

# Rutas de la lingüística en la Argentina



ANGELITA MARTÍNEZ - LUCAS GAGLIARDI  
COORDINADORES

# Rutas de la lingüística en la Argentina

ANGELITA MARTÍNEZ - LUCAS GAGLIARDI  
COORDINADORES

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Discutir el Lenguaje. Colección digital de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. (UNLP CONICET)

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Arte de tapa: Leandra Larrosa

Corrección de estilos: Ivana Mestriner, Lucía Zanfardini y Lucas Gagliardi

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

Discutir el Lenguaje, 1

Rutas de la lingüística en la Argentina /

Angelita Martínez ... [et.al.] ; coordinado por Angelita Martínez y Lucas Gagliardi. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2014.  
E-Book.

ISBN 978-950-34-1141-4

1. Epistemología. 2. Lingüística. I. Martínez, Angelita II. Martínez, Angelita, coord. III. Gagliardi, Lucas , coord.

CDD 401

Fecha de catalogación: 10/09/2014



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

# Universidad Nacional de La Plata

## Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

*Decano*

Dr. Aníbal Viguera

*Vicedecano*

Dr. Mauricio Chama

*Secretaria de Asuntos Académicos*

Prof. Ana Julia Ramírez

*Secretario de Posgrado*

Dr. Fabio Espósito

*Secretaria de Investigación*

Dra. Susana Ortale

*Secretario de Extensión Universitaria*

Mg. Jerónimo Pinedo

## Colección Discutir el Lenguaje

*Dirección de la colección*

Angelita Martínez y Adriana Speranza

*Comité científico*

Gloria Chicote (Universidad Nacional de La Plata)

Concepción Company (Universidad Nacional Autónoma de México)

Bob de Jonge (Universidad de Groningen)

Juan Antonio Ennis (Universidad Nacional de La Plata)

Juan Carlos Godenzzi (Universidad de Montreal)

Graciela Goldchluk (Universidad Nacional de La Plata)

Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad de Buenos Aires)

Azucena Palacios (Universidad Autónoma de Madrid)  
Stefan Pfänder (Universidad de Friburgo)  
Carolina Sancholuz (Universidad Nacional de La Plata)  
Rosa María Sanou (Universidad Nacional de San Juan)

*Comité académico*

Dolores Álvarez Garriga  
Gabriela Bravo de Laguna  
Lucas Gagliardi  
Yésica Gonzalo  
Roxana Risco  
Ignacio Satti  
Lucía Zanfardini

Un objeto de características tan complejas como el lenguaje suscita planteos encontrados. ¿Es el lenguaje una herramienta comunicativa? ¿Es una facultad de la mente? ¿Cuál es su rol en las interacciones sociales del ser humano? ¿Qué aspectos del mismo han de ser tenidos en cuenta para el diseño de políticas lingüísticas? ¿Cómo abordar la relación entre lenguaje y educación?

Cada una de estas inquietudes supone la toma de posicionamientos teóricos que responden a objetivos muy diferentes. El propósito de esta colección es el abordaje de esas múltiples perspectivas posibles para promover el debate, la revisión de conceptos y la difusión de investigaciones y propuestas en los distintos campos de la disciplina.

Angelita Martínez y Adriana Speranza  
Directoras

I Jornada Académica de la Maestría en Lingüística  
«Rutas de la Lingüística en la Argentina»

14 de noviembre de 2012

Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata

*Secretario de Posgrado*

Fabio Espósito

*Directora de la Biblioteca Pública*

Norma Mangiaterra

*Directora de la Maestría*

Angelita Martínez

*Coordinadores*

Gabriela Bravo de Laguna

Lucas Gagliardi

*Comité científico*

Adriana Speranza

Juan Stamboni

Daniel Romero

Juan Antonio Ennis

Carolina Sancholuz

*Comité organizador*

Constanza Albarracín

Dolores Álvarez Garriga

Ignacio Gelso

Ignacio Satti

Ivana Mestriner

Lucía Alabart Lago

Lucía Zanfardini

Manuela López Corral

Natalia Busalino

Roxana Risco

Yesica Gonzalo

# Índice

Introducción .....	<a href="#">8</a>
La ruta de la Gramática generativa. Una aproximación desde el trabajo desarrollado en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) <i>Nora Múgica</i> .....	<a href="#">18</a>
La ruta de la Lingüística computacional. Su desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario <i>Zulema Solana</i> .....	<a href="#">31</a>
La ruta de la Lingüística Indígena <i>Ana Fernández Garay</i> .....	<a href="#">39</a>
La ruta de la Lingüística Sistémico Funcional <i>Ann Montemayor-Borsinger</i> .....	<a href="#">55</a>
La ruta de la Lingüística aplicada a ELSE <i>Adriana Boffi</i> .....	<a href="#">68</a>
La ruta de la Sociolingüística <i>Yolanda Hipperdinger</i> .....	<a href="#">75</a>
La ruta de la Psicolingüística <i>Adriana Silvestri</i> .....	<a href="#">91</a>
La ruta de la Etnopragmática <i>Angelita Martínez</i> .....	<a href="#">101</a>
Los autores .....	<a href="#">116</a>

## Introducción

Siempre tendrás una variedad de voces infinitas  
«Cornelia frente al espejo», Silvina Ocampo

Como su espejo le dice a Cornelia, protagonista del inolvidable cuento de Silvina Ocampo, la multiplicidad y lo inagotable pueden ocurrir dentro de un mismo cuerpo o entidad. Ese objeto que llamamos «lengua» es, sin necesidad de reparos, una constatación de esa idea: la lingüística ha cosechado a lo largo de su historia una enorme gama de intereses, enfoques, recorridos –muchos de ellos complementarios y algunos enfrentados–. Como sabemos, esa historia puede parecer a su vez muy breve o muy extensa según se la mire. No ignoramos, por ejemplo, la existencia de muchas reflexiones sobre el lenguaje que preexisten a aquel texto que ha sido tomado como partida de nacimiento para la disciplina, el famoso *Cours* de Ferdinand de Saussure en 1916. Sin duda, en aquellas reflexiones que se remontan hasta la Grecia clásica puede rastrearse la genealogía de la disciplina que hoy nos ocupa.

Es precisamente esta multiplicidad la que, como interés e inquietud a la vez, motivó una pregunta: ¿Cuáles han sido los principales enfoques de la lingüística que se han desarrollado en nuestro país? ¿Con qué circunstancias individuales, colectivas e institucionales se relacionan estos recorridos? Advertimos la importancia del conocimiento sobre los derroteros de la lingüística en tiempo y espacio, sobre las diferentes perspectivas y metodologías empleadas; es decir, una suerte de historización y planteo de estados de la cuestión.

