron algunos trabajos, de todo un poco, recolección de basura, supermercados, chofer de taxi, en fin, la lista es larga. A pesar de todo no puedo quejarme, en cuanto a lo que ganaba. En comparación a cómo se vive acá, allá era un rey. Eso sí, conocí gente de todo tipo, buenos, regulares y malos.

-A que adivino con cuáles de esos tres tipos tuvo problemas.

-Sí, claro, pero la historia es un poco más complicada. El asunto es que yo tenía relación, una buena relación digo, con una familia uruguaya, que también vivía en Queen's. Los Gutiérrez. Iba a cenar casi todos los fines de semana a la casa. Bueno, ellos tenían una hija, Melissa se llamaba, había nacido allá. Era una chiquilina de diecisiete años y estaba por terminar el high-school. Y..., bueno, me enamoré de ella. Yo era mayor, ya tenía un trabajo estable y los padres estaban encantados con la idea de que nos casáramos.

-Pero ella no.

-Sí, adiviné.

-Tengo vista la película.

-Sí, las cosas estaban de esa manera. Yo me desvivía por ella, y ella nada, siempre estaba como ausente, era totalmente indiferente conmigo. Empecé a seguirla a todas partes y pronto descubrí que tenía un círculo de amistades nada recomendables. Usted sabe, drogas: crack, ácidos, surtido. Lo cierto es que la cosa no terminaba ahí, Melissa estaba totalmente metida con un tipo mayor, de mi edad más o menos, que venía a buscarla al colegio con frecuencia. El tipo tenía uno de esos Cadillacs que se ven en las películas, y se vestía también como un personaje de película, había que verlo. Hasta a mí mismo me deslumbró, por un momento la entendí a Melissa. Se podrá imaginar que no me costó mucho saber de dónde venía la droga en cantidades cada vez más grandes. Al poco tiempo ella se fue a vivir con él y no pasó mucho que empezó a trabajar en la calle. Con Gutiérrez, el padre, nos organizamos, conseguimos una media docena de muchachos, nos aprontamos para sacarle la chiquilina y además dársela al tipo, de escarmiento. Digamos que hasta cierto punto, y en un principio, lo conseguimos. Sacamos a Melissa, la metimos en un auto y la escondimos en el apartamento de un amigo. A los pocos días, fue un once de noviembre, se suicidó tirándose por la ventana. Era un piso veinticuatro. Yo me enloquecí, desde entonces

me propuse hacerlo pomada al tipo, quería hacérselas pagar a toda costa. Estuve todo un mes jodiéndole la vida con llamadas anónimas amenazándolo, hasta que un día quedamos frente a frente. Cometió el error de subestimarme y vino solo, o casi solo, porque el chofer también era guardaespaldas. Los limpié a los dos, a él le vacié casi todo el cargador de una Walther P.38, así sin más. Al otro tipo se puede decir que lo mató el asombro, demoró demasiado en tratar de reaccionar. Después de eso lo único que me quedaba era irme, borrarle cuanto antes. Confiaba en que tendría un par de días para salir del país, y los tuve. Acá estoy.

-Muy buena la historia, ¿pero qué pito toco yo?

-Me buscan, Barreras. Parece que el tipo tenía contactos de alto nivel y me mandaron policías a buscarme. Quiero salir de aquí, irme al Brasil, es la única que me queda. Y quiero que usted me lleve.

-Yo no hago esas cosas, y menos con la Policía o quien sea atrás.

-Escuche, le voy a pagar bien, estoy lleno de dólares. ¿Cuánto quiere? ¿Tres mil, cinco mil? Lo que usted diga.

-Ramos, acá está muy difícil, esto es un pañuelo. Lo van a agarrar y si yo estoy con usted, ni le digo la que me llevo. Y además, usted mató a un tipo. Es un asunto muy jodido.

-No le pido que ayude a un asesino, yo no soy un delincuente. Lo maté al tipo, sí, pero estamos hablando de una lacra de las peores. A pesar de todo, yo sigo convencido de haber hecho justicia.

-En todo caso hablaríamos de venganza. De todas maneras no cambia lo que yo le digo. Y no quiero ni pensar que le hayan mandado a un gringo, ahí sí, olvídese.

-¿No me va a ayudar, entonces?

Barreras lo miró todo un minuto antes de contestarle.

-Llámeme mañana, al mismo número, a las dos de la tarde. Le contesto por sí o por no.

Ramos le estrechó la mano con un apretón fuerte demorado. Cuando Barreras salió del "Capanegra" ya era de noche y las nubes de tormenta seguían allí, apretando el aire con unos dedos húmedos y negros.

CAPÍTULO 2

Llegó tarde al apartamento y se acostó semivestido a leer *Los adioses*, en edición de bolsillo. Recordó que no se había servido el whisky con agua en honor al Viejo, homenaje privado que le venía rindiendo desde que comenzara el libro. De todas maneras contaba ese día con las reservas suficientes de licor, con y sin agua.

Cuando golpearon con fuerza a la puerta, Barreras estaba dormido, con el libro abierto sobre el pecho. Demoró unos minutos en recobrar los datos esenciales de su realidad circundante y aun en despertar del todo. "¿Quién es?", preguntó mientras se calzaba. "Soy Bermúdez, abrí", contestaron del otro lado.

El comisario en persona, no auguraba nada bueno. Los algo así como cien quilos de represión contenida del comisario venían acompañados de otros dos agentes fieros, pelilargos, y un tercero que decididamente no encajaba ni con pegamento en el cuadro.

Alto, fuerte, callado, unos ojos azules que miraban sin mirar, fríos como un abrazo de hielo.

Bermúdez con el cigarrillo al costado de la boca, la respiración fatigosa y el ojo medio cerrado por el humo, le dio el empujón de saludo apenas puso un pie adentro.

-Sentate ahí que tenemos que hablar.

-Pasen, pasen, no hagan cumplidos.

-Cortala con las gansadas, querés. Te voy avisando que no ando de humor. Llevo dieciséis horas de laburo y no me aguanto las pulgas. Vas entendiendo, ¿no?

-Siempre velando por nosotros, comisario.

-Más te vale. Hoy te viste con un tipo, en un restaurante de la calle Ejido. ¿Qué es lo que quería?

-Error. Primero: sí, es cierto, fui a ese boliche, pero no me vi con nadie. Segundo, lo único que hice fue tomarme una copita, bueno, dos, y nada más.

-Vos te creés que somos giles. Había un tipo allí, nosotros sabemos. El pinta te mandó buscar, es una fija. Explicame si no qué hace un rata como vos en un lugar de esos.

-Mi querido comisario, no le diré que el negocio camina como para tirar manteca al techo, pero de vez en cuando me puedo dar algún lujito.

Bermúdez se había movido rápido, con una agilidad insólita, y ya empezaba a levantarlo por el pescuezo, cuando intervino el otro, el ídolo de las heladeras.

-Déjelo por favor, permítame hablar con él.

1. Concepto de ‘predicación’

La primera alusión a este concepto aparece cuando se define la unidad mayor de la gramática: la oración. En el capítulo 1, que resume el contenido de toda la obra, la *Nueva gramática de la lengua española* caracteriza las oraciones así:

las oraciones son unidades mínimas de predicación (§1.13a).

Con el término “predicación” se alude a la relación entre un sujeto y un predicado. Esa relación predicativa –reconoce esta gramática– puede realizarse combinando un grupo nominal y un grupo verbal.

El ejemplo que presenta es

Los pájaros: GN *volaban bajo:* GV
 S P

Podemos sospechar que sujeto y predicado están concebidos como los entiende la gramática tradicional, lo que se confirma con las nociones de ‘predicado’ y de ‘sujeto’ que aparecen un poco antes, cuando trata las «Unidades sintácticas (IV). Funciones», en §1.12.

1.1 Primer concepto de ‘predicado’

En este apartado IV se reconoce la existencia de dos conceptos de ‘predicado’. Según el primero,

el predicado designa la expresión cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto, así como el segmento sintáctico que la designa (§1.12d).

Podemos concluir que predicado es un contenido que se asigna al sujeto y el grupo de palabras que expresa ese contenido. Sigue diciendo que

los predicados denotan, en este primer sentido, nociones que «se aplican» a los individuos designados por los segmentos nominales que concuerdan con ellos. Los predicados aportan, por tanto, propiedades, estados, procesos y acciones que se atribuyen

a las personas o las cosas (§1.12d).

Es interesante observar la minuciosa descripción semántica que se hace del predicado, pretendiendo abarcar sus posibles contenidos.

1.1.1 El ‘sujeto’ de la predicción

El sujeto concebido desde este primer concepto de ‘predicado’ se reconoce como uno de los dos miembros en que se articula la oración. Los sujetos representan «las personas o las cosas» a las que se atribuyen, mediante el predicado, acciones, propiedades, procesos o estados. Se trata de una concepción semántica, por la que sujeto se opone a predicado. Así en

1. ... *poco antes de la hora, Barreras salió a paso indolente.*

el contenido de ‘salir a paso indolente, poco antes de la hora’ es un predicado que se completa o satura con el sujeto *Barreras*.

Este primer concepto de sujeto se enmarca dentro de la consideración lógica de la oración como ‘proposición’ semántica que implica la existencia de dos miembros. Lewandowski recoge esta vieja concepción sobre el carácter articulado de la predicción, cuando la define como

La proposición sobre algo, la afirmación o negación de rasgos o propiedades; la definición de un objeto según el modo, el lugar, el tiempo, la calidad, etc. (esto es, según las categorías de Aristóteles); el hecho de que a determinados objetos corresponde una determinada propiedad o que entre los objetos existe una determinada relación (Lewandowski, 1995: 269).

Veamos algunos ejemplos:

1. ... *poco antes de la hora, Barreras salió a paso indolente.*

Al sujeto, *Barreras*, se le atribuye una acción. Mientras que en

2. ... *desde la barra sonaba Luces en el Calabró*

se predica un proceso del sujeto *Luces en el Calabro*. En tanto, en

3... *a esa hora estaba casi desierto*

se predica un estado de un sujeto tácito cuyo antecedente es el grupo nominal *el restaurante*, de acuerdo con la posición teórica de esta nueva gramática académica. Y en

4... *yo soy ciudadano norteamericano...*

se predica una propiedad del sujeto *yo*.

Esta relación semántica se manifiesta formalmente a través de MARCAS O EXPONENTES de la función sujeto que

son fundamentalmente tres: la CONCORDANCIA con el verbo, el CASO (en ciertos pronombres) y la POSICIÓN SINTÁCTICA que ocupa el grupo nominal (§33.1d).

Los sujetos de los ejemplos citados están en concordancia de número y persona con su verbo y en su mayoría están en posición preverbal. Esta anteposición predomina en nuestra lengua y se vuelve relevante en ejemplos como

5. *La columna tapa el cartel.*
El cartel tapa la columna.