Nos moviliza una inquietud por esbozar un panorama que articule trayectorias, tiempos y espacios, el cual no solo resulta significativo para la revisión de un campo disciplinar sino también para responder a las inquietu-



des de aquellos que se encuentran en formación. Los futuros investigadores necesitan recorrer y debatir las tradiciones teóricas, para lo cual se vuelve indispensable la socialización del conocimiento.

*Rutas de la Lingüística en la Argentina* fue una propuesta que surgió de alumnos interesados en formarse en los estudios del lenguaje y que, desde la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata, se materializó en forma de una Jornada de discusión académica. Se invitó a expertos que han desarrollado numerosas investigaciones en algunas de las diferentes corrientes teóricas en el territorio nacional para abrir el debate con el propósito de sumar, en el futuro, otras orientaciones en nuevos espacios de discusión. Como dijimos, este libro, así como la Jornada, no pretende ser tomado como un veredicto sobre el tema ni acotar el desarrollo de la lingüística local a las rutas que recopilamos aquí; muy por el contrario, es nuestra intención abrir el debate y sumar nuevas orientaciones a futuros espacios de discusión.

Dado que la metáfora tiene valor explicativo, nos valemos de dicho recurso para nuestra propuesta. Elegimos la imagen de las rutas para abordar las diferentes líneas teóricas desarrolladas en nuestro país y recopiladas en este volumen. La palabra *ruta* implica por un lado un trazado a lo largo y a lo ancho de un territorio, atravesado por circunstancias históricas y sociopolíticas: es allí donde podemos ver la conjunción de un desarrollo teórico y la trayectoria de los diferentes profesionales que contribuyen al mismo. Incorporamos, entonces, la historicidad y factores que pueden influir en dicho desarrollo teórico. A su vez, y he allí el segundo sentido que justifica esta elección, la palabra *ruta* implica el tránsito, el movimiento y el dinamismo que queremos destacar en nuestra disciplina. En estas páginas, encontraremos puntos de contacto en algunos de los caminos que transitaremos, prueba de que las diferentes orientaciones han ido estableciendo afinidades y diferencias que acercan o alejan a unas de otras, como puede ser el caso de la fuerte vinculación entre la Gramática generativa y la Lingüística computacional o, por otra parte, la de la Lingüística indígena para con la Sociolingüística y la Etnopragmática, por poner solo algunos ejemplos.

Se podría hablar, entonces, de la lengua como un caleidoscopio, pues cada uno que aproxime sus ojos al mismo se impregnará de imágenes simultáneas, muy diferentes, con puntos de contacto y una dinámica de cambio a la vez.

## Un poco de historia

En la etapa fundacional de la lingüística local, encontramos un entramado de investigadores, instituciones, proyectos y enfoques que resonarán en la descripción de muchas de las rutas que componen este volumen.

Como sabemos gracias a las investigaciones historiográficas, durante la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país dio lugar a una serie de voces y a una discusión encendida en torno al lenguaje. No se trataba de discusiones con el carácter «científico» que hoy advertimos en los análisis sobre este mismo objeto desde los centros de estudio, pero sus inflexiones particulares resultan interesantes para comprender el panorama en que se consolida la lingüística argentina.

La gran cuestión que se erige como epicentro de los debates es la del llamado «problema de la lengua nacional»<sup>1</sup>. Las polémicas de la época muestran una preocupación por la pureza del idioma, especialmente a raíz de los movimientos inmigratorios y del debate al respecto en los pensadores de la Generación del 80. Así, en la sanción de la Ley de Educación 1.420 se conjugó el espíritu de la época con la necesidad de ‘argentinar’ a los hijos de inmigrantes –y conjurar así la situación de plurilingüismo, que se representaba como Babel o caos– que impuso plazos apremiantes<sup>2</sup>.

El lenguaje era abordado principalmente por la denominada «gramática tradicional», de corte normativo, que tuvo uno de sus ejemplos más conocido en la *Gramática de la lengua española* de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans (1893)<sup>3</sup>. En esta obra se articulaban campos posteriormente tan diferenciados como la ortografía, la sintaxis y la etimología orientados funda-

---

<sup>1</sup> Para Ángela Di Tullio resulta sintomático el nombre de la asignatura escolar ocupada del trabajo con el lenguaje y su persistencia a través del tiempo: Idioma nacional. Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

<sup>2</sup> Una de las manifestaciones de esta urgencia fue la proliferación de gramáticas y de material didáctico. Véase: Di Tullio, A. (2002). La otra crisis de la gramática escolar. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 281–295). Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>3</sup> Véase: Lidget, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística* III (2), 109-132.

mentalmente al ámbito educativo<sup>4</sup>. Por otra parte, desde diferentes proyectos políticos finiseculares, el problema hacía acto de presencia en encendidas discusiones. No obstante, conviene no olvidar algunos matices interesantes: al filo del nuevo siglo, aparecen algunos intereses nuevos que harán eclosión a lo largo del siglo XX. Así, se suscitan algunas investigaciones sobre las culturas indígenas argentinas, que se convierten en un terreno de inquietudes cuyo abordaje Ricardo Rojas advierte como necesario en 1909<sup>5</sup>; estas exploraciones llevarán, entre otros, a Samuel Lafone de Quevedo a publicar en 1898 su *Tesoro de catamarqueñismos* –luego ampliado en 1926 y que incluye voces indígenas–, o a Roberto Lehman-Nitche a darle un impulso a los estudios sobre las lenguas originarias desde el futuro Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Algunas de las preocupaciones en los mencionados trabajos tendrán un evidente carácter germinal para la etnolingüística.

Ya iniciado el siglo XX, el pensamiento nacionalista se inmiscuye y dialoga con fuerza en los debates que venimos comentando. El centenario y la conformación de un espíritu nacional constituyen circunstancias que marcan la época y sus discusiones. Sin embargo, hasta este momento no se advierte una afirmación de la lingüística como disciplina institucionalizada, sino una profunda imbricación de actores, voces y opiniones a veces con marcado tono belicista<sup>6</sup>. Son hartamente conocidas las polémicas al respecto que involucran intelectuales más ligados al campo de la literatura como Jorge Luis Borges, Leopoldo Lugones, la revista *Martín Fierro* y otros autores que Beatriz Sarlo<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Al respecto, resultan interesantes las observaciones de Valeria Sardi, quien realiza un análisis de las prácticas educativas y la historia del libro escolar argentino: «el problema de la lengua no solo se atribuía a la llegada masiva de inmigrantes, sino también a la inexistencia de libros de circulación escolar que respondieran a las necesidades del proyecto político reinante y a la ausencia de docentes nativos». Véase: Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pág 70.

<sup>5</sup> Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII (13), 113-135.

<sup>6</sup> A modo de ejemplo, se constante en un artículo de 1910 titulado «El idioma y la patria», Monner Sans intenta demostrar que «el amor patrio aconseja guerrear por la pureza del idioma».