En estos casos hay dos grupos nominales potencialmente concordantes con el verbo. La posición preverbal de *la columna* nos lleva a identificar este grupo como sujeto en el primer ejemplo y a *el cartel* como sujeto del segundo.

Esta posición, no obstante, puede alterarse por razones de índole semántica o de índole pragmática. Mendikoetxea (1999) señala, como un rasgo sintáctico propio de los verbos inacusativos¹, el llevar el sujeto pospuesto por ser este sujeto semánticamente similar al complemento directo de los verbos transitivos. Es lo que sucede en

6. *En los días de semana, a la tarde, podía encontrarse en reducido número algún que*

otro trajeado de portafolios que pasaba a levantar un whisky temprano.

Y en la subordinada

7. *le gustaban los sudacas en general...*

También por razones de relevancia pragmática lo que aparece, a veces, antepuesto al verbo es el complemento indirecto y no el sujeto, como en la oración

8. *a él le vacié casi todo el cargador de una Walther P. 38...*

El sujeto del ejemplo 4, además de tener los otros dos exponentes formales, está en caso nominativo, o caso sujeto, como suele denominársele, ya que es la única forma del pronombre personal de 1ª persona habilitada para esta función.

1.1.2 Sujeto y predicado sin verbo

Si la predicación tiene otras marcas además de la concordancia entre el sujeto y el verbo, es posible que haya predicación sin verbo. En efecto, la *Nueva gramática* admite que «el predicado puede tener o no naturaleza verbal» (§1.13a) y que, por tanto, no solo hay relación de predicación cuando la oración tiene verbo conjugado, sino que esta relación puede darse sin él, como sucede en el ejemplo 9:

9. *Muy buena la historia...*

Este primer segmento del enunciado tiene carácter oracional porque la relación entre el grupo sustantivo *la historia* y el grupo adjetival *muy buena* es una relación de predicación. La *Nueva gramática* menciona el caso de las EXCLAMATIVAS BIMEMBRES y el de las llamadas oraciones ABSOLUTAS, que presentan esta estructura de “cláusulas mínimas” –como se las denomina en algunas corrientes actuales– y que se caracterizan por llevar el sujeto pospuesto.

He aquí un ejemplo:

10. [Llegado el caso] ya veré cómo zafar.

Como complemento del verbo *veré* aparece la construcción *llegado el caso*, que contiene una relación predicativa entre el participio *llegado* y el grupo nominal *el caso*, que funciona como su sujeto.

1.1.3 Oraciones sin sujeto

Por otra parte, hay oraciones sin sujeto expreso por diferentes razones. La *Nueva gramática* considera que existe predicación igualmente. Comparemos algunos ejemplos del texto:

11. a *Escuche, le voy a pagar bien, estoy lleno de dólares.*

b. *Era una chiquilina de diecisiete años y estaba por terminar el high-school.*

c. *En la barra había tres bebedores*

d. *Todavía hacía calor.*

e. *Me buscan, Barreras*

f. *(Tenía unas ganas bárbaras de escuchar música de acá...) Es que allá prácticamente no se conoce nada...*

g. *Allá uno se encuentra con problemas a la vuelta de cualquier esquina.*

La ausencia del sujeto se justifica por la presencia del verbo en segunda y en primera persona, en el caso de 11.a. En las tres oraciones de ese ejemplo, el verbo hace referencia a un sujeto presente en la situación de enunciación, por lo tanto, perfectamente recuperable a partir de su desinencia. En el caso *b*, esa recuperación es posible por el contexto en que está inserto el enunciado

La *Nueva gramática* pone en cuestión los conceptos de sujeto 'elíptico', sujeto 'contextual', sujeto 'gramatical' y sujeto 'léxico' aduciendo distintas razones que desarrolla detalladamente.

Respecto de ejemplos como los de 11.b, considerar que el sujeto es *una hija* no

resulta aceptable porque el sujeto de una oración «debe formar parte de ella» y este grupo nominal está en una oración diferente a la que estamos analizando.

La consideración del sujeto como ELIDIDO también es criticable. ¿Por qué? Este análisis «requiere que se identifique un elemento en el discurso antes de postular el sujeto de una oración» (§ 33.4f). Si la oración aparece sin contexto previo «se asimilaría a un predicado impersonal, lo que se considera muy problemático» (§ 33.4f).

Una tercera respuesta para ejemplos como los de 11a, es decir, con verbos conjugados en primera o segunda persona, es que los sujetos de estas oraciones son *pronombres elididos*. Pero el concepto mismo de *pronombre elidido* es «algo impreciso, ya que algunas oraciones con verbos sin sujeto expreso no admiten pronombres personales que los remplacen» (§33.4g). Cuando el sujeto es de cosa, los hablantes evitan representarlo con pronombres personales. Es lo que sucede, por ejemplo, en

12. a *No pisen ahora el suelo porque está muy húmedo.*

Difícilmente alguien diría

12. b *No pisen ahora el suelo porque él está muy húmedo.*

Este análisis puede resultar también problemático con sujetos que designan personas, como en nuestro ejemplo:

11.a # *Escuche usted, yo le voy a pagar bien, yo estoy lleno de dólares.*

La mayoría de los hablantes consideraría inaceptable una secuencia como la anterior.

Finalmente, hay quienes piensan que «la información de número y persona expresada por la flexión verbal hace innecesaria la presencia de un elemento pronominal nulo y constituye *per se* un

sujeto FLEXIVO» (§ 33.4h) O GRAMATICAL, como lo llama Alarcos (1994). Si bien la *Nueva gramática* considera que esta posición tiene algún aspecto positivo como el hecho de que «otorga a los rasgos de persona del verbo la capacidad de designar individuos, en cuanto que su naturaleza es propiamente pronominal» (§ 33.4h) o el que «se considere la información nominal que aporta el sujeto como una ampliación de la que aporta la flexión» (§ 33.4h), tiene, no obstante, tres aspectos negativos:

1) No permite mantener la distinción entre rasgos morfológicos INFORMATIVOS y CONCORDANTES en la flexión. En un ejemplo como

13. *Los padres estaban encantados con la idea...*

el rasgo de número es INFORMATIVO solo en *padres*, en el sentido de que se interpreta semánticamente, denota 'pluralidad'; pero los que aparecen en las demás palabras de esa oración (*los, estaban, encantados*) obedecen a diversos procesos de concordancia, tales como «sustantivo – artículo», «sujeto nominal – verbo», «sujeto nominal – atributo adjetival». Si apareciera el predicado solo, habría que interpretar el rasgo de número del verbo como rasgo informativo, «lo que introduce una asimetría de difícil resolución» (§33.4i).

2) La propuesta del sujeto flexivo hace difícil explicar cómo se desencadena la concordancia de género de los atributos o de los complementos predicativos en oraciones como

14....*estoy lleno de dólares.*

ATR.

15....*se acostó semivestido a leer...*

COMPL. PRED.

Habría que pensar que en la flexión verbal de persona hay información encubierta de género.

3) Finalmente, la postulación de un sujeto

flexivo y un sujeto léxico nos debería llevar a distinguir entre 'grupos verbales' –cuando el sujeto es únicamente flexivo– y 'oraciones' –cuando hay sujeto léxico–. El fragmento subrayado sería un 'grupo verbal' tal como aparece en nuestro texto

16. a....*pronto descubrí que tenía un círculo de amistades nada recomendables*

pero 'oración' si dijera

16. b....*pronto descubrí que Melissa tenía un círculo de amistades nada recomendables*

Por el contrario, la postulación de un sujeto TÁCITO O NULO (\emptyset) soluciona estos problemas. Este es un concepto novedoso en la gramática académica, aunque el generativismo lo maneja desde hace mucho tiempo. A pesar de carecer de rasgos fonéticos, forma parte de la oración, con lo que esta sigue siendo, en cualquier caso, una relación de predicación, es decir, la relación entre un sujeto y un predicado. Dice la *Nueva gramática*:

Tales sujetos tienen propiedades pronominales que desencadenan la concordancia de número y persona con el verbo, así como la de género y número con adjetivos o participios. Pueden representarse convencionalmente mediante el signo \emptyset , como en \emptyset *saltaban en la arena* (§33.4b).

En las oraciones con verbo en primera y segunda persona, la identificación de \emptyset no plantea problemas. Aunque existe la posibilidad de que la segunda persona tenga interpretación inespecífica en ciertos contextos, como en:

17. (*Aquello es un infierno, Obdulio.*) *Por más que te propongas vivir en una especie de cápsula para que nada te llegue, te afecte, a la larga te pasa.*

La segunda persona a que alude el verbo *propongas* no hace referencia al interlocutor exactamente, sino que tiene una interpretación genérica: 'cualquiera que se proponga *vivir en una especie de cápsula* no podrá hacerlo.'

Si el elemento pronominal \emptyset tiene los rasgos de tercera persona singular, en la mayor parte de los contextos se obtiene la interpretación definida. Puede pensarse entonces que las oraciones coordinadas de *Era una chiquilina de diecisiete años y estaba por terminar el high-school* tienen un sujeto tácito \emptyset cuyo antecedente es *una hija*. Y se interpretará como 'la hija'.

Los casos 11.c, d, e, f y g presentan la dificultad de que son oraciones impersonales. Si la primera noción de *predicado* opone este segmento al sujeto; al no haber sujeto, deberíamos concluir que no hay predicado. Eso es lo que se sostiene en el *Esbozo* (RAE, 1973), por ejemplo, que considera a estas oraciones como «unimembres».

La *Nueva gramática* presenta otra explicación. Hace referencia a las respuestas dadas por la tradición gramatical a las llamadas *impersonales léxicas* –que son las de verbo meteorológico y las de los verbos *hacer* y *ser* relacionados con fenómenos naturales, como *Todavía hacía calor*, *Es de día*–, en las que se interpretaba un sujeto causante del fenómeno: *Dios*, *Jehová*, *la naturaleza* (dependiendo de nuestras creencias), o un sujeto que surge de la propia significación del verbo. Distingue a estas de las demás oraciones impersonales por el hecho de que el verbo no requiere un sujeto. El verbo *haber*, asociado o no a fenómenos naturales, tampoco requiere sujeto.

Finalmente opta por manejar para todos los casos de impersonalidad un mismo criterio: el de un sujeto tácito \emptyset que es no argumental en el caso de los verbos meteorológicos porque no está exigido por el verbo, y argumental en los casos de las *impersonales reflejas* y de las *impersonales con el verbo en tercera persona del plural*. En el primer caso, puede hablarse de un sujeto EXPLETIVO como el que existe en otras lenguas, acompañando estos verbos. Los

sujetos tácitos, pues, pueden ser argumentales o no serlo. Realiza la siguiente escala, de acuerdo con el grado de requerimiento del verbo respecto al sujeto:

1. VERBO SIN SUJETO ARGUMENTAL: *Llueve a cántaros*.
2. VERBOS CON SUJETO TÁCITO ARGUMENTAL DE INTERPRETACIÓN INESPECÍFICA: *Dicen que va a mejorar la economía*.
3. VERBO CON SUJETO TÁCITO ARGUMENTAL REPRESENTADO POR EL PRONOMBRE SE: *Se duerme bien en esta cama*.
4. VERBO CON SUJETO TÁCITO ARGUMENTAL DE INTERPRETACIÓN ESPECÍFICA: *Perdieron el partido*.

En la escala, solo los casos 1 a 3 son impersonales.

1.2 Segundo concepto de 'predicado'

Hay un segundo sentido que le reconoce la *Nueva gramática* al término «predicado» (por tanto, también al término «sujeto»). Constituye una novedad en una gramática académica, que toma para sí aspectos de las teorías de valencias, de gran desarrollo en las gramáticas de la segunda mitad del siglo XX. Es el que aparece en la siguiente cita:

En esta segunda interpretación, los predicados son categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios PARTICIPANTES. Así, el predicado de la oración *El maestro explicaba la lección a los alumnos* es el verbo *explicaba*. El verbo *explicar* denota, por su significado, una acción que requiere la concurrencia de tres participantes: un agente, que lleva a cabo la acción (*el maestro*, en este ejemplo), una materia o una información que se expone o se trasmite (*la lección*, en este caso) y un destinatario al que esa acción se dirige (*los alumnos*). Los participantes seleccionados o elegidos por cada predicado en función de su significación se denominan ARGUMENTOS. A los argumentos corresponden diversas FUNCIONES SEMÁNTICAS (agente, paciente, lugar, etc.) (§1.12e).

Más adelante, agrega:

Además de estos complementos [los argumentos], se reconocen en la tradición gramatical otros que aportan informaciones no exigidas por ellos. Esos otros complementos se llaman **ADJUNTOS**, término que equivale a 'modificador no seleccionado' (§1.12e).

Este segundo sentido de la palabra *predicado* se atribuye no solo a los verbos sino también a palabras de índole nominal, como sustantivos, adjetivos y hasta adverbios y preposiciones, porque estas palabras pueden tener argumentos, es decir, constituyentes exigidos por su significado léxico. Ahora bien, mientras que casi todos los verbos tienen estructura argumental, solo un pequeño número de nombres, adjetivos, adverbios o preposiciones exigen semánticamente un argumento que complete su significado.

La adjudicación de una ESTRUCTURA ARGUMENTAL a un verbo pertenece ya a la tradición gramatical y data de la obra de Tesnière. Este autor, en su libro póstumo, *Elementos de sintaxis estructural*, presenta a la oración como una estructura anudada por un verbo. Y dice:

El nudo verbal [...] expresa todo un «pequeño drama». Como un drama, en efecto, comporta obligatoriamente un «proceso» y generalmente «actores» y «circunstancias». Transpuestos desde el plano de la realidad dramática al de la sintaxis estructural, el proceso, los actores y las circunstancias se convierten, respectivamente, en el «verbo», los «actantes» y los «circunstantes» (Tesnière, 1994: §1 y 2).

Los actantes están concebidos en términos semánticos:

Los actantes son los seres o las cosas que, por cualquier concepto y de algún modo, incluso como simples figurantes y de la manera más pasiva, participan en el proceso (Tesnière, 1994: 169).

El número de argumentos exigidos por un predicado constituyen su valencia.

Tesnière clasificó los verbos en

v. **avalentes**, como *nevar*, porque no exige ningún actante

v. **monovalentes** como *reír*, que requiere un actante

v. **divalentes** como *ver*, que atrae dos actantes

o

v. **trivalentes** como *encargar*, que exige tres actantes

La *Nueva gramática* retoma esta clasificación y la aplica a cualquier palabra *predicativa*.

Los argumentos de un predicado están exigidos por su naturaleza semántica, pero la forma como se manifiestan está determinada por la sintaxis. Así el verbo *optar* aparece en el texto de Rossello acompañado de sus argumentos:

18. a...el detective **optó** por recuperar en forma transitoria la fe católica...

(Marcamos los predicados con recuadro, y subrayamos los argumentos.)

El sustantivo *opción* del mismo origen llevaría los mismos argumentos pero estos adoptarían distinta estructura sintáctica:

18. b la **opción** del detective de recuperar en forma transitoria la fe católica

La forma que toman los argumentos es distinta porque depende de las propiedades gramaticales de los verbos y los nombres.

De acuerdo con lo que acabamos de ver, hay predicados con distinto número de valencias. Veamos algunos ejemplos:

19. a **provisto** el restaurante de una hermosa barra con taburetes altos

b **antes** de la hora

c **durante** quince años

En 19a la palabra predicativa es un participio, que tiene dos argumentos; en 19b y 19c los predicados son un adverbio

y una preposición respectivamente, cada uno de los cuales presenta un argumento.

Tanto en el caso de los verbos como de otros predicados, los argumentos quedan muchas veces implícitos por razones contextuales. Es lo que pasa con el sustantivo *antecedentes* en el ejemplo

20. ...me parecía necesario ponerlo en antecedentes

(siempre los antecedentes son 'de algo'). Lo mismo sucede con la segunda mención del sustantivo *agencias* en

21. si bien hay otras agencias

lo que se justifica porque en la mención anterior de esta palabra se dice:

22. Hay por lo menos cinco agencias más de investigaciones.

1.2.1 El sujeto de las palabras predicativas

Para este segundo concepto de predicado, el concepto de sujeto que corresponde es el de una función sintáctica, de las tantas posibles, como la de complemento directo, complemento indirecto, complemento de régimen, etc. Este segundo concepto, más restringido que el anterior, afectará a algunos predicados, no a otros y tendrá multiplicidad de posibilidades de realización, según la categoría del predicado a que se atribuya: un sustantivo, un verbo, un adjetivo, un infinitivo, un participio.

En el caso del sujeto de *opción* vimos que este adopta la forma de un complemento prepositivo encabezado por *de* (*del detective*). Ya no tendrá tampoco el nombre de *sujeto*; algunos autores lo llaman *complemento subjetivo*. Presentan este argumento los sustantivos deverbales, que 'heredan' la estructura argumental del verbo que les da origen.

2. El atributo como predicado

Apliquemos el segundo concepto de 'predicado' al análisis de una serie de secuencias tomadas del fragmento citado:

23. a *Ninguna de ellas [las otras agencias] me ofrecía las garantías que busco.*

b *Ellos me consiguieron algunos trabajos.*

c *Me enamoré de ella.*

d *Viví durante quince años en Estados Unidos.*

e *a esa hora estaba casi desierto.*

f *El trabajo que le quiero encargar es muy especial.*

g *Estoy lleno de dólares.*

En los ejemplos (a-d), tenemos predicados verbales que seleccionan un determinado número de argumentos. Estos argumentos se manifiestan gramaticalmente a través de determinadas funciones sintácticas (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento de régimen preposicional, complemento argumental de ubicación), que se pueden reconocer a través de una serie de índices formales o exponentes gramaticales (la concordancia, el caso, la posición sintáctica, la presencia de preposiciones, etc.).

En los ejemplos (e-g) los predicados son los adjetivos, no los verbos. En todos estos casos, los verbos de estas oraciones desempeñan la función de nexo, en la medida en que ligan o vinculan el sujeto con el verdadero predicado: de ahí su denominación tradicional de VERBOS COPULATIVOS.

Al ser predicados, son estos adjetivos (y no los verbos copulativos) los que seleccionan el sujeto, en el sentido de que restringen o condicionan la entidad que puede corresponder a esa función.

En efecto, ¿por qué solo la primera de las siguientes estructuras oracionales es gramatical?

24. a *El restaurante estaba casi desierto.*
 b * *Juan estaba casi desierto.*
 c * *La piedra estaba casi desierto.*

El contraste entre estas secuencias se debe a que el sujeto debe cumplir los requisitos de selección (tanto semánticos como morfológicos) impuestos por el predicado adjetival. Por su significado léxico, el predicado *estar desierto* selecciona un sujeto que denote un lugar o, al menos, un evento (como *subasta*, *concurso* o *certamen*, contexto en el cual *desierto* significaría 'que no ha tenido adjudicatario o ganador').

2.1 ¿Estas observaciones son originales de la Nueva gramática?

Esta presentación de la relación de predicación es innovadora y constituye uno de los indicios que pone de manifiesto una concepción diferente acerca de la relación entre léxico y gramática: el léxico contiene información sintáctica y semántica fundamental para explicar la estructura de la lengua.

Sin embargo, las diferencias que reconocimos entre estas estructuras han sido señaladas por la tradición gramatical del español. En efecto, se distinguieron de manera prácticamente unánime dos clases de oraciones en función de la categoría que constituyera el núcleo léxico del predicado (evidentemente, entendiendo ahora «predicado» en el primer concepto expuesto, es decir, como miembro oracional): oraciones «predicativas» –o de «predicado verbal»– y oraciones «copulativas», «atributivas» –o de «predicado nominal»–.

En las oraciones predicativas, la base del predicado es un verbo léxico, semánticamente pleno. Por el contrario, la base léxica del predicado en las oraciones

copulativas es una categoría nominal (generalmente un sustantivo o un adjetivo; ocasionalmente, un adverbio o un sintagma preposicional).

De hecho, ya en el *Esbozo* se reconocía que, en oraciones como las de la segunda columna, el núcleo del predicado era precisamente un elemento nominal:

En toda oración bimembre se establece, como ya dijimos, una relación entre sujeto y predicado. Hay dos clases de predicados: *nominal* y *verbal*. El primero se compone de un *verbo copulativo* (*ser* o *estar*) y un *complemento predicativo*, formado esencialmente por un nombre (adjetivo o sustantivo) que es el núcleo o base del predicado. Por ejemplo, la oración *mi padre está enfermo* se analiza así: *mi padre* (sujeto), *está enfermo* (predicado), que a su vez se analiza así: *está* (verbo) y *enfermo* (complemento predicativo). (RAE, 1973, § 3.3.1.)

Más allá de la denominación propuesta para la función del segmento nominal (*complemento predicativo*), se reconoce que constituye la base o núcleo del predicado.

Incluso Tesnière, quien concibe la oración como una estructura anudada por un verbo conjugado, reconoce estos elementos nominales como nucleares y no como adyacentes de un verbo. Recordemos que el gramático francés considera que el núcleo de una oración debe ser su centro estructural y su centro semántico, pero admite que no es necesario que estas dos funciones (la estructural y la semántica) estén aseguradas por la misma palabra. En estos casos, habla de *núcleos disociados*, es decir, de núcleos formados por al menos dos palabras, de las cuales una asegura la función estructural y la otra la función semántica. Respecto de oraciones como las que estamos analizando, señala:

Así es como en la frase *Alfred est grand*, el núcleo superior comporta los dos elementos *est grand*, de los cuales uno, *est*, asegura la

función estructural, mientras el otro, *grand*, asegura la función semántica (Tesnière, 1994, cap. 23, § 14).