<sup>7</sup> Véase: Sarlo, B. (1997). Vanguardia y criollismo. La aventura de Martín Fierro. En *Ensayos argentinos* (pp. 211-260). Buenos Aires: Ariel. También: Sarlo, B. (1995). *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel. Por otra parte, resulta interesante destacar la relación

analiza en algunos de sus estudios, como también a intelectuales como Quesada y Costa Álvarez. En palabras de Di Tullio

No se trata, pues, de intercambios entre gramáticos –como los que hubo en España o Colombia–, sino entre intelectuales que debaten, a partir de la cuestión del idioma, problemas de alcance político, social o cultural, como la formación de la literatura nacional, la función de la educación, las adhesiones y rupturas con sistemas filosóficos o políticos [...]. No se trata, por cierto, de discursos académicos; más bien corresponde incluirlos en la historia intelectual (Di Tullio, 2003: 47).

Vemos que el nacimiento institucional y disciplinar de la lingüística local está, como el de muchas otras disciplinas, atado fuertemente al área metropolitana; y en particular, a instituciones de Buenos Aires.

En forma paralela a los debates por el idioma nacional, durante la década de 1910 se había acentuado un diálogo local con España, que sería clave para determinar la fundación de la lingüística autóctona. En esta época, la Institución Cultural Española (ICE) promueve mediante una serie de visitas y conferencias la presencia de intelectuales como Ramón Menéndez Pidal; esto va instalando una suerte de conciencia que apunta hacia la consolidación y «modernización» de los estudios lingüísticos (Toscano y García, 2009: 116-117).

La palabra *modernización* será utilizada precisamente por los defensores de la institucionalización disciplinar. Como señalan Degiovani y Toscano y García (2010: 7), la publicación en 1922 de *Nuestra lengua*, de Arturo Costa Álvarez, puso en evidencia desde su prólogo la falta de estudios profesionales sobre el lenguaje<sup>8</sup>. Sin embargo, ese mismo año se produce la aparición de una institución clave.

La Universidad de Buenos Aires ya había advertido la necesidad de una modernización científica que fue encarada mediante la creación de diversos

---

entre literatura y discusiones sobre el lenguaje en este período, en especial a raíz de las polémicas surgidas durante el período de las vanguardias artísticas y sus propuestas de «nuevas lenguas». Véase: Schwartz, J. (2002) *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>8</sup> Véase Degiovani F. y Toscano y García, G. (2010). Las alarmas del doctor Américo Castro: institucionalización filológica y autoridad disciplinar. *Variaciones Borges* 30, 4-41.

centros de investigación. Con la Reforma Universitaria de 1918 se acrecienta el impulso a estas ideas, pero no es hasta el 21 de junio de 1922 que se crea el Instituto de Filología de la UBA; el mismo, según los historiadores de la lingüística, contribuye profundamente a consolidar los estudios en el ámbito local. Posteriormente, este nuevo centro sería renombrado Instituto de Filología y Literatura «Amado Alonso», entre otros renombramientos posteriores<sup>9</sup>.

Ahora bien, la aparición de este instituto no se produjo en el vacío. Lejos de eso, la necesidad de separarse de las formas precedentes de abordar el objeto lengua y el proyecto de Ricardo Rojas constituyeron parte del entramado que dio pie al Instituto. Ya en el proyecto de Rojas (1909) se advertía la necesidad de su creación con dos fines concretos:

Dos tareas fundamentales e interrelacionadas son las que, para Rojas, el Instituto debería cumplir. La primera es «estudiar el castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias»; la segunda, «renovar la enseñanza del castellano en nuestros colegios y escuelas, poniéndola más de acuerdo con las nuevas tendencias científicas y didácticas» (Toscano y García, 2009: 120).

Esta hermandad de investigaciones lingüísticas y su transferencia a la didáctica (no sin cierto carácter normativo) actualiza una preocupación que ya habíamos encontrado en el siglo pasado, aunque con otras características. También existía la necesidad de crear este instituto para contar con profesores aptos para dictar las asignaturas contempladas en los nuevos planes de estudio universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras.

Llegado el año 1923, se designa al primer director del centro, el español Américo Castro. Esto inicia una saga de directores de origen peninsular que abogarán por una profesionalización de los estudios sobre el lenguaje. Naturalmente, el flamante centro de investigaciones supuso un reacomodamiento fuerte en el campo intelectual y de las formas de intervenir públicamente al

---

<sup>9</sup> Toscano y García (2009) comenta los sucesivos cambios de nombre de la institución y las (re)orientaciones del mismo, pasando de ser un Instituto de Lingüística en los planes iniciales a uno que incluye la Filología y, por ende, los estudios literarios. Es interesante destacar que el surgimiento de la lingüística local, como se observa a partir de la denominación misma, ocurre en una imbricación con los estudios del texto literario; así lo constatan las investigaciones lexicográficas basadas en el análisis de obras como el *Martín Fierro*, por ejemplo (Toscano y García, 2009: 124).

abordar el lenguaje: nuevas formas de legitimación de acuerdo con la teoría del campo intelectual de Pierre Bourdieu. Se produce un distanciamiento entre los llamados «especialistas» y los intelectuales «autodidactas», como el mencionado Arturo Costa Álvarez. Algunos de estos últimos reaccionan criticando los presupuestos metodológicos, teóricos y hasta ideológicos de las investigaciones del Instituto. El propio Borges, apoyando la postura de Costa Álvarez (Degiovani y Toscano y García, 2010: 9), emprenderá una polémica con Castro en años posteriores, reclamando para sí una aproximación estética al idioma nacional y criticando las fuentes en que se basan los filólogos para sus estudios: ¿La lengua a estudiar estaba en la gauchesca, en el lunfardo o en otro lado? Esa fue una de las preguntas que introdujo el autor de *El aleph* en sus trabajos sobre el idioma de los argentinos en los años 20.

Cada uno de los directores del Instituto le confirió una impronta distinta. La revisión de esta etapa que propone Toscano y García muestra que hubo posturas como las de quienes abogaban por una lingüística diacrónica (Américo Castro, Agustín Millares Carlo) aduciendo que la historicidad de la lengua era lo verdaderamente merecedor de estudio y que explicaba los cambios significativos en relación a la sociedad. Por otra parte, algunos adoptaron una impronta sincrónica que permitió el ingreso de modelos descriptivos (Manuel de Montoliú, y sobre todo Roberto Lehman-Nietzche) que atendieran a problemas del habla local, incluidas las lenguas de los pueblos originarios. Surgen proyectos como el *Diccionario del habla popular argentina* y publicaciones como la Biblioteca de Dialectología.