Este repaso pone en evidencia que gramáticos de distintas orientaciones han dado un papel especial a estos elementos, que no fueron considerados simples complementos verbales.

La posición de Alarcos sobre este tema es diferente. Para este gramático, la distinción entre las oraciones de predicado verbal y las de predicado nominal solo es válida desde el punto de vista semántico:

...para la sintaxis el núcleo oracional es siempre el verbo, por impreciso que sea su contenido léxico, puesto que en el verbo residen los morfemas de persona y número que como sujeto gramatical establecen la oración (Alarcos, 1994: § 361).

Por este motivo, según la posición de Alarcos, los sintagmas *casi desierto*, *muy especial* y *lleno de dólares* son adyacentes del núcleo verbal y funcionan como atributo, ya que modifican un verbo copulativo y pueden ser sustituidos por el incremento personal invariable *lo*. En la misma línea, Salvador Gutiérrez Ordóñez (1997) considera el atributo como un adyacente verbal y lo incluye dentro de los argumentos seleccionados por la valencia combinatoria del verbo.

En cambio, si bien la *Nueva gramática* añade el atributo al paradigma de las funciones sintácticas -como es habitual en la tradición gramatical española-, reconoce que su lugar se halla entre los predicados y que, por lo tanto, selecciona el sujeto, en el sentido de que restringe o condiciona la entidad que puede corresponder a esa función.

Este hecho lo distingue marcadamente de las demás funciones sintácticas y hasta pone en duda que el concepto mismo de «función sintáctica» se le aplique en la

misma medida que a las demás. En efecto, si entendemos, como señala la *Nueva gramática*, que una función sintáctica es un «papel» o una «relación de dependencia» que contrae un grupo sintáctico con alguna otra categoría, resulta discutible que podamos considerar el atributo como una función sintáctica, cuando es el predicado oracional, el elemento regente.

2.2 ¿Cómo caracteriza la Nueva gramática la función de atributo?

La primera aproximación que realiza la *Nueva gramática* a la función *atributo* prioriza sus rasgos semánticos.

Se llama ATRIBUTO la función que desempeñan varios grupos sintácticos que denotan propiedades o estados de cosas que se predicán del referente de algún segmento nominal u oracional. [...] Por extensión, se aplica asimismo esta función sintáctica a los grupos nominales que se usan para identificar la referencia de otros, como en *La falta de agua era el principal problema*" (§ 37.1a).

Por este motivo, esta obra va a considerar todos los segmentos subrayados en los ejemplos siguientes como distintas variedades del atributo.

25. a ... a esa hora estaba casi desierto.

b Algunos se ponen paranoicos por el solo hecho de contratar a un detective.

c Se acostó semivestido a leer *Los adioses*, en edición de bolsillo.

d Tengo vista la película.

e Muy buena la historia.

Se trata, en todos los casos, de predicados no restrictivos que se asignan a un grupo nominal, sea a través de un verbo, sea a través de una construcción oracional sin él.

Si bien todos los segmentos subrayados se presentan como variedades de atributos, cada una de estas está caracterizada por propiedades particulares.

2.3 El atributo en las oraciones copulativas

La atribución se realiza en distintos tipos de estructuras. En primer lugar estudiaremos los atributos que se construyen con los verbos copulativos *ser*, *estar* y *parecer*.

26. a Yo soy ciudadano norteamericano.
 b Me parecía necesario ponerlo en antecedentes.
 c Las cosas estaban de esa manera.
 d Tú no eres así.

Como vemos en los ejemplos, varios grupos sintácticos pueden desempeñar esta función. Si bien las expresiones predicativas más características son las adjetivales, también es posible reconocer atributos nominales, preposicionales y adverbiales.

Estos atributos se sustituyen por el pronombre neutro *lo*, independientemente de su género y de su número. Sin embargo, en la lengua oral, pueden alternar la elisión del atributo y su sustitución por el pronombre átono. Por ejemplo, frente a una pregunta como *¿Barrera parece inteligente?* Una respuesta apropiada sería: *Sí, parece*. Según la *Nueva gramática*, la elipsis se registra tanto en el español europeo como en el americano, pero es algo más frecuente en este último, especialmente con el verbo *parecer*.

2.3.1 El atributo en las oraciones copulativas con *ser* y *estar*. Aspectos semánticos de la distinción

Una de las características del español más debatidas por los gramáticos de todas las épocas es la elección entre *ser* y *estar* en las oraciones copulativas en función de las propiedades del atributo.

Mientras que los atributos nominales se construyen con *ser*, ciertos adjetivos se combinan solo con este verbo, otros lo hacen solo con *estar*, algunos pueden

combinarse con los dos y, por último, ciertos adjetivos cambian de interpretación en función del verbo copulativo:

27. a La pieza {era / *estaba} minúscula.
 b {*Soy / estoy} lleno de dólares.
 c Ramos {es / está} callado.
 d El gringo {es / está} vivo.

Para explicar la oposición entre *ser* y *estar*, primeramente se recurrió a las distinciones filosóficas clásicas entre propiedades accidentales y propiedades sustantivas. Así, el verbo *ser* se combinaría con atributos que designan características permanentes de los sujetos, mientras que *estar* con aquellos que indican propiedades transitorias y, por ello accidentales, de una entidad.

Se ha notado repetidamente que esta aproximación presenta algunas deficiencias. Por un lado, decimos *Willy era joven* aun cuando sabemos que la juventud no es una característica permanente, así como decimos *estar muerto*, pese a que expresa una propiedad no sujeta a alteración.

En línea con lo planteado por Ma. Jesús Fernández Leborans (1999), la *Nueva gramática* explica los usos generales de *ser* y *estar* recurriendo a una diferencia aspectual: la distinción entre PREDICADOS DE INDIVIDUO O CARACTERIZADORES y PREDICADOS DE ESTADIO O EPISÓDICOS, introducida por Carlson (1977).

La noción de 'predicado de individuo' da a entender que las propiedades en cuestión – permanentes o no– se predicán de la entidad designada por el sujeto en sentido absoluto, es decir, sin asociarlas a una situación o a un episodio particular. Así, en *Marta es ingeniosa* la propiedad del ingenio caracteriza a Marta como individuo, por tanto no describe su comportamiento o su actitud en una situación particular. Por el contrario, los 'predicados de estadio' designan propiedades del sujeto en su relación con una situación concreta. En *Marta está hoy muy ingeniosa* no se califica el ingenio como propiedad de Marta, sino cierto comportamiento suyo

relativo al día en que se habla (§ 37.7d).

En efecto, los atributos que se construyen con *ser* suelen designar características de los individuos que no surgen como efecto de ningún cambio y no están asociadas a ninguna situación particular. Por este motivo, se resisten a admitir modificadores y complementos que limiten estas propiedades a un contexto específico: *Hoy el comisario { *es – está } nervioso*.

Por el contrario, los grupos verbales que contienen atributos construidos con el verbo *estar* designan situaciones episódicas en las que estos modificadores relativos a circunstancias particulares se añaden sin dificultad, como en *Hoy el comisario está nervioso*.

Por lo tanto, los predicados que se construyen con estar vinculan el estado descrito con algún instante o período. Los adjetivos que suelen llamarse episódicos o de estadio requieren, explícita o implícitamente, la VINCULACIÓN TEMPORAL a la que se alude.

Aunque estas consideraciones están bien orientadas en términos generales, son necesarias algunas precisiones para explicar el uso de *ser* en ejemplos como:

28. *Esa tarde Woods fue muy amable con Barrera.*

Según lo que vimos, no es esperable el uso de *ser*, puesto que se emplea este verbo en un contexto en el que se expresa una propiedad episódica de un individuo.

La *Nueva gramática* explica que suele relacionarse esta excepción con el hecho de que un adjetivo como *amable* denota una forma de comportamiento. En estos casos, *fue muy amable* equivale a 'actuó muy amablemente'. A este grupo pertenecen *cariñoso, distante, encantador, frío, generoso, grosero, simpático, sincero* y otros muchos adjetivos que expresan modos de ser o comportarse.

En estos casos se introducen con *ser*

predicados que denotan formas de comportamiento apropiadas para caracterizar a los individuos en cualquier situación o bien en un momento particular (*ser amable, ser simpático, ser feliz*). Así pues, cuando estos últimos predicados admiten complementos temporales, se asimilan en buena medida a los predicados de actividad y no pasan necesariamente a construirse con *estar*. Estos grupos verbales expresan acciones, como confirma el que se usen también en imperativo: *Sé amable con Barrera*.

2.3.2 Polémicas relativas a los atributos locativos

Anteriormente hemos señalado que es posible que grupos preposicionales y adverbiales funcionen como atributos. Veamos los siguientes ejemplos:

29. a *Acá estoy.*

b *Estoy aquí con la misión de encontrar a un hombre llamado Willy Ramos.*

c *Nos enteramos tarde, lamentablemente, que había estado en ese restaurante y también que habías estado tú allí.*

Tradicionalmente, estos casos eran estudiados como usos predicativos de *estar*. En efecto, el *Esbozo* reconoce dos usos del verbo *estar*: predicativo y atributivo. El fundamento de la diferenciación es léxico-semántico: *estar* predicativo es caracterizado como verbo pleno, intransitivo, con la significación general –derivada de su origen en el verbo latino *stare* ('estar de pie')– de 'localización', 'permanencia' o 'situación local', mientras que *estar* atributivo es definido como un verbo vacío, copulativo, que sirve para vincular ciertos predicados (atributos concebidos como 'estados') con su correspondiente sujeto.

En la *Nueva Gramática* se reconoce que esta cuestión es polémica y se mencionan argumentos utilizados por los partidarios de

cada interpretación. En efecto, los gramáticos que entienden que existe un verbo *estar* predicativo, que selecciona un complemento de localización en el espacio o en el tiempo, se apoyan en los siguientes argumentos:

- El sintagma que sigue a *estar* copulativo puede ser conmutado por el neutro *lo*, posibilidad que rechaza el complemento locativo de *estar* predicativo:

30.a *Barreras estaba dormido.*

Lo estaba.

b *Había estado en ese restaurante.*

**Lo había estado.*

- El grupo preposicional, complemento de *estar* predicativo, no restringe el sujeto de la construcción.
- El complemento de *estar* predicativo puede ser ocasionalmente omitido sin restar aceptabilidad a la construcción; el complemento de *estar* copulativo –el atributo? no puede ser elidido sin generar agramaticalidad:

- *¿Willy había estado en el restaurante?*

- *Sí, había estado.*

- *¿Barreras estaba dormido?*

- *No, *no estaba.*

Sin embargo, en la *Nueva Gramática* se señala que es polémica la distinción entre dos verbos *estar*. En todo caso, estas pruebas mostrarían las diferencias categoriales de los grupos preposicionales y adverbiales con los adjetivales, más que la delimitación de dos verbos distintos.