En este recorrido, es importante destacar la figura de Amado Alonso, quien toma el cargo de director en 1927. La presencia de Alonso es crucial: no solo el instituto recibirá su nombre, sino que este investigador supone una apertura a varias líneas de investigación que podemos emparentar con las diversas rutas de la lingüística local. Apunta Di Tullio (2007: 135) que, en un examen posterior al campo disciplinar, se observa como en el interior del territorio nacional se irían consolidando los estudios dialectológicos mientras que en área metropolitana se produciría un auge de la estilística y la filológica<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Di Tullio, Á (2007). La lingüística en la Argentina: una ojeada Retrospectiva. *Hispanic Issues Online*, 2, 131-142. Recuperado de <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/14-HIOL-2-12.pdf>.

Alonso fomenta la traducción de varios textos recientes, entre ellos el *Curso de lingüística general*<sup>11</sup>. De este modo, vemos que el texto considerado como fundacional de la disciplina a nivel mundial ingresa por la puerta grande al ámbito universitario<sup>12</sup>. Los sucesos históricos y políticos que devinieron en el exilio de varios intelectuales españoles también contribuirían a darle un impulso al instituto y a los estudios locales (Degiovani y Toscano y García, 2010: 4).

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la carrera de Letras formaba, junto con las secciones Historia, y Filosofía, parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde 1909<sup>13</sup>. Con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación (hoy Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) en 1914, comienza a instalarse la lingüística en el ámbito platense.

Uno de los nombres destacados que aparece ligado a la historia de los estudios lingüísticos y literarios locales es Pedro Henríquez Ureña, quien vivió en la Argentina desde 1924 hasta su muerte en 1946. Muy temprano se vinculó con la ciudad de La Plata, especialmente con el ambiente universitario de los jóvenes reformistas, herederos del ideario de 1918 que se irradió a lo largo de América Latina. En la Facultad de Humanidades trabajó en una cátedra que había sido creada recientemente, Filología Castellana, según le escribe en una carta a su amigo Alfonso Reyes en 1930; antes había ocupado el cargo de Profesor Suplente de Literatura de la Europa Meridional en el año 1928, pero nunca obtuvo un puesto permanente en la Facultad, situación

---

<sup>11</sup> La traducción fue completada en 1945, aunque el texto ya era conocido en el Instituto desde años antes. Véase al respecto Albano, H. y Giammatteo M. (2007). Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve Panorama. *Hispanic Issues Online*, 2, 113-120. Recuperado de <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/12-HIOL-2-10.pdf>

<sup>12</sup> En palabras de una de las investigadoras formadas con él, Ana María Barrenechea: «En el Instituto se leían las últimas producciones españolas e hispanoamericanas y los originales o las traducciones de los especialistas extranjeros más significativos. Conocíamos la obra de los formalistas rusos que habían emigrado a Praga y empezaban a constituir la avanzada del estructuralismo lingüístico sincrónico y diacrónico (Trubetzkoy y Jakobson), unidos al checo Mukarovsky». Barrenechea, A. (1995/1996). Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina. *Cauce*. 18-19, 95-106.

<sup>13</sup> Para un estudio detallado de la historia institucional, consúltese Finocchio, S. (Coord) (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen-Edulp.

que le generó bastante pesar<sup>14</sup>. Henríquez Ureña trabajó junto a Alonso en el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, estableciendo así un diálogo constante. Entre sus contribuciones al campo de los estudios lingüísticos —además del de la crítica literaria— sobresale un controvertido ensayo, muy documentado, titulado *El español en Santo Domingo* (1940), y *Sobre el problema del andalucismo dialectal de América* (1937), este último claramente relacionado con las investigaciones dialectológicas de la primera mitad del siglo.

## Recorridos

A continuación, presentamos el itinerario del libro e invitamos a comenzar el recorrido.

Nora Múgica, representante de la ruta de la Lingüística Generativa chomskiana, ha desarrollado su carrera académica en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en lo que atañe a tareas de formación, de actualización y de divulgación de esta teoría. Ella nos introducirá en la línea formalista enfatizando la preocupación por la reflexión teórica sobre el lenguaje y las lenguas.

Zulema Solana, también desde la misma institución, traza la ruta de la Lingüística Computacional, es decir, una línea de la orientación formalista que ha tenido especial desarrollo en el ámbito de la informática.

La «Escuela de Rosario», de la que ambas forman parte, constituye un claro ejemplo en el país de cómo es posible lograr proyección internacional cuando se enfatiza la excelencia, el respeto y la solidaridad académica entre pares.

Por otra parte, Ana Fernández Garay marca la ruta del estudio de las lenguas indígenas, en el marco de la Etnolingüística, en la que ella se ha destacado como protagonista en numerosas oportunidades. Su texto, a partir de un episodio autobiográfico, muestra cómo se interesó por las lenguas del sur patagónico y llegó a elaborar la gramática del tehuelche.

Yolanda Hipperdinger traza el recorrido de los intereses sociolingüísticos que consolidaron su trabajo, especialmente en el área del contacto de lenguas de inmigración en la Argentina —situación con la que se siente identificada y

---

<sup>14</sup> Agradecemos a la Dra. Carolina Sancholuz por sus observaciones y aportes sobre la trayectoria de Henríquez Ureña para la elaboración de esta introducción



que despertó su avidez de conocimiento—. Ha desarrollado sus investigaciones en la Universidad Nacional del Sur; se destacan en su texto los aportes y la conducción de Beatriz Fontanella de Weinberg.

Ann Montemayor-Borsinger, quien ha especializado su carrera en la difusión y el ejercicio de la Lingüística Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday, nos introduce al marco teórico en el que se formó académicamente y consolidó en la dirección de numerosas tesis en diversas universidades de nuestro país.

Adriana Silvestri, por otra parte, nos lleva a recorrer la senda de la Psicolingüística. Esta investigadora ha trazado la ruta de los estudios que han resultado prolíficos en el área de la producción y la comprensión de textos, en especial dentro del ámbito de la enseñanza institucionalizada y en los distintos niveles del sistema educativo.

Cerrando este volumen, Angelita Martínez brinda un panorama del trabajo que se lleva a cabo junto a su equipo en la Universidad Nacional de La Plata desde la Etnopragmática. Para abordar esta orientación, que se relaciona fuertemente con la Escuela de Columbia, se comentan sus principales presupuestos teóricos, su relación con el contacto de lenguas y la educación multicultural.

Deseamos cerrar esta presentación con un gran agradecimiento a las lingüistas invitadas en esta ocasión —bibliografía obligada para quien desee formarse en uno de esos campos— por la generosidad con que han atendido nuestra convocatoria y el entusiasmo con que han respondido a la tarea de *relatar* sus propios recorridos con el fin de mostrar ante estudiantes de grado, potenciales lingüistas, que el camino es arduo pero apasionante, que hay mucho que hacer en esta disciplina, cualesquiera sean las rutas que se desee transitar.

Angelita Martínez y Lucas Gagliardi  
Coordinadores

# La ruta de la Psicolingüística

*Adriana Silvestri*

## La psicolingüística: temas e historia

La pregunta inicial sería «¿Qué es la Psicolingüística?». Se trata de una disciplina que estudia los procesos psicológicos que subyacen a la comprensión o producción del discurso, tanto oral como escrito. Se origina como ciencia con objeto propio alrededor de la década de 1950, como todas las llamadas «ciencias de encuentro» con la Lingüística: la Sociología del lenguaje, la Filosofía del lenguaje, la Antropología del lenguaje y demás. Existe un acuerdo en situar el comienzo de esta disciplina en el seminario de 1953 en La Universidad de Cornell (Estados Unidos), de modo que ha pasado poco tiempo desde su origen. El libro de Charles E. Osgood y Thomas A Sebeok – *Psicolingüística*– reúne los resultados del seminario y muestra el predominio del conductismo y los intentos iniciales de vincularlo con la lingüística estructural.

¿Cuáles son los temas de los que se ocupa esta disciplina? Son temas muy antiguos, que eran tratados –sin rigor– por la Lingüística o por la Psicología de manera independiente. La Psicolingüística «sincrónica» (según la terminología estructuralista) trata la comprensión o la producción del lenguaje en cualquiera de sus niveles (fónico, léxico, morfosintáctico, discursivo-textual) en un sujeto adulto. La Psicolingüística «diacrónica» trata la adquisición y desarrollo de la capacidad para comprender y producir el lenguaje, es decir, cómo un niño llega a comprender y producir el lenguaje o a perfeccionar esta habilidad. Otros temas psicolingüísticos tienen que ver con la relación entre lenguaje y otros procesos psicológicos mentales; el vínculo entre lenguaje y cerebro, las afecciones del lenguaje (ambos temas de

neurolingüística); el bilingüismo en un individuo (no en una comunidad), la enseñanza de una segunda lengua; las implicaciones pedagógicas, la comunicación no verbal, las patologías del lenguaje, etc.

Si a algún lector le interesan los textos históricos, puede mirar el índice de artículos de la Antología inicial preparada por Sol Saporta (*Psycholinguistics: A Book of Readings*). Algunos de los autores incluidos en la antología ya habían muerto –como por ejemplo, Lev Vigotsky–, pero los temas que trataban eran muy importantes para obviarlos (en este caso, la relación entre lenguaje y pensamiento). La antología toma los dos modelos psicológicos predominantes en la época: el conductismo o behaviorismo y el incipiente cognitivismo. Así, abarca lingüistas o psicólogos de ambas corrientes y a algunos difícilmente clasificables. De todos modos, en esta antología están las grandes figuras de la época, como Bloomfield, Jakobson, Whorf, Chomsky, (como lingüistas); Vigotsky, Osgood, Skinner, Miller (como psicólogos) o incluso Lenneberg desde la neurología.

La articulación entre la Psicología y la Lingüística trajo problemas de modelos desde el comienzo, ya que no hay homogeneidad de enfoques en ninguna de ambas. La primera articulación (que duraría poco) fue la del conductismo con el estructuralismo, afines desde muchos puntos de vista, entre ellos el tratamiento del significado no observable.

## La revolución chomskiana

Inmediatamente (de ahí la brevedad de la articulación conductismo-estructuralismo) surge Noam Chomsky, en esa época muy joven, que cambió la naturaleza de la disciplina. Como sabemos, Chomsky tiene una propuesta gramatical y una psicológica, una en función de la otra; pero mientras sus propuestas gramaticales cambian permanentemente no lo hace de la misma manera la propuesta psicológica.

Se considera a Chomsky como un representante del «biologismo extremo»: su propuesta de adquisición del lenguaje así lo demuestra. No hay factores sociales que incidan en este proceso (la relación entre el niño y personas que conozcan la lengua nativa), sino una configuración especial del cerebro humano. Esto hace que la relación con el cerebro tenga la mayor importancia para este modelo, no así los factores sociales. La lengua –dice Chomsky– *no se enseña ni se aprende*, sino que se desarrolla a medida que crecen las capacidades cerebrales.

La propuesta de Chomsky es teórica (sus seguidores se encargaron de la investigación psicolingüística), y, por lo tanto, debe ser argumentada. El argumento más tempranamente atacado por quienes consideraban que el factor interactivo que domina una lengua estaba ausente fue el de la «pobreza del estímulo»: según este argumento, el niño aprende de todos modos, aunque se lo exponga a un estímulo del lenguaje débil, desorganizado y pobre. En la actualidad no se discute que la adquisición del lenguaje por el niño debe explicarse además por los procesos de comunicación con los que lo rodean desde su nacimiento.

Desde el punto de vista gramatical, el modelo chomskiano privilegia la sintaxis, es decir, la investigación tiene en cuenta a la *oración* como máximo, se detiene cuando el niño ha adquirido sus mecanismos básicos, hacia los 5 años de edad (la edad cambia según la lengua de pertenencia, de acuerdo con otros modelos). El papel que juega el significado es controversial; lo más importante son las reglas formales de una lengua. No se estudia ningún factor social, ya que eso sería incumbencia de otras ciencias y no de la Psicolingüística.

A pesar de su carácter revolucionario para la Psicología y la Psicolingüística, este modelo, al prescindir de la situación, del tipo de comunicación que se establece con los interlocutores, de los gestos y las acciones que acompañan a las palabras, de las características que adopta el lenguaje del quien se dirige a quien desconoce una lengua, mostró pronto sus limitaciones.

## Los factores sociales: modelos que los tienen en cuenta

Si Chomsky y sus seguidores son representantes del biologismo extremo, hay modelos que tienen en cuenta la incidencia del factor social, desde la interacción inicial entre el bebé y la (o las) persona a cargo de él hasta una sociedad o una cultura en general, con sus numerosos mecanismos.

Ningún modelo psicológico de los que se emplean actualmente obvia los aspectos biológicos o sociales, aunque le dan diferente participación en el camino de configurar una persona. Así, los representantes de los modelos más biológicos hacen jugar mínimamente al factor social y los modelos más culturalistas, los que consideran que lo específicamente humano, lo propio del hombre, es de carácter social, no dejan de lado los aspectos obligatorios biológicos.

En tanto la Psicolingüística es una articulación entre Psicología y Lin-

güística, puede tomar como base modelos psicológicos que le dan mucha importancia a lo cultural y lo social en la adquisición y desarrollo del lenguaje, como los enfoques socioculturales o sociohistóricos de raíz vigotskiana.

No son tan distantes la comprensión-producción del lenguaje por un adulto y su aprendizaje de una lengua para los modelos que tienen en cuenta el componente social que interviene: los procesos en un adulto no pueden explicarse si no se tiene en cuenta su origen, su génesis, es decir, su aprendizaje.