Que el complemento locativo de *estar* no admita conmutación por *lo* tiene que ver, probablemente, con su significado locativo, no con el hecho de que no sea una expresión predicativa. Sin embargo, ¿no resulta posible la sustitución del locativo por el pronombre *lo* en algunos casos como *Willy estaba en el restaurante pero ya no lo está?*

En lo que respecta a la posible ausencia

del atributo locativo, no habría, en realidad, tal ausencia. El atributo locativo está implícito y es interpretable por el contexto o por la situación. Por otro lado, también el atributo no locativo puede ser ocasionalmente tácito:

31. *¿Está claro?*

Sí, está.

En tercer lugar, ¿no es un predicado la expresión *en el restaurante* en la oración *A esta hora te imaginaba en el restaurante?* Si acordamos que *en el restaurante* predica sobre el OD, entonces tenemos que admitir que los locativos también puedan funcionar como atributos en oraciones copulativas.

Por último, en estos contextos, *estar* mantiene una interpretación episódica semejante a la que posee con los adjetivos y con los grupos preposicionales no locativos. Incluso en estos casos, más que seleccionar dos argumentos, constituye un nexo que vincula una entidad con un estado episódico o circunstancial.

Por todas estas razones, la *Nueva Gramática* se inclina por este segundo análisis, sin negar el carácter controvertido de la cuestión.

De hecho, la posición de la *Nueva gramática* es más radical que la de María Jesús Fernández Leborans (1999), porque también considera copulativas oraciones con *ser* con atributos locativos:

32. *La entrevista era en el restaurante*

Como *ser* alterna con *tener lugar* cuando los sujetos son sustantivos que denotan eventos, se ha negado tradicionalmente el carácter atributivo de estos modificadores. La opción más usual es considerar intransitivo el verbo *ser* y complementos circunstanciales los grupos preposicionales. La *Nueva gramática* observa que esta interpretación no explica adecuadamente contrastes como *La reunión tuvo lugar* ('se celebró') y **La reunión fue*, y en general el hecho de que un adjunto, que debería ser

potestativo -porque completa una relación predicativa ya establecida-, resulte ser imprescindible en estas oraciones.

Para Fernández Leborans (1999), en cambio, no parece justificable defender un análisis unificado para el verbo *ser*. En su uso predicativo, como verbo existencial o de acontecimiento, *ser* puede admitir expresiones locativas o temporales en calidad de complementos, no de predicados. Es capaz de constituir predicado por sí mismo, sin que sea preciso interpretar complementos tácitos, supuestamente seleccionados: *Eso no puede ser*, *Será lo que Dios quiera*, y, en oraciones con complementos de localización: *La reunión es a las diez*; *La conferencia será en el salón de actos* difícilmente se puedan explicar tales complementos como predicados 'estables', o predicados 'de individuos', dado que tales predicados denotan propiedades independientemente de cualquier localización espacio-temporal. De modo que el verbo *ser* de acontecimiento o existencia es un verbo léxico, claramente distinto del verbo *ser* copulativo, que es, de hecho, la única cópula pura.

2.3.3 El verbo *parecer*

La *Nueva Gramática* sí reconoce usos copulativos y no copulativos del verbo *parecer*. Veamos algunos ejemplos del texto:

33. a *Mis colegas de aquí no parecen muy eficientes. En cambio tú sí pareces listo.*

b *Me pareció mejor alguien totalmente independiente, con quien pudiera hablar de igual a igual.*

c *...me parecía necesario ponerlo en antecedentes.*

d *Parece que el tipo tenía contactos de alto nivel...*

Evidentemente, en el primer ejemplo vemos casos claros de *parecer* como verbo copulativo. En las dos oraciones, funciona

como atributo un grupo adjetival, pero también podría aparecer un grupo nominal (*Mis colegas parecen buenos muchachos*) o algunos grupos preposicionales (*Mis colegas no parecen de aquí*). Además, conviene señalar que, si bien los adjetivos de estas oraciones son caracterizadores o de nivel individual, también pueden aparecer predicados episódicos (*Mis colegas parecen preocupados*).

Los ejemplos 33. b y 33. c se caracterizan por la presencia de un complemento indirecto. La *Nueva gramática* reconoce que se ha debatido en varias ocasiones si la presencia de este complemento indirecto incide en el carácter copulativo de *parecer*. En efecto, algunos gramáticos oponen el *parecer* del ejemplo 33. a (copulativo – verbo de percepción) al *parecer* de estos ejemplos, al que consideran más propiamente un verbo de juicio o de opinión que un verbo copulativo, puesto que en esta segunda pauta se introducen puntos de vista que se atribuyen a la persona designada por el complemento indirecto. Otros autores no concuerdan con esta idea y aducen que en muchas oraciones copulativas construidas con *ser* o con *estar* se establecen juicios del hablante, sin que ello lleve a dejar de considerarlas copulativas. Otra diferencia entre estas dos pautas es que la segunda se usa de modo habitual con tiempos perfectivos, infrecuentes en la primera.

Por otra parte, a favor de considerarlo copulativo está el hecho de que el grupo adjetival admita la sustitución por el pronombre neutro *lo*, punto de vista que acepta la gramática académica actual.

Más se ha discutido en la tradición si *parecer* es un verbo copulativo en la oración 33. d (*Parece que el tipo tenía contactos de alto nivel*). El desacuerdo entre los gramáticos radica en si las oraciones subordinadas sustantivas funcionan o no como atributos, ya que la sustitución pro-

nominal ofrece resultados inestables. Para muchos hablantes, la oración subordinada admite la sustitución por *lo* (*Lo parece*), como se espera de un atributo, pero también admite el pronombre *eso* (*Eso parece*), como se espera de un sujeto.

Para la *Nueva gramática*, esta segunda sustitución, más natural que la primera, apoya la idea de que la subordinada sustantiva ejerce la función de sujeto. Sin embargo, sabemos que la sustitución por el demostrativo neutro no solo es posible con sintagmas que funcionen como sujeto, sino con todo sintagma de valor sustantivo. Por otra parte, esta explicación deja planteado el inconveniente de que la sustitución más natural (*Así parece*) sea por un adverbio (¿sujeto sustituido por un adverbio?).

Los mismos argumentos, entre otros, son manejados por gramáticos que consideran que estas subordinadas funcionan como atributos y entienden que el verbo *parecer* es impersonal. Tal es la posición mayoritaria en varios capítulos de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (GDLE), así como la de L. Gómez Torrego, para quien

...la secuencia introducida por *que* es un atributo, pues es conmutable por el neutro *lo* («lo parece») y por el adverbio *así* («así parece»). Estas conmutaciones invalidan la posibilidad apuntada por algunos gramáticos de que tales secuencias sean *sujetos* y no *atributos* (Gómez Torrego, 1998: 39).

En ejemplos como el 33. d también es posible la presencia del pronombre dativo, que induce la interpretación de *parecer* como verbo de juicio o de opinión.

2.4 Atributos en oraciones semicopulativas

La *Nueva gramática* reconoce que el atributo se puede combinar con otros verbos, además de los propiamente copulativos. Se trata de ejemplos como

34. a. *Algunos se ponen paranoicos por el*

solo hecho de contratar a un detective.

b. *A pesar de todo, yo sigo convencido de haber hecho justicia.*

c. *No ando de buen humor.*

d. *Con todo, me salió barata.*

e. *¿Te has vuelto loco?*

f. *...andan muy nerviosos*

En efecto, esta observación fue realizada por varios gramáticos tradicionales, como Gonzalo Sobejano (1956) y Ricardo Navas Ruiz (1960), y en nuestro país podemos citar los trabajos sobre este tema de la profesora Alma Pedretti (1981).

En su libro fundamental sobre el adjetivo, Sobejano señala que:

Verbo copulativo por antonomasia es *ser* cuando no tiene su significación primitiva de *existir*, sino un mero valor formal de vínculo. Pero verbos copulativos son también otros muchos que, aun siendo de por sí verbos de significado pleno, actúan, al ligar sustantivos con adjetivos predicativos, de manera equivalente al copulativo puro *ser*, de quien solo se diferencian por agregar a la mera función copulativa una representación semántica que nunca es del todo la de su significado pleno, y que siempre pueden reducirse en último extremo a la cópula de esencia (*ser*), a la cópula de estado (*estar*) o a la cópula de devenir (en español representada por perífrasis *llegar a ser*, etc.). (Sobejano, 1956: 128)

Esta serie de verbos que también vinculan un sujeto con un atributo son denominados por la *Nueva gramática* verbos SEMICOPULATIVOS O PSEUDOCOPULATIVOS.

Como indica la propia denominación, esta clase de verbos comparten algunas características fundamentales con los copulativos prototípicos del español (*ser*, *estar* y *parecer*), al mismo tiempo que presentan otras que impiden su plena identificación con estos últimos.

Entre las características que comparten los pseudocopulativos con los copulativos se destacan las siguientes:

Ø FUNCIÓN DE NEXO: EL ATRIBUTO COMO PREDICADO

Al igual que los verbos copulativos, los semicopulativos no son propiamente predicados, sino que introducen el verdadero elemento predicativo, esto es, el atributo. Obsérvese, por ejemplo, que el sujeto de la primera oración está seleccionado semánticamente por el adjetivo *paranoicos*.

Por este motivo, los semicopulativos se oponen a los verbos plenos, ya que estos tienen argumentos, lo que implica que –por su propio significado– imponen en general alguna limitación semántica al sujeto; es decir, restringen o acotan semánticamente los elementos de los que se predicán.

Ø LA OBLIGATORIEDAD DEL ATRIBUTO

Al igual que con los verbos copulativos, el atributo resulta imprescindible con los semicopulativos. Si este se suprime, se genera una estructura agramatical o el verbo pasa a tener su significado pleno:

35. a ¿Cómo andás?

b No ando, estoy sentado.

En la pregunta, *andar* es un verbo copulativo y el interrogativo *cómo* funciona como atributo. En la respuesta, sin atributo, *andar* pasar a tener su significado pleno como verbo de movimiento, que se podría parafrasear como ‘desplazarse dando pasos’.

Conviene señalar, además, que la *Nueva gramática* utiliza como sinónimas las expresiones *verbos semicopulativos* y *pseudocopulativos*. En la *GDLE*, Fernández Leborans denomina verbos pseudocopulativos a los que presentamos en los ejemplos de 34 y reserva la denominación de verbos semicopulativos para los que se combinan con complementos predicativos y no con atributos. En la *Nueva gramática* estos verbos se incluyen dentro de los verbos plenos.