Para estos modelos –a diferencia de Chomsky– el lenguaje se enseña y se aprende, ya que es un producto social, tanto en la oralidad como, evidentemente, en la escritura –que, debido a su carácter obviamente cultural, queda «fuera» de la Psicolingüística para muchos enfoques–. Esta última –la escritura– responde, según la aproximación sociocultural, a procesos psicológicos diferentes de los de la oralidad.

Asimismo, el significado continúa desarrollándose hasta –por lo menos– los 11 ó 12 años para ser igual al del adulto –no el de todas las palabras–, de modo que el límite para el estudio no es la edad en que el niño aprende las reglas básicas de su lengua.

## La Psicolingüística en la actualidad

Actualmente predominan los modelos cognitivos o cognoscitivos, que – como lo indica la palabra– hacen énfasis en el conocimiento, aunque la emoción y la afectividad pueden seguir caminos semejantes.

Estos enfoques surgieron en la misma época que Chomsky. Hay numerosas versiones que se desarrollaron a lo largo de estos años, de manera que lo que se advierte actualmente es una combinación de los diferentes modelos.

De todos modos, señalaremos una propiedad que se ha mantenido: se trata de enfoques experimentales, de manera que no se hacen afirmaciones si no hay un cuerpo de investigación detrás.

El gráfico indica cuáles son los principales procesos que intervienen en la comprensión o la producción de un adulto que ya conoce la lengua. Las flechas marcan solamente la dirección fundamental: el procesamiento (trabajo con las representaciones) es más complejo. No se problematiza la relación que hay entre oralidad y escritura, de modo que el gráfico es válido para ambas formas que adopta el lenguaje, es decir, cuando el material que ingresa en el sistema es auditivo (oralidad) o visual (escritura).

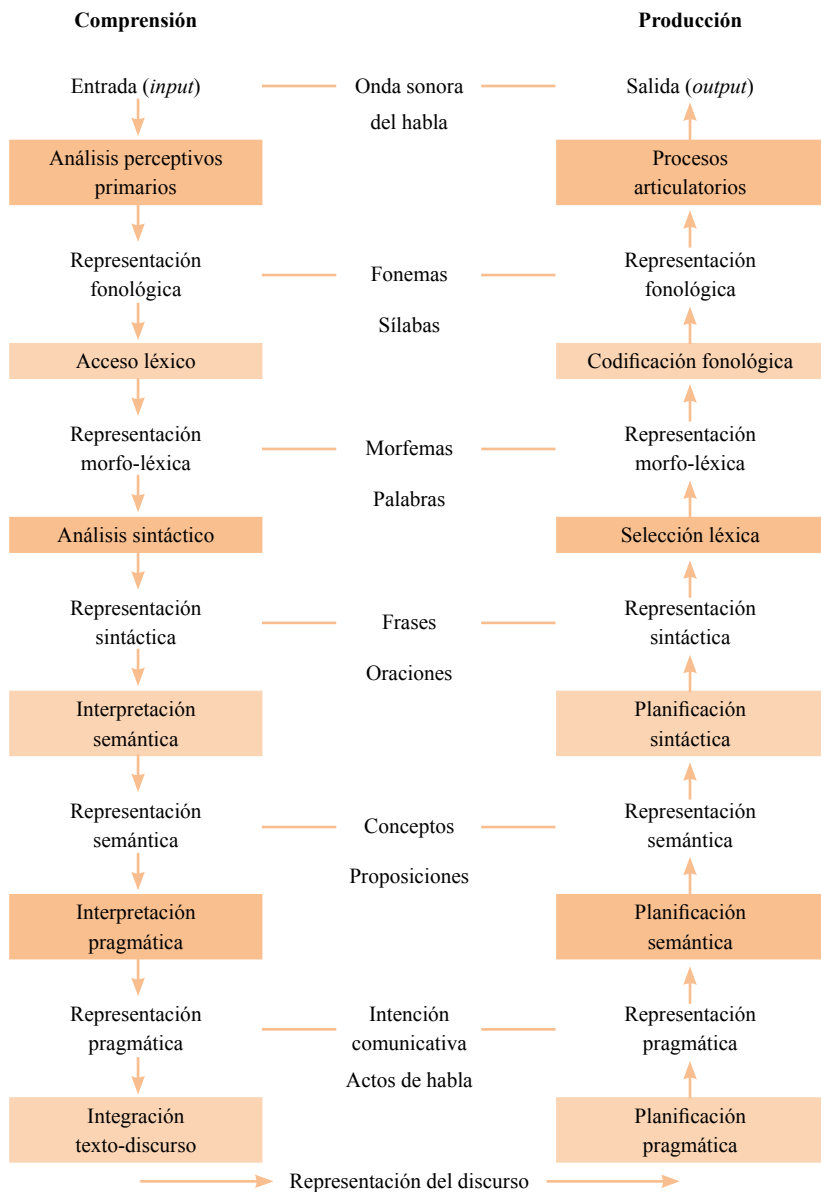


Gráfico 1

Adaptación de: Belinchón, M., A. Riviere y J.M. Igoa. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta, 1992

La columna central señala elementos *lingüísticos* que son trabajados en cada nivel. Es importante señalar que, en su breve recorrido, la Psicolingüística siguió los pasos de la Lingüística en la observación y sistematización de aspectos del lenguaje, de modo que los desarrollos pragmáticos y textuales son relativamente recientes. Como observamos en el gráfico, la psicolingüística cognitiva considera que el texto es el objetivo último y que para comprender o producir adecuadamente un texto hay que resolver los niveles anteriores: la palabra, la oración, etc. Hay psicolingüistas que se ocupan de cada nivel: los análisis perceptivos primarios, la palabra, la oración y demás.

De la misma manera que ocurrió con la Sociolingüística y con la Sociología del lenguaje, entre la Psicolingüística y la Psicología del lenguaje se repartieron incumbencias, de modo que la primera (la Psicolingüística) se ocupa de los procesos *hasta la oración* solamente. Esta distinción es de carácter práctico, ya que etimológicamente son casi sinónimos: «Psicolingüística» significa «Psicología del lenguaje» de alguna manera. Así, la comprensión y producción de textos quedó a cargo de la Psicología del lenguaje, que resulta más abarcadora.

Si observamos cualquier manual de Psicolingüística, veremos que hay una desproporción entre los estudios dedicados a la comprensión, que son más, y a la producción. Estos resultan de menor cantidad debido a razones metodológicas: la comprensión de una palabra, texto o lo que fuere puede manipularse, no así el proceso productivo, que se inicia en una «idea» en la mente. De esta manera, siguen empleándose en Psicología del lenguaje modelos «antiguos» (de veinte años, más o menos) para estudiar la producción.

Tomaremos un solo ejemplo acerca del texto/discurso. Recordemos que la Lingüística del texto trabaja con la articulación entre dos o más oraciones para que se considere que el elemento tratado es un texto y que la Psicolingüística cognitiva no hace mayor diferencia entre texto y discurso (generalmente, el primero más formal, el segundo con mayor intervención del factor social).

Generalmente se considera que hay una división entre oración y niveles supraoracionales (más allá de la oración), ya que la oración depende de *normas o reglas* y los niveles que suponen combinación de oraciones (nivel supraoracional) dependen de *estrategias*. Estas pueden predominar en una

cultura, pero no son obligatorias como las reglas para que se hable una lengua determinada.

Por ejemplo, es agramatical la oración:

1) \*Yo caminaste<sup>1</sup>.

ya que no respeta una *regla* básica del castellano: la concordancia entre pronombre sujeto y verbo, que deben coincidir en los rasgos de persona y número. Si se transgrede esta regla, podemos afirmar que el hablante de castellano no es nativo.

Esta división no es tajante, hay continuidad entre los distintos niveles. Por ejemplo, ¿qué ocurre con las oraciones compuestas o complejas, que respetan reglas y –a su vez– son el resultado de la unión de dos o más oraciones? Por ejemplo:

2) El libro que compré está en la biblioteca.

Hay una regla (en castellano) según la que las relativas deben tener una posición posterior al sustantivo al que modifican, de manera que

\* que compré el libro está en la biblioteca

resulta agramatical en castellano. Pero –al mismo tiempo– esta oración es la unión de «compré el libro» y «el libro está en la biblioteca» (por lo menos), es decir, un pequeño texto (nivel superior a la oración).

Se considera, por lo tanto, que la oración compuesta o compleja es una construcción de *transición* entre lo oracional y lo supraoracional.

## La psicología del lenguaje en Argentina

Teniendo en cuenta la decadencia del sistema educativo, en nuestro país predominaron los estudios que hacen a las implicaciones para el aula (en todos sus niveles: primario, secundario o terciario) de este procesamiento, en especial lo que hace a la enseñanza posterior a la escuela media, es decir,

---

<sup>1</sup> El asterisco indica agramaticalidad.



terciaria o universitaria. Muchas investigaciones surgieron de talleres (cada vez más, obligatorios) de la enseñanza superior. De más está decir, estas trasposiciones al aula deben hacerse con precaución y están sujetas a debate.

También predominaron los estudios *off-line* (posteriores al estímulo de lenguaje) por evidentes razones metodológicas y por las mismas razones los trabajos sobre escritura en relación con las investigaciones sobre oralidad. Estos últimos fueron elegidos también por la necesidad de que los alumnos lean y escriban textos desarrollados, especialmente en la educación superior, como una forma de adquirir conocimientos.

Hay una importante corriente sobre lectoescritura inicial, esto es, la trasposición del lenguaje oral al escrito, cómo se aprende, cuál es la edad en que los niños están habilitados y cuál es el mejor método para hacerlo. Si bien estas investigaciones no identifican lectoescritura con comprensión ni con producción de textos, esta puede enseñarse –según estos trabajos– simultáneamente con el procesamiento de los textos iniciales en el desarrollo.

Como vemos, hay poca investigación acerca de fines de la escuela primaria y sobre el nivel medio.

En tanto el objetivo último de la Psicolingüística cognitiva, como señalamos, es el texto, hay numerosas investigaciones relativas a los mecanismos comprensivos de distintas clases de texto (narrativos, expositivos, etc.), sobre todo inferencias que –aunque no hacen énfasis en la diferencia entre oralidad y escritura– pueden tener evidentes implicaciones para el trabajo en el aula.

## Referencias bibliográficas

- *Psicología del lenguaje general*
- Belinchón, M., Rivière, Á. y Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Garman, M. (1995). *Psicolingüística*. Madrid: Visor.
- Gernsbacher, M. (Comp.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1992). *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid: Visor.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.

Valle Arroyo, F. (Comp.) (1990). *Lecturas de psicolingüística* (Vol. I). Madrid: Alianza.

• *Enfoque sociocultural:*

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas II*. Madrid: Machado.

Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

• *Adquisición del lenguaje*

Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.

Riviere, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

• *Textos de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje y la relación lenguaje/cognición*

Chomsky, N. (1974). Problemas de la explicación lingüística. En Chomsky et al. *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas*. México: Trillas.

Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

• *Perspectiva biólogo y cognitivista sobre procesos cognitivos y lenguaje*.

Fodor, J. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.

Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.

• *Lingüística del texto: perspectiva psicolingüística:*

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

• *Comprensión y producción del lenguaje, enfoque cognitivo:*

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva Jersey: Cambridge University Press.

Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

• *Lectura y escritura, enfoque cognitivo:*

Vega, M. de et al. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

• *Discurso educativo:*

Edwards, D. y Mercer N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

• *Textos históricos sobre Psicolingüística:*

Osgood, C. y Sebeok, T. (1965). *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta.

Saporta, S. (Ed.) (1961). *Psycholinguistics. A book of readings*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Hay versión en castellano].

## Los autores

### Nora Múgica

Es doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en temas de sintaxis y morfología en relación con el léxico, en teoría Lingüística y gramática del español desde la perspectiva teórica de la Gramática generativa chomskiana u en retórica latina ciceroniana. Es investigadora con Categoría 1 y dirige el de investigación «Gramática del español desde una perspectiva contrastiva». Dentro de la Universidad Nacional de Rosario se ha desempeñado como miembro del Comité académico del Doctorado; dirige la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje; co-dirige Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua. A su vez, ha dictado numerosos seminarios sobre sintaxis, morfología y teoría del léxico en universidades dentro del territorio nacional, como así también en Universidad Pontificia de Valparaíso, Chile. Entre sus publicaciones se destacan *Retórica latina. Lenguaje y Persuasión* (junto a Liliana Pérez) y *Gramática y léxico* (junto a Zulema Solana) así como numerosos trabajos sobre la lingüística chomskiana.

### Zulema Solana

Es profesora en Letras, por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. En la Universidad Nacional de Rosario se desempeña como docente de Lingüística General I y Lengua Española III. Ha integrado diversas comisiones evaluadoras para proyectos de la Universidad Nacional de la Plata, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Sarmiento, así como de CONICET. A su vez, Como investigadora, ha participado de diversos programas y proyectos como GRIL (Groupe de Recherche dans les Industries de la Langue) de la Universidad

Blaise-Pascal Clermont Ferrand (Francia) y de diversos Proyectos de Investigación y desarrollo. Dirige la revista *INFOSUR*. Ha publicado numerosos libros y trabajos sobre la lingüística computacional, como por ejemplo, *Morfología verbal del español. Estudio de Lingüística Computacional*, y lingüística chomskiana (algunos de ellos en conjunto con Nora Múgica). Sobre estos temas, ha disertado en diversos eventos científicos, ha dictado seminarios de posgrado y ha dirigido especialistas en lingüística en la elaboración de sus tesis doctorales.