Si bien las características mencionadas ponen de manifiesto las similitudes existentes entre los verbos semicopulativos y los copulativos, los dos grupos se diferencian entre sí en algunos aspectos, lo cual sugiere la conveniencia de mantener la división entre ambos. Veamos cuáles son:

Ø CARGA SEMÁNTICA

Una primera diferencia que plantea la *Nueva gramática* es que los verbos semicopulativos tienen mayor contenido léxico. Esto se debe a que admiten también usos como VERBOS PLENOS en los que seleccionan sus argumentos. De hecho, los verbos semicopulativos proceden de verbos plenos a través de procesos de GRAMATICALIZACIÓN relativamente similares a los que afectan a los verbos auxiliares de las perífrasis verbales. En muchos casos se percibe la relación semántica que existe entre el uso pleno del verbo y el gramaticalizado. Así, en la gramaticalización de *andar* se pasa de cierto movimiento en curso a la noción aspectual de ‘continuidad’ o ‘persistencia’.

En todo caso, los verbos semicopulativos vinculan el sujeto al atributo añadiendo siempre algún contenido, generalmente aspectual o modal. En efecto, la *Nueva gramática* clasifica los verbos semicopulativos en función de los significados que denotan:

CAMBIO: *devenir un hecho, hacerse rico, ponerse enfermas, quedarse perplejo, salir herido, volverse taciturna.*

PERMANENCIA, PERSISTENCIA O CONTINUIDAD: *andar preocupado, continuar graves, permanecer calladas, seguir vivo.*

MANIFESTACIÓN O PRESENCIA: *aparecer cubierto, encontrarse en forma, hallarse indispuesta, lucir linda, mostrarse de acuerdo, pasar inadvertidos, presentarse favorables,*

revelarse insuficiente, verse horrible (§38.1h).

Esta clasificación semántica recuerda, sin lugar a dudas, la planteada ya por Ricardo Navas Ruiz, quien en 1960 establecía que el sistema atributivo del español incluía, además de los verbos propiamente copulativos, otros que significaban:

- permanencia de lo atribuido: *hallarse, andar*
- devenir o adquisición de una cualidad nueva: *hacerse, ponerse...*
- apariencia, es decir, forma como una cualidad se nos ofrece, se nos presenta: *lucir, aparecer, presentarse...*
- cese de una cualidad: mediante la perífrasis *dejar de ser*.

Nótese que la *Nueva gramática*, si bien reconoce que *parecer* tiene usos copulativos y usos predicativos -rasgo propio de los verbos semicopulativos- no lo incluye dentro de este grupo. En cambio, otros gramáticos, como Yuko Morimoto y Ma. Victoria Pavón Lucero (2007), consideran *parecer* un verbo semicopulativo.

∅ PRONOMINALIZACIÓN DE LOS ATRIBUTOS

Para algunos autores, el rasgo distintivo de los verbos copulativos está en que los atributos que los acompañan pueden ser sustituidos por el pronombre neutro *lo*. En efecto, la pronominalización de los atributos es imposible con los verbos semicopulativos.

36. a *Algunos están paranoicos*
– *Algunos lo están.*

b *Algunos se pusieron paranoicos*
– **Algunos se lo pusieron*

Si bien los atributos de estos verbos no se sustituyen por el pronombre *lo*, suelen admitir la sustitución por los adverbios *cómo* y *así*.

Según Fernández Leborans (1999), la

imposibilidad de sustituir el atributo por *lo* en las construcciones semicopulativas puede deberse a la elevada frecuencia del uso predicativo de estos verbos, que activaría con mayor facilidad una interpretación predicativa. Así lo más natural es entender que el pronombre *lo* en el último ejemplo representa el objeto directo del verbo predicativo. Si los verbos pseudocopulativos admitiesen la pronominalización de sus atributos, ese ejemplo sería inevitablemente ambiguo entre la lectura predicativa y la pseudocopulativa.

Por último, recordemos que para E. Alarcos (1994) la conmutación por *lo* es la prueba de la función atributo, razón por la cual considera que este adyacente verbal se combina en exclusividad con los verbos propiamente copulativos. Para los segmentos nominales que aparecen junto a los otros verbos hablará de la función *atributo circunstancial* porque la conmutación que admite es por un adverbio.

3. Los complementos predicativos

Comparemos un par de ejemplos del texto de Renzo Rosello:

37. a *Algunos se ponen paranoicos por el solo hecho de contratar a un detective.*

b *Llegó tarde al apartamento y se acostó semivestido a leer «Los adioses», en edición de bolsillo.*

El primero presenta un verbo semicopulativo con un atributo. El segundo tiene un verbo pleno, es decir, un predicado que selecciona sus argumentos, que se combina con una expresión predicativa orientada al sujeto (*semivestido*), sin que su significado se vea afectado.

En efecto, en tanto que la pauta «verbo semicopulativo + atributo» altera el significado del verbo, las expresiones que ahora consideramos, denominadas

«complementos predicativos», no alteran el significado léxico de los verbos plenos con los que se combinan. Así, la oración *se acostó semivestido* implica 'se acostó', mientras *se ponen paranoicos* no implica que se pongan nada.

Algunos autores prefieren hablar de «atributo del sujeto» o «atributo del complemento directo» (Alarcos, 1994), pero la *Nueva gramática* opta expresamente por la nomenclatura más tradicional. De hecho, el término *complemento predicativo*, que hallamos, por ejemplo, en el *Esbozo*, proviene de la tradición gramatical francesa como se reconoce en la *Nueva gramática*:

...se creó para reflejar la idea de que esos segmentos no son los únicos predicados que intervienen en la secuencia, sino que constituyen más bien predicaciones que se agregan o se superponen a la introducida por algún verbo pleno o principal (§ 37.1q).

No obstante, en el *Esbozo*, el término *complemento predicativo* se restringe –curiosamente– a los predicativos del sujeto (no a los del complemento directo, que no reciben ningún tipo de descripción). Llama la atención esta omisión, ya que en trabajos anteriores, como por ejemplo el de Gonzalo Sobejano (1956), se habla de *predicado de complemento* en los casos en que el predicativo traba relación con el complemento directo.

Por otro lado, en el *Esbozo* no se entabla ninguna distinción entre los elementos predicativos que acompañan a un VERBO COPULATIVO (a los que se dedica la mayor parte del capítulo 3.3.), los que se construyen con VERBOS SEMICOPULATIVOS (apartado 3.3.5. dentro del mismo capítulo) y los que aparecen con VERBOS PLENOS (estudiados en el mismo apartado, sin discriminación alguna): todos son llamados *complementos predicativos* por igual.

Volviendo a la definición de predicativo en la *Nueva gramática*, el concepto de 'predicado' que aquí se maneja es el primero de los dos que se presentaron en 1.1 de este artículo, es decir, «la expresión cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto,

así como el segmento sintáctico que la designa» (§1.12d) o la expresión que aporta «propiedades, estados, procesos y acciones que se atribuyen a las personas o las cosas» (§1.12d). En el caso de los complementos predicativos la predicación, sin embargo, queda restringida a adjudicar propiedades y estados.

Ahora bien, si el complemento predicativo es un predicado, esto implica que el segmento nominal sobre el que predica y con el que concuerda cuando le es posible, es su sujeto. Esto nos lleva a pensar, aunque en esta obra no se afirme expresamente, que el predicativo y su sujeto conforman una ORACIÓN, en tanto unidad mínima de predicación. Esta calidad oracional sí se le reconoce, por ejemplo, a las construcciones absolutas, llamadas ORACIONES ABSOLUTAS en esta gramática, que son estudiadas en el mismo capítulo que los complementos predicativos.

A la vez, si la predicación del complemento predicativo «se agrega o se superpone a la introducida por algún verbo pleno o principal» (§37.1q), cabe preguntarse si estaremos en presencia de una oración subordinada en estos casos. La *Nueva gramática* se limita a constatar en este punto que el hecho de que los complementos predicativos constituyan predicados subordinados a otro predicado principal (O PRIMARIO), ha llevado a algunos gramáticos a denominar PREDICADOS SECUNDARIOS a los complementos predicativos, y CONSTRUCCIONES DE PREDICACIÓN SECUNDARIA a las oraciones que los contienen.

Uno de los autores que hace esta misma observación, pese a las diferencias teóricas que lo apartan de Ignacio Bosque –ponente de la *Nueva gramática*–, es Salvador Gutiérrez Ordóñez. Al estudiar la predicación semántica, este autor señala:

Por predicación secundaria se entiende normalmente una predicación que coexiste en relación con otra que cobra mayor relieve dentro de la secuencia. Este término nace para caracterizar fundamentalmente a

construcciones en las que hacen acto de presencia los llamados “predicativos”. [...] El predicado semántico ha de ser un funtivo dotado de red valencial o argumental, es decir, capacitado tanto para posibilitar algunos tipos de funtivos como para exigirles la posesión de determinados rasgos o la asunción de algún papel funcional concreto (agente, experimentador, instrumento, etc.) (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 289-290).

Esta afirmación se vincula con el hecho de que los complementos predicativos son también predicados según la segunda definición. Cabe preguntarse, ante una oración con una predicación secundaria, cuál es el proceso de selección del sintagma nominal que oficia simultáneamente como sujeto u objeto directo del verbo y sujeto de predicación del complemento predicativo. Tal vez deberíamos concluir que ambos predicados –el verbal y el no verbal– seleccionan el mismo sintagma nominal, asignándole papeles funcionales diversos.

En la *Nueva gramática* se plantean cuatro criterios para clasificar los complementos predicativos:

- ∅ SEGÚN LA FUNCIÓN GRAMATICAL DEL GRUPO SINTÁCTICO DEL QUE SE PREDICAN:
 - Complementos predicativos del sujeto
 - Complementos predicativos del complemento directo
 - Complementos predicativos del complemento indirecto
 - Complementos predicativos del complemento de régimen
- ∅ SEGÚN SU OPCIONALIDAD U OBLIGATORIEDAD EN EL PREDICADO VERBAL:
 - Opcionales o potestativos
 - Obligatorios o seleccionados
- ∅ SEGÚN SU INTERPRETACIÓN SEMÁNTICA:
 - De interpretación concomitante
 - De interpretación causal

- De interpretación condicional o modal
- De interpretación resultativa

- ∅ D – SEGÚN SU NATURALEZA CATEGORIAL:
 - Adjetivales
 - Nominales
 - Preposicionales
 - Oracionales

Ya la presentación de estos criterios de clasificación y el detalle con que se estudia cada uno de ellos marcan una novedad con respecto al tratamiento que recibían los complementos predicativos en el *Esbozo*, donde se los estudiaba apenas en un breve párrafo, compartido además con los atributos construidos con verbos copulativos y semicopulativos, funciones entre las cuales, como ya se mencionó, no se señalaba ninguna distinción.

A continuación desarrollaremos estas clasificaciones, algunas en forma simultánea. A medida que estudiemos los complementos predicativos de grupos sintácticos con distintas funciones, destacaremos también su naturaleza categorial.