### Ana Fernández Garay

Obtuvo su título de doctorado en la Universidad de París, Especialidad Ciencias del Lenguaje (1993). Actualmente se desempeña como Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina. Es Profesora Titular Regular de la Cátedra de Lingüística General de la Universidad Nacional de La Pampa. Ha obtenido diversas becas, entre ellas la beca externa del CONICET (1993) y la de la Fundación John Simon Guggenheim (2001-2002). Se ha especializado en lenguas indígenas de la Patagonia: tehuelche y mapuche. Ha publicado diversos libros, entre ellos: *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, Universidad Austral de Chile (1998), *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, UBA, Buenos Aires (1997), *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de la Pampa (Argentina)*, (CNWS) Universidad de Leiden, Países Bajos (2001) y el *Diccionario Tehuelche-Español, índice Español-Tehuelche*, Universidad de Leiden, Países Bajos (2004). Ha dirigido diversos proyectos de investigación. Actualmente dirige uno subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica titulado: «Lingüística descriptiva y tipológica de lenguas indígenas de Argentina, con énfasis en la región patagónica: mapuzungun/ranquel, tehuelche o aonek' o ?a?jen, teushen, gūnūna kūne, selknam, haush».

### Ann Montemayor-Borsinger

Posee los títulos Doctor of Philosophy (Linguistics), por la Universidad de Glasgow; Master of Education (Applied Linguistics) por la Universidad de Bristol; Master en Economía (Economía Política) por la Universidad Na-

cional Autónoma de México; Especialización Periodista Profesional, por la Association de la Presse Suisse, Suiza, y Licence es Sciences Economiques et Sociales, por la Université de Genève, Suiza. Es docente de grado en la Universidad Nacional de Río Negro y en el posgrado de varias universidades nacionales argentinas. También ha dictado seminarios en las universidades de Ginebra, Helsinki y Minas Gerais. Ha publicado más de treinta trabajos y ha dirigido numerosas tesis de maestría y doctorado. Sus investigaciones se centran en la Lingüística Sistemico-Funcional en español, francés e inglés. Actualmente dirige tres proyectos relacionados con estos temas: proyectos bienales de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Nacional de Río Negro, y un proyecto PICTO trienal. A su vez, se desempeña como evaluadora de CONICET, de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y de CONICYT (Chile) y de diversas universidades de nuestro país.

### **Adriana Boffi**

Es Profesora en Inglés (INSP, Buenos Aires) y especialista Fonética Experimental y del Inglés por la University College, (Londres). En la Universidad Nacional de La Plata se desempeña como Profesora titular ordinaria en Historia de la lengua inglesa y en el Módulo Evaluación de la Especialización en la Enseñanza de español como Lengua Extranjera. Actualmente forma parte del PICT 02230: «Estándares para la enseñanza, evaluación y formación en ELSE» y, desde 2007, es representante de la Universidad Nacional de La Plata ante el Núcleo PELSE AUGM y el Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación de ELE. Ha publicado diversos trabajos sobre la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera y ha participado de diversas reuniones científicas sobre esa especialidad

### **Yolanda Hipperdinger**

Ha obtenido los títulos de Licenciada en Letras con orientación en Lingüística y Doctora en Letras en la misma especialidad, ambos por la Universidad Nacional del Sur. Ha obtenido diversas becas, entre ellas la Doctoral y la Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En la actualidad se desempeña como Investigadora del mismo Consejo, y como profesora de grado y posgrado en el área de Lingüística de la Universidad Nacional del Sur. Se ha especializado en contacto

lingüístico, y en esa área ha desarrollado su trayectoria en la investigación académica. Ha participado en congresos y jornadas de su especialidad, en los que ha contribuido como ponente, panelista y conferencista. Ha publicado una decena de libros y numerosas contribuciones en compilaciones y publicaciones especializadas, en el país y en el extranjero. Entre sus publicaciones se destacan los libros *Integración y adaptación de transferencias léxicas*, *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien* y *Sobre préstamos y apellidos*. A su vez, ha dirigido y dirige trabajos de investigación de grado y posgrado y equipos de investigación, encontrándose actualmente bajo su dirección el Proyecto de Grupo de Investigación «Préstamo y cambio de código» de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

### Adriana Silvestri

Es profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Letras por la misma casa de estudios. Se ha dedicado a la investigación en Psicología del lenguaje, en especial a los aprendizajes tardíos en la comprensión lectora. Trabaja en varios posgrados tales como la Carrera de Especialización en procesos de lectura y escritura que corresponde a Cátedra UNESCO para el mejoramiento y la equidad de la lectura y la escritura en América Latina; la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO); la Postitulación en Ciencias del Lenguaje, Instituto Nacional de Profesores «Joaquín V. González», entre otros. Ha dictado cursos y seminarios a nivel nacional y en el extranjero sobre su especialidad y tiene numerosas publicaciones también sobre el tema. Entre estas, se destacan los libros *El discurso instruccional y En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito* (1998).

### Angelita Martínez

Es Doctora en Letras por la Universidad de Leiden (Países Bajos). Dirige en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje) y la Maestría en Lingüística (Cat. CONEAU A). Es profesora titular ordinaria de Lingüística en la misma Universidad e investigadora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Es responsable, a su vez, de la Delegación Regional de la Asociación de Lingüística y Filología

para la América Latina (ALFAL) y de la subsección La Plata de la Cátedra UNESCO en Procesos de Lectura y Escritura. Ha dictado conferencias y seminarios en diversas universidades argentinas y extranjeras sobre temas de etnopragmática, variación morfosintáctica y contacto de lenguas. Desde hace más de diez años dirige el Programa de investigación «Etnopragmática» que cuenta con tesis en diferentes universidades del país y participa activamente en el núcleo del Programa internacional «El español de los Andes» que se desarrolla desde las Universidades de Friburgo y de Montreal. Sus últimas publicaciones en revistas especializadas focalizan problemas teóricos relativos al contacto de lenguas y al cambio lingüístico, en ésta última área como colaboradora en la elaboración de la *Sintaxis Histórica de la Lengua Española* con sede en la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Lucas Gagliardi

Es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente desarrolla su tesis de Licenciatura en Letras sobre la obra *Amadeus*, de Peter Shaffer desde la perspectiva de la genética textual. Se desempeña como profesor en la Universidad Pedagógica (UNPE) dentro del espacio curricular Prácticas del Lenguaje en Contextos de Estudio y como docente en escuelas secundarias. Ha publicado artículos de lingüística aplicada y enseñanza de la lengua. Ha presentado trabajos sobre literatura inglesa y sobre el fondo bibliográfico de la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en proyectos de investigación sobre archivos de escritores, publicaciones impresas y en el programa de voluntariado universitario de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).