3.1. Clasificación de los complementos predicativos según la función gramatical del grupo sintáctico del que se predicán

3.1.1 Complementos predicativos del sujeto

LOS COMPLEMENTOS PREDICATIVOS DEL SUJETO son «expresiones atributivas que se predicán del sujeto de algún verbo pleno» (§ 38.6b). Observemos los siguientes ejemplos:

38. a *Bebieron callados durante unos minutos.*

b *vino solo o casi solo porque el chofer también era guardaespaldas.*

c *Salió oficial de segunda de la escuela.*

d *Por supuesto que se mantiene en pie la oferta de seguir conmigo.*

e *Llegó a su casa que ardía de fiebre.*

La predicación se efectúa sobre un sujeto nulo en la mayoría de los casos – según la interpretación que plantea la *Nueva gramática*–, con la única excepción del cuarto ejemplo donde el sujeto es *La oferta de seguir conmigo*. Estamos por lo tanto ante complementos predicativos del sujeto.

Observemos ahora la categoría de los grupos que desempeñan esta función predicativa. En los ejemplos 38. a y b tenemos grupos adjetivales; en el 38. c, un grupo nominal; en el 38. d, una locución adjetival; en el 38. e, una oración. Esta última es propia del registro coloquial.

Los complementos predicativos del sujeto adjetivales y participiales son, sin dudas, los más abundantes. La *Nueva gramática* menciona que los complementos predicativos de esta categoría pueden sustituirse por el adverbio *así*, conmutación que también proponía E. Alarcos (*Bebieron callados > Bebieron así, Vino solo > Vino así*).

Al igual que en la *Gramática* de E. Alarcos, se plantea que los complementos predicativos nominales se sustituyen por pronombres tónicos (*Salió oficial de segunda de la escuela > Salió eso de la escuela*). En algunos casos, es posible sustituir el complemento predicativo nominal por el demostrativo *tal*, si el contexto lo permite: *Se propuso desde el inicio recibirse de oficial y efectivamente salió tal de la escuela*.

Dado que todo complemento predicativo es una variante del atributo, podemos pensar con qué verbo copulativo se construiría cada caso. ¿Qué verbo podría aparecer en el primer ejemplo junto a *callados*? Sin dudas, *estar*. Es que este predicativo manifiesta un estado episódico: no implica *eran callados*, sino *estaban*

callados.

Pensemos en la relación semántica que se da entre ambas predicaciones, la primaria y la secundaria. Hay en nuestro ejemplo una interpretación de simultaneidad o concomitancia: el predicativo denota un estado pasajero, accidental del sujeto en esas circunstancias. Por eso *Bebieron callados durante unos minutos* permitiría la paráfrasis *Cuando bebieron estaban callados*, así como *Estuvieron callados mientras bebieron*.

En efecto, las oraciones con complemento predicativo del sujeto admiten mayoritariamente la paráfrasis con *estar*. Estos complementos aparecen habitualmente con verbos que expresan acciones, ya que tienden «a denotar un estado solapado o traslapado con el intervalo temporal que aporta el predicado principal» (§ 38.6g). Si bien esta no es la única interpretación que aceptan, es la que se obtiene por defecto en un mayor número de casos y con menores restricciones. Nótese que, sin embargo, *Salió oficial de segunda de la escuela*, admite paráfrasis con *ser* no con *estar*: *Cuando salió de la escuela era oficial de segunda*.

Se asimilan también en parte a los complementos predicativos de este grupo los que se construyen con el verbo *sonar*, también pasibles de paráfrasis con el verbo *ser*. Estos complementos predicativos «ponen de manifiesto percepciones sensoriales igualmente episódicas» (38.6d):

39. [...] (*Tenía unas ganas bárbaras de escuchar música de acá, ¿sabés? Es que allá prácticamente no se conoce nada, bueno, solo algo del negro Rada. Cuando fue allá los enloqueció a los gringos con esa mezcla de candombe y rock.*) *Sonaba increíble*.

En este caso, ¿cuál sería la paráfrasis más aceptable?

Cuando sonaba era increíble.

Con respecto a la UBICACIÓN del

complemento predicativo del sujeto en el grupo verbal, vemos que la posición posverbal es la más común. Resulta poco frecuente que el complemento predicativo se coloque tras el sujeto, a no ser que, por otras razones, este se encuentre pospuesto. Se puede suscitar en estos casos ambigüedad entre la interpretación del adjetivo como modificador nominal o como complemento predicativo.

SUJETO	COMPLEMENTO
Aquí vivían unos cuantos gatos	abandonados por todo el vecindario.
	PREDICATIVO SUJETO
Aquí vivían unos cuantos gatos abandonados por todo el vecindario.	
	SUJETO
Aquí vivían unos cuantos gatos abandonados por todo el vecindario.	
	ADYACENTE NOMINAL

3.1.2 Complementos predicativos del objeto directo

Observemos ahora los siguientes ejemplos:

40. a Si querés encontrar al tipo ese buscalo, pero a mí dejame tranquilo.

b Le tienen unas ganas bárbaras, lo que todavía no me explico es cómo no lo agarraron. Sabían lo del Capanegra, por lo tanto lo tienen vigilado.

c Considero el suicidio un disparate.

d La quería que tuviera aire acondicionado. (La habitación del hotel, por ejemplo).

A diferencia de los ejemplos vistos hasta el momento, donde el complemento predicativo entraba en relación con el sintagma nominal sujeto de la oración, en estas secuencias la predicación se realiza sobre el objeto directo.

También en este tipo de complemento predicativo podemos encontrar diversas categorías cumpliendo esta función.

Tenemos el ejemplo 40.a con un adjetivo y el 40.b con un participio en este rol. Entre los predicativos de objeto directo, estos son, sin dudas, los casos más frecuentes. Los complementos predicativos de esta categoría se sustituyen, como ya vimos, por adverbios: *Lo tienen vigilado* > *Lo tienen así*; *A mí dejame tranquilo* > *A mí dejame así*.

Hallamos un sustantivo como predicativo del objeto directo en el ejemplo 40.c. También en este caso, la conmutación sugerida es por el pronombre tónico *eso* o por el adverbio *tal*: *Considero el suicidio un disparate* > *Lo considero eso* o *Lo considero tal* (por ejemplo, en un contexto dado: *Quería hacer que se olvidara de ese disparate, pues tal lo consideraba, y le presentaba otras salidas para la situación*).

Sin embargo, también es posible la conmutación de los predicativos nominales por adverbios. Por ejemplo, en esta novela uno de los personajes, el policía yanqui, todo el tiempo llama *Abdul* al protagonista -cuyo verdadero nombre es *Obdulio*-. Podríamos decir que *lo llama Abdul* > *Lo llama así*.

En el ejemplo 40.d el complemento predicativo es una oración. Esta última construcción, otra vez, es poco frecuente y pertenece a registros informales. También es conmutable por el adverbio *así*.

Con respecto a la ubicación del complemento predicativo de objeto directo en el grupo verbal, tenemos las siguientes opciones:

VERBO	COMPLEMENTO	PREDICATIVO DE O.D.	O.D.
Alquile	amueblado		el apartamento
VERBO	O.D.	COMPLEMENTO PREDICATIVO DE O.D.	
Alquile	el apartamento	amueblado	
VERBO	O.D.		
Alquile	el apartamento	amueblado	
			MODIFICADOR NOMINAL

Cuando el adjetivo va en posición

posnominal, se genera la ambigüedad entre su interpretación como complemento predicativo o como simple modificador nominal.

Esta situación no se da, sin embargo, si el predicativo no es opcional, como en el caso de

41. *Tenía los nervios destrozados.*

3.1.3 Complementos predicativos del objeto indirecto

El verbo *decir* admite complementos predicativos del objeto indirecto como en estos ejemplos de *Blues del raje*:

42. a *Obdulio, hey, si estuvieras allá te diríamos Obby.*

b *No te gastes, acá me dicen el Negro nomás.*

Sin embargo, con otros verbos esta opción está sumamente restringida, aunque es posible cuando hay dativos posesivos:

43. *Le extirparon la muela anestesiado. ~ Extirparon su muela cuando estaba anestesiado.*

En otros casos, la presencia de un complemento predicativo del objeto indirecto se justifica por las peculiaridades del signo léxico verbal:

Uno de los factores que mejora la aceptabilidad de los complementos predicativos del objeto indirecto es el que pueda interpretarse que el verbo lexicaliza – en el sentido de ‘contiene como parte de su significado’? cierta información que corresponde a un objeto directo, como en *disparar* (‘lanzar disparos’) o *golpear* (‘dar golpes’): *Le dispararon sentado a la puerta de su casa; Le golpeaban la cabeza atado de pies y manos.* (§ 38.6q)

Una vez más confirmamos en estos ejemplos que la categoría de los predicativos puede ser adjetival o nominal.

3.1.4 Complementos predicativos de

complementos de régimen

Consideremos ahora las siguientes variantes:

44. a *Piensa en ella triunfante.*

b *Piensa en ella reina absoluta.*

c *Piensa en ella junto a ti.*

d *Piensa en ella con sus mejores galas.*

No se habla exactamente en estos casos de pensar en una persona, sino más bien de hacerlo en una situación o en un estado de cosas en los que interviene el complemento. Son casos poco frecuentes.

Veamos ahora la segunda clasificación de los complementos predicativos.

3.2 Clasificación de los complementos predicativos según su obligatoriedad en el predicado verbal

Se pueden reconocer dos clases de complementos predicativos partiendo de este criterio: opcionales o potestativos y obligatorios o seleccionados.

Esta clasificación no suele aplicarse a los complementos predicativos del sujeto. Se suele decir que estos complementos son siempre potestativos, ya que los obligatorios son característicos de las construcciones semicopulativas [...] (§38.7b).

Cuando los complementos predicativos del sujeto denotan un estado circunstancial del referente, no afectan la veracidad de la situación descrita.

45. *...se acostó semivestido a leer “Los adioses”... ~ se acostó.*

Sin embargo, no siempre sucede esto con los predicativos del sujeto que denotan cierta condición. En estos casos

si el predicativo se omite, se obtiene una oración gramatical en la que [el verbo] no altera su significado, pero no se mantiene el VALOR DE VERDAD de la oración primitiva, ya

que el predicativo denota un estado de cosas hipotético (§38.7b).

46. *No me gusta el té demasiado azucarado* no implica *No me gusta el té.*

el té demasiado azucarado

SUJ. COMPL. PRED. SUJ.

A pesar de ejemplos como este, la distinción entre complementos predicativos opcionales y obligatorios se restringe a los predicativos de O.D.

Los complementos predicativos opcionales no alteran la relación semántica que el verbo mantiene con el O.D. Así, en el siguiente ejemplo, *lo* refiere al paciente del verbo *conducir*, en el sentido de 'la persona conducida'.

47. *Al llegar, Barreras lo condujo tomado por el brazo a través del largo corredor, obligándolo a recorrerlo dos veces en toda su extensión ~ ... Barreras lo condujo a través del largo corredor...*

Por el contrario, los predicativos obligatorios no pueden suprimirse sin afectar la veracidad de la proposición y el significado del verbo.

48. *¿Todavía lo tenés creído de que sos un poli pichi?*

No podemos pensar que este ejemplo implique *Todavía lo tenés*. El pronombre *lo* no designa al paciente del verbo *tener*, en el sentido de 'la persona tenida', frente a lo que sucedería, por ejemplo, en *Tuvo dinero todo el mes ~ Lo tuvo todo el mes*. Estos complementos predicativos, por lo tanto, alteran la relación semántica que el verbo mantiene con su O.D. y por ello su presencia es obligatoria.

Como muestra de la exhaustividad teórica que se propone esta *Nueva gramática*, se menciona que ha sido muy debatido si estos complementos predicativos no omisibles forman parte o no de una ESTRUCTURA ORACIONAL. Se aduce que el ejemplo *La hizo responsable* permitiría apoyar ese análisis. En este caso la interpretación oracional sería: *Hizo que*

(ella) fuera responsable. El atributo aparece en una oración subordinada al verbo principal. Se agrega que admiten las paráfrasis oracionales básicamente los verbos de percepción, causación y juicio. Sus complementos denotan de forma característica situaciones o estados de cosas, en lugar de individuos.

A continuación se plantean las objeciones a esta postura: el problema es que solo algunos de los verbos que se construyen con predicativos seleccionados aceptan claramente paráfrasis oracionales.

La pérdida de una relación semántica inmediata entre el verbo y su C.D. tiene lugar también, por ejemplo, si se designa una relación de POSESIÓN INALIENABLE. Así, *Llevaba manchados los pies*, no implica *Llevaba los pies*; de *Tiene los ojos verdes* no se deduce *Tiene los ojos*. [...] Ni *tener* ni *llevar* se construyen con complementos oracionales. (§ 38.7e)

En una nueva muestra del afán de no dejar de lado ningún aporte teórico, se menciona que varios autores sugieren que los verbos transitivos que dan lugar a los predicativos obligatorios constituyen el correlato de los semicopulativos en las oraciones de complemento directo. Sin embargo, tal vez por aquello de la adecuación divulgativa (no se trata de un conjunto de estudios monográficos, como se señala en el prólogo), no se plantea en profundidad esta postura.

3.3 Clasificación de los complementos predicativos según su interpretación semántica

Los complementos predicativos del sujeto reciben varias interpretaciones semánticas en los diversos contextos en los que se aceptan. La más ampliamente aplicable es la interpretación CONCOMITANTE O TEMPORAL. Se le ha llamado también DESCRIPTIVA O DE REPRESENTACIÓN en los estudios gramaticales.

El complemento predicativo encuadra o re-

produce cierta situación temporal en la que se halla el elemento del que se realiza la predicación en el momento en que lo afecta la acción o el proceso verbal (§38.8b).

Recordemos las paráfrasis ya planteadas para los siguientes ejemplos:

49. a *Bebieron callados durante unos minutos*
~ *Cuando bebieron estaban callados, Estuvieron callados mientras bebieron, Bebieron estando callados.*

b *Vino solo o casi solo ~ Cuando vino estaba solo o casi solo.*

Esta interpretación concomitante también puede darse en complementos predicativos del O.D., donde el carácter descriptivo se exterioriza en las paráfrasis que propone la *Nueva gramática*, las cuales resultan artificiosas, por lo menos en nuestra variante del español:

50. a *...a mí dejame tranquilo ~ a mí dejame en estado de tranquilidad, a mí dejame estando solo.*

b *...lo tienen vigilado ~ lo tienen en estado de vigilancia*

En otros casos los complementos predicativos denotan la 'causa' de la acción o del proceso que se expresa: *Escapó presa del pánico ~ Escapó por estar presa del pánico, Escapó porque estaba presa del pánico: Cayó empujado por la multitud ~ Cayó por los empujones de la multitud, Cayó porque la multitud lo empujó.*

Si consideramos la interpretación semántica de casos como

51. a *La quería que tuviera aire acondicionado.*

b *No me gusta el té demasiado azucarado.*

reconocemos que los complementos predicativos denotan 'modo' o 'condición'. Admiten las paráfrasis *La quería si tenía aire acondicionado, No me gusta el té si está demasiado azucarado.*

Esta interpretación está próxima a la concomitante: *Le gusta la carne poco asada*

admite la paráfrasis *Le gusta la carne cuando está poco asada*, pero también *Le gusta la carne si está poco asada.*

La interpretación resultativa pone de manifiesto un estado final alcanzado por el sujeto o el objeto como efecto de la acción o el proceso denotados por el verbo: *La hierba crece muy alta* no significa *La hierba crece estando muy alta* (se descarta, pues, la interpretación concomitante) pero tampoco admite la paráfrasis *La hierba crece por estar muy alta* (se descarta la interpretación causal). Sí admite la paráfrasis *La hierba crece hasta hacerse muy alta* (interpretación resultativa).

Aunque en este ejemplo estamos frente a un predicativo del sujeto, esta interpretación es más frecuente con complementos predicativos del C.D.:

52. a *Había vestido elegantísima a su hija.*

b *Colgaste un poco torcido el cuadro.*

Los verbos de creación favorecen esta interpretación:

53. a *Escribió con mayúsculas toda la palabra.*

b *Dibujó el sol cuadrado.*

c *Construirá sin ático ese edificio.*

Hay casos en que el predicativo denota el 'estado natural' que alcanza el O.D. después de realizada la acción verbal:

54. a *Batimos las claras a punto de nieve.*

b *Picar la cebolla muy finita.*

4. Conclusiones

Como afirmamos al comienzo, uno de los rasgos que caracterizan la nueva gramática académica es su pretensión de articular tradición y novedad. Es tradicional, por ejemplo, caracterizar la oración como una unidad predicativa, es decir, como una relación sujeto-predicado. Es novedoso sostener que esa relación se pueda establecer sin la presencia de una forma verbal.

Asimismo, el primer concepto de predicado que presenta la *Nueva gramática* recoge la posición tradicional que lo entiende como contenido que se asigna al referente del sujeto. La novedad consiste en reconocer -en una gramática académica- un segundo concepto de predicado, caracterizado como una categoría, no exclusivamente verbal, que expresa una acción, un proceso, un estado y que selecciona los participantes en ese evento.

Por otra parte, si bien se incluye el atributo en el repertorio de las funciones sintácticas siguiendo la posición tradicional, se cuestiona que el concepto de 'función sintáctica' sea verdaderamente aplicable en este caso, ya que los atributos son predicados, por lo tanto, elementos regentes, no regidos como los argumentos y los adjuntos.

Tradicional es clasificar *ser*, *estar* y

parecer como verbos copulativos; novedoso, considerar que *ser* y *estar* son copulativos en todos los casos.

Otra novedad consiste en introducir - en una gramática académica- la clase de los verbos semicopulativos, que se opone tanto a los copulativos como a los verbos plenos.

Por último, si bien es tradicional la expresión «complemento predicativo», se la reserva en esta obra para una variante del atributo que se combina con verbos plenos y se realiza una descripción detallada de sus clases e interpretaciones. Un claro ejemplo de esta minuciosidad es que dentro de los complementos predicativos se reconozcan los de complemento indirecto y los de complemento de régimen preposicional, que no aparecen mencionados en la tradición gramatical.

Notas

¹ Los verbos inacusativos son un grupo de los intransitivos: aquellos que «tienen sujetos no-agentivos, sujetos que designan al que padece, o en el que se manifiesta, la eventualidad que denota el verbo». Los verbos inacusativos «denotan bien estados o bien eventos no agentivos (logros), como *existir*, *aparecer*, *llegar*, *florecer*, *crecer*, etc., cuyo único argumento se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo» (Mendikoetxea, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

CARLSON, Gregory N. (1977): «A Unified Analysis of the English Bare Plural», en *Linguistics and Philosophy* 1:3, pp. 413 - 458.

FERNÁNDEZ LEBORANS, María J. (1999): «La predicación: Las oraciones copulativas» (cap. 37) en I. Bosque y V. Demonte (directores), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. T. 2. Madrid: Espasa Calpe.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998): *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*, Madrid: Arco/ Libros.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997): *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

LEWANDOWSKI, Theodor (1995): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.

MENDIKOETXEA, Amaya (1999): «Construcciones inacusativas y pasivas» (cap. 25) en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (directores), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. T. 2. Madrid: Espasa Calpe.

MORIMOTO, Yuko y Ma. Victoria PAVÓN LUCERO (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/ Libros.

NAVAS RUIZ, Ricardo (1960): «Construcciones con verbos atributivos en español», en *Boletín Biblioteca Menéndez Pelayo*. XXXVII/3, pp. 277 – 295.

PEDRETTI, Alma (1981): «Otros verbos copulativos en español» en AAVV: *Logos semantikos. Studia linguística in honorem E. Coseriu*. (Volumen IV) Madrid: Gredos.

R.A.E. (1973): *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

SOBEJANO, Gonzalo (1956): *El epíteto en la lírica española*. Madrid: Ed. Gredos.

TESNIÈRE, Lucien (1994, para la versión española): *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.





El Departamento de Nacional de Español del CFE publicó, en agosto de este año, una nueva edición del libro *Español al Sur*. A los artículos que forman parte de la primera edición, se agrega un número importante de trabajos en cada una de las secciones en que aparece organizada la obra: Ciencias del lenguaje y Gramática general, Enseñanza de la lengua, Estudios literarios y análisis del discurso, Estudios diacrónicos. Son 37 artículos, que constituyen un valioso aporte a la formación, actualización y profundización

de las áreas que aborda para docentes, estudiantes y estudiosos en general de la lengua y su enseñanza.

Los responsables de la compilación, profesores Gerardo Cánepa, María José González y Cristina Píppolo manifiestan en esta, como en la anterior edición, su esperanza de *que la fuerte tradición humanística de la cultura uruguaya encuentre, en este libro, tanto la justificación cuanto el fundamento para esos nuevos emprendimientos que llegan como promesa, tan esperanzadora para todos nosotros, de los estudiantes a quienes convoca, hoy, este campo de estudios y este espacio de la educación.*



CAMPAÑA DE SOCIOS 2013
SOCIEDADES DE PROFESORES DE ESPAÑOL DEL URUGUAY
SOLICITUD DE AFILIACIÓN

No. de socio.....

No. de cobro.....

C.I.

Apellidos Nombres

Dirección Teléfono

Dirección de correo electrónico Departamento.....Localidad

Forma de pago de cuota social:.....(Desc. Sec.cta. BROUTarjeta.....Pago en sede)....

Lugar de trabajo

Forma de ingreso a la enseñanza Grado

Firma..... Fecha.....

(Esta ficha puede ser ser fotocopiada para entregar a la Sociedad o solicitarse por correo electrónico y enviarse a speu@adinet.com.uy